



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA – UM ESTUDO DE CASO NUM
CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

(dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Didáctica das
Línguas e Culturas Modernas – especialização em Inglês)

PAULA CRISTINA ENGANA MARUJO AURÉLIO DE BRITO COLAÇO

FARO

2004

Nome: Paula Cristina Engana Marujo Aurélio de Brito Colaço

Departamento: Departamento de Letras Clássicas e Modernas

Orientador: Professora Doutora Maria de Lurdes Ferreira Cabral

Data: Janeiro de 2004

Título da Dissertação: Concepções sobre leitura: um estudo de caso num contexto de formação inicial de professores

Júri: Doutora Fátima Sequeira, Professora Catedrática da Universidade do Minho

Doutora Maria de Lurdes Cabral, Professora Associada da Universidade do Algarve

Doutor Manuel Célio Conceição, Professor Auxiliar da Universidade do Algarve

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Maria de Lurdes Cabral a orientação, o estímulo e as críticas pertinentes ao longo de todo o trabalho.

Agradeço ao meu sogro, José Colaço, o apoio imprescindível ao nível do tratamento informático dos dados.

Agradeço aos meus colegas de trabalho a disponibilidade que demonstraram em ajudar-me, possibilitando a dispensa de um semestre de serviço lectivo para que pudesse dedicar-me a este estudo.

Agradeço igualmente aos meus colegas e amigos, especialmente à Ana e à Carmen, com quem tantas vezes desabafei, e desesperei, e que sempre tiveram uma palavra amiga e de encorajamento.

Agradeço também a todos os participantes que colaboraram neste estudo pela sua disponibilidade.

Finalmente, agradeço aos meus pais e ao Manuel, porque sempre foram, e serão, o meu porto de abrigo.

A todos, Muito Obrigada!

Aos meus PAIS e ao MANUEL,
que me ensinaram a ler
a palavra AMAR.

RESUMO

Este estudo teve como objectivo a descrição das concepções de leitura dos diversos intervenientes no processo de estágio pedagógico na disciplina de Inglês, num contexto de formação inicial de professores. Nele participaram os professores estagiários, os professores cooperantes e os alunos que, no 1º semestre do ano lectivo 2001/2002, intervieram no processo de estágio de uma Escola Superior de Educação do Alentejo.

Os dados que nos permitiram descrever as concepções dos sujeitos participantes foram recolhidos através de três questionários, sendo um aplicado aos professores estagiários, outro aplicado aos professores cooperantes e outro aplicado a um grupo de 80 alunos do 5º e 6º ano de escolaridade. A análise das planificações dos estagiários permitiu-nos também verificar se as suas concepções de leitura se reflectiam nos planos de aula propostos.

O tratamento dos dados provenientes dos questionários incluiu a quantificação das escolhas dos respondentes a itens de resposta fechada e uma análise de conteúdo aos textos provenientes das respostas às perguntas abertas.

Os resultados obtidos permitiram concluir que, para os professores participantes, a leitura é entendida, essencialmente, como um instrumento ao serviço dos outros domínios de língua e que um dos factores que eles mais valorizam nas aulas de leitura é a motivação dos alunos para a actividade. Concluímos também que, para os alunos, a leitura tem uma função essencialmente académica, ou seja, ler na aula de língua estrangeira é importante para a obtenção de bons resultados na disciplina.

A interpretação dos resultados permitiu não só caracterizar os participantes no estudo relativamente às suas concepções de leitura, mas também construir uma reflexão sobre as implicações educativas desses mesmos resultados, no domínio do ensino/aprendizagem da leitura em Inglês como língua estrangeira.

Palavras chave: leitura, ensino da leitura, formação de professores de Inglês, concepções

ABSTRACT

The purpose of this study was to describe the conceptions about reading of the participants in a teaching practice in English language. Thus, the participants in this study were the pre-service teachers, the cooperant teachers and the students that intervened in the teachers' education program in the first semester of 2002 in a higher school of education in Alentejo.

Data were collected through the administration of three different questionnaires to the participants in the study.

One questionnaire was administered to the pre-service teachers, and another to the cooperant teachers. A third questionnaire was administered to a group of 80 fifth and sixth graders, respectively attending their first and their second year of English as a foreign language. In this study we also considered the lesson plans of the pre-service teachers with the purpose of verifying whether these plans reflected the teachers' conceptions about reading, or not.

Data treatment included the computation of the frequency of the choices of the participants in answering closed-type questions. Content analysis procedures were also used to analyze texts concerning the participants' answers to open-ended questions.

The results of the study revealed that teachers consider reading as an instrument that is used in order to develop other skills, and also that motivation for reading is one of the most important factors to be considered in the reading class. The findings of the study also showed us that students see reading mainly as an academic task. This is, reading is important because it helps students get good grades in the subject.

Results allowed the characterization of the participants in the study according to their conceptions about reading. Results were also interpreted in terms of their implications in the process of learning how to read in a foreign language.

Key words: reading; teaching reading, teaching teachers of EFL, conceptions

ÍNDICE

Capítulo I - Introdução	11
1.1. Enquadramento do problema	11
1.2. Importância do estudo	14
1.3. Objectivos do estudo	15
Capítulo II – Enquadramento teórico	18
2.1. Concepções de leitura: da perspectiva tradicional aos modelos interactivos	19
2.2. A leitura e o termo interactivo	23
2.3. O leitor, o texto e o contexto	27
2.4. A leitura como processo estratégico	31
2.5. A leitura e a língua estrangeira	35
2.5.1. Aspectos comuns entre a língua materna e a língua estrangeira	36
2.5.2. Aspectos particulares da leitura em língua estrangeira	37
2.5.3. A leitura como processo interactivo: implicações pedagógicas na língua estrangeira	39
2.5.4. O processo de instrução formal	43
2.5.4.1. As competências essenciais para as línguas estrangeiras e o programa de Inglês para o 2º ciclo	45
2.5.5. Propostas de intervenção para o desenvolvimento da leitura na língua estrangeira	57
2.6. A importância das concepções no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores	65
Capítulo III – Metodologia de investigação	73
3.1. Caracterização do contexto de investigação	73
3.1.1. Estrutura da Prática Pedagógica	74
3.2. O estudo	77
3.2.1. Descrição do estudo	77
3.2.2. O estudo de caso	79
3.2.2.1. Critérios para avaliar a qualidade do estudo de caso	80
3.2.3. Caracterização dos participantes no estudo	85
3.3. Instrumentos de recolha de informação	86
3.3.1. Questionários dos professores (cooperantes e estagiários)	86
3.3.1.1. Procedimentos de análise da informação	90
3.3.1.1.1. A análise de conteúdo	90
3.3.1.1.2. Sistema categorial na análise do discurso dos professores estagiários	93
3.3.1.1.3. Sistema categorial na análise do discurso dos professores cooperantes	105
3.3.2. Questionários dos alunos do 5º e 6º ano	112
3.3.2.1. Procedimentos de análise da informação	115
3.3.3. Planificações dos estagiários	116

Capítulo IV – Apresentação, análise e interpretação dos resultados	119
4.1. Os alunos do 5º e 6º ano e a leitura	120
4.1.1. Razões pessoais para a leitura	122
4.1.2. Competências desenvolvidas através da leitura	123
4.1.3. Estratégias preferenciais de leitura	126
4.1.4. O que torna a leitura em Inglês mais fácil ou mais difícil	128
4.1.5. Materiais de leitura preferidos pelos alunos	131
4.1.6. Assuntos de leitura preferidos pelos alunos	133
4.1.7. Material de leitura que os outros indivíduos lêem	135
4.1.8. A leitura em língua estrangeira e a televisão	137
4.1.9. Atitudes dos sujeitos inquiridos face a diferentes actividades de leitura	139
4.2. Os professores estagiários e a leitura	141
4.2.1. Hábitos de leitura	141
4.2.2. Aprendizagem da leitura	142
4.2.3. Ensino da leitura	143
4.2.4. Actividades de leitura nas planificações dos professores estagiários	149
4.3. Os professores cooperantes e a leitura	152
4.4. Discussão dos resultados	158
4.4.1. Que concepções de leitura têm os alunos?	158
4.4.2. Que concepções de leitura têm os professores estagiários?	162
4.4.3. Que concepções sobre o ensino da leitura têm os professores cooperantes?	170
4.4.3.1. A Professora Cooperante A	171
4.4.3.2. A Professora Cooperante B	174
4.4.3.3. A Professora Cooperante C	178
Capítulo V – Conclusões e implicações educativas do estudo	183
5.1. Concepções de leitura dos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade	183
5.2. Concepções de leitura dos professores estagiários	190
5.3. Concepções de leitura dos professores cooperantes	195
5.4. Limitações do estudo e sugestões para trabalhos de investigação futuros	198
Referências bibliográficas	200
Anexos	205
Anexo 1. Regulamento da Prática Pedagógica	206
Anexo 2. Questionário aplicado aos professores cooperantes	220
Anexo 3. Questionário aplicado aos professores estagiários	224
Anexo 4. Questionário aplicado aos alunos	228
Anexo 5. Quadros complementares de interpretação dos dados obtidos nos questionários dos alunos	234
Anexo 6. Grelha de planificação utilizada pelos professores estagiários	245

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I. Concepções tradicionais vs. Concepções actuais sobre leitura	20
Quadro II. Distribuição dos processos de operacionalização no âmbito do conteúdo “Produção e Interpretação de Textos” pelos dois anos do 2º ciclo	47
Quadro III. Processos de operacionalização definidos pelo programa no âmbito do conteúdo “Leitura Extensiva”	50
Quadro IV. Estrutura da Prática Pedagógica do 4º ano do curso de Professores do Ensino Básico (variante Português/Inglês)	77
Quadro Va. Sistema categorial na análise do discurso dos professores estagiários/ Dimensão A – Hábitos de Leitura	94
Quadro Vb. Sistema categorial na análise do discurso dos professores estagiários/ Dimensão B – Aprendizagem da Leitura	95
Quadro Vc. Sistema categorial na análise do discurso dos professores estagiários/ Dimensão C – Ensino da Leitura	95
Quadro VIa. Sistema categorial na análise do discurso dos professores cooperantes/ Dimensão A – Hábitos de Leitura	105
Quadro VIb. Sistema categorial na análise do discurso dos professores cooperantes/ Dimensão B – Ensino da Leitura	106
Quadro VII. Grelha de análise das planificações dos estagiários (componentes)	118
Quadro VIII. Grelha de análise das planificações dos estagiários (registo de ocorrências)	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema simplificado do processamento activo paralelo (Grabe, 1988)	24
Figura 2. Modelo contemporâneo de compreensão da leitura (Giasson, 1993:21)	28
Figura 3. Mapa semântico da língua (Carrell,1988:247)	59
Figura 4. Razões pessoais para a leitura	123
Figura 5. Por que é que ler um texto em Inglês é importante?	125
Figura 6. O que é que é mais importante para a leitura de um texto	127
Figura 7. O que torna a leitura em Inglês mais fácil ou mais difícil	129
Figura 8. Materiais de leitura preferidos pelos alunos	131
Figura 8A. Preferências de leitura dos rapazes	132
Figura 8B. Preferências de leitura das raparigas	133
Figura 9. Assuntos de leitura preferidos pelos alunos	134
Figura 9A. Assuntos de leitura preferidos pelos rapazes	135
Figura 9B. Assuntos de leitura preferidos pelas raparigas	135
Figura 10. Que tipo de materiais as outras pessoas gostam de ler	136
Figura 11. Como te sentes quando estás a assistir a um programa em língua estrangeira que não tem legendas?	137
Figura 12. Actividades de leitura preferidas pelos alunos	139

CAPÍTULO I - Introdução

1.1. Enquadramento do problema

A importância da leitura na aprendizagem de uma língua, seja ela a língua materna ou a língua estrangeira, é inegável. Como refere Sim-Sim (2001b:29), “Saber ler é hoje, mais do que nunca, uma condição de sucesso pessoal (escolar, profissional e social) e de sucesso colectivo como nação”.

Acrescentaríamos que esta afirmação corresponde à verdade até mesmo no contexto do Inglês como língua estrangeira. Efectivamente, ter capacidades comunicativas numa língua estrangeira também faz parte do sucesso colectivo como nação, uma vez que somos, cada vez mais, cidadãos de uma aldeia global, onde o conceito de fronteira aparece muitas vezes limitado a aspectos meramente geográficos, e onde o recurso a uma língua estrangeira dentro do espaço geográfico que nos define como cidadãos de um país é muito frequente.

Dada a indiscutível importância da leitura, já referida, muitos investigadores têm feito incidir sobre esta área o objecto dos seus estudos, analisando uma variedade de factores que se relacionam com este domínio e que nos ajudam a compreender melhor a leitura. Assim, os investigadores têm, entre muitos outros aspectos, procurado definir o processo de leitura através da construção de modelos (Goodman, 1988; Laberge & Samuels, 1984; Stanovich, 1980; Rumelhart, 1977; Gough, 1972), procurado compreender o papel da escola na formação de leitores competentes (Sousa, 2000; Castanho, 1998; Eskey & Grabe, 1988), procurado perceber quais as estratégias que o leitor utiliza para chegar à compreensão (Grabe & Stoller, 2001; Aebersold & Field, 1997; Carrell,

1988; Ferreiro & Palacio, 1987). Há ainda investigadores que se têm debruçado sobre a leitura na língua estrangeira ou na segunda língua (Constantino, 1999; Carrell, 1988; Devine & Eskey, 1988), ou sobre a relação entre a leitura na língua materna e na língua estrangeira (Cabral, 1994; Alarcão et al., 1986-1991).

Neste estudo, de natureza exploratória, incidimos na leitura em língua estrangeira e entendemos a leitura como um processo simultaneamente interactivo e estratégico que envolve o leitor, o texto e o contexto. Além disso, referimo-nos também às implicações pedagógicas da leitura como processo interactivo, no contexto da língua estrangeira.

Efectivamente, sendo a escola um agente educativo certificado pela sociedade, é óbvia a sua importância na formação de leitores. Ao professor de línguas, enquanto gerador de situações de aprendizagem, compete, em primeiro lugar, evidenciar as potencialidades da leitura, depois gerir o processo de ensino/aprendizagem de maneira a formar leitores competentes e cada vez mais motivados para a leitura.

Para que tal seja possível, o professor deve estar consciente da forma como, ele próprio, entende a leitura, uma vez que as suas concepções sobre os conteúdos que lecciona são fundamentais na tomada de decisões relativamente à sua intervenção pedagógica (Freeman & Johnson, 1998; Ponte, 1992; Thompson, 1992; Schulman, 1986).

No âmbito dos estudos sobre o conhecimento profissional dos professores, o estudo das concepções assumiu especial relevância quando se percebeu que o pensamento e a tomada de decisões do professor eram influenciados por uma série

de factores que estavam para além dos comportamentos observáveis que, até então, tinham sido o foco de atenção dos investigadores (Thompson, 1992).

Este estudo enquadra-se teoricamente nas perspectivas dos autores que consideram importante o conhecimento das concepções dos professores para o entendimento das suas práticas (Ponte, Matos & Abrantes, 1998; Canavarro, 1993; Ponte, 1992).

Entendemos que o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo, conceitos introduzidos por Schulman (1986), são dimensões fundamentais ao conhecimento profissional do professor. No entanto, consideramos também que o conteúdo desse conhecimento é enformado pelas práticas do professor, pelas suas experiências anteriores, pela formação que recebe e pela reflexão com os outros. É da interacção de todos estes factores que o professor constrói as suas concepções sobre o conteúdo que ensina e sobre a forma como o ensina. Infelizmente, nem sempre essas concepções correspondem ao conhecimento que se tem sobre o conteúdo, fundamentado teoricamente, e que resulta da investigação realizada sobre a área. Inês Sim-Sim (2001a) corrobora esta afirmação. Segundo a autora, ao reflectir sobre a sua experiência na formação de futuros professores, uma das dificuldades iniciais nesse processo de formação, no âmbito do ensino da leitura, consiste na natureza das suas concepções prévias sobre leitura:

Invariavelmente ler para eles é simplesmente decifrar. i.e., traduzir letras em sons, e ensinar a ler significa ensinar as letras. Se não lhes desconstruirmos estas noções, tudo o que aprenderão sobre leitura será construído sobre um conhecimento prévio enviesado. É um pouco o que acontece na elucidativa fábula de Leo Lionni sobre o peixe que, sempre

tendo vivido dentro de água, ao ouvir a narrativa de uma rã viajante, imaginava as vacas e as aves, que nunca vira, como peixes com tetas e barbatanas aladas, respectivamente (Sim-Sim, 2001a:3).

Aproveitando a fábula de Lionni, enunciada por Sim-Sim (2001a), parece-nos importante levantar uma questão: Se para os formandos as vacas já são peixes com tetas e as aves peixes com barbatanas aladas, no que as transformarão quando, como professores, assumindo o papel de “rã viajante”, decidirem contar as suas viagens aos seus próprios alunos?!

1.2. Importância do estudo

Considerada a importância das concepções dos professores sobre o conteúdo que ensinam, a leitura de diversos trabalhos de investigação sobre esta área revelou que, embora tenha existido uma grande dinâmica de estudos desta natureza no nosso país na área da matemática, principalmente na década de 90 (Canavarro, 1993; Matos, 1992; Ponte, 1992; Guimarães, 1988), no domínio da língua estrangeira, e especificamente na área da leitura, o estudo das concepções parece não ter merecido a atenção dos investigadores, pelo que terá sido esta uma das razões que motivou o presente estudo.

Este trabalho foi também motivado pela experiência da investigadora, no contexto de formação inicial de professores, como docente e orientadora de estágios. A observação e reflexão sobre o processo de estágio revelou que a leitura era frequentemente preterida em função de outros domínios da língua estrangeira e, conseqüentemente, pouco trabalhada em sala de aula. Esta evidência, resultante da observação directa da intervenção pedagógica, levou-nos a considerar que

talvez pudesse existir alguma relação entre a pouca importância que parecia ser atribuída à leitura no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira e as concepções dos professores sobre este domínio da língua.

Considerando que a leitura é, como já afirmámos, fundamental no processo de formação e integração do indivíduo na própria sociedade e que o professor é uma peça fundamental na formação de leitores competentes, cremos que um estudo que envolve a leitura, assim como as concepções sobre a mesma, constituirá mais um contributo válido para que possamos reflectir sobre a formação inicial de professores – porque envolve professores estagiários - , sobre a formação contínua de professores – porque envolve professores com vasta experiência de ensino – e sobre a forma como as crianças encaram a leitura – porque também envolve alunos.

1.3. Objectivos do estudo

O estudo de caso que iremos apresentar tem como objectivo a descrição das concepções de leitura dos professores de Inglês (estagiários e cooperantes) e dos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade que, no primeiro semestre do ano lectivo 2001/2002, participaram na prática pedagógica de Inglês do Curso de Professores do Ensino Básico, na variante Português e Inglês, num curso de formação inicial a funcionar numa Escola Superior de Educação do Alentejo, e visa responder às seguintes questões de investigação:

1. Que concepções sobre leitura têm os professores e alunos participantes?
- 1.1. As concepções dos professores reflectem-se nos planos de aula propostos?

2. Em que medida diferem as concepções dos professores em formação inicial das concepções de professores mais experientes, nomeadamente cooperantes de estágio, das dos alunos?

Para além disso, é nossa intenção contribuir para o estudo das concepções dos professores em geral, e sobre a leitura em particular, embora estejamos conscientes que este é um estudo de caso e, como tal, as conclusões que dele resultaram apenas se aplicam a este caso, neste contexto e neste tempo específico.

O estudo está organizado em cinco capítulos, entre os quais se inclui este primeiro capítulo, o capítulo introdutório.

O segundo capítulo deste trabalho consiste no enquadramento teórico do estudo. Nele procuramos definir o conceito de leitura, enunciando as diferentes perspectivas sobre este assunto, desde as perspectivas ascendentes às perspectivas interactivas. Debruçamo-nos também sobre a leitura em língua estrangeira e sobre a importância do estudo das concepções no âmbito do conhecimento profissional dos professores.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia de investigação utilizada, com referência aos instrumentos utilizados para recolha de informação sobre o nosso objecto de estudo, assim como aos procedimentos a que recorreremos para analisar e interpretar os dados.

O quarto capítulo reporta-se à descrição e análise dos resultados obtidos e nele procuraremos responder às questões que orientaram o nosso percurso investigativo.

No quinto e último capítulo do trabalho, apresentaremos as conclusões motivadas pelo estudo realizado, para além de partilharmos com o leitor as nossas reflexões sobre as implicações educativas desse estudo, assim como as sugestões para trabalhos de investigação futuros.

CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico

Neste capítulo procuraremos fundamentar teoricamente os conceitos de **leitura** e de **concepção**. Estes dois conceitos constituem constructos transversais a este estudo pelo que, pela sua relevância, serão abordados com especial atenção.

Assim, na primeira parte deste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a evolução das diferentes concepções de leitura, desde as perspectivas tradicionais, assentes na leitura como um processo essencialmente perceptivo e de descodificação, às perspectivas interactivas, que concebem a leitura como um processo no qual intervêm o leitor, o texto e o contexto.

Seguidamente, e porque o nosso trabalho incide no desenvolvimento das competências de leitura em língua estrangeira, abordaremos os aspectos comuns e os aspectos particulares da leitura na língua materna e na língua estrangeira.

Finalmente, referir-nos-emos às implicações pedagógicas da leitura como processo interactivo, no âmbito da língua estrangeira, salientando o papel do professor na instrução da leitura e a sua contribuição para a formação de leitores eficazes.

Na segunda parte deste capítulo, enquadramos o conceito de concepção no domínio do desenvolvimento profissional dos professores, procurando justificar a importância do estudo das concepções para um melhor entendimento da prática profissional dos docentes.

What is the best way to teaching reading? Tell me what you would do if you had to face thirty-five kids in a reading class on Monday morning?

The only reasonable response to such a blanket question is rather impolite: “If I were really responsible for teaching reading to thirty-five kids on Monday morning, I would make sure I knew enough about reading in general and those children in particular that I would never have to ask an outsider such a question.”

Frank Smith, 1879, citado por Sequeira & Sim-Sim (1988)

2.1. Concepções de leitura: da perspectiva tradicional aos modelos interactivos

Vários autores procuraram descrever e caracterizar a leitura¹ e chegar a um melhor entendimento da forma como os leitores extraem significado de um determinado texto. Dessa investigação resultaram diferentes abordagens e modelos explicativos da forma como se processa a leitura que, naturalmente, foram evoluindo através do tempo.

Os principais traços que caracterizam essa evolução são sumariamente apresentados no quadro I (p. 20), através do qual nos podemos aperceber das principais distinções entre as concepções tradicionais e as perspectivas actuais sobre o que é a leitura.

¹ A leitura é referida neste estudo quer como processo, quer como actividade, quer como tarefa, pelo que convém explicitar a acepção de cada um dos termos. Assim, ao referirmo-nos à leitura enquanto processo remetemos para o modo como o leitor dá sentido ao texto (Ferreiro & Palacio, 1988:197) ou, se quisermos, ao caminho que o leitor percorre desde o encontro visual com o texto à construção de sentido. A tarefa de ler remete para a análise das operações e estratégias cognitivas presentes na actividade de ler. A leitura enquanto actividade remete para as práticas de leitura em si, seja em contexto académico ou não.

Quadro I. Concepções Tradicionais vs. Concepções Actuais sobre a leitura

	Concepções Tradicionais	Perspectivas Actuais
Base de Pesquisa	Behaviorismo	Ciências Cognitivas
Objectivos da Leitura	Domínio de <i>skills</i> e factos isolados	Construção de significado e auto-monitorização da aprendizagem
Processo de Leitura	Descodificação mecanizada de palavras	Interação entre o leitor, o texto e o contexto
Papel do Leitor	Passivo; recipiente de conhecimento proveniente de fontes externas	Activo; leitor estratégico

Para melhor entendermos o quadro síntese anteriormente apresentado, será importante conhecermos um pouco dos movimentos que a investigação tem desenvolvido na procura da explicação e caracterização do processo de leitura, das competências associadas a esse processo e também da relação que se estabelece entre o leitor, o texto e o contexto.

Durante muitos anos, a leitura foi entendida como um processo essencialmente perceptivo e de descodificação, subestimando a contribuição do leitor para esse processo. Considerava-se, então, que um dos elementos fundamentais para a aprendizagem seria o desenvolvimento sensorial e motor do indivíduo e que uma aprendizagem eficaz corresponderia ao perfazer de pré-requisitos considerados indispensáveis e também ao atingir de um nível de maturidade considerado essencial para que a aprendizagem da leitura pudesse ocorrer.

É com trabalhos realizados durante as décadas de sessenta e setenta que se assume que a concepção da leitura baseada na existência de pré-requisitos e maturidade, fortemente influenciada por modelos comportamentalistas, é

claramente insuficiente. Chama-se, então, a atenção para a necessidade de caracterizar a tarefa de leitura.

Efectivamente, surge nesta altura uma forte dinâmica de construção de modelos de leitura, motivada pelas mudanças que ocorreram ao nível da pesquisa sobre o desenvolvimento da linguagem, sobre o estudo dos processos mentais, influenciado pela psicologia cognitiva, e também pela explicação do processo de leitura baseado na psicolinguística, e da qual destacamos o trabalho de Goodman como um marco significativo na caracterização da tarefa de ler (Samuel & Kamil, 1988).

Os estudos então realizados procuravam explicar os processos mentais que operavam na mente do indivíduo por forma a que fosse possível a compreensão de um texto escrito e assumiam que “qualquer tarefa investigativa pode ser analisada em termos de fases que ocorrem numa ordem fixa, iniciando-se pelo input sensorial e terminando num output-resposta.” (Martins, 1996:26)



Apoiados nessa premissa, os modelos de leitura dos anos 70 são modelos de processamento linear da informação que podem ser ascendentes (ou *bottom-up*) ou descendentes (ou *top down*).

À luz dos modelos ascendentes (por ex., o modelo de Gough, 1972 e o modelo de Laberge & Samuels, 1974), a leitura é vista como um processo linear que vai de processos cognitivos primários (por exemplo, juntar letras) a processos cognitivos mais complexos (a construção de significado). De acordo com estes modelos, o processo de leitura implica necessariamente, e por esta ordem, identificar letras, formar sílabas, combinar essas sílabas e formar palavras que se

agrupariam para formar frases. O caminho para a construção de significado é, portanto, unilateral.

Mas os modelos lineares podem também ser modelos descendentes (ou *top-down*), sendo neste caso a leitura um processo também linear, mas inverso ao anterior, isto é, os processos mentais superiores são determinados no acto de ler. O modelo de leitura de Goodman terá sido o modelo descendente que maior influência terá tido na explicação da forma como se processa a leitura. Segundo este autor, o leitor usa os sistemas grafo-fonológicos, sintácticos e semânticos da língua para predizer o significado do material de leitura e confirma essas previsões relacionando-as com as suas experiências anteriores e com os seus conhecimentos sobre a língua. De acordo com essa perspectiva, a leitura é então um processo psicolinguístico, uma vez que começa com uma representação da superfície linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Há assim, na leitura, uma interacção essencial entre a linguagem e o pensamento. O escritor codifica o pensamento em forma de linguagem e o leitor descodifica a linguagem em forma de pensamento (Goodman, 1988).

No entanto, esta perspectiva, como refere Amor(1999:82):

valorizava na leitura a sua dimensão do «fazer receptivo», de reconstituição linear de formas-sentido patentes no corpo textual, ignorando que a leitura é, essencialmente, um «fazer interpretativo», uma produção, revelando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos.

A perspectiva de leitura descrita por Amor reflecte as abordagens actuais em termos do entendimento da mesma, ou seja, uma visão que entende a leitura como um processo que pressupõe a coexistência de diferentes variáveis. É da relação que se estabelece entre essas mesmas variáveis que resulta a compreensão do texto ou, se quisermos, a leitura.

De acordo com estas abordagens, o sujeito leitor utiliza, simultaneamente e em interacção, capacidades a vários níveis para processar e interpretar o texto (Grabe, 1988). A leitura é um processo interactivo que resulta da interacção entre três componentes: **o texto, o leitor e o contexto**, componentes que descreveremos mais adiante.

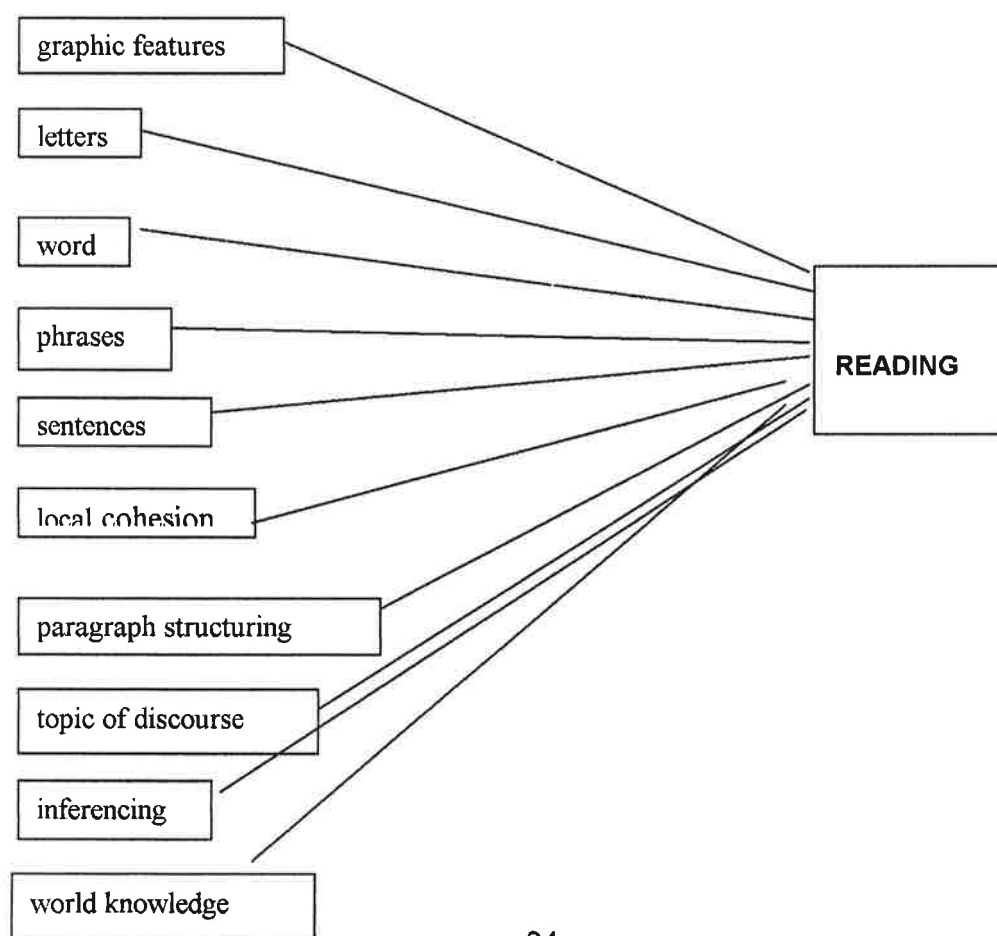
2.2. A leitura e o termo interactivo

Nos anos 80, surge uma perspectiva interactiva da tarefa de ler, assente no fundamento construtivista de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor (Martins, 1996). Nesta óptica, a leitura é um processo que combina a informação textual e a informação que o leitor traz para o texto ou, como refere Cabral (2003:55), a leitura passa a ser entendida “como um diálogo contextualizado entre o leitor e o texto”. É a partir do cruzamento dessa informação que resulta a compreensão, objectivo primordial da tarefa de leitura.

Na perspectiva de Grabe (1988), o termo interactivo pode assumir três acepções distintas: **processo, modelo e interacção textual**; todas elas contribuindo para um melhor entendimento da leitura.

Enquanto **processo**, o termo interactivo indica que a leitura não é simplesmente uma forma de extrair informação do texto, mas sim um processo que activa conhecimentos na mente do leitor que irão ser utilizados e que podem ser refinados e alargados pela nova informação oferecida pelo texto. A leitura é, assim, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto e a forma como esse diálogo se constrói baseia-se na utilização integrada de processos ascendentes e descendentes. Isto significa que encarar a leitura de forma interactiva não equivale a rejeitar o trabalho desenvolvido no âmbito das perspectivas ascendentes e descendentes. O que se verifica é que esta nova forma de entender a leitura é mais global e envolve ambos os processos (ascendentes e descendentes), valorizando as interrelações entre eles, a vários níveis, como exemplifica a figura 1.

Figura 1. Esquema simplificado do processamento interactivo paralelo(Grabe, 1988)



Se considerarmos o termo interactivo à luz dos **modelos** de leitura, referir-nos-emos à tentativa de explicação do modo como os processos cognitivos de nível inferior e os processos cognitivos de nível superior trabalham interactivamente de forma a que o leitor chegue à compreensão. Grabe (1988) destaca cinco modelos interactivos de leitura que apresentamos sumariamente:

- **Modelo de activação interactiva** (McClelland & Rumelhart, 1981) – este modelo baseia-se na pesquisa sobre reconhecimento de palavras. O processo de activação traduz-se essencialmente num processo no qual as características individuais tais como o contexto, a sintaxe, a semântica, os tópicos do discurso, o conhecimento prévio, etc., activam grupos de candidatos lexicais para o significado ou selecção da compreensão.

- **Modelo interactivo compensatório** (Stanovich, 1980, 1984) - O princípio básico deste modelo é que a leitura envolve uma série de processos os quais, por sua vez, implicam uma série de estratégias. Os leitores que são fracos numa determinada estratégia irão confiar noutras para compensar a estratégia mais fraca. Os bons leitores terão um repertório maior de estratégias compensatórias do que os leitores mais fracos.

- **Modelo da cooperação bilateral** (Taylor & Taylor, 1983)- este modelo combina características do modelos de activação interactiva e do modelo interactivo compensatório. Este último estabelece estratégias paralelas de processamento a um determinado número de níveis de informação textual. O processamento paralelo requer a operacionalização, quer de mecanismos rápidos, quer de mecanismos lentos, para processar a informação, de acordo com as

necessidades do leitor e as dificuldades impostas pelo texto, ou pela actividade de leitura.

•**Modelo de processamento automático** (Laberge & Samuels, 1974/1977)

- inicialmente concebido como um modelo ascendente, o processamento automático das formas (ou palavras) liberta espaço cognitivo para que se pense sobre o sentido/significado do que está a ser lido. Assim sendo, o modelo assume que os leitores fluentes reconhecem automaticamente a maioria das palavras.

•**Modelo de eficiência verbal** (Perfetti, 1985/1986) - Este modelo defende que a leitura deveria ser definida de forma mais específica do que é em muitos modelos. A compreensão da leitura não deveria ser equacionada com o pensamento e as estratégias inferenciais gerais de resolução de problemas que lhe são concomitantes, mas, mais especificamente, com processos específicos de leitura.

Todos estes modelos constituem apenas exemplos de modelos interactivos, seleccionados de uma variedade bastante maior. Como tal, não podemos falar de um modelo interactivo único. Todos eles assumem que a leitura não se processa de forma linear, mas sim de forma integrativa, ou seja, defendem que os processos cognitivos de nível inferior interagem com os processos cognitivos de nível superior na construção de significado a partir de determinado texto.

Entendendo a leitura no espaço de interacção entre o leitor e o texto (**interacção textual**), Grabe (1988) remete para a necessidade dos leitores serem capazes de reconhecer parâmetros textuais (por exemplo, género e tipo de texto) como parte das suas capacidades de compreensão.

Giasson (1993:18) cria uma imagem muito interessante do que é a leitura entendida como processo interactivo. Escreve a autora, a propósito, que a leitura pode ser :

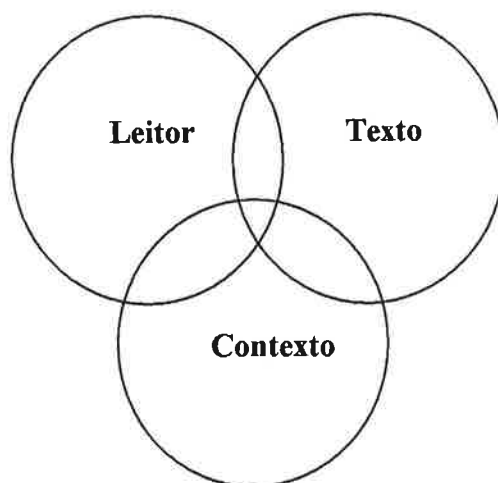
comparada à interpretação de uma orquestra sinfónica; com efeito para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos.

Em resumo, cada vez se põe mais em questão que a leitura seja um mosaico de habilidades isoladas; a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são necessariamente desprezadas (algumas são com certeza válidas), mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura.

2.3. O Leitor, o Texto e o Contexto

Como podemos ver na figura 2 (p.28), as concepções sobre leitura mais recentes pressupõem que a tarefa de ler implica um processo cognitivo de construção de significado, através da interacção de três variáveis: **o leitor**, **o texto** e **o contexto**. Quanto maior for o inter-relacionamento entre estas variáveis, maior a compreensão (Giasson, 1993).

Figura 2. Modelo contemporâneo de compreensão da leitura (Giasson, 1993:21)



De facto, a leitura pressupõe a existência de um leitor que procura significado num determinado texto, num contexto específico, o qual pode favorecer ou coarctar o processo de leitura. Ou seja, o processo de leitura implica factores linguísticos, afectivos e culturais que afectam a compreensão (Menyuk, 1988; Sousa, 1994)

O leitor

Assumindo que toda a leitura é interpretação e que a capacidade do leitor é fundamental para o uso eficaz do processo de leitura, a variável **leitor** surge aqui referindo-se ao propósito de leitura, à cultura social, aos conhecimentos prévios, ao controlo linguístico e ainda às atitudes e esquemas conceptuais que o leitor utiliza na busca do sentido do texto (Goodman, 1987).

Sem dúvida o elemento, ou variável, mais complexa do processo de leitura, Giasson (1993:25) esquematiza as componentes da variável leitor em relação a dois vectores: estruturas e processos. No primeiro caso cabem não só as

estruturas cognitivas do leitor, mas também as suas estruturas afectivas. Nas primeiras integramos os conhecimentos do leitor sobre a língua, os quais se situam a nível fonológico, sintáctico, semântico e pragmático, e os conhecimentos sobre o mundo que o rodeia. Relativamente aos processos, Giasson define-os como respeitantes às capacidades necessárias para abordar o texto e às actividades cognitivas desenvolvidas durante a leitura classificando-os, segundo uma proposta de Irwin (1986), em processos voltados para a compreensão dos elementos da frase (microprocessos), processos orientados para a coerência interfrásica (processos de integração), processos que permitem ao autor ir para além da informação contida no texto, construindo inferências a propósito do texto (processos de elaboração); processos metacognitivos (permitem ao leitor adaptar-se à situação de leitura e ao texto) e macroprocessos (orientados para a globalidade do texto, ou seja, para o texto como um todo coeso e coerente).

O texto

O **texto** possui características que são fundamentais à sua interpretação por parte do leitor. Este não pode ignorar que o texto tem dimensões espaciais e temporais, direcionalidade, forma gráfica, uma estrutura sintáctica e semântica e que faz uso de recursos coesivos. Além disso, o texto encobre ou descobre um conteúdo que foi codificado pelo autor e que é trazido à presença do leitor, que tem como função compreendê-lo, atribuindo-lhe um significado.

Para que o leitor seja capaz de compreender esse conteúdo, ele não pode alhear-se das intenções do autor (se escreveu o texto para informar, persuadir ou simplesmente para proporcionar prazer ao leitor), assim como não pode ignorar

que, consoante a intenção, o texto possui uma organização, ou estrutura, específica que implicará um tratamento apropriado de acordo com o seu género e tipo e seguindo as convenções sociais e retóricas. Assim sendo, é fundamental que o leitor conheça os diferentes tipos de texto e as características de cada um deles. Só assim poderá recorrer aos esquemas (*schemata*) adequados para a situação de leitura que se lhe apresenta, realizando a tarefa de leitura com sucesso.

O contexto

A compreensão da leitura é também afectada pelo **contexto**, ou seja, pelas circunstâncias específicas da situação de leitura. Giasson (1993) sugere a existência de três tipos de contexto. O contexto **psicológico**, que se prende com a motivação e intenção de leitura; o contexto **social**, que abrange as formas de interacção social que podem ocorrer no decurso da actividade de leitura (temos como exemplo a leitura silenciosa e individual, a leitura em voz alta e para o grupo, etc.) e o contexto **físico**, que inclui as condições materiais de leitura (ruído, qualidade do material de leitura, espaço de leitura, etc.).

O contexto, considerado globalmente, influencia, assim, todo o processo de leitura (Cambourne, 2002). As motivações, objectivos e intenções de leitura e as relações pessoais que, eventualmente, ocorrem durante a mesma influenciam o processo de compreensão do(s) leitor(es) – indivíduo ou grupo – na medida em que determinam as estratégias que o leitor utiliza para compreender o texto. Finalmente, as condições materiais de leitura afectam todo o processo de compreensão do texto, uma vez que, nele, têm um papel activo quer a atenção, quer a memória, cuja activação processual exige determinadas condições, como

por exemplo a ausência de ruído. De igual modo, a activação dos mecanismos perceptivo-visuais requer, também, que o material possibilite a visualização clara do que está impresso.

2.4. A leitura como processo estratégico

Sendo um processo interactivo, a leitura é simultaneamente um processo estratégico.

Quer isto dizer que o leitor recorre a diversas estratégias para compreender o texto, atribuindo-lhe um significado. Para que esse objectivo seja atingido, o leitor aplica esquemas mentais que lhe permitem obter, avaliar e utilizar a informação disponível. A esses esquemas nós chamamos estratégias. Durante o processo de leitura, ele recorre a estratégias de diferentes tipos. Aliás, o tipo de estratégia utilizada permite-nos distinguir um leitor com dificuldades de um leitor competente.

Geralmente, os leitores competentes reconhecem palavras rapidamente, inferem a informação que se segue a partir do título, usam o seu conhecimento do mundo, analisam as palavras desconhecidas e inferem o seu significado, lêem com um objectivo, avaliam as suas previsões sobre o conteúdo do texto, e reformulam-nas se necessário, e distinguem a ideia principal da informação adicional (Ediger, 2001; Grabe & Stoller, 2001; Aebersold & Field, 1997; Knuth & Jones, 1991).

Ou seja, os leitores competentes utilizam um repertório alargado de estratégias que lhes permite resolver o problema da compreensão do texto de forma mais fácil e eficaz do que os leitores menos competentes, que:

overrely on text-based processes, and try to construct meaning totally from the textual input (a virtual possibility, because no text contains all

the information necessary for its comprehension), or they will substitute the closest schema they possess and will try to relate the incoming textual information to that schema, resulting in schema interference, In either case, comprehension and recall suffer. (Carrell, 1988:105)

Aebersold & Field (1997) referem-se a estratégias de leitura de dois tipos: as estratégias que o leitor utiliza para compreender o texto e as estratégias de monitorização da compreensão do texto.

Embora as autoras assumam que não é fácil distinguir umas das outras, uma vez que ambas são interactivas e, por isso, ocorrem simultaneamente, oferecem-nos uma descrição sumária de cada uma delas.

Assim, enquanto as estratégias de compreensão do texto se centralizam na forma como o significado do texto é construído, frase a frase e parágrafo a parágrafo, as estratégias de monitorização remetem para uma avaliação periódica da informação presente no texto, por comparação com as expectativas que o leitor criou sobre essa informação, antes de ler o texto. Se, à medida que faz essa avaliação, o leitor se apercebe que as suas expectativas iniciais não se verificam, então recorre a estratégias de ajuste, ou seja, os leitores competentes ajustam ou alteram as suas estratégias de leitura com base na avaliação periódica que fazem dessa mesma leitura.

Goodman (1987), ao debruçar-se também sobre as estratégias empregues pelo leitor no processo de leitura, enumeram estratégias básicas de leitura que permitem ao leitor “trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo” (idem:17). Segundo o autor, essas estratégias podem ser:

Estratégias de Selecção – o leitor elimina a informação inútil e desnecessária patente no texto, ou seja, selecciona os índices textuais de acordo com a sua relevância para a compreensão textual;

Estratégias de Predição – o leitor utiliza todo o conhecimento de que dispõe, os seus esquemas, para antecipar o conteúdo do texto;

Estratégias de Inferência – o leitor infere o que não está explícito no texto ou apenas se explicita mais adiante;

Estratégias de Confirmação – o leitor confirma ou refuta as suas antecipações sobre o conteúdo do texto;

Estratégias de Autocorreção – são utilizadas para que o leitor reconsidere a informação que possui ou para que obtenha mais informação no caso das suas expectativas relativamente ao sentido do texto não poderem confirmar-se. (Goodman, 1987:16-18)

Dito de outra forma, a leitura é um jogo que compreende diferentes etapas. Esse jogo inicia-se com a construção de uma imagem perceptiva da situação de leitura, sendo armazenados em seguida alguns elementos na memória a curto prazo, que se relacionam com outros que o leitor evoca da memória de longa duração. Deste modo, ele vai avançando hipóteses provisórias no sentido de adivinhar a mensagem que o autor lhe quer transmitir através de determinado texto. Se os *inputs* de informação recolhidos não são suficientes ou congruentes com as hipóteses construídas, o leitor procura seleccionar novos índices em ordem a refazer a imagem perceptiva, a lançar novas hipóteses que irá confirmando, ou rejeitando, até descobrir ou aprofundar o sentido do texto (Alarcão &

Tavares,1988:1). Ou seja, “por detrás dos processos psicolinguísticos e psicosociais do acto de ler subjaz uma determinada estrutura mental que possibilita um modelo de processamento mais ou menos específico através do qual o sujeito leitor vai resolvendo os problemas que o autor lhe coloca num determinado texto cujo sentido necessita de ser descoberto ou reconstruído” (idem, p.12).

No entanto, não podemos afirmar que todos os leitores conseguem chegar à compreensão do texto da mesma forma e com a mesma eficácia. A eficácia na utilização das estratégias de leitura influencia a competência de leitura, ou seja, quanto mais eficaz for a selecção e utilização das estratégias de leitura adequadas à situação de leitura, maior será a compreensão do que se lê, ou seja, maior será a competência de leitura. Assim, é precisamente a utilização das estratégias que nos permite distinguir os bons dos maus leitores (Sim-Sim, 1994).

Ediger (2001:154) oferece-nos uma descrição sobre o processo de leitura dos leitores mais fluentes. De acordo com a autora, os leitores fluentes reconhecem e atribuem significado às palavras que surgem no texto e utilizam o seu conhecimento acerca da estrutura da língua para começarem a formar uma noção mental do tópico do texto. A partir daí, recorrem à informação sintáctica e semântica que lhe é facultada pelo texto, assim como ao seu conhecimento pessoal, e constroem hipóteses sobre o conteúdo do texto, que confirmam ou rejeitam através da leitura. Se as suas hipóteses sobre o conteúdo do texto se confirmarem continuam a leitura, caso contrário, reformulam as suas hipóteses iniciais.

2.5. A leitura e a língua estrangeira

Ler é um processo complexo de construção de significado cuja aprendizagem envolve desafios acrescidos quando nos referimos à leitura numa língua estrangeira. Efectivamente, as lacunas naturais sentidas pelos alunos, em termos linguísticos e culturais, no que respeita à língua estrangeira influenciam a sua aprendizagem, em sentido lato, e a eficiência do processo de leitura em sentido restrito.

Contudo, porque saber ler numa língua estrangeira se revela imprescindível num mundo cada vez mais global e porque a principal razão que motiva os aprendentes a estudar uma língua estrangeira, como é o caso da língua inglesa, é saber ler nessa língua (Carrell, Devine & Eskey, 1988), é essencial que os educadores conheçam a investigação actual por forma a optar por métodos de ensino que conduzam a leituras eficazes.

Muitos investigadores têm defendido que a leitura se processa de forma idêntica, ou muito semelhante, independentemente da língua. Assim sendo, crêem que ao iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, seja ela qual for, o leitor activará mecanismos de transferência de estratégias de leitura que adquiriu na sua língua materna para a língua estrangeira.

De facto, quer no contexto da língua materna, quer no da língua estrangeira, ler envolve o leitor, o texto e a interacção entre um e outro.

No entanto, a pesquisa nesta área revela também que há aspectos particulares da leitura na língua estrangeira.

Consideraremos, a seguir, os aspectos que denominaremos como gerais no domínio da leitura, em qualquer língua, e os aspectos que particularizam a leitura, consoante se trate da língua materna ou da língua estrangeira.

2.5.1. Aspectos comuns entre a leitura na língua materna e em língua estrangeira

- Ler, quer seja no contexto da primeira ou da segunda língua, é um processo interactivo que envolve o leitor, o texto e a interacção entre um e outro (Rumelhart, 1977; referido por Singhal, 1998);
- Os esquemas, entendidos como conceitos genéricos em torno dos quais os conhecimentos se organizam (Giasson, 1993), desempenham um papel importante em ambos os casos. Em termos práticos, tal significa que, independentemente da língua, os leitores compreenderão melhor um texto se estiverem familiarizados com o esquema formal, linguístico e de conteúdo que esse mesmo texto supõe. Isto equivale a afirmar que “new information, new concepts, new ideas can have meaning only when they can be related to something the individual already knows” (Kant, 1781/1963, referido por Carrell & Eisterhold, 1988: 73);
- Os leitores de uma língua estrangeira, tal como os leitores da língua materna, usam o texto, aprendem a partir dele e tomam decisões baseados naquilo que aprendem. Ou seja, os leitores efectuam conexões cognitivas a partir da estrutura cognitiva já existente, e por aí adiante. (Bernhardt, s/d)

Em resumo, a leitura é, em ambos os contextos, um processo de construção de significado que envolve a interacção entre o texto, o leitor e o

contexto. Para a construção de significado, o leitor utiliza processos mentais, geralmente referidos como estratégias de leitura, que envolvem a antecipação do conteúdo do texto e a confirmação das suas expectativas. Quer no contexto da língua materna, quer no da língua estrangeira, os conhecimentos sobre o mundo, assim como o conhecimento dos esquemas formais, linguísticos e de conteúdo, são fundamentais à compreensão do que se lê.

2.5.2. Aspectos particulares da leitura em língua estrangeira

Se é verdade que o processo de leitura é fundamentalmente o mesmo independentemente da língua em que se lê, como já afirmámos, não é menos verdade que a leitura numa língua estrangeira implica especificidades que não podem, de todo, ser ignoradas. Se não vejamos:

- Os aprendentes de uma língua estrangeira não possuem o mesmo nível, em termos de esquemas de conteúdo, do que os nativos dessa língua. Se quisermos, há uma falha em termos do domínio dos referentes culturais, quase sempre presentes nos textos, que podem comprometer a sua compreensão (Bernhardt, s/d; Ediger, 2001);
- Enquanto que a competência fonológica (e fonética) se desenvolve de modo natural no processo de aquisição da língua materna, ler numa língua estrangeira implica que os aprendentes (re)activem essa competência, isto é, o domínio dos conhecimentos fonológicos e fonéticos que permitem a realização da língua materna são adquiridos pelas crianças sem a intervenção de qualquer processo de instrução formal, o que não acontece na língua estrangeira. Frequentemente, os leitores efectuem transferências do

conhecimento que possuem do sistema fonológico e fonético da sua própria língua para a língua cuja aprendizagem estão a efectuar, o que pode comprometer a compreensão da leitura (Constantino, 1999).

- O vocabulário de um aprendente de uma língua estrangeira é limitado. Sendo indiscutível o papel fundamental do vocabulário para a compreensão do material escrito, concluímos que quanto menor o volume de vocabulário que o sujeito possua, menor a sua eficiência em termos de leitura.

Os pontos enumerados anteriormente permitem-nos deduzir, então, que para que um leitor seja capaz de ler de forma eficiente numa língua estrangeira precisa de :

- Possuir um conhecimento razoável da língua estrangeira;
- Conhecer os princípios fonológicos e fonéticos da língua;
- Conhecer a ortografia e os princípios alfabéticos da língua;
- Estratégias de leitura adequadas;
- Prática de leitura suficiente que lhe possibilite uma leitura fluente em textos de diferentes tipologias;
- Conhecimentos prévios apropriados à construção de significado a partir de um texto;
- Interesse e motivação para ler com intenções diversificadas.

(Constantino, 1999)

Grabe & Stoller (2001) reiteram as afirmações anteriores referindo que, em termos socioculturais, há vários factores que afectam a aprendizagem da leitura em língua estrangeira.

De acordo com estes autores, os *skills* linguísticos dos leitores de uma língua estrangeira são mais fracos e o vocabulário que estes possuem é também mais limitado. Além disso, as estruturas que caracterizam a língua materna são conhecidas, pelo menos intuitivamente, o que não acontece na língua estrangeira.

A organização e a estrutura dos textos, assim como a informação presente no material escrito, muitas vezes conotada culturalmente, podem constituir uma dificuldade para os leitores dum língua estrangeira, conduzindo a problemas de compreensão.

Outro factor apontado por Grabe & Stoller (*idem*) é a motivação para a leitura. Efectivamente, as motivações para a leitura na língua estrangeira podem ser diferentes das motivações para a leitura na língua materna.

2.5.3. A leitura como processo interactivo : implicações pedagógicas na língua estrangeira

Em contexto académico, assume-se a leitura como um dos *skills* mais importantes na aprendizagem da língua estrangeira, nomeadamente no acesso a nova informação e também no acesso a explicações e interpretações alternativas. Além disso, a leitura possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem autónoma, quer o objectivo seja um bom desempenho académico, saber mais sobre determinado assunto, ou o aperfeiçoamento da língua (Grabe & Stoller, 2001:187).

De facto, os modos como se lê e os motivos por que se lê e para que se lê são diversos. De acordo com Dionísio (2000:37), embora não possamos estabelecer uma relação directa entre os tipos de texto e os modos de leitura, podemos afirmar que “na leitura estão envolvidos dois tipos de escolha: i) as

operadas aquando da escrita – determinantes das características textuais (intenção, leitor potencial, suporte, etc.) e que nos permitem entender como dois textos baseados no mesmo “conteúdo conceptual” se podem materializar de formas distintas(...); ii) as definidas pela circunstância do leitor que circunscrevem a “natureza” do documento relativamente às intenções e aos seus objectivos pessoais de leitura”.

Podemos ler para identificar a ideia principal do texto ou para localizar informação específica. Lemos para adquirir conhecimentos ou simplesmente pelo prazer de ler.

Em contextos académicos, as intenções de leitura devem ser diversificadas, possibilitando aos alunos a leitura com objectivos distintos, o que contribuirá para o alargamento da sua competência de leitura.

Na opinião de Grabe & Stoller (2001:187), os programas de Inglês devem incluir, pelo menos, a leitura para:

- procurar informação;
- compreensão geral;
- adquirir informação;
- sintetizar e avaliar informação.

Para que o leitor não nativo possa tornar-se um leitor eficaz e consiga ler com intenções diversificadas, é imprescindível que ele seja capaz de usar interactivamente estratégias ascendentes e descendentes de processamento da informação. Como tal, é importante que o tempo de leccionação do professor seja distribuído de modo a contribuir para o desenvolvimento de capacidades nos alunos permitindo-lhes não só identificar formas lexicais e gramaticais, mas

também compreender o texto de forma global. Como já afirmámos, é operando conjuntamente estratégias ascendentes e descendentes, que o sujeito vai construindo a sua compreensão.

Neste sentido, compete aos professores adequar as suas estratégias de ensino por forma a dotar os seus alunos de competências de leitura que lhes permitam ler eficazmente.

Um dos princípios que o professor deve ter em conta é o de que a leitura não é um *skill* a ser trabalhado isoladamente, mas é antes um *skill* a ser trabalhado de forma integrada com outros, principalmente com a escrita e com a oralidade (Ediger, 2001; Grabe & Stoller, 2001). Como tal, a oralidade e a escrita devem servir de suporte ao desenvolvimento da leitura, como concluiu Van den Branden (2000), referido por Ediger (2001):

Encourage cooperative groups of mixed-level students to work to read or write various texts. Also, have students first explain orally what they will later be asked to write. Or, after working together in groups on a task, have students from each group report back to the class what their group discovered or accomplished. Then have them put the same information into written form. (Van den Branden, 2000; referido por Ediger, 2001:166)

Além disso, e segundo Eskey & Grabe (1988), a principal questão pedagógica prende-se com a forma como e a que nível é que o professor deve intervir na aprendizagem dos alunos.

Embora a resposta a esta questão varie entre os que advogam total não intervenção do professor e os que defendem que este deve controlar a aprendizagem, é a partir de factores como a idade, o nível de proficiência dos

alunos, o tempo disponível para a aprendizagem, as necessidades e objectivos educacionais, etc. que se devem tomar decisões relativamente ao maior ou menor controlo do professor.

No entanto, Eskey & Grabe (1988) consideram três factores imprescindíveis à concepção de qualquer programa de instrução:

- **A quantidade de leitura-** Só se aprende a ler lendo e quanto mais se lê melhor se lê. Então, só podemos conseguir leitores eficazes se estes leitores tiverem tempo suficiente para se dedicar à tarefa de leitura;
- **A qualidade dos materiais de leitura-** O material de leitura deve estar de acordo com os interesses dos alunos e o seu nível de conhecimentos, deve estar adequado ao público a que se destina e satisfazer as suas necessidades enquanto leitores;
- **O professor-** Enquanto gestor do programa é ele, efectivamente, a pessoa que toma as decisões relativas aos dois aspectos supra-enunciados. O professor tem pois a função de estimular nos seus alunos o interesse pela leitura ajudando-os a compreender a sua funcionalidade. Além disso, como afirmam Eskey & Grabe (1988:229):

It is also the teacher who must choose, or edit, or modify, or even, in some circumstances, create appropriate materials for students with varied needs and purposes to read in challenging but not overwhelming amounts and in a sequence of increasing difficulty which will lead to improvement, but not to frustration.

2.5.4. O processo de instrução formal

Relativamente ao processo de instrução, é uma vez mais o professor quem tem de introduzir e providenciar a prática no âmbito das estratégias de leitura consideradas úteis para que os alunos sejam capazes de construir significado a partir do texto numa língua que não é a sua.

Para o leitor de uma língua estrangeira, muitas vezes um leitor inseguro, as actividades de pré-leitura são ainda mais importantes do que para o leitor nativo, pelo que o professor deve dar especial relevo ao seu desenvolvimento.

Para além disso, o professor deve também induzir os seus alunos a abandonar progressivamente a leitura palavra a palavra e treiná-los a ler segmentos (*chunks*) que encerram um significado, fomentando a leitura de diferentes tipos de texto e com intenções diversificadas. Deve também ensinar os alunos a ler para encontrar a ideia principal do texto (*skim*), ou a procurar informação detalhada no material de leitura (*scan*).

Grabe & Stoller (2001), baseando-se nos critérios que caracterizam os leitores fluentes, sugerem dez princípios a que os professores devem atender no sentido de ir de encontro às necessidades dos alunos no domínio da leitura. Esses princípios são:

- 1- Ajudar os alunos a construir um repertório vocabular vasto;
- 2- Dar instruções utilizando uma linguagem que os ajude a construir uma base razoável de conhecimentos na língua estrangeira;
- 3- Trabalhar os *skills* necessários para uma compreensão eficaz;
- 4- Apresentar aos alunos princípios de organização do discurso, recorrendo à representação gráfica e a outras práticas;

- 5- Ajudá-los a tornarem-se leitores estratégicos, focando a atenção na consciência metacognitiva e na aprendizagem estratégica;
- 6- Providenciar muitas oportunidades de leitura para que eles desenvolvam fluência e automaticidade;
- 7- Tornar a leitura extensiva e a exposição a textos em língua estrangeira uma prática comum, dentro e fora do contexto acadêmico;
- 8- Motivar os alunos para a leitura;
- 9- Integrar a leitura com a escrita;
- 10- Desenvolver tarefas que contribuam para o desenvolvimento integrado dos diferentes *skills* (Grabe & Stoller, 2001:188)

É também ao professor que compete dar *feedback* aos alunos sobre a forma com está a decorrer o processo, em qualquer nível de aprendizagem da língua estrangeira e, sobretudo, nos níveis iniciais. Para isso, prevê-se que o professor possa permitir processos colaborativos de avaliação da leitura, valorizando a construção de sentido e enfatizando o trabalho colaborativo.

Reforçamos também a ideia da aprendizagem da leitura no âmbito da metodologia de tarefa, que englobe o desenvolvimento integrado dos diferentes domínios da língua.

Agindo desta forma, o professor encetará o caminho da aprendizagem global e harmoniosa da língua estrangeira, na qual se inclui a aquisição do hábito de ler, “which can go on providing knowledge and pleasure long after the teacher has passed from the scene” (Eskey & Grabe, 1988:229).

2.5.4.1. As Competências Essenciais para as Línguas Estrangeiras e o Programa de Inglês para o 2º ciclo

No âmbito do processo de instrução formal da leitura, não podemos alhear-nos do papel regulador desempenhado pelos documentos oficiais no que a essa área diz respeito. Por esse motivo, detemo-nos neste ponto do trabalho sobre a informação que nos é dada, quer pelo documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, quer pelo Programa de Inglês para o 2º ciclo, ainda em vigor, sobre a leitura.

Apresentaremos então quais os processos de operacionalização que estão definidos pelo programa no âmbito da *Produção e Interpretação de Textos* e da *Leitura Extensiva*, conteúdos que mais directamente se relacionam com a leitura, e verificaremos de que forma esses processos são distribuídos pelos dois anos do 2º ciclo, 5º e 6º respectivamente. Posteriormente, procuraremos descrever quais as competências que implicam, de algum modo, o desenvolvimento da leitura e, finalmente, tentaremos associar os dois documentos, ou seja, procuraremos explicitar de que forma os processos de operacionalização se imbricam nas competências e vice-versa. É nosso objectivo também, com esta análise, reflectirmos criticamente sobre a informação recolhida.

O programa de Inglês para o 2º Ciclo e a leitura

O programa de Inglês para o 2º ciclo está organizado por conteúdos que, de acordo com o próprio documento, podem ser lidos atendendo a três níveis distintos.

O primeiro nível de leitura proposto situa-se no plano dos princípios, princípios segundo os quais a aprendizagem da língua é perspectivada com um

valor educativo intrínseco e a sala de aula é vista como um elemento potenciador de interação e facilitador de apropriações diversificadas (p. 9).

O segundo nível refere-se aos enquadramentos dos processos e o terceiro nível, aquele em que nos deteremos em particular, remete para a especificação dos processos de operacionalização a desenvolver em cada uma das áreas de conteúdo, a saber:

- língua inglesa;
- produção e interpretação de textos;
- sociocultural;
- atitudes, valores e competências;
- leitura extensiva.

Naturalmente que entendemos que, numa aula de língua, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada e que não faz qualquer sentido planificar uma aula tendo como finalidade desenvolver apenas um dos conteúdos, esquecendo os restantes. No entanto, como o interesse deste estudo reside, essencialmente, na leitura, discriminaremos apenas os processos de operacionalização que se relacionam com este *skill*. Por isso, os conteúdos que merecerão a nossa especial atenção serão o conteúdo “Produção e Interpretação de Textos” e o conteúdo “Leitura Extensiva”.

No quadro que se segue (quadro II, página 47) apresentamos então os processos de operacionalização, indicados no programa, que se referem ao conteúdo “Produção e Interpretação de Textos – Ler”, assim como a forma como cada um deles é distribuído pelos dois anos que compõem o 2º ciclo.

Quadro II – Distribuição dos Processos de Operacionalização no âmbito do conteúdo “Produção e Interpretação de Textos/Ler”²

Conteúdo: Produção e Interpretação de Textos - LER		
Processos de operacionalização	5º ano	6º ano
<i>Desenvolve processos de antecipação à leitura:</i>	+	+(*)
- Identifica o objectivo do texto	+	+
- Identifica diferentes tipos de texto	-	+
- Associa palavras/ideias ao assunto do texto	+	+
- Utiliza conhecimentos prévios sobre o assunto do texto	+	+
- Especula sobre sentidos do texto a partir de gravuras, títulos, palavras-chave, conjunção de gravuras com partes do texto, audição, visualização de <i>prompts</i> ,...)	+	+
<i>Desenvolve processos de produção de sentidos:</i>	+	+(*)
- Reconhece o assunto de um texto	+	+
- Identifica a ideia principal de um texto	+	+
- Distingue ideia principal de ideias de suporte	+	+
- Organiza informação de vários tipos de texto (diálogo, anúncio, entrevista, lista de compras,...)	+	+
- Selecciona interpretações de um texto	+	+
- Identifica coerências num texto	+	+
- Usa conhecimentos prévios na interacção com o texto	+	+
- Interpreta texto para resolver uma situação	+	+
- Identifica marcas de coesão textual	+	+
- Identifica o significado de palavras isoladas e de frases isoladas	+	+
- Usa o contexto para resolver problemas lexicais	+	+
- Reconhece relações gramaticais num texto	+	+
- Usa materiais de referência adequados	+	+
- Identifica estratégias de estudo que apoiam a leitura	+	+
- Identifica características do texto descritivo (adjectivos e adverbiais; ausência de acção e/ou referências temporais)	+	+
- Identifica características do texto narrativo (verbos de acção, adverbiais de tempo e lugar, relato de acontecimentos, localização espaço-temporal)	+	+
<i>Desenvolve processos de avaliação do texto e da leitura:</i>	+	+(*)
- Identifica a relação entre as regras do sistema e o conteúdo	-	+
- Exprime e justifica opiniões sobre o assunto do texto	+	+
- Confirma e/ou reformula expectativas iniciais	-	+
- Usa o texto como suporte para a elaboração de um texto paralelo	+	+
- Usa o texto como base para: dramatizações, simulações, representações gráficas, ...	+	+
- Identifica estratégias pessoais de leitura	+	+
- Avalia os seus progressos como leitor: quanto à utilização de estratégias e resolução de problemas; quanto ao entendimento de universos culturais diversos	+	+

² Programa de Inglês para o 2º Ciclo, p. 28-30

Legenda: (*) em contextos de complexidade crescente

+ (processo de operacionalização presente)

- (processo de operacionalização ausente)

Observando o quadro anterior, notamos que os processos de operacionalização previstos pelo programa para os dois anos do 2º ciclo permitem-nos considerar que, subjacente à concepção do programa, há uma perspectiva processual da leitura, uma vez que esses mesmos processos se dividem em processos de antecipação à leitura (“Desenvolve processos de antecipação à leitura”), processos de leitura (“Desenvolve processos de produção de sentidos”) e processos de pós-leitura (“Desenvolve processos de avaliação do texto e da leitura”).

Deste modo, pressupõe-se que os alunos treinem diferentes estratégias de leitura, incluindo as que levam à inferência e à avaliação, que se consciencializem das estratégias que utilizam e que sejam capazes de identificar os seus progressos e as suas dificuldades. Desta forma, o leitor é entendido como um factor determinante para o processo de leitura e também para a avaliação da sua própria aprendizagem.

Verificamos também que a maior parte dos processos de operacionalização se repete, havendo no entanto a ressalva de que, no 6º ano, a complexidade dos contextos de leitura deve ser crescente e também a justificação de que essa repetição “pretende criar espaço para opções diferenciadas na gestão do respectivo conteúdo ao longo do ciclo” (p. 11).

Por comparação com o 5º ano, notamos que surgem no 6º ano três novos processos de operacionalização. Esses processos de operacionalização são,

designadamente, “Identifica diferentes tipos de texto”, no âmbito de desenvolvimento de processos de antecipação à leitura; “Identifica a relação entre as regras do sistema e o conteúdo” e “Confirma e/ou reformula expectativas iniciais”. Estes dois últimos processos estão integrados nos processos de avaliação do texto e da leitura.

Parece-nos que a definição destes processos de operacionalização do programa será, talvez, demasiado ambiciosa na medida em que não podemos ignorar que o cumprimento de um programa pressupõe o tratamento equilibrado de todos os domínios da língua e está sujeito a condicionalismos que não podem ser ignorados, tais como o contexto espaço-temporal em que a aprendizagem ocorre, as características da turma e também as características do professor. Como tal, parece-nos difícil o cumprimento integral das propostas apresentadas.

Passamos agora a descrever os processos de operacionalização definidos para o conteúdo *Leitura Extensiva*, conteúdo que contempla apenas o 6º ano de escolaridade (quadro III, p. 50)

Através da leitura dos processos de operacionalização referentes ao conteúdo “Leitura Extensiva” somos levados a considerar que os mesmos apontam, essencialmente, para a criação de hábitos de leitura nos alunos. Esta interpretação parece-nos clara através da leitura dos processos mais específicos que se relacionam com o processo “Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva”, por exemplo, ao serem sugeridas práticas como a aplicação de questionários sobre hábitos de leitura, a criação de uma biblioteca de turma e a descoberta da sua própria relação e da relação dos outros com a leitura.

Quadro III – Processos de operacionalização definidos pelo programa no âmbito do conteúdo “Leitura Extensiva”³

<p>Conteúdo: Leitura Extensiva</p> <p>Processos de Operacionalização:</p> <p><i>Desenvolve práticas diversas de sensibilização à leitura extensiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- identifica a sua relação/de outros(colegas e professor) com a leitura na língua materna (o que lê, como lê e quando lê): identificação de expectativas/gostos; elaboração de pequenos questionários sobre hábitos de leitura; organização da biblioteca de turma (língua materna e língua-alvo); utilização guiada da biblioteca da escola;...- Ouve ler/lê textos diversificados (incluindo os dos colegas e professor)- Relaciona textos ouvidos/lidos com experiências pessoais e mundividências- Partilha impressões/opiniões sobre o que ouve e lê- Usa um número crescente de recursos para rentabilizar a sua leitura: diários/notas; fichas de leitura; <i>reviews</i>;... <p><i>Desenvolve processos de interação com o texto de leitura extensiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Associa ideias ao assunto do texto a partir de: títulos, palavras-chave, capa e contracapa, ilustrações,...- Especula sobre os sentidos do texto através de: extractos do texto; audição de <i>prompts</i>; ilustrações, escrita livre, ...- Recolhe informação sobre; o autor, o tema,...- Exprime opinião sobre o assunto do texto- Confirma hipóteses formuladas através de: tópico/ideia principal; contexto espaço-temporal- Identifica as intenções do escritor considerando: contexto sociocultural, estrutura do texto/parágrafo/frase; registo; momentos de narração (sequência de acontecimentos, personagens,...); momentos de descrição (ausência de acção e/ou referências de tempo,...); linguagem (campos semânticos)- Produz interpretações do texto;- Cria texto sobre texto pela inferência de sentidos- Constroi a sua própria <i>cultural awareness</i> na interação com o texto: identifica e compara referentes socioculturais (sua cultura/cultura-alvo) <p><i>Desenvolve processos de apreciação do texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Confirma e/ou reformula expectativas iniciais- Avalia as dimensões factual e moral de um texto e exprime opinião- Usa o texto como pretexto para criações diversas: texto paralelo, dramatização,... <p><i>Avalia os seus progressos como leitor:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Quanto ao entendimento de universos culturais diversos- Quanto à motivação e gosto de ler

A leitura extensiva surge aqui também como uma forma de proporcionar aos alunos práticas que contribuam para melhorar as suas capacidades de compreensão dos textos e também de desenvolver as suas estratégias de leitura. Deste modo, são repetidos e ampliados processos de operacionalização já definidos no âmbito do conteúdo “Produção e interpretação de textos/Ler”, dos

³ Programa de Inglês para o 2º Ciclo, p. 41-42

quais podemos destacar, a título de exemplo, “Associa ideias ao assunto do texto a partir de: títulos, palavras chave, capa e contracapa; ilustrações...” e “Confirma e/ou reformula expectativas iniciais”.

Neste conteúdo surgem, no entanto, dois novos elementos, ou variáveis, que não haviam sido consideradas no conteúdo a que nos referimos anteriormente. Um desses elementos é o autor do texto, que passa a ser considerado como um factor influente na compreensão do material de leitura (ex. “Identifica as intenções do escritor considerando: o contexto sociocultural, estrutura do texto/parágrafo/frase; registo; momentos de narração (sequência de acontecimentos, personagens,...); momentos de descrição (ausência de acção e/ou referências de tempo,...); linguagem (campos semânticos)”. Outro dos elementos é a valorização do livro enquanto objecto e dos elementos paratextuais que o compõem como uma forma de antecipar o conteúdo do texto (“Associa ideias ao assunto do texto a partir de: títulos, palavras chave, capa e contracapa; ilustrações...”).

Os processos de avaliação do texto e da leitura continuam a estar em destaque no que respeita a “Leitura Extensiva”, referindo-se, para além do entendimento de universos culturais diferenciados, proporcionado pelos textos, aos juízos de valor que o texto permite construir e também à avaliação da motivação e do gosto pela leitura.

Creemos que basta uma leitura global dos quadros para que possamos considerar que o programa de inglês para o 2º ciclo se apresenta bastante completo no que respeita a leitura, na medida em que: contempla processos de antecipação e avaliação da leitura e de produção de sentidos, além de considerar o

leitor como um agente activo no processo de compreensão e prever momentos dedicados à leitura extensiva, onde se nota uma preocupação clara com a criação de hábitos de leitura nos alunos. No entanto, também bastava essa mesma leitura global para concluirmos que podíamos ocupar todo o tempo curricular concedido à aula de Inglês a trabalhar apenas a leitura e, talvez, nem mesmo assim, conseguíssemos cumprir todos os objectivos. Esta afirmação, atrevida, admitimos, não se baseia mais do que em evidências empíricas da experiência profissional. A observação das práticas pedagógicas revela-nos, na maior parte dos casos, práticas de leitura que se resumem à leitura de diálogos, cujo objectivo é, essencialmente, a identificação de uma qualquer estrutura gramatical. Os alunos são, na maior parte dos casos, leitores com bastantes dificuldades que lêem palavra a palavra e que, quando chegam ao fim do texto, já há muito perderam todo o sentido do que estão a ler.

Competências Específicas para as Línguas Estrangeiras

A aprendizagem das línguas estrangeiras pressupõe o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural⁴ que envolve conhecimentos, capacidades e atitudes. Entende-se, assim, que a definição desta competência se baseia no conceito de educação holística, indo de encontro também ao que são as directrizes do Programa de Inglês para o 2º ciclo ainda em vigor.

⁴ No documento que nos propomos analisar – *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (Línguas Estrangeiras)* a definição de competência plurilingue e pluricultural está conforme com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Assim: *Designar-se-á por competência plurilingue e pluricultural a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas una enquanto repertório disponível.* (Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, p. 39)

Sem ignorar essa perspectiva de educação global, propomo-nos tecer algumas considerações sobre o papel da leitura neste documento, sendo este também um dos domínios de conhecimento que contribui para o desenvolvimento pleno da competência plurilingue.

Primeiro começaremos por identificar, de entre as competências gerais, aquelas que englobam, de alguma forma, a leitura. Posteriormente, focalizaremos a nossa atenção nas competências específicas e no modo como este *skill* é integrado nessas mesmas competências.

As competências gerais definidas no documento são dez.⁵ Destas destacamos, contudo, apenas as que, de forma clara, implicam processos de leitura. A saber:

a competência 1 - *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano* - a leitura está presente na operacionalização desta competência nas línguas estrangeiras quando se faz referência à “recepção (...) de textos (...) escritos”. Essa recepção de textos, como nos é dado interpretar, deve ter em vista “desempenhos adequados às situações de comunicação”. Neste sentido, a leitura surge como uma forma de comunicação;

a competência 2 - *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar* - também aqui, o conceito de leitura é alargado não só à leitura de textos, mas de linguagens diversificadas, nomeadamente “imagens, gestos (...) e elementos paratextuais (ilustrações, quadros, esquemas, diagramas, recursos tipográficos)”;

⁵ Cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, p. 43

a competência 6 – *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento* - a operacionalização desta competência nas línguas estrangeiras abrange também a leitura, uma vez que implica a utilização de material de leitura diversificado - “ utilizar de forma adequada, em situações de interacção, recepção e produção: diferentes tipos de suporte: material impresso – manuais, dicionários, jornais, revistas, material audiovisual e multimedia: cassetes audio e video, discos, emissões radiofónicas e televisivas, cd-rom, diferentes tipos de texto”;

a competência 7 – *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões* - pressupõe ler adoptando “processos de mobilização de recursos linguísticos e paralinguísticos em função de exigências de comunicação em situações de recepção de textos escritos”, especificamente, “ reconhecer índices contextuais, gramaticais e lexicais que permitam a dedução de sentidos”.

De forma global, estas competências gerais pressupõem, no contexto das línguas estrangeiras e no plano concreto da leitura, que a leitura deve ter uma função social de comunicação e que, entendida enquanto compreensão, a mesma pressupõe diversas linguagens, e não só a leitura de textos, e a diversificação do material de leitura.

As competências específicas definidas para o 2º ciclo estão organizadas em função de uma competência englobante – a competência de comunicação – que se subdivide em competências mais específicas que têm como objectivo ajudar a:

- compreender;
- interagir;
- produzir.

Neste trabalho debruçamo-nos apenas sobre a competência *compreender*, uma vez que é neste nível que se insere a leitura. Deste modo, espera-se que, no âmbito desta competência, no final do 2º ciclo, os alunos sejam capazes de:

- Identificar “uma acção/tarefa a realizar a partir das respectivas instruções de execução (actividade escolar, utilização de um objecto, realização de um percurso, receita culinária); identificar “informações em função de um objectivo preciso a partir de textos informativos (aviso, anúncio publicitário, informação meteorológica ... em gravação áudio ou vídeo)”;
- Identificar “uma personagem, objecto, lugar, a partir da sua descrição (ficha biográfica de uma personagem, etiqueta, embalagem), reconhecer, num texto narrativo, os acontecimentos e as personagens principais”.

Para que esses desempenhos se verifiquem, ao longo da educação básica os processos de aprendizagem devem contemplar:

- *utilizar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto na formulação de hipóteses de sentido;*
- *associar marcas textuais (título, formato, ilustração, palavras-chave) ao assunto e ao tipo de texto;*
- *associar unidades linguísticas do texto ou fornecidas pelo professor às ideias principais e secundárias;*

- *deduzir o sentido de palavras e de estruturas gramaticais desconhecidas a partir do contexto, da análise morfológica das palavras e da analogia/contraste com a língua materna;*
- *relacionar elementos do texto que permitam confirmar hipóteses de sentido;*
- *prescindir de compreender os significados de palavras e estruturas gramaticais que não são essenciais à compreensão do sentido do texto;*
- *verificar a correcção de hipóteses de sentido formuladas;*
- *rever as hipóteses formuladas, se necessário.*

(Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, p.48)

Os desempenhos esperados por parte dos alunos, aliados aos processos de aprendizagem acima enunciados, permitirão que, no final do 2º ciclo, o aluno se situe no nível A2 da Compreensão Geral da Escrita definido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A este nível, o aluno “Compreende textos curtos e simples sobre assuntos do quotidiano. É capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso comum.” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, p.48)

A descrição que realizámos, quer das propostas do Programa de Inglês para o 2º Ciclo, quer do documento que define as competências específicas para as línguas estrangeiras, permite-nos constatar que, ambos os documentos, estão em conformidade na definição de um perfil de leitor que seja capaz de utilizar e reflectir sobre estratégias que lhe permitam antecipar o conteúdo do texto, construir sentidos e avaliar os seus próprios progressos enquanto leitor. Quanto ao

objectivo principal da leitura, este deve incluir-se num paradigma comunicativo. Deste modo, a leitura em contexto escolar deve ser encarada como um meio que permite ao aluno interagir com o outro e ampliar conhecimentos, conduzindo esse mesmo aluno para o aperfeiçoamento da competência plurilingue e pluricultural, que lhe permite entender e fazer-se entender em universos culturais cada vez mais alargados.

Não podemos, no entanto, esquecer que ambos os documentos necessitam de ser operacionalizados através da intervenção do professor, elemento mediador entre as directrizes governamentais e os alunos. Certamente que as suas práticas pedagógicas condicionarão o sucesso da aplicação dos pressupostos e princípios incluídos nos documentos. É a ele, professor, que compete desenvolver nos alunos as competências de leitura, contribuindo para a formação de leitores fluentes, que compreendam a funcionalidade e o prazer de ler, fora das fronteiras da escola.

2.5.5. Propostas de intervenção para o desenvolvimento da leitura na língua estrangeira

Estratégias Ascendentes

Como já referimos, o desenvolvimento de estratégias ascendentes é fundamental ao processo de leitura.

Carrell (1988) sugere, baseando-se nas evidências de estudos realizados por investigadores da área, que a aula de leitura deve incluir instrução relativamente aos recursos coesivos em inglês (conjunção, coesão lexical, elipse, etc.) e também ao desenvolvimento do vocabulário, evidenciando que este e o reconhecimento de palavras se revelam cruciais no âmbito da activação de

estratégias ascendentes. A autora acrescenta ainda a importância da teoria dos esquemas, no que concerne a natureza complexa do inter-relacionamento entre eles, contexto e conhecimento vocabular. Será difícil discordar que uma palavra não tem um único sentido fixo, mas sim uma variedade de sentidos que dependem intimamente dos contextos e dos conhecimentos prévios do leitor. Sendo assim, o conhecimento do significado individual das palavras está fortemente associado ao conhecimento conceptual. Parafraseando a autora, o conhecimento do vocabulário envolve o conhecimento dos esquemas nos quais um conceito participa. Em termos práticos, isto implica que a apresentação de uma lista com vocabulário novo, mesmo que acompanhada das definições e conceitos apropriados para a palavra num determinado contexto textual, não garante a aprendizagem do conceito por trás da palavra. Então, para garantir uma aprendizagem eficaz, o professor deve, paralelamente ao ensino do vocabulário, ensinar também os conhecimentos base que estão associados a esse mesmo vocabulário.

Estratégias Descendentes

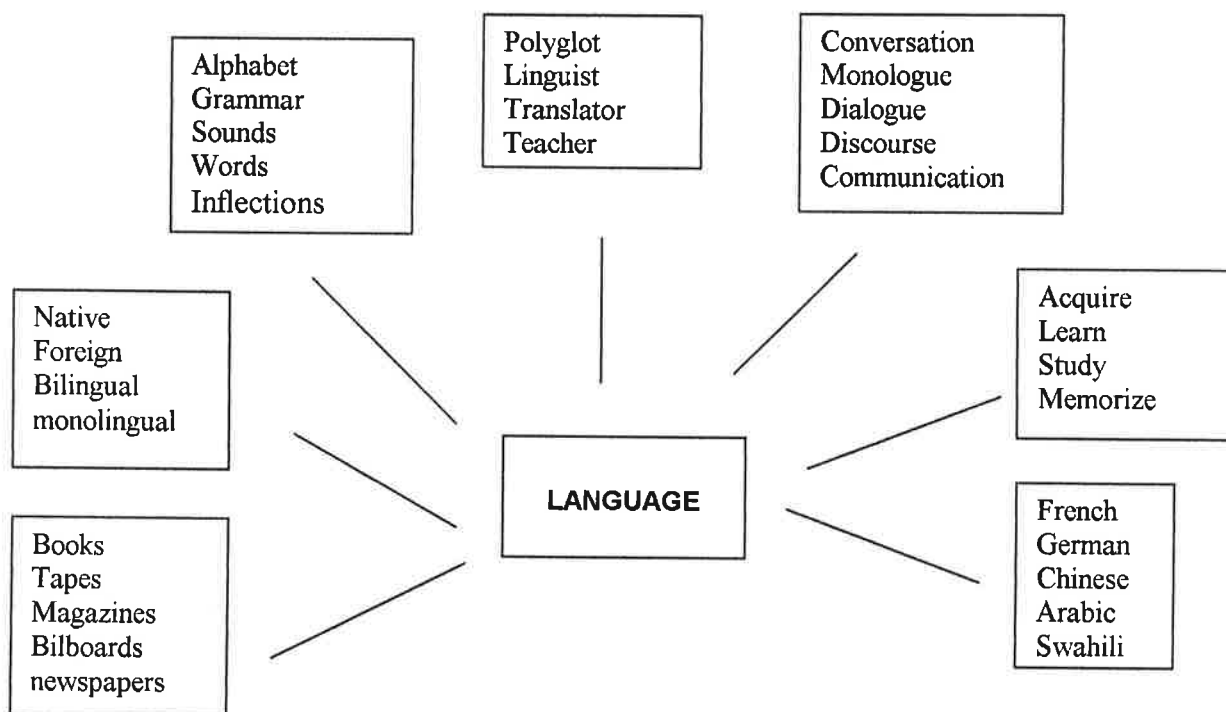
Neste nível incidimos em dois aspectos de indiscutível relevância para que se construa significado a partir de um texto – a construção de esquemas e a activação desses esquemas.

A investigação sobre a teoria dos esquemas mostra-nos que, quanto maior o *background* de conhecimentos do leitor sobre a área de conteúdo de um texto, tanto maior a compreensão do texto. Tal permite-nos concluir que os problemas aparentes de leitura podem derivar da insuficiência de *background* como sendo uma das razões óbvias para o insucesso ou inexistência de determinado esquema,

o que se prende com o facto do esquema ser específico de determinada cultura e não fazer parte do *background* do leitor.

Se pensarmos especificamente nos leitores de nível elementar (*beginners*), uma estratégia que pode ser utilizada para ajudar na construção dos esquemas consiste na associação de palavras-chave ou conceitos-chave que podem ser associados num mapa semântico como o que podemos ver abaixo.

Figura 3. Mapa semântico de Língua (Carrell, 1988:247)



A construção destes mapas semânticos ajuda o professor a diagnosticar o que os alunos já sabem sobre o conceito e, conseqüentemente, permite o alargamento dos seus conhecimentos, ou seja, do seu *background*.

Com base ainda nas estratégias descendentes, e num nível elementar de aprendizagem, será benéfico que o professor providencie a prática de identificação de formas simples, como é o caso de seqüências de números, antes mesmo de

avançar para o reconhecimento da palavra e, posteriormente, de segmentos frásicos que encerram um significado (*chunks*). Este tipo de actividades poderá contribuir para o aumento do ritmo de reconhecimento dos alunos. Sabe-se também que os bons leitores, por definição, lêem depressa, o que equivale a dizer que em cada fixação dos olhos processam muito rapidamente uma grande quantidade de segmentos significativos de texto, ao contrário dos maus leitores que, geralmente, lêem palavra a palavra, ou seja, fragmentam de tal forma o texto que quando chegam ao final já pouco ou nada recordam da informação inicial. Central a esta discussão está o conceito de automatismo (*automaticity*), que implica que o processamento da língua sob a forma de texto escrito deve ser feita de modo inconsciente. Só este género de processamento automático permitirá ao leitor pensar no significado mais lato do discurso, recuperando a mensagem que o autor quis transmitir e, por outro lado, relacionando a nova informação com o que o leitor já sabe sobre o assunto, através da activação dos esquemas correspondentes. (Eskey & Grabe, 1988).

De forma geral, e de acordo com as rotinas mais ou menos institucionalizadas na aula de Inglês, nos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua estrangeira, as actividades de leitura apenas surgem depois dos alunos já estarem familiarizados, através da oralidade, com as estruturas e o vocabulário presente nos textos. A aquisição do vocabulário e o conhecimento da gramática tende a assumir, a este nível, extrema importância e constitui o cerne do trabalho do professor. À medida que o domínio da língua aumenta, os alunos iniciam um padrão de actividades de leitura que, geralmente, se traduz em: 1) apresentação do vocabulário e conceitos presentes no texto e necessários à sua compreensão; 2)

leitura do texto seguida de questões de interpretação e 3) explicação do texto, num trabalho conjunto entre o professor e a turma com recurso a exercícios de compreensão (Clarke, 1988).

Efectivamente, estes padrões de actividades são, ainda, prática comum nas salas de aula (Vacca & Vacca, 1998). No entanto, consideramos que a ideia de oralidade, leitura e escrita numa sequência linear de aprendizagem, como acabámos de descrever, não reflecte as posições actuais sobre o ensino da leitura. Note-se que a informação é retirada de um documento datado de 1988 e, porque passaram 15 anos desde essa data, consideramos que as práticas de leitura em sala de aula não têm, necessariamente, de obedecer a esse padrão rígido de actividades, que apenas foram considerados por crermos que são ilustrativos do que se entende por estratégias descendentes de leitura.

A activação dos esquemas também deve ser trabalhada durante a aula de língua para aperfeiçoamento das técnicas de leitura. Com esse propósito o professor pode recorrer a estratégias cujo objectivo consiste em ajudar os leitores a usar o seu conhecimento sobre a organização retórica do texto⁶. Este conhecimento funciona como guia, isto é, como orientação para a organização da interacção com o texto. De forma geral, esta estratégia envolve a selecção do conteúdo de uma passagem expositiva e a sua esquematização através de diagramas, círculos, etc. Procurando a antecipação do conteúdo, o professor pode, por exemplo, revelar um texto por partes e pedir aos alunos que especulem sobre a informação seguinte. Outras variantes com o mesmo objectivo são a ordenação do texto, a apresentação do primeiro e último parágrafo apenas, e muitas outras. Cabe

⁶ Carrell (1988) denomina estas estratégias de “text-mapping”

ao professor, de acordo com o grupo com quem está a trabalhar e com as suas características específicas, seleccionar a técnica que melhor se adequa no âmbito da estratégia que pretende desenvolver.

Eskey & Grabe (1988) salientam uma questão fundamental no desenvolvimento das estratégias descendentes – a selecção do material de leitura. Este deve ser interessante para os alunos e o formato escolhido deve ter em conta a quantidade de leitura que permite. Deste modo, o ideal será que os alunos tenham um papel activo na selecção do material que vão utilizar. Essa selecção só será possível se o professor colocar à sua disposição uma vasta variedade de materiais que permita uma escolha também diversificada no âmbito dos interesses individuais do aluno.

Apresentámos alguns exemplos de estratégias ascendentes e descendentes que podem ser trabalhadas na aula de língua estrangeira com o objectivo de desenvolver a competência de leitura dos alunos. Há, porém, uma ressalva que julgamos importante fazer.

Por uma questão de facilidade de organização, optámos por separar estratégias ascendentes e estratégias descendentes, debruçando-nos separadamente sobre cada um destes tipos de estratégias de leitura. No entanto, embora tal estruturação possa indiciar o entendimento espartilhado da leitura, ou seja, a leitura como um processo que envolve ambas as estratégias, a agirem separadamente, de facto, não é essa a nossa posição!

Encaramos a leitura como um processo em que intervêm estratégias ascendentes e descendentes, operando interactivamente, e que é ainda afectada

pelo leitor e pelas suas características pessoais, sociais e culturais; pelo contexto em que a leitura ocorre e também pelo próprio texto.

Para além disso, não alheamos a leitura do desenvolvimento global da competência de comunicação, no qual intervêm todos os domínios de língua.

Efectivamente, o trabalho pedagógico deve ser orientado no sentido de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integrado dos diferentes *skills*, uma vez que a aprendizagem de uma língua não deve, de forma alguma, ser uma aprendizagem a que chamaríamos “aprendizagem por gavetas”, cada uma delas bem arrumada, mas absolutamente independente das restantes. A língua é um todo e professor e alunos devem entendê-la e trabalhá-la como tal.

Gostaríamos também de acrescentar que, sem a preocupação de caracterizá-las como ascendentes ou descendentes, há estratégias globais a que todos os professores devem atender no sentido de contribuir para a formação de leitores competentes. Nomeadamente:

- Expor os alunos a diferentes utilizações do material escrito (utilizar material de leitura diversificado; criar espaços específicos para a leitura na sala de aula, por exemplo o “canto da leitura”; legendar objectos presentes na sala de aula, utilizando a língua alvo; dispor de um quadro de mensagens e anúncios;...);
- Dar oportunidades aos alunos de aprofundar determinado assunto (especialmente se eles demonstrarem interesse pelo tema e recorrendo à pesquisa, por exemplo através da internet);
- Criar uma intenção para a leitura (envolvendo os alunos nas tarefas, com objectivos comunicativos concretos e em contextos reais de comunicação,

por exemplo, através da escrita e leitura de e-mails, como forma de comunicação com outra escola);

- Apoiar a leitura com a oralidade e com a escrita (fomentar a leitura como um trabalho cooperativo que envolve a interacção e a negociação de significado, através da partilha de informação com o outro e valorizando a produção escrita dos alunos através da leitura, utilizando-a depois como material de leitura);
- Consciencializar os alunos das estratégias de leitura que utilizam (por exemplo, levando-os a reflectir sobre o que já sabem sobre determinado tópico e/ou a antecipar o significado de determinada palavra ou expressão através do contexto em que ela surge; verificando se os alunos estão, ou não, a compreender o que estão a ler e, se se detectarem problemas, levando-os a alterar a forma como estão a ler) (adaptado de Ediger, 2001).

De forma sumária, a grande finalidade da instrução da leitura deve ser a compreensão do que se lê. Para que isso aconteça, é fundamental que os professores contribuam para o desenvolvimento da competência de leitura e para a reflexão sobre as estratégias que permitem ao aluno tornar-se um leitor fluente e eficaz, abandonando as intervenções pedagógicas baseadas, quase exclusivamente, no questionamento sobre o texto e na leitura em voz alta. Como refere Giasson (1993:48), é necessário que o professor explique aos seus alunos porque é que uma resposta é, ou não, adequada e o que pode fazer para melhorar as suas estratégias no sentido de obter melhores respostas. Além disso, o aluno

deve ser visto como um ser activo que desempenha um papel fundamental na sua própria aprendizagem:

Segundo esta nova óptica, o professor é considerado um modelo e um guia da criança na sua actividade mental; esta abordagem, inspirada em Vygotsky, permite sustentar que, através das suas interacções, a criança desenvolve habilidades com os membros da comunidade que as possuem. O professor, enquanto leitor, pode explicar aos alunos quais são as estratégias utilizadas por um leitor consumado e como elas podem ser aplicadas no contexto funcional. (Giasson, 1993:48)

2.6. A importância das concepções no âmbito do conhecimento profissional dos professores

Embora possamos afirmar que a preocupação com os professores enquanto objecto de estudo já tem algum tempo, a investigação sobre o conhecimento profissional dos professores é relativamente recente. De facto, a forte influência das perspectivas comportamentalistas sobre a investigação educacional, centradas na observação do comportamento dos professores, levou a que, durante muito tempo, não fossem considerados os processos cognitivos nos estudos que envolviam os professores. Os estudos de investigação sobre educação descreviam o ensino como “a set of discrete behaviors, routines, or scripts drawn from empirical investigations of what effective or expert teachers did in practice.” (Freeman & Johnson, 1998).

É com o aparecimento da ciência cognitiva, por volta dos anos 70, que o enfoque deixa de estar unicamente nos comportamentos observáveis para se centralizar nos processos cognitivos e no pensamento dos professores (Thompson,

1992). O interesse dos investigadores passa a estar nos processos de pensamento utilizados pelos professores durante as fases de planificação e posterior intervenção pedagógica.

Esses estudos vieram demonstrar a complexidade das formas como os professores reflectiam sobre o seu trabalho e como o explicavam. É na década de 80 que se começa a assumir que essas concepções são influenciadas pelas experiências dos professores enquanto alunos, o seu conhecimento prático e os seus valores e crenças. Quer isto dizer que o conhecimento dos professores sobre o ensino em geral e o conteúdo que ensinam em particular é “largely socially constructed out of the experiences and classrooms from which teachers have come” (Freeman & Johnson, 1998: 400). De acordo com os mesmos autores, a investigação começou a fazer notar aos formadores de professores que estes não eram tábuas rasas que entravam para os programas de formação, mas sim indivíduos com um corpo de experiências anteriores, valores pessoais e crenças que enformavam o seu conhecimento acerca do que é o ensino e também as suas práticas. Ou seja,

We now recognize that learning to teach is affected by the sum of a person's experiences, some figuring more prominently than others, and that it requires the acquisition and interaction of knowledge and beliefs about oneself as a teacher, of the content to be taught, of one's students and of classroom life. We therefore have to acknowledge that the process is a socially negotiated one, because teacher's knowledge of teaching is constructed through experiences in and with students, parents, and administrators as well as other members of the teaching profession. We recognize this learning process as normative and lifelong; it is built out of and through experiences in social contexts, as learners in classrooms and schools, and later as participants in professional programs (Freeman & Johnson, 1998:401).

A perspectiva de desenvolvimento profissional atrás enunciada corresponde à perspectiva com a qual nos identificamos e permite-nos afirmar que é difícil destringir conhecimento profissional de conhecimento pessoal, uma vez que “qualquer aquisição de conhecimento profissional dependerá da estrutura cognitiva do professor existente e, conseqüentemente, como resultado da interação entre os dois, o conhecimento construído será pessoal e idiossincrático” (Tamir, 1991, p.265; citado por Brunheira, 2000)

No entanto, inicialmente, o foco dos estudos sobre o pensamento dos professores centrava-se em processos cognitivos genéricos, o que constituía uma lacuna relativamente ao que os professores sabiam sobre o conteúdo que ensinavam (Wilson, Shulman & Richert, 1987). A esta lacuna na investigação, Schulman (1986) denominou “missing paradigm” .

Schulman é, aliás, um autor de referência ao nível das dimensões do conhecimento do professor. Este autor propõe a definição de três dimensões: o conhecimento do conteúdo (*content knowledge*); o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

Por conhecimento do conteúdo o autor entende a quantidade de e a forma como o conhecimento se organiza na mente do indivíduo. Esta dimensão inclui, quer o conhecimento da variedade de formas em que os conceitos e princípios básicos da disciplina se organizam (estruturas substantivas), quer o conhecimento das diferentes formas de determinar questões de validade, ou invalidade, e de verdade, ou falsidade, no domínio da disciplina.

O conhecimento pedagógico do conteúdo vai para além do conhecimento do conteúdo em si e remete para a dimensão do conhecimento do ensino do conteúdo. Este tipo de conhecimento inclui “an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons.” (Schulman, 1986: 9)

Finalmente, o conhecimento curricular refere-se ao conhecimento dos vários programas concebidos para o ensino de determinada disciplina ou tópico num determinado nível, da variedade de material instrucional disponível para implementar esses programas e também do conjunto de características desses programas, e que fazem deles programas adequados, ou não, a determinada circunstância.

Efectivamente, embora o conhecimento profissional passe por diferentes dimensões e envolva processos cognitivos que podemos considerar genéricos e comuns a todos os professores, o conhecimento do conteúdo implica o conhecimento de conceitos específicos desse mesmo conteúdo. Nesta acepção, não é o mesmo ser professor de matemática e ser professor de uma língua estrangeira, pois para ensinar matemática são necessárias noções e conceitos que são necessariamente diferentes das noções e conceitos implicados no ensino do Inglês, por exemplo.

É com base nesse pressuposto que consideramos pertinente o presente estudo. O professor de uma língua estrangeira deverá, para que possa desempenhar as suas funções com sucesso, contribuindo para uma aprendizagem

significativa, dominar o conteúdo que ensina. No entanto, o modo como o conhecimento do conteúdo se constrói envolve uma diversidade de aspectos que não podem ser ignorados pelos investigadores que se dedicam a esta área de estudo. Nessa diversidade de aspectos englobamos as concepções dos professores sobre o conteúdo que ensinam.

A investigação no âmbito das concepções foi motivada por uma mudança nos paradigmas de investigação referentes ao ensino. Desenvolvimentos na ciência cognitiva conduzem a um crescente interesse pelo pensamento dos professores e pelos seus processos de tomada de decisão, como já referimos, o que leva os investigadores a procurarem compreender o sistema de crenças e concepções subjacentes a esse pensamento e que, de alguma forma, influenciam a acção dos professores.

Surgem então vários estudos nos quais se procura a clarificação dos conceitos de crença e concepção, assim como a contextualização desses conceitos no âmbito do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, das práticas educativas do professor.

No contexto da investigação sobre língua estrangeira o termo crença (*belief*) tem sido mais utilizado do que o conceito de concepção, como aliás são exemplos os trabalhos de Borg, 2001; NCREL, s/d e Rueda & Garcia, 1994. Efectivamente, o estudo das crenças assumiu uma popularidade considerável no âmbito dos estudos sobre professores. No entanto, este conceito não tem sido definido de forma clara, confundindo-se erradamente com o conceito de conhecimento.

Conhecimento e crenças distinguem-se numa variedade de aspectos. Enquanto o conhecimento é consensual e respeita critérios que envolvem cânones de evidência, as crenças envolvem diferentes níveis de convicção e não são consensuais, podendo variar entre os indivíduos (Thompson, 1992).

Segundo vários autores, nomeadamente Green (1971) e Rokeach (1979), referidos por Thompson (1992), as crenças estão organizadas, formando sistemas. Daí que, em diversos estudos, os investigadores optem por se referir aos sistemas de crenças.

Neste estudo, optamos não pelo conceito de crença, mas pelo uso do termo concepção, terminologia que envolve o sistema de crenças do indivíduo, mas que engloba outros aspectos. Aliás, os motivos que nos levam a adoptar o termo concepção relacionam-se precisamente com o facto deste conceito ser mais englobante do que o conceito de crença.

Thompson (1992) descreve as concepções como uma estrutura mental que engloba crenças, significados, proposições, regras, imagens mentais e preferências. Por sua vez, para Ponte (1992), as concepções são como que “um pano de fundo organizador de conceitos”, “miniteorias” e Ponte, Matos & Abrantes (1998) resumem o conceito à visão geral que os professores têm acerca do conteúdo que ensinam.

Efectivamente, se tivermos em conta a opinião mais ou menos consensual dos vários autores que se dedicaram ao estudo da natureza das concepções (Canavarro;1993; Ponte, 1992; Thompson, 1992; Guimarães,1988), podemos afirmar que, no geral, as concepções são como que estruturas mentais mais ou menos conscientes que permitem ao indivíduo construir o seu “dicionário

peçoal”, ou seja, a sua própria definição de conceitos. Essas definições ou, se preferirmos, “miniteorias”, como lhes chama Ponte (1992), são estruturadas a partir da interacção de diversos factores, nos quais se incluem as experiências pessoais do indivíduo que, de algum modo, influenciaram a sua percepção sobre o conceito e também as evidências que o sujeito recolheu da investigação científica realizada no cômputo do conceito que ele pretende definir. Ponte (1992) refere ainda que as concepções são uma espécie de filtro cognitivo que, se por um lado dá sentido às coisas, por outro constitui um entrave relativamente a novas realidades, limitando a actuação e a compreensão. O mesmo autor considera ainda que a formação das concepções é resultado de um processo que é, simultaneamente, individual e social. Individual porque resulta da reflexão do indivíduo sobre a sua própria experiência, social porque resulta também do confronto com as reflexões dos outros. Nesse sentido, podemos caracterizar as concepções como conceitos dinâmicos, que podem sofrer alterações a partir de uma variedade de factores, nomeadamente, a experiência pessoal e profissional, a formação, inicial e contínua, a interacção com o outro, etc. .

Importa acrescentar ainda que as concepções dos professores, à semelhança das crenças, podem afastar-se bastante do conhecimento, o que pode interferir com as práticas docentes e comprometer o sucesso no ensino e na aprendizagem. Como tal, é fundamental descrevê-las para agir sobre essas concepções no sentido de ajudar a aproximá-las cada vez mais do conhecimento, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do professor.

Acreditamos que estudos como este, que incidem no conhecimento do conteúdo, neste caso concreto da leitura em língua estrangeira, nomeadamente nas

concepções que os professores e alunos têm sobre esse mesmo conteúdo, são um contributo nesse sentido.

Recordando que este estudo se situa no contexto da formação inicial de professores, consideramos que a identificação das concepções dos futuros professores de Inglês sobre a leitura em língua estrangeira, assim como dos professores cooperantes e alunos que participam no processo de estágio destes futuros professores, será um ponto de partida para que possamos intervir no sentido de contribuir para que as suas concepções se aproximem cada vez mais do conhecimento, pois, como refere Sim-Sim (2001a), as concepções dos professores são um ponto de partida para que se construa com eles um quadro conceptual sobre a leitura.

Neste capítulo procurámos enquadrar teoricamente o conceito de leitura. Será a partir desse enquadramento que reflectiremos acerca das concepções sobre leitura dos participantes no estudo.

No capítulo seguinte descreveremos a metodologia utilizada por forma a recolher e tratar os dados que nos permitiram descrever as concepções de leitura dos intervenientes no estudo e responder às questões de investigação que orientaram o nosso trabalho.

CAPÍTULO III – Metodologia de Investigação

As questões de investigação a que nos propusemos dar resposta no início do estudo visavam descrever quais as concepções sobre leitura de professores e alunos num contexto particular de formação de professores e a forma como essas concepções se relacionavam com a sua prática pedagógica.

No capítulo anterior apresentámos o enquadramento teórico do estudo. Passamos agora a descrever as opções metodológicas adoptadas, para recolha e tratamento dos dados que tornaram possível a descrição e análise do nosso objecto de estudo e, conseqüentemente, encontrar uma resposta para as questões de investigação que motivaram o presente trabalho. Nomeadamente:

1. Que concepções sobre leitura têm os professores e alunos participantes?
 - 1.1. As concepções dos professores reflectem-se nos planos de aula propostos?
2. Em que medida diferem as concepções destes professores em formação inicial das concepções de professores mais experientes, nomeadamente cooperantes de estágio, e alunos?

3.1 Caracterização do contexto de investigação

Neste estudo participaram os estagiários do 4º ano do curso de Professores do Ensino Básico, variante Português/Inglês, que, no 1º semestre do ano lectivo 2001/2002, realizaram a sua prática pedagógica de Inglês, assim como os alunos das turmas onde os primeiros realizaram o seu estágio.

A instituição formadora dos professores estagiários considerados para este estudo é uma Escola Superior de Educação do Alentejo. As escolas onde os estagiários desenvolveram a sua prática pedagógica são 4, todas elas situadas na região onde está localizada a referida instituição de formação de professores.

3.1.1 Estrutura da prática pedagógica

O modelo de Prática Pedagógica adoptado pela Escola Superior de Educação onde o estudo foi desenvolvido baseia-se na portaria n.º 368/88 de 28 de Maio e tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:

- a) ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- b) à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativamente às diferentes componentes de formação;
- c) ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de equipa, a organização da escola e a investigação educacional⁷.

De acordo com este modelo, a prática pedagógica desenvolve-se em vários momentos ao longo dos quatro anos do curso, sendo que a responsabilização pela docência só ocorre nos anos terminais.

Assim, os dois primeiros anos incidem sobre a observação-análise da instituição escolar e da comunidade envolvente, assim como da realidade educativa.

⁷Regulamento da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Professores do Ensino Básico da Escola Superior de Educação que serviu de contexto para este estudo (anexo 1)

No 3º ano os alunos intervêm ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, uma vez que os cursos de professores do Ensino Básico prevêm também formação para a docência neste nível de ensino, e é apenas no 4º ano do curso que os alunos estagiários desenvolvem actividades de docência nas áreas de especialidade referentes ao 2º ciclo, neste caso concreto na área do Inglês.

Neste último ano, o espaço lectivo durante o qual decorre o estudo, pretende-se que os alunos:

- a) elaborem um projecto adequado à realidade educativa onde vão intervir;
- b) organizem e implementem situações de aprendizagem;
- c) reflectam sobre o processo desenvolvido, reformulando-o quando necessário.

No entanto, é importante referir, desde já, que uma das limitações a este modelo de prática, e que pode interferir com a plena concretização dos objectivos acima enunciados, é a sua curta duração.

No quarto ano, as actividades de prática pedagógica desenvolvem-se ao longo de dez semanas, sendo que, dessas dez semanas, uma delas destina-se à observação e planificação nas áreas de especialidade e as restantes nove à planificação e prática pedagógica autónoma. É de salientar ainda que, num curso bidisciplinar, como é o caso do curso de Português e Inglês, as nove semanas que restam para intervenção são, por sua vez, repartidas pelas duas áreas de especialidade. Quer isto dizer que, para cada uma das áreas, a duração da intervenção pedagógica será apenas de 4 ou 5 semanas, o que é manifestamente insuficiente em termos de prática supervisionada na formação de qualquer professor.

Durante o período de intervenção, os alunos são apoiados por um orientador (docente da ESE) da respectiva especialidade de docência (Português ou Inglês), que acompanha e auxilia todo o trabalho de planificação do estagiário, sendo esse trabalho coadjuvado pelo professor cooperante (professor que disponibiliza a turma para a prática pedagógica dos estagiários) e que apoia o estagiário na tomada de decisões decorrentes dessa prática. As aulas ministradas pelo estagiário são assistidas por professores da instituição formadora, neste caso a Escola Superior de Educação. Esses docentes, os chamados professores acompanhantes, podem ser outros que não o professor orientador, uma vez que a disponibilidade horária dos docentes nem sempre permite que seja o professor orientador a assistir à intervenção pedagógica do estagiário, mas serão sempre da área de especialidade em que o aluno intervém.

Nas experiências de prática pedagógica dos estagiários estão sempre presentes um professor acompanhante e o professor cooperante.

O orientador apoia a fase de planificação num contexto de pré-acção. O professor acompanhante terá a responsabilidade de colaborar no processo de reflexão pós-acção do estagiário, ajudando-o a melhorar eventuais aspectos menos positivos e a procurar estratégias alternativas.

Quadro IV – Estrutura da Prática Pedagógica do 4º ano do curso de Professores do Ensino Básico (variante Português/Inglês)

Intervenientes	Funções dos Intervenientes	Responsabilidade na Avaliação
Estagiário	Planificação, intervenção e reflexão sobre a acção pedagógica numa turma do 5º ou 6º ano de escolaridade	
Professor Orientador	Orientação e aprovação da planificação do estagiário, observação da intervenção pedagógica e reflexão pré e pós a acção do estagiário	Avaliação qualitativa e quantitativa do desempenho do estagiário
Professor Acompanhante	Observação da intervenção pedagógica do estagiário; reflexão pós-acção	Avaliação qualitativa e quantitativa do desempenho do estagiário
Professor Cooperante	Disponibilização da turma para estágio; apoio na planificação; observação da intervenção; reflexão sobre a acção do estagiário	Avaliação qualitativa do estagiário

3.2 O estudo

3.2.1 Descrição do estudo

Como já foi referido, o estudo de caso incidiu sobre os intervenientes na prática pedagógica do 4º ano do curso de Professores do 2º ciclo do Ensino Básico, na variante Português e Inglês, a funcionar numa Escola Superior de Educação do Alentejo.

O critério utilizado para selecção dos sujeitos foi um critério de conveniência. Assim, foram investigados todos os estagiários que intervieram na prática pedagógica na área de Inglês e que foram observados pela investigadora, quer como orientadora de estágio, quer como observadora da intervenção pedagógica, no primeiro semestre do ano lectivo 2001/2002. A proximidade da investigadora com o

processo de formação facilitou a colaboração e o contacto com os intervenientes, tornando-os mais receptivos ao estudo.

Para além dos estagiários, também participaram neste estudo os professores cooperantes e alunos das turmas de 5º e 6º ano de escolaridade que estiveram envolvidos nesta fase do estágio pedagógico.

Todos os intervenientes foram consultados previamente sobre a sua disponibilidade em participar neste estudo, pelo que a sua participação foi voluntária. Por forma a garantir a confidencialidade dos dados, os seus nomes serão substituídos por números, no caso dos estagiários (ex. PE1), e por letras, no caso dos professores cooperantes (ex. PCA).

Assim, nesta investigação foram avaliadas as concepções sobre leitura de 7 estagiários, 3 professores cooperantes e 5 turmas, num total de 80 alunos, sendo 2 turmas do 5º e 3 do 6º ano de escolaridade.

Para a recolha dos dados relativamente às concepções sobre leitura foram aplicados 3 questionários, um dirigido aos estagiários, outro aos professores cooperantes e ainda um dirigido aos alunos.

Com vista à triangulação dos dados obtidos, e por forma a validar as informações recolhidas através da aplicação dos questionários, foram ainda analisadas as planificações elaboradas pelos professores estagiários. O objectivo desta análise prende-se com a necessidade de compreender de que forma estes interpretam os planos de aula de acordo com as suas concepções de leitura e de acordo com as dos professores que os apoiam na fase de planificação, operacionalizando-os através da intervenção pedagógica. Pretende-se assim descortinar de que forma se reflectem

nos planos de aula dos estagiários, não só as suas próprias concepções, mas também as concepções dos professores cooperantes, uma vez que estes também contribuem para a planificação enquanto produto final.

Os alunos surgem neste trabalho como peça fundamental de todo o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, sendo eles os sujeitos para os quais se orienta todo o trabalho do professor, a compreensão da forma como estes percebem a leitura permite-nos analisar se os principais actores do processo de ensino/aprendizagem – professores e alunos – compreendem a leitura, e a sua importância, de forma semelhante.

3.2.2 O estudo de caso

A abordagem metodológica adoptada no trabalho de investigação que aqui se apresenta foi o estudo de caso, na variante multi- caso.

O paradigma de investigação que o suporta é de natureza qualitativa. Consequentemente, a finalidade do estudo é a de tentar compreender um determinado fenómeno no contexto real em que o mesmo ocorre, através do olhar e do sentir dos seus intervenientes nesse mesmo fenómeno – os participantes no estudo.

Walker (1993) define o estudo de caso como um exame sistemático, detalhado, intensivo e interactivo de um fenómeno que não pode ser separado do seu contexto.

Para Yin (1994), o estudo de caso é a opção metodológica preferida quando:

- as questões de investigação incidem no *como* e *porquê*;
- o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos;

- o foco da investigação está em fenómenos contemporâneos.

Ou seja, o estudo de caso, parafraseando Yin (1994:13), investiga um fenómeno contemporâneo num contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, isto é, as condições contextuais são pertinentes para a compreensão do fenómeno em estudo.

Sendo este projecto de investigação orientado para um contexto real – a prática pedagógica de Inglês numa Escola Superior de Educação - e o fenómeno em estudo – as concepções de leitura dos intervenientes nessa prática pedagógica – dependente das condições contextuais, parece-nos que reunimos as condições essenciais para optarmos pelo estudo de caso, na variante multi-caso, enquanto estratégia metodológica mais adequada ao nosso trabalho.

A razão que motivou esta opção metodológica prende-se também com a motivação da própria investigadora enquanto elemento inserido e interveniente na realidade que delimitou como objecto do seu estudo.

3.2.2.1 Critérios para avaliar a qualidade do estudo de caso

Adoptar uma metodologia em termos investigativos implica, para além do conhecimento da essência dessa metodologia, sem a qual a opção careceria de fundamento, o reconhecimento das suas limitações.

Vários autores têm apontado o dedo ao estudo de caso, criticando esta estratégia de investigação. Uma das principais críticas apontadas ao estudo de caso é a de que este tipo de investigação não providencia uma base sólida para a

generalização científica. De facto, seria abusivo querer generalizar conclusões a partir de um único caso. No entanto, o objectivo de um estudo de caso, qualquer que ele seja, está em compreender um determinado fenómeno no contexto em que ocorre e não em fazer generalizações, objectivo da investigação empírica, de natureza quantitativa.

Segundo Walker (1993), “ It is the reader who has to ask, what is there in this study that I can apply to my own situation, and what clearly does not apply”.

Isto equivale a afirmar que o valor do caso é intrínseco ao próprio caso, ou seja, ele existe como uma unidade em si próprio e as conclusões retiradas num determinado momento, para um determinado fenómeno, num contexto específico são válidas para essas circunstâncias apenas e não outras.

No entanto, estas afirmações não pretendem de todo significar que o estudo de caso seja encarado de ânimo leve, antes pelo contrário. O rigor do estudo deve ser uma prioridade, quer em termos da sua concepção, quer no que se refere aos instrumentos utilizados para recolha e análise dos dados. Só assim podemos certificar-nos que estamos na presença de um bom caso.

Mucchielli (1987:19) define um bom caso como:

- a) uma situação concreta dentro da realidade da vida profissional (autenticidade do estudo de caso);
- b) uma situação problema que precisa de um diagnóstico e/ou de uma decisão (urgência da situação no caso);
- c) uma situação que exige informação e formação num domínio específico do conhecimento ou da acção (“centration du cas”).

Reunidas estas características, podemos afirmar que estamos na presença de um bom caso no que se refere à sua definição. Mas um estudo implica mais do que o seu esboço, envolve a selecção do caso, dos instrumentos de recolha de dados e a definição dos procedimentos de análise. Essa selecção irá conferir, ou não, ao estudo, validade e fidelidade.

Por validade entendemos a relação entre os resultados do estudo e a realidade dos quais esses resultados foram retirados (Walker, 1993). Por outras palavras, a validade está relacionada com a “veracidade” do estudo⁸. Ou seja, um estudo só é válido quando obtemos uma resposta para as questões que nos propomos investigar. Em suma, validar um estudo equivale a verificar se o que nos propomos investigar no seu início corresponde ao que efectivamente investigámos durante o mesmo estudo. Num estudo qualitativo, como este, a validade está também relacionada com a honestidade, a profundidade, a riqueza e triangulação dos dados e ainda com a objectividade do investigador (Cohen, Manion & Morrison:2000). Além disso, não podemos ignorar que, sendo este estudo qualitativo, a subjectividade dos seus participantes, nomeadamente no que respeita às suas respostas, contribui para que o nível de validade possa diminuir. Atentos a este risco, perfilhamos a opinião dos autores (idem:2000) de que a validade deve ser encarada mais numa perspectiva de nível do que de absolutismo. O nosso objectivo será, então, maximizar esse nível.

A validade externa deste estudo não pode ser entendida na acepção tradicional de generalização dos dados, característica da investigação positivista. Inserindo-se

⁸ Walker (1993) refere-se à validade do estudo como um critério relacionado essencialmente com “truth conditions” que, neste trabalho, traduzimos por veracidade do estudo

este estudo de caso num paradigma qualitativo e interpretativo, cuja finalidade é descrever as concepções de leitura dos indivíduos (professores e alunos) que nele participam, a sua validade externa deve ser interpretada no sentido da possibilidade de comparar e transferir os procedimentos de investigação para um outro estudo de características semelhantes. Para que tal seja possível, ou seja, para que um outro investigador possa adoptar o percurso metodológico por nós delineado, é fundamental oferecer uma descrição pormenorizada desse mesmo percurso (Lincoln & Guba, 1985; Eisenhart and Howe, 1992; Lecompte & Preissle, 1993; Schofield, 1992, referidos por Cohen, Manion & Morrison, 2000).

Para credibilizar a validade interna do estudo, que implica uma relação entre os dados e os resultados de um projecto de investigação, procurámos maximizá-la através da triangulação dos dados (questionários e análise de documentos), tendo submetido previamente estes instrumentos a pré-testes. Para isso, recorreremos a juízes cujas características permitiam identificá-los com os diferentes grupos que participaram neste estudo, nomeadamente, professores cooperantes, professores estagiários e alunos, sendo os dados recolhidos autênticos, não tendo havido qualquer recurso a simulação dos mesmos para este trabalho.

A fidelidade de um estudo prende-se com a exactidão dos resultados, ou seja, se o critério de fidelidade de um estudo for cumprido, os resultados e conclusões desse trabalho serão necessariamente aproximados aos resultados de um outro investigador que decida estudar o mesmo fenómeno, no mesmo contexto. Segundo Walker (1993):

Given high reliability it should be routine for other researchers to reach the same representations from the same events, and further to gather their own data and be able to do that in a manner that is free from ambiguity or confusion.

Deste modo, a fidelidade de um estudo é uma forma de confirmar a sua consistência durante determinado período de tempo e em contextos semelhantes.

Atendendo a que, num estudo de caso, o fenómeno em estudo não é independente do contexto em que ocorre e como esse contexto é dinâmico, estando por isso em constante mudança, pode acontecer que dois investigadores, estudando o mesmo fenómeno, cheguem a conclusões diferentes e igualmente válidas. Isto porque, num estudo qualitativo e interpretativo pode haver tantas interpretações quantos os investigadores (Bogdan & Biklen, 1992:48).

Embora de algum modo concordantes com a perspectiva de Bogdan & Biklen (1992), cremos que a questão da diversidade de interpretações não deve ser encarada superficialmente e que é fundamental que a fidelidade do estudo seja assegurada. Cremos também que a fidelidade deste trabalho está intimamente relacionada com a qualidade dos instrumentos de recolha de dados utilizados. No nosso caso concreto, baseámos a recolha de informação relativa às concepções essencialmente em questionários. Este tipo de instrumento, segundo Cohen, Manion & Morrison, 2000:128-9) “tends to be more reliable, because it is anonymous, it encourages greater honesty(...)”, pelo que consideramos que o recurso a esta técnica tenha contribuído para a fidelidade do nosso projecto de investigação.

3.2.3. Caracterização dos participantes no estudo

Os professores estagiários que participaram no estudo são 7, 6 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, e têm em comum o facto de nenhum deles ter experiência lectiva e de todos terem escolhido o curso de professores que frequentam como sua primeira opção no que respeita ao acesso ao ensino superior. Todos eles se situam, também, numa faixa etária bastante jovem, nomeadamente entre os 21 e 22 anos de idade.

Relativamente aos alunos, intervieram neste estudo 5 turmas, 2 do 5º ano e 3 do 6º ano de escolaridade, num total de 80 alunos, 40 raparigas e 40 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos de idade.

As professoras que cooperaram no estudo têm idades compreendidas entre os 40 e os 48 anos e experiências diversificadas no que se refere à colaboração com a Escola Superior de Educação na cooperação de estágios. Das três professoras cooperantes que considerámos para o estudo, uma delas já tinha colaborado com a instituição e recebido estagiários de Inglês em anos anteriores. As outras duas colaboraram no processo pela primeira vez.

O tempo de serviço docente destas professoras varia entre os 15 e os 27 anos, ou seja, todas possuem uma vasta experiência de ensino. Todas possuem estágio pedagógico, embora a profissionalização tenha sido adquirida de forma diferente. Uma das professoras realizou o estágio através da Universidade Aberta, outra fez a profissionalização em exercício e a terceira realizou um estágio com características semelhantes ao estágio realizado pelos estagiários intervenientes neste estudo, pois a sua formação inicial foi também realizada numa Escola Superior de Educação.

Saliente-se ainda que, embora inicialmente as cooperantes fossem 4, por motivos de licença de maternidade uma das cooperantes interrompeu a colaboração no estudo tendo sido substituída por outra docente, a quem recorremos aquando da aplicação dos questionários às duas turmas de alunos cuja responsabilidade pela docência estava ao cargo dessa colega. Nesse caso, não obtivemos nem o retorno do questionário da cooperante nem de uma das turmas que estava sob a sua responsabilidade.

A relação estabelecida entre os estagiários e os alunos foi, regra geral, uma relação de empatia evidente, tendo-se verificado o mesmo entre os estagiários e os professores cooperantes.

3.3 Instrumentos de recolha de informação

Os instrumentos utilizados para recolha de informação, relativamente às concepções sobre leitura dos professores e alunos intervenientes no estudo, foram três questionários e a análise de documentos, nomeadamente das planificações dos professores estagiários.

Neste ponto do trabalho passamos a descrever pormenorizadamente cada um dos instrumentos utilizados, assim como os critérios que estiveram na base da sua concepção e posterior aplicação.

3.3.1 Questionários dos professores (cooperantes e estagiários)

Os questionários aplicados aos professores intervenientes no estudo foram elaborados de acordo com os princípios explicitados por Ghiglione & Matalon (1992). Segundo estes autores:

o questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas (...) Não podemos deixar certos pontos no vago, dizendo que mais tarde, perante as respostas, os tornaremos mais precisos. Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores até às conclusões finais (p.108-9).

Atentos a este risco, e por forma a verificar da sua clareza, foram realizados pré-testes ao questionário. Assim, os questionários foram testados com um grupo de juízes (2 professores já em exercício e 5 alunos do 3º ano do curso de Professores do Ensino Básico, na variante Português/Inglês, ou seja, alunos que no próximo ano lectivo serão professores estagiários) com a recomendação de reflectirem sobre a forma das questões, o nível de clareza das mesmas, a sua pertinência no âmbito geral do inquérito, o seu grau de dificuldade e outros aspectos que considerassem relevantes.

Foi com base nos resultados do pré-teste que decidimos avançar com a aplicação do questionário a todos os intervenientes e, ainda que conscientes de algum risco sempre inerente à construção de um instrumento de recolha de dados, considerá-lo válido para o propósito a que se destinava, ou seja, a recolha de informação relativa às concepções de leitura dos intervenientes.

Como já referimos, na elaboração dos questionários foram consideradas as recomendações propostas por Ghiglione & Matalon (1992:111). Nomeadamente:

- os questionários foram submetidos a um processo de validação (pré-testes) e aplicados a todos os indivíduos que reuniam características que permitiam inseri-los num determinado grupo a ser inquirido. Concretamente, no grupo dos estagiários ou dos professores cooperantes;
- procurou-se que o preenchimento do questionário não ultrapassasse uma hora;
- sendo o questionário constituído, essencialmente, por questões abertas, procurou-se que nenhuma das questões sugerisse ao inquirido uma resposta em particular, para que não excluísse “nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai colocá-la” .

As questões: conteúdo e forma

Sendo o nosso objectivo recolher informação relativamente às concepções dos sujeitos sobre leitura, optou-se pela construção de questões essencialmente abertas e de opinião, pois interessava-nos que os sujeitos pudessem exprimir-se livremente, não lhes colocando quaisquer entraves que, de algum modo, pudessem condicionar as suas respostas. No entanto, o questionário contemplava também algumas questões fechadas, embora poucas, relacionadas maioritariamente com a caracterização dos indivíduos (idade, experiência de ensino,...) ou com factos objectivos (ex. frequência de leitura).

Assim, o questionário dos professores cooperantes inclui um total de 5 questões de resposta fechada (ex. Tempo de serviço no ensino) e 10 questões de resposta aberta⁹ (Ex. Que importância atribui à actividade de leitura em sala de aula?).

O questionário dos professores estagiários é constituído por 7 questões de resposta fechada (ex. O curso que frequenta constitui a sua primeira opção?) e 13 questões de resposta aberta¹⁰ (ex. Narre uma actividade de leitura que tenha considerado interessante enquanto aluno.)

Relativamente à aplicação dos questionários dos professores cooperantes, refira-se que os mesmos foram apresentados no contexto profissional em que eles se inseriam e recolhidos uma semana depois pela investigadora, no mesmo local. O preenchimento dos questionários não foi realizado de imediato e na presença da investigadora para que os professores pudessem dispor de tempo necessário e suficiente para reflectir sobre cada uma das questões que fazia parte do questionário. Esta opção foi motivada pelo desejo de que a participação neste estudo interferisse o menos possível na rotina dos professores, já tão ocupados com os múltiplos afazeres da sua vida profissional.

Os questionários dos professores estagiários foram aplicados simultaneamente a todos os intervenientes em presença da investigadora e na instituição formadora. O local, hora e data para preenchimento dos questionários foram acordados por todos de modo a que o tempo dispendido também não interferisse com a sua vida pessoal.

⁹ Ver anexo 2 – Questionário dos professores cooperantes

¹⁰ Ver anexo 3 – Questionário dos professores estagiários

3.3.1.1. Procedimentos de análise da informação

3.3.1.1.1. A análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o conjunto de técnicas utilizado para interpretar a informação colhida com o questionário relativo às concepções de leitura dos professores.

A aceção do conceito de análise de conteúdo adoptada no presente trabalho coincide com a definição de Bardin(1977) que a considera como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 41)

O autor supracitado coincide com outros, pioneiros na clarificação do conceito, principalmente na atribuição das características de “sistematicidade” e “objectividade” à análise de conteúdo (Henri & Moscovici, 1968; Holst, 1968, referidos por Bardin, 1977).

Efectivamente, o objectivo de qualquer análise é conseguir a objectividade na interpretação dos dados, pois apenas essa objectividade permite validar o estudo e torná-lo cientificamente credível.

Para que tal fosse possível, procedemos ao tratamento da informação, primeiro através da “leitura flutuante” dos documentos a analisar que, como refere Bardin (1977), nos permite “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Os procedimentos de análise de conteúdo utilizados foram procedimentos exploratórios (Henri & Moscovici, 1968; Holst, 1968; Bardin, 1977), ou seja, o nosso objectivo foi “comparar textos produzidos em situações particulares, correspondentes aos comportamentos que queremos observar; o quadro de análise destes últimos não é fixado e começamos por colocar em evidência as propriedades do texto” (Ghiglione & Matalon, 1992:184).

Passos da categorização

Embora esta não seja uma etapa obrigatória, a maior parte das análises de conteúdo organiza-se em torno de um processo de categorização (Bardin, 1977). O presente trabalho é mais um exemplo de estudo que utiliza este processo como forma de classificação dos elementos que constituem o *corpus*, agrupando-os por afinidade (tendo por base os elementos comuns), sob um título genérico.

O critério de categorização utilizado foi de tipo semântico, tendo sido nosso objectivo condensar a informação “em bruto” de acordo com os temas que essa mesma informação nos sugeriu. Assim sendo, podemos acrescentar que o procedimento de categorização utilizado foi o procedimento «por milha» (Bardin, 1977). Ou seja, o sistema de categorias utilizado não se encontrava definido *a priori*, mas é antes resultante da “classificação dos elementos” (p. 119).

Quer isto dizer que, sempre que dos dados do discurso dos respondentes emergiram categorias para além das previamente estabelecidas, as mesmas foram consideradas. Esse diálogo constante entre os dados e a investigação levou a uma constante procura do enquadramento teórico necessário.

Como a categorização corresponde a uma etapa essencial no processo de codificação do material de análise, é importante referir que esse processo se inicia com a escolha das unidades de registo, ou recorte. Sabendo que a unidade de registo corresponde à unidade de significação a codificar (Bardin, 1977), procurou-se fazer corresponder à unidade de registo a unidade de sentido. Assim, a unidade de registo coincide com um segmento de texto cuja informação nele contida é compreensível, ou seja, o segmento, por si só, tem valor semântico.

Exemplo:

“A actividade de leitura deve ter um espaço significativo na sala de aula, pois é uma etapa importante para a realização, quer escolar quer profissional dos alunos”

Os procedimentos utilizados para obter a unidade semântica obedeceram a alguns critérios de recorte, a saber:

- sempre que o discurso dos professores participantes no estudo era redundante ou a informação não era considerada relevante para a análise procedeu-se à sua omissão. Para esse efeito utilizámos o símbolo (...) (ex. PE4(...)) textos que sejam interessantes para o aluno)

- com o objectivo de contextualizar as unidades semânticas acrescentou-se, entre parenteses rectos, a informação omissa necessária à compreensão do leitor (ex. [textos] que abordem temas relacionados com a realidade e gosto dos alunos)

3.3.1.1.2. Sistema categorial na análise do discurso dos professores estagiários

A definição das categorias de análise resultou das questões de investigação que motivaram o presente trabalho, assim como da revisão da literatura da especialidade e, principalmente, dos dados do *corpus* de análise.

Considerando o principal objectivo deste estudo verificar quais as concepções dos diversos intervenientes sobre a leitura, por forma a evitar dispersões em termos do que seria efectivamente relevante analisar, procurámos agrupar as nossas categorias em três dimensões que considerámos relevantes para a análise das concepções de leitura, nomeadamente: **hábitos de leitura**, dimensão na qual se incluem a frequência de leitura, assim como as preferências de leitura dos inquiridos; **aprendizagem da leitura**, que remete para as experiências de leitura dos inquiridos enquanto aprendentes e **ensino da leitura**, dimensão dirigida mais para a experiência e conhecimentos dos sujeitos enquanto formadores de leitores.

No âmbito destas três dimensões, optámos por um sistema de categorias misto que engloba não só categorias definidas *a priori*, na sua maioria emergentes da literatura da especialidade, mas também categorias emergentes directamente do *corpus* de análise. Em ambos os casos adoptámos uma postura de flexibilidade, ou seja, admitimos o carácter provisório do quadro categorial inicial que, ao longo do processo, foi sujeito a alterações e ajustes de acordo com o *corpus* de análise.

Os quadros que a seguir se apresentam (quadros Va, Vb e Vc, p. 94-97) sistematizam as categorias, assim como os indicadores e exemplos de unidades de registo, que definimos a partir do discurso dos professores estagiários.

Quadro Va. Sistema Categorical na análise do discurso dos professores estagiários/ Dimensão A) Hábitos de leitura

Categorias	Indicadores	Exemplos de Unidades de Registo
1. Justificação da Frequência de Leitura	a) Disponibilidade Temporal	“Sem dúvida que o factor mais importante para o aumento da minha frequência de leitura seria “o ter mais tempo para ler”
	b) Facilidade de Acesso à Informação	“(…)a maior divulgação das obras publicadas através dos meios de comunicação(…)”
	c) Assunto/Tema do Material de Leitura	“Temas polémicos; livros ou artigos que tenham sido alvo de críticas literárias; temas relacionados com a sociedade actual”
2. Género de Leitura	a) Romances	“A Casa do Pó” de Fernando Campos”
	b) Jornais	“Jornal “O Público”
	c) Revistas	“Revistas devoro uma ou duas por semana Quando posso”
	d) Artigos científicos	“artigos científicos relacionados com a minha área”
	e) Poesia	“3 [livros] de poesia”

**Quadro Vb. Sistema Categrial na análise do discurso dos professores estagiários/
Dimensão B) Aprendizagem da leitura**

3. Pessoas de referência na aprendizagem da leitura	a) Familiares	“O meu avô terá sido a pessoa que mais marcou a minha aprendizagem da leitura. Ele tinha a paciência de me sentar no colo e ler histórias, comprava-me livros com imagens e pequenas frases sobre as imagens que despertaram a minha curiosidade para saber o que estava escrito.”
	b) Professores e/ou Educadores	“O meu professor do ensino primário foi muito importante, pois criou um ambiente de empatia e segurança na sala de aula.”
	c) Ausência de pessoas de referência na aprendizagem da leitura	“Não me recordo de ninguém em especial.”
4. Actividade de Leitura enquanto aluno	a) Experiência marcante	“A hora do conto em que cada um dos alunos falava e lia um pouco do livro que mais gostava”
	b) Experiência não marcante	“Não consigo recordar nenhuma actividade de leitura interessante”

**Quadro Vc. Sistema Categrial na análise do discurso dos professores estagiários/
Dimensão C) Ensino da leitura**

5. Justificação da Importância da Actividade de Leitura	a) Função Instrumental	“Acho que a leitura deve ter um espaço significativo na sala de aula, pois é uma etapa importante para a realização, quer escolar quer profissional dos alunos”
	b) Função Motivacional	“A actividade de leitura na sala de aula é muito importante, pois fomenta o gosto pela leitura e desperta o interesse por determinadas obras, temas, personagens.”
	c) Função Cognitiva	“a leitura é uma das bases de todo o conhecimento e devemos trabalhá-la, pois estaremos a munir os alunos com uma ferramenta crucial para o seu desenvolvimento pleno.”

**Quadro Vc. Sistema Categrial na análise do discurso dos professores estagiários/
Dimensão C Ensino da leitura (Continuação)**

6. Factores que determinam a adequação/desadequação dos textos à aula de inglês	a) Linguagem	“Textos simples e que usem uma linguagem directa”
	b) Assunto	“...[textos] que abordem temas relacionados com a realidade e gosto dos alunos”
	c) Variedade do material de leitura	“Penso que devem ser trabalhados todos os tipos de texto: notícias, histórias, receitas de culinária, etc.; porque os alunos devem contactar com os diferentes tipos de texto, à semelhança da sua língua materna.”
7. Dimensões do conhecimento profissional envolvidas no ensino da leitura	a) Experiência Pessoal	“(...)tento lembrar-me daquilo que menos gostava, e logo me dificultava a tarefa, e corrigi-lo”
	b) Conhecimento Prático	“(.)aprendi algumas actividades que podem estimular essas actividades [de leitura]”
	c) Formação obtida	“Sinto-me pouco preparada, mas penso contar com as aprendizagens que retirei de algumas disciplinas do curso”
8. Dificuldades antecipadas relativamente ao ensino da leitura	a) Ritmo de Aprendizagem dos alunos	“Outro aspecto que pode condicionar o progresso na leitura é o facto dos alunos terem diferentes ritmos de aprendizagem”
	b) Dificuldades de aprendizagem	“o contacto com crianças com muitas dificuldades na aprendizagem da leitura”
	c) Comportamento dos Alunos	“Talvez as maiores dificuldades sejam ao nível da turma, pois acho que se controlarmos a turma a nível de comportamento, mais fácil se tornará ajudá-los no ensino da leitura, por mais dificuldades que tenham.”
	d) Falta de Motivação para a Leitura	“”Uma das principais dificuldades será talvez “ensinar” os alunos a ganharem gosto pela leitura”
9. Conhecimento Pedagógico do conteúdo leitura	a) Sequenciar o texto de forma lógica	“O texto é recortado em tiras e é distribuído pelos alunos aleatoriamente. A professora começa por ler a primeira frase e os alunos têm que descobrir a parte que se segue e ler.”
	b) Preenchimento de espaços	“Preencher espaços à medida que vai ouvindo uma canção”
	c) Relacionar o título com a mensagem do texto	“O professor separa os títulos das notícias e os alunos têm que ler e fazer a correspondência certa dos títulos às mensagens de cada notícia”

**Quadro Vc. Sistema Categorical na análise do discurso dos professores estagiários/
Dimensão C Ensino da leitura (Continuação)**

9. Conhecimento Pedagógico do conteúdo (continuação)	d) Exploração de Imagens e confronto com a mensagem do texto	“Colocar no quadro imagens alusivas ao texto (que em seguida irão ler) e despertar a curiosidade dos alunos para lerem o texto, é uma boa estratégia. Colocando questões acerca das imagens e deixando uma questão no ar “obriga-os” a ler o texto para saberem a resposta.”
	e) Jogos	“Talvez um jogo em que os alunos, em equipas, se devem guiar uns aos outros, através de direcções.”
	f) Dramatização	“Usar (...) bandas desenhadas com personagens conhecidas pelos alunos, faladas em inglês e levá-los a fazer role play”
10. Conceito de Leitura	a) Conhecimento Subjectivo	“Uma actividade de leitura é um momento de prazer em que entramos em contacto com um mundo imaginário ou real, visto por os olhos de alguém”
	b) Conhecimento Conceptual	“Ler é tentar descodificar a mensagem e dar-lhe um sentido, ou significado. Mais do que isso, é interpretar.”
	c) Conhecimento Procedimental	“Para mim uma actividade de leitura implica interpretação e utilização do que foi lido para uma determinada actividade”

Passamos agora a explicitar cada uma das categorias e respectivos indicadores, nas diferentes dimensões de análise.

Dimensão A – Hábitos de Leitura

A categoria 1 – **Justificação da frequência de leitura** reporta-se aos hábitos de leitura dos professores inquiridos e engloba os motivos que levam os sujeitos a aumentar ou diminuir a sua frequência de leitura. Os indicadores definidos para esta categoria estão directamente relacionados com os motivos que justificam essa tendência e são:

- a) **Disponibilidade temporal** – uma das razões apontadas para justificar a frequência de leitura é precisamente o tempo de que se dispõe para a realização desta tarefa.
- b) **Facilidade de acesso à informação** – engloba a publicidade e divulgação feita aos materiais de leitura através dos meios de comunicação.
- c) **Assunto/Tema do material de leitura** – remete-nos para as preferências de leitura dos inquiridos (actualidade dos assuntos; temas polémicos; áreas de interesse, etc.).

A categoria 2- **Gênero de Leitura** – relaciona-se com o tipo de material de leitura que os inquiridos, por opção ou imposição, lêem. Os indicadores para esta categoria são definidos a partir do *corpus* de análise e são: **jornais, revistas, artigos científicos, poesia e romances.**

Dimensão B – Aprendizagem da Leitura

A categoria 3 – **Pessoas de referência na aprendizagem da leitura** –inclui-se, de modo geral, no ramo da investigação que considera que a forma como os professores percebem o seu trabalho é modelada pelas suas experiências como aprendentes (Lortie, 1975, referido por Larsen & Freeman, 1998) e remete, especificamente, para os indivíduos que, de alguma forma, influenciaram a iniciação à leitura dos sujeitos inquiridos. Os indicadores que surgiram no âmbito desta categoria foram:

- a) **Familiares;**
- b) **Professores/Educadores;**
- c) **Ausência de Pessoas de referência na aprendizagem da leitura.**

A categoria 4 – **Actividade de leitura enquanto aluno** - encontra-se no domínio das experiências vividas pelo sujeito enquanto aluno¹¹. Como afirma Sim-Sim (2001b), o sucesso da aprendizagem da leitura marcará, para sempre, o percurso do indivíduo de forma positiva ou negativa. Assim sendo, esta categoria surge marcada pelos seguintes indicadores:

- a) **Experiência marcante** – quando o relato evidencia uma experiência positiva que deixou registos na memória do indivíduo;
- b) **Experiência não marcante** – quando a experiência do inquirido não foi suficientemente rica ao ponto de deixar registos marcantes que acompanhem o indivíduo no seu percurso.

Dimensão C – Ensino da Leitura

A categoria 5 – **Justificação da Importância da Actividade de Leitura** – permite-nos perceber, antes de mais, se os sujeitos consideram a actividade de leitura importante ou não e, simultaneamente, a função que atribuem a essa actividade. Sabendo que no mundo em que vivemos a maior parte da informação nos chega por via da escrita, o domínio dos mecanismos da leitura proporciona aos indivíduos um acesso mais fácil ao conhecimento e um alargamento dos seus interesses individuais

¹¹Cf Categoria 3

(Menyuk,1988). Mais do que objecto de estudo, a leitura constitui, também, instrumento das mais diversas aprendizagens (Perfetti & Curtis, 1988).

Esta categoria engloba, portanto, as diferentes funções que podemos atribuir à actividade de ler e que podemos clarificar de forma mais precisa através dos indicadores, que passamos a enumerar e explicitar:

a) Função Instrumental – De acordo com a literatura existente sobre o assunto (Sim-Sim,2001b; Amor, 1993; Menyuk,1988), considerar a leitura como uma função instrumental implica perceber esta actividade como suporte para actividades essenciais à rotina diária dos indivíduos, seja a nível escolar, profissional ou pessoal. Segundo esta perspectiva, o acto de ler vai para além do ensino formal e constitui uma actividade essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano. É entender a leitura como funcional, associada a uma busca de informação e dados. (Charmeaux, 1985, referida por Silva, 1988);

b) Função Recreativa – Este indicador situa-nos num nível em que a principal função da actividade de leitura é criar nos alunos o prazer de ler, ou seja, fomentar o gosto e o interesse pela leitura. Como afirma Amor (1993:95): “Se constitui um lugar-comum afirmar que é lendo que se aprende a ler, de igual modo é quase desnecessário afirmar que só se pode descobrir o prazer da leitura – e fruir do que se lê- se se lê o que se gosta, ou melhor, ainda, se se lê de gosto”;

c) Função Cognitiva – em que se refere a actividade de leitura como uma tarefa que não só implica processos cognitivos de descodificação e atribuição de significado à mensagem do texto, como contribui também para o desenvolvimento cognitivo

dos sujeitos. Esta função é fundamentada por diversos autores, tais como Perfetti & Curtis (1988) e Cunningham & Stanovich (1997) .

A categoria 6 – **Factores que determinam a adequação/desadequação dos textos à aula de inglês** – engloba todos os factores considerados pelos professores na selecção de textos para a aula de inglês. Assim sendo, são considerados nesta categoria aspectos tão diversificados como: o assunto do texto, o nível de interesse para o grupo a que se destina, o grau de dificuldade, o tipo de texto, etc.

Os indicadores que suportam esta categoria foram definidos a partir do *corpus* de análise e traduzem-se em:

- a) **Linguagem** – adequada aos conhecimentos semânticos, lexicais, sintácticos e morfológicos que os alunos possuem da língua;
- b) **Assunto** – os textos seleccionados para a aula de inglês devem ir de encontro às preferências dos alunos e à sua realidade;
- c) **Variedade do material de leitura**¹² –os textos devem ser diversificados no sentido de contribuir para a consciencialização dos sujeitos de que a leitura tem diferentes funções, ou seja, lemos com objectivos diversificados.¹³

A categoria 7– **Dimensões do conhecimento profissional envolvidas no ensino da leitura** – procura distanciar-se da visão behaviorista que sustenta que ensinar qualquer conteúdo se resume ao que o professor faz, ou seja, a um

¹² Por variedade do material de leitura entendemos todo e qualquer material que pode ser lido e interpretado, incluindo imagens, e não uma tipologia de textos específica.

¹³ Cf. categoria 5

determinado conjunto de comportamentos considerados efectivos para o bom funcionamento da aula, aproximando-se da concepção construtivista que remete para o como o professor aprende a ensinar.

Nesta categoria englobam-se factores tão diversificados como os que a seguir se definem como indicadores:

a) **Experiência Pessoal** – sempre que o sujeito atribui uma maior ou menor preparação para ensinar a ler a aspectos de ordem pessoal, tais como: as suas características, ser mais ou menos seguro, as suas experiências anteriores, etc. ;

b) **Conhecimento Prático** – o conhecimento de estratégias e actividades de leitura surge aqui como fundamental para que o futuro professor se sinta preparado para a tarefa de ensinar a ler;

d) **Formação Obtida** – o conhecimento do conteúdo associado à formação recebida pela instituição formadora podem ser considerados como um elemento facilitador ou, por outro lado, como um entrave no que respeita a preparação para o ensino da leitura.

Com a categoria 8- **Dificuldades antecipadas relativamente ao ensino da leitura** –pretende-se que o futuro professor adopte uma atitude de reflexão sobre os entraves que pode vir a encontrar nesta área específica da sua intervenção, ou seja, no seu desempenho enquanto formador na área da leitura.

De acordo com o *corpus* de análise os indicadores definidos para esta categoria são:

- a) **Ritmo de Aprendizagem dos alunos** – a existência de turmas com alunos com ritmos de aprendizagem diversificados pode constituir uma dificuldade na gestão de um processo de ensino/aprendizagem eficaz para todos e cada aluno;
- b) **Dificuldades de Aprendizagem** – refere-se à falta de preparação dos futuros professores para agir eficazmente em situações em que ensinar a ler exige estratégias que permitam intervir de forma adequada no sentido de solucionar problemas específicos de aprendizagem da leitura;
- c) **Comportamento dos Alunos** - reflecte anseios relacionados com o controlo da turma que se traduzem numa gestão difícil e, por vezes, até mesmo ineficaz, do processo de ensino/aprendizagem;
- d) **Falta de Motivação para a Leitura** - que pode resultar da associação da actividade de leitura a uma actividade enfadonha que marginaliza as preferências dos alunos, ou os rotula de bons ou maus leitores, o que faz dos alunos indivíduos pouco motivados para a leitura que, geralmente, causam dificuldades ao professor sempre que lhes é sugerida uma actividade nesse domínio.

A categoria 9 – **Conhecimento pedagógico do conteúdo leitura** – traduz-se no conhecimento didáctico do professor e diz respeito ao saber e ao saber-fazer no plano concreto da leitura. Situa-se ao nível das competências e saberes do professor ao nível da peri-execução (Andrade & Araújo e Sá, 1992), ou seja, ao momento preparativo das actividades de ensino/aprendizagem em que o professor revela a sua capacidade para, entre outras coisas, seleccionar estratégias de ensino/aprendizagem adequadas. Corresponde, no âmbito do nosso *corpus*, ao conhecimento que o

professor tem (ou não) de actividades que desenvolvam a competência de leitura dos alunos.

Os indicadores, que a seguir se mencionam, reflectem esse saber-fazer, uma vez que enunciam actividades que, de acordo com a literatura da especialidade, são adequadas quer às capacidades e conhecimentos dos alunos quer ao nível de ensino a que se destinam, ou seja, 5º e 6º ano:

- a) **Sequenciar o texto de forma lógica;**
- b) **Preenchimento de espaços;**
- c) **Relacionar o título com a imagem do texto;**
- d) **Exploração de imagens e confronto com a mensagem do texto;**
- e) **Jogos;**
- f) **Dramatização.**

A última categoria (10) – **Conceito de Leitura** – prende-se com o tipo de conhecimento do processo de leitura e engloba várias dimensões desse conhecimento, desde um conhecimento de índole mais teorizante, em que a explicitação do conceito se aproxima das evidências recolhidas através da análise da literatura da especialidade, até um conhecimento mais prático, baseado na acção, no saber-fazer, e que resulta da experiência do professor.

Esta categoria é consubstanciada nos seguintes indicadores:

- a) **Conhecimento Subjectivo** – sempre que a explicitação do conceito está relacionada com as crenças, as atitudes, as experiências do indivíduo;

- b) **Conhecimento Declarativo** – descrição do conceito próxima do conhecimento declarativo e fundamentada ou baseada na literatura da especialidade;
- c) **Conhecimento Procedimental** – sempre que a definição do conceito de leitura envolve a descrição de um processo que implica, de certa forma, uma acção por parte de quem realiza a actividade subjacente ao conceito que está a ser descrito.

3.3.1.1.3 Sistema categorial na análise do discurso dos professores cooperantes

Tal como no caso dos professores estagiários, a definição das categorias de análise resultou das questões de investigação que motivaram o presente trabalho, assim como da revisão da literatura da especialidade e, principalmente, dos dados do *corpus* de análise. Consequentemente, as categorias e os indicadores emergentes da análise do discurso dos professores cooperantes foram as que apresentamos nos quadros VI a e VI b (p.105-107).

Quadro VI a– Sistema categorial na análise do discurso dos professores cooperantes / Dimensão A) Hábitos de leitura

Categorias	Indicadores	Exemplos de Unidades de Registo
1. Justificação da Frequência de Leitura	a) Disponibilidade Temporal	“Disponibilidade de tempo”
	c) Assunto/Tema do Material de Leitura	“Andar a ler um livro que me interessa”
2. Género de Leitura	a) Romances	“Romance: Bronte, Emily, <i>Wethering Nights</i> , Penguin Books, 1994”
	b) Jornais	“Diariamente leio o <i>Público</i> (...)”
	c) Revistas	“a <i>Visão</i> e a <i>Caras</i> ”
	d) Artigos/livros científicos	- <i>Planning Classwork</i>

**Quadro VI b– Sistema categorial na análise do discurso dos professores cooperantes /
Dimensão B) Ensino da leitura**

3.Importância da Leitura em sala de aula	a) Mediadora do desenvolvimento de outros skills	“[...] deve ser estimulada de forma a alargar o vocabulário individual, melhorar a pronúncia[...]”
	b) Função Motivacional	“Pode ser motivadora (o prazer que proporciona)”
	c) Função Cognitiva	“desenvolve capacidades cognitivas estruturantes na formação da criança/jovem”
4.Factores que determinam a adequação/desadequação dos textos à aula de inglês	a) Linguagem	“textos adaptados ao nível de língua dos alunos”
	b) Assunto	[textos que] motivem a criança para a leitura (...)
	c) Variedade do material de leitura	“textos diferentes, discursos diferentes, registos diferentes”
5.Dificuldades na implementação de actividades de leitura	a) Seleção do material de leitura	“A escolha dos textos é, para mim, por vezes difícil.”
	b) Ausência de competências de leitura por parte dos alunos	“as dificuldades individuais (lexicais, morfo-sintáticas, de interpretação)”
	d) Falta de Motivação para a Leitura	“motivação: resistência dos alunos à leitura”
6.Causas das dificuldades na implementação das tarefas de leitura	a) Metodologia utilizada pelos professores	“Falta de imaginação e métodos demasiado tradicionalistas”
	b) Características da actividade de leitura	“a existência de estímulos e actividades mais activos do que a leitura”
	c) Valorização de outros domínios da língua	“Falando da minha prática, julgo ter descuidado o vocabulário [necessário à leitura] a favor da gramática”
7.Factores que contribuem para o sucesso de uma actividade de leitura	a) Interesse dos alunos pela actividade	“a implementação de estratégias que enfatizem as motivações, os gostos e os interesses dos alunos (...)”
	b) Adequação da actividade aos conhecimentos dos alunos	“ Não ser nem demasiado fácil nem demasiado difícil”
	c) Clarificação dos objectivos de leitura	“O aluno ter sentido a necessidade de ler o texto”

Quadro VI b– Sistema categorial na análise do discurso dos professores cooperantes / Dimensão B) Ensino da leitura (Continuação)

8. Material preferido nas actividades de leitura	a) Material diversificado	“utilizo o material mais diversificado, nomeadamente retroprojector e acetatos; <i>wordcards(...)</i> e <i>flashcards(...)</i> ”
	b) Material audio	“cassetes – para ouvirem um nativo a ler o texto e tentar repetir o melhor possível”
	c) Imagens	“gravuras – desordenadas para os alunos ordenarem de acordo com o que ouvem e sentirem-se motivados para ler ou dramatizar”
	d) Textos de fontes diversas	“textos que estão incluídos nos manuais escolares de Inglês; textos de livros adaptados ao nível etário dos nossos alunos e ainda textos da revista Mary Glasgow”
9. Actividades de leitura	a) Interpretação de imagens	“figuras no quadro para que as crianças possam interpretar e construir frases para posterior leitura”
	b) Preenchimento de espaços	“(…) preencher espaços relativos ao texto”
	c) Preenchimento de quadros	“(…) o preenchimento de quadros(…)”
	d) Construção de banda desenhada	“(…) fazer banda desenhada”
	e) Dramatização	“(…) pequenas dramatizações.”
	f) Leitura coral/ a pares	“Para a leitura expressiva costumo fazer “leitura coral” (toda a turma ao mesmo tempo), [e a] pares(…)”
	g) Compreensão de textos audio	“(…) utilização da cassette do manual e posterior repetição/ dramatização do mesmo(…)”
10. Conceito de Leitura	a) Valorização da função cultural	“Ler é chamar a atenção para novas culturas, novos modos de vida (…)”
	c) Valorização da função recreativa	“Pode ser simplesmente a fruição do leitor por si só”

Como podemos observar nos quadros VIa/VIb/VIc (p. 105-107), as categorias e os indicadores utilizados na análise do discurso dos professores cooperantes foram, nalguns casos, semelhantes às categorias e indicadores utilizados na análise do discurso dos professores estagiários. Nomeadamente, no caso das categorias 1, 2 e 4.

No entanto, o discurso dos respondentes levou a que se definissem algumas categorias e/ou indicadores diferentes dos utilizados na análise do discurso dos professores estagiários. Essa diferença foi também motivada pela dissemelhança de experiência profissional que caracteriza os dois grupos de intervenientes.

Passamos então a descrever essas categorias, assim como os indicadores emergentes da análise do discurso dos professores cooperantes, nas respectivas dimensões de análise.

Dimensão B – Ensino da Leitura

A categoria 3 – **Importância da leitura em sala de aula** – remete para a valorização da leitura pelos professores. De acordo com o discurso dos respondentes, emergiram desta categoria os seguintes indicadores:

- a) **Mediadora do desenvolvimento de outros *skills*** – mais do que um fim em si mesma, a leitura é um meio utilizado pelos professores com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento de outros domínios de língua, por exemplo a gramática ou a oralidade.
- b) **Função comunicacional** – a leitura permite utilizar a língua em situações de comunicação

c) **Função cognitiva** – a leitura, neste caso, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

A categoria 5 – **Dificuldades na implementação das tarefas de leitura** – aponta para uma reflexão dos professores cooperantes sobre os obstáculos à leitura com que se deparam na sua prática lectiva. Os indicadores emergentes a partir desta categoria foram:

- a) **Seleção do material de leitura;**
- b) **Ausência de competências de leitura por parte dos alunos;**
- c) **Falta de motivação para a leitura.**

Com a categoria 6 – **Causas das dificuldades de implementação das tarefas de leitura** – categoria que consideramos complementar à análise da categoria anterior, procurámos perceber quais os motivos que, na opinião do grupo de professores cooperantes inquiridos, estão na origem das dificuldades de implementação das tarefas de leitura. O discurso dos professores fez surgir como indicadores desta categoria:

- a) **Metodologia utilizada pelos professores** – que se traduz na pouca criatividade de alguns professores, assim como na adopção de métodos tradicionais de ensino/aprendizagem;
- b) **Características da actividade de leitura** – este indicador sugere que a actividade de leitura é entendida como uma actividade passiva que, como tal, desperta pouco interesse nos alunos;

- c) **Valorização de outros domínios de língua** – ou seja, a leitura é preterida em relação a outros domínios de língua o que, naturalmente, será um entrave à implementação de actividades de leitura.

A categoria 7 – **Factores que contribuem para o sucesso de uma actividade de leitura** – permite-nos perceber quais as percepções dos professores relativamente aos aspectos que contribuem para que uma actividade de leitura seja realizada com sucesso. Os factores que sobressaíram dos discurso dos professores cooperantes foram:

- a) **Interesse dos alunos pela actividade;**
- b) **Adequação da actividade aos conhecimentos dos alunos;**
- c) **Clarificação dos objectivos de leitura.**

A categoria 8 – **Material preferido nas actividades de leitura** – reporta-se a todo e qualquer material que é efectivamente utilizado pelas professoras na implementação de actividades de leitura em sala de aula. Os indicadores que resultaram desta categoria foram:

- a) **Material diversificado;**
- b) **Material audio;**
- c) **Imagens;**
- d) **Textos de fontes diversas.**

Com a categoria 9 - **Actividades de leitura** - procurámos identificar o tipo de actividades que os professores implementam nas suas aulas com o objectivo de desenvolver as competências de leitura dos alunos. A definição desta categoria possibilitou também perceber que tipo de estratégias de leitura são privilegiadas pelos cooperantes participantes no estudo. Os indicadores para esta categoria foram:

- a) **Interpretação de imagens;**
- b) **Preenchimento de espaços;**
- c) **Preenchimento de quadros;**
- d) **Construção de banda desenhada;**
- e) **Dramatização;**
- f) **Leitura coral/a pares;**
- g) **Compreensão de textos audio.**

Com a categoria 10 – **Conceito de leitura** – procurámos que os professores reflectissem sobre o processo de leitura de forma abstracta. Dessa reflexão resultaram os seguintes indicadores:

- a) **Valorização da função cultural** – a leitura é, essencialmente, um instrumento que permite ampliar conhecimentos sobre outras culturas e outros modos de vida;
- b) **Valorização da função recreativa** – neste caso, a leitura é entendida, essencialmente, com o objectivo de proporcionar prazer ao leitor.

3.3.2. Questionários dos alunos do 5º e 6º ano

O questionário aplicado aos alunos¹⁴ teve como objectivo recolher dados relativos às concepções destes sobre a leitura em Inglês e foi constituído por 9 questões de resposta fechada. As questões reportam-se a diferentes aspectos relacionados com a leitura, os quais passamos a enunciar:

- razões pessoais para a leitura (questão 1);
- competências desenvolvidas através da leitura (questão 2);
- estratégias de leitura (questão 3);
- razões que tornam a leitura em inglês fácil ou difícil (questão 4);
- materiais de leitura preferidos pelos alunos (questão 5);
- assuntos de leitura preferidos dos alunos (questão 6);
- material de leitura que os alunos consideram ser os preferidos dos outros indivíduos que lêem (questão 7);
- a leitura em língua estrangeira e a televisão (questão 8);
- atitudes face a diferentes actividades de leitura (questão 9).

Estas questões foram construídas atendendo também ao questionário que foi aplicado aos professores, por forma a que fosse possível analisar contrastivamente os resultados obtidos através dos instrumentos aplicados aos diferentes intervenientes no estudo. O nosso objectivo foi compreender se as concepções de leitura de alunos e professores são, de algum modo, aproximadas.

¹⁴Ver questionário sobre leitura aplicado aos alunos – anexo 4

Atentos a que os indivíduos a que este questionário se destinava eram crianças, resolvemos simplificar o mais possível o questionário por forma a que o seu preenchimento não se revelasse difícil e moroso. Assim, decidimos construir apenas questões fechadas e utilizámos a simbologia¹⁵ como forma de tornar o questionário mais atractivo e motivante.

Para cada uma das questões optámos pela construção de uma escala tipo Likert, ou seja, pediu-se aos alunos que se manifestassem em relação a cada um dos códigos que faziam parte da questão segundo a graduação: “muito importante”, “importante”, “pouco importante” e “nada importante” (questões 1, 2 e 3); “muito fácil”, “fácil”, “difícil” e “pouco difícil”(questão 4) e “muito feliz”, “feliz”, “pouco feliz” e “triste” (questões 5, 6, 7, 8 e 9).

O questionário dos alunos, tal como aconteceu com o questionário dos professores, foi sujeito a um processo de validação através da aplicação de um pré-teste do mesmo numa turma de crianças do mesmo nível de escolaridade e da mesma faixa etária. O preenchimento do questionário aplicado na fase do pré-teste não suscitou quaisquer dúvidas aos respondentes pelo que não houve necessidade de quaisquer alterações resultantes dessa aplicação.

¹⁵Com o termo “simbologia” referimo-nos à utilização da figura do *smile* como forma de os alunos expressarem a sua opinião relativamente a cada uma das questões que fazia parte do questionário. A opção de utilização destas figuras está relacionada com a própria simbologia que é utilizada nas aulas de Inglês. Efectivamente, no final de cada uma das aulas de Inglês é normal que os estagiários peçam aos alunos que avaliem a aquisição dos conhecimentos desenhando, junto do sumário, um *smile* “sorridente” ou “infeliz” consoante os seus desempenhos na aula. Além disso, a utilização da imagem é, como referem Cohen, Manion & Morrison (2000:258) “not only a matter of appeal to respondents, but perhaps, more significantly, is a matter of accessibility of the questionnaire to the respondents”, o que contribui para aumentar a validade e fidelidade do questionário.

Pressupondo que a tendência de resposta, se a questão apresentasse 3 itens apenas, fosse de situar as respostas no nível intermédio, e também porque a inclusão de vários níveis de resposta “are very useful devices for the researcher, as they build in a degree of sensitivity and differentiation of response whilst generating numbers” (Cohen, Manion & Morrison, 2000:253), decidimos incluir em cada uma das questões mais do que três itens de respostas por forma a evitar essa tendência e no sentido de obter as respostas o mais fiéis possível. No entanto, admitimos que possa surgir alguma margem de erro nas respostas dadas pelas crianças, por as mesmas poderem não corresponder exactamente à sua opinião sobre a questão que lhe é colocada.

Os questionários foram aplicados a 7 turmas, aquelas que intervieram na prática pedagógica sobre a qual incide o nosso estudo. No entanto, dessas sete turmas, perdemos dados referentes a duas delas por motivo de não retorno dos questionários. Assim, a análise que efectuámos respeita apenas a cinco turmas, 2 do 5º ano de escolaridade e 3 do 6º ano.

Por forma a evitar qualquer alteração na rotina escolar dos alunos, solicitámos ao professor da turma que aplicasse os questionários num momento que julgasse oportuno, sem a presença da investigadora, tendo a recolha dos questionários sido efectuada posteriormente.

A investigadora conversou previamente com os professores de cada uma das turmas no sentido de lhes explicar quais os seus objectivos para cada uma das questões que faziam parte do questionário e quais as instruções que deveriam ser fornecidas aos alunos no momento do preenchimento do questionário, não só para

que ficassem claros os objectivos do mesmo, mas também para que as instruções fornecidas fossem as mesmas em todas as turmas.

3.3.2.1. Procedimentos de Análise da Informação

Após a recolha e a verificação de cada um dos questionários, por forma a nos certificarmos se todas as questões tinham obtido resposta, procedemos à redução dos dados (“data reduction”¹⁶), ou seja, à codificação dos dados para análise. Em primeiro lugar, codificámos cada uma das questões do questionário, identificando-as por números, e cada um dos itens de resposta por letras. Posteriormente, a informação foi lançada numa matriz (folha de cálculo Excel), gerando o somatório de frequências de resposta a cada item de cada questão. A partir desse somatório de frequências, optámos pela apresentação dos resultados através da construção de um gráfico para cada um dos itens de resposta possível dentro de cada uma das questões. De seguida, construímos um gráfico para cada questão de acordo com o sexo dos inquiridos e, finalmente, um gráfico para cada questão juntando as respostas de todos os alunos inquiridos. Para facilitar a análise, decidimos debruçar-nos apenas sobre estes últimos gráficos e, quando as diferenças nas respostas assim o justificavam, sobre os gráficos referentes aos resultados obtidos com as raparigas e com os rapazes. No entanto, para uma análise mais fina dos resultados, podem ser consultados os quadros complementares que construímos para facilitar a interpretação dos resultados encontrados (anexo 5).

¹⁶ Cohen, Manion & Morrison, 2000:265)

3.3.3. Planificações dos estagiários

Outro dos instrumentos utilizados para recolha de evidências respeitantes às concepções dos sujeitos sobre leitura foi as planificações de aulas. Colocadas em confronto com os questionários, a informação colhida a partir destes documentos permitiu-nos inferir se, de algum modo, existiam relações entre as respostas dadas pelos sujeitos quando inquiridos e a forma como se propunham a trabalhar a leitura na sala de aula. Além disso, permitiu-nos também verificar se as planificações dos professores reflectiam, de alguma forma, as concepções dos alunos relativamente à leitura em sala de aula.

A construção da grelha de análise teve por base os componentes que, normalmente, constam de uma planificação¹⁷. Nomeadamente: **competências** a desenvolver; **objectivos de processo**; **conteúdos**; **materiais**; **actividades** e **avaliação**.

Embora os estagiários planifiquem com base na metodologia de tarefa, não considerámos a componente tarefa para a nossa análise. O motivo que conduziu a essa decisão está relacionado com o foco do nosso estudo. A tarefa diz respeito ao conjunto de actividades realizadas pelos alunos numa sequência de aprendizagem e pressupõe a integração dos diferentes domínios da língua (ouvir/falar; ler/escrever). Como tal, porque o objecto do nosso estudo é a leitura, considerar a tarefa seria considerar não só a leitura, mas também todos os outros domínios de língua, o que não constitui o objectivo do nosso trabalho.

¹⁷Segue em anexo um exemplar das grelhas de planificação utilizadas na Escola Superior de Educação durante o estágio de Inglês (Anexo 6)

Acrescente-se que considerámos para análise três planificações de cada estagiário, escolhidas aleatoriamente, num total de 21, correspondendo cada uma delas a um tempo lectivo de 90 minutos.

De acordo com a informação constante nos documentos referentes às planificações analisadas, procedeu-se à descrição de cada um dos componentes, sendo registado o número de ocorrências verificado para cada um deles. Relativamente ao componente “competências”¹⁸, decidimos codificá-lo por letras de forma a simplificar a informação constante da grelha de análise. Deste modo:

- A) refere-se à competência *mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*
- B) refere-se à competência *usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio;*
- C) refere-se à competência *adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;*
- D) refere-se à competência *pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento;*
- E) refere-se à competência *adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*
- F) refere-se à competência *realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*
- G) refere-se à competência *cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.*

¹⁸As competências definidas nas planificações que nos propomos analisar correspondem às competências gerais definidas para as línguas estrangeiras no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, p. 43-44

Apresenta-se de seguida a grelha de análise das planificações, assim como alguns exemplos de cada um dos componentes que a integram.

Quadro VII - Grelha de Análise das Planificações dos Estagiários (componentes)

Componentes	Descrição dos componentes	Número de ocorrências encontradas
Competências	A B C	
Objectivos de Processo	Identificar vocabulário Associar o vocabulário a ideia principal	
Conteúdos/Assuntos	Alimentação Actividades de lazer Desporto Música	
Materiais (língua/suporte)	Fichas de trabalho Cartões(<i>labels/prompts</i>) Imagens Banda Desenhada Revistas Jogos Letras de canções	
Actividades	Leitura de imagens Localização de informação específica Identificação de vocabulário Identificação da ideia principal	
Avaliação	Grelha de avaliação da leitura	

A informação constante das planificações analisadas foi codificada e, a partir dessa codificação, foi elaborada uma grelha (quadro VII) que nos permitiu organizar a informação. À semelhança do que aconteceu com os questionários dos alunos, recorreremos ao somatório de frequências para tratar os dados.

CAPÍTULO IV – Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados

O estudo de caso realizado no âmbito deste projecto de investigação teve como objectivo identificar as concepções de leitura dos intervenientes no contexto da formação de professores, numa Escola Superior de Educação do Alentejo.

Neste estudo participaram os professores estagiários, os professores cooperantes e os alunos do 5º e 6º ano de escolaridade que, durante o 1º semestre do ano lectivo 2001/2002, intervieram na prática pedagógica de Inglês .

Neste capítulo, procederemos à apresentação, análise e discussão dos resultados encontrados.

Essa análise e discussão terá como suporte a informação recolhida através dos instrumentos de investigação adoptados, nomeadamente através dos questionários aplicados aos professores e aos alunos e também através da análise das planificações dos professores estagiários.

Através dos resultados obtidos, procuraremos responder às questões de investigação que orientaram este trabalho. Designadamente:

1. Que concepções sobre leitura têm os professores e alunos participantes?
 - 1.1. As concepções dos professores reflectem-se nos planos de aula propostos?
2. Em que medida diferem as concepções destes professores em formação inicial das concepções de professores mais experientes, nomeadamente os cooperantes de estágio, e alunos?

4.1. Os alunos do 5º e 6º ano e a leitura

Os dados que iremos analisar reportam-se aos resultados obtidos através da aplicação do questionário aos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, que intervieram na prática pedagógica de Inglês, durante o 1º semestre do ano lectivo 2001/2002, e teve como objectivo medir quais as concepções destes alunos sobre leitura em Inglês.

Os dados recolhidos referem-se a cinco turmas, num total de oitenta alunos entre os 10 e os 14 anos de idade, sendo quarenta raparigas e outros tantos rapazes.

Por motivos de não retorno dos questionários, perdemos dados referentes a duas turmas pelo que, do total de sete turmas que participaram no processo de estágio, recolhemos informação de apenas cinco.

Sempre que, ao analisarmos os dados, nos deparámos com diferenças significativas nas respostas entre os indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino, optámos pela construção de uma figura para cada sexo; nas restantes questões decidimo-nos por uma análise conjunta dos resultados obtidos, uma vez que a diferença nas respostas não era relevante.

Previamente à análise, é necessário explicitar alguns aspectos que orientaram o nosso trabalho, e cuja responsabilidade assumimos inteiramente enquanto autores.

Assim, por acreditarmos que os alunos inquiridos podem, ao responder ao questionário, não querer gorar as expectativas do inquiridor, e por verificarmos também que muito poucos itens de resposta se situam em níveis negativos da escala, cremos que temos o dever de olhar para os nossos dados de forma crítica,

ainda que possamos fugir um pouco às evidências claramente observáveis, que resultam da contagem do número de respostas efectivamente dadas para cada um dos itens. Assim, consideramos a possibilidade de que a leitura dos itens “importante”/“feliz” e “fácil” possa ser analisada não na sua verdadeira acepção, mas com uma conotação não tão positiva, situando-se talvez no nível médio da escala (“pouco importante”/“triste” e difícil”, respectivamente)¹⁹. Isto é, se numa determinada questão um item é classificado essencialmente como “importante” e não como “muito importante”, por exemplo, talvez possamos considerar que esse item é, afinal, pouco importante para o aluno. Este último apenas não terá demonstrado claramente a sua opinião para não ferir susceptibilidades no professor. Esta interpretação levou-nos então a considerar essencialmente os níveis “muito importante”/ “muito feliz” e “muito fácil” como indicadores dos níveis mais altos das atitudes ou das representações dos alunos no decorrer da análise.

Procederemos, em primeiro lugar, à descrição e análise da informação obtida sobre as concepções de leitura dos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade através da aplicação do questionário, caracterizando os dados que se reportam a cada uma das questões e que revelam:

- razões pessoais para a leitura (questão 1);
- competências desenvolvidas através da leitura (questão 2);
- estratégias de leitura (questão 3);
- razões que tornam a leitura em inglês fácil ou difícil (questão 4);
- materiais de leitura preferidos pelos alunos (questão 5);

¹⁹ As respostas ao questionário requeriam que o aluno assinalasse uma das 4 categorias da escala de Lickert que lhe era apresentada (ver anexo 4 – Questionário dos alunos)

- assuntos de leitura preferidos dos alunos (questão 6);
- material de leitura que os alunos consideram ser os preferidos dos outros indivíduos que lêem (questão 7);
- a leitura em língua estrangeira e a televisão (questão 8);
- atitudes face a diferentes actividades de leitura (questão 9).

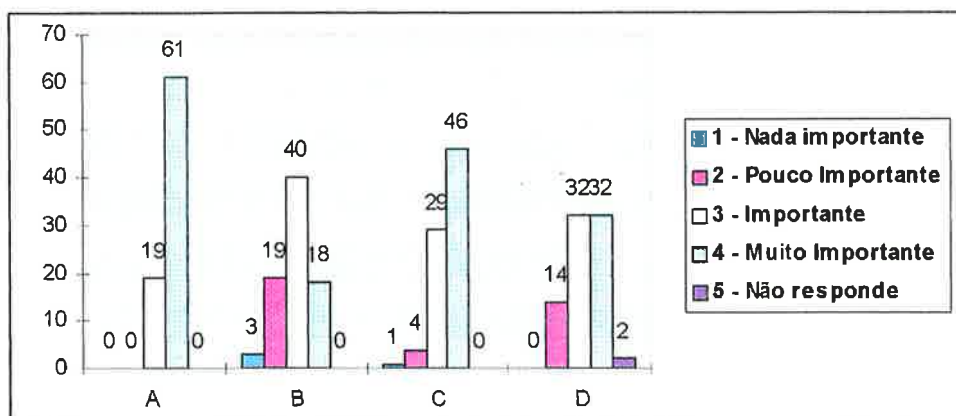
Seguidamente, os resultados obtidos a partir da análise das respostas dos alunos ao questionário que lhes foi administrado serão discutidas à luz das questões de investigação que nortearam o desenvolvimento deste estudo.

4.1.1. Razões pessoais para a leitura

Como podemos observar através da figura 4 (p. 123), as razões para a leitura mais valorizadas pelos alunos são as razões instrumentais, nomeadamente *tirar boas notas à disciplina*, seguida de *poder ler livros em inglês*, com 61 e 46 inquiridos, respectivamente, a situarem a sua escolha para estes itens no nível “muito importante”.

Os itens que contabilizam maior número de respostas situadas no “pouco importante” são os itens que se prendem com a leitura por prazer (poder comunicar pela Internet com outras pessoas e poder ler as letras dos cantores favoritos). Esta atitude para com a leitura poderá significar que a motivação para a leitura não é intrínseca ao indivíduo, ou seja, o indivíduo não lê pelo prazer que pode retirar da leitura, mas utiliza a leitura como um meio que lhe permite ir de encontro ao que a sociedade espera de si: sucesso académico.

Figura 4- Razões pessoais para a leitura



Itens:

- A - tirar boas notas à disciplina;
- B - saber ler as letras das canções dos meus cantores favoritos;
- C - poder ler livros em inglês;
- D - poder comunicar com outras pessoas, por exemplo pela Internet

Esta questão dá ânimo a que outra questão se coloque. Será que os professores valorizam as razões pessoais para a leitura ou, por outro lado, apenas fazem prevalecer a mensagem do sucesso acadêmico como expoente máximo da aprendizagem, esquecendo que a dimensão pessoal da leitura é também importante para que o sucesso acadêmico seja conseguido. Quem não gosta de ler não lê, logo dificilmente terá sucesso na escola e na vida. Uma questão para reflectir.

4.1.2. Competências desenvolvidas através da leitura

Com a escolha dos itens para esta questão procurámos incidir em diferentes competências que podem ser desenvolvidas através da leitura. Subjacente à nossa proposta de definição de competências no âmbito da leitura

esteve uma perspectiva que compreende diferentes dimensões da actividade de ler. Assim, definimos:

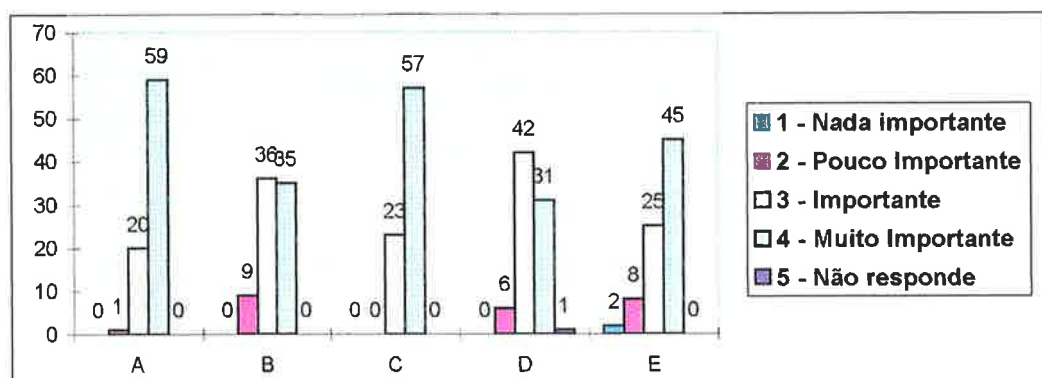
- competência de leitura – que se refere ao aperfeiçoamento da própria capacidade de ler, independentemente do material de leitura e do seu conteúdo;
- competência cultural – que remete para a capacidade de utilizar a leitura como forma de aceder ao saber, *lato sensu*, e como meio potencializador de acesso à cultura dos povos;
- competência linguística – que engloba conhecimentos, capacidades e atitudes no domínio do funcionamento da língua;
- competência de compreensão – que envolve a selecção da informação relevante de um texto de acordo com uma determinada tarefa de leitura ou com as intenções de leitura do leitor;
- competência instrumental – que pressupõe a leitura como forma de resolver, eficaz e pragmaticamente, situações que ocorrem no quotidiano.

No questionário aplicado aos alunos, as competências supra enunciadas surgem operacionalizadas através de 5 itens.

Assim, através do item A – ler cada vez melhor – referimo-nos ao uso da competência de leitura propriamente dito; o item B – saber mais sobre assuntos que me interessam – traduz o uso da competência cultural; o item C – aprender mais vocabulário – remete para a manifestação da competência linguística; o item D – identificar a ideia principal – incide na competência de compreensão; e o item

E – ser capaz de preencher uma ficha de identificação - pressupõe uma competência instrumental.

Figura 5-Por que é que ler um texto em inglês é importante?



Itens:

- A - ler cada vez melhor;
- B - saber mais sobre assuntos que me interessam;
- C - aprender mais vocabulário;
- D - identificar a ideia principal, mesmo que não perceba o texto todo;
- E - ser capaz de preencher uma ficha de identificação, responder a uma carta, etc.

Observando a figura 5, verificamos que no item A, “ler cada vez melhor”, e no item C, “aprender mais vocabulário”, há, respectivamente, 59 e 57 dos inquiridos a situarem a sua resposta no nível “muito importante”, traduzindo o que é mais valorizado pelos alunos no âmbito das competências que a leitura pode desenvolver. O padrão de respostas aqui revelado poderá estar relacionado com a própria forma como a leitura é trabalhada pelos professores nos níveis elementares de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. As

práticas de leitura nos anos iniciais de aprendizagem da língua estrangeira decorrem do nível em que os alunos inquiridos se situam – 5º e 6º ano de escolaridade. Assim, a este nível, a preocupação dos professores está em ensinar conteúdos linguísticos (preposições, tempos verbais, etc.) e em melhorar as performances dos alunos no que respeita à própria leitura de frases ou pequenos textos que ilustram o uso desses mesmos conteúdos linguísticos. Este modo de trabalhar dos professores reflecte-se nas respostas dos alunos e confirma a análise ilustrada na figura 4; se o aluno considera que é importante saber ler para tirar boas notas à disciplina e se o professor valoriza as competências linguística e de leitura, então, para que o objectivo de sucesso na disciplina seja atingido, o aluno terá que desenvolver as competências que o professor valoriza.

Por outro lado, as competências de leitura menos valorizadas pelos alunos que responderam ao questionário são as competências traduzidas pelos itens B, “saber mais sobre assuntos que me interessam”, e pelo item E, “ser capaz de preencher uma ficha de identificação, uma carta, etc.”, com 9 e 8 respostas, respectivamente, situadas no “pouco importante”. Estes resultados parecem revelar que a competência cultural e a competência instrumental são, no domínio das competências de leitura, aquelas que menos relevância assumem para os alunos inquiridos.

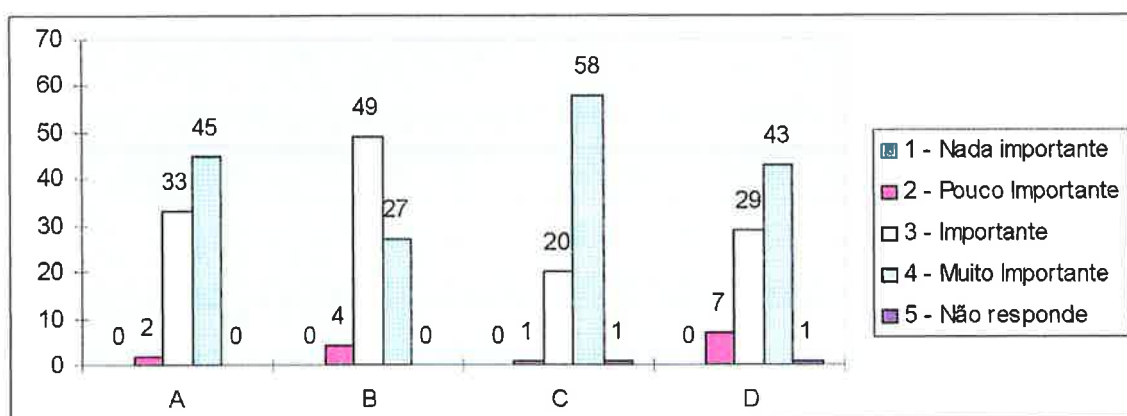
4.1.3. Estratégias preferenciais de leitura

O processo de leitura é, simultaneamente, um processo interactivo e um processo estratégico (cf. Capítulo II). Enquanto processo estratégico, a leitura pressupõe que o leitor utiliza, no caminho que percorre desde o contacto visual

com o texto até à construção de sentido, diversas estratégias. O objectivo da questão 3 é precisamente averiguar quais as estratégias preferenciais de leitura dos sujeitos inquiridos. Com a análise das respostas aos itens seleccionados, procurámos inferir sobre a natureza das estratégias de leitura mais valorizadas pelos alunos: estratégias ascendentes (por ex. “conhecer todas as palavras do texto”) ou estratégias descendentes de leitura (por ex. “saber mais sobre assuntos que me interessam”).

A leitura da figura 6 mostra-nos que “saber encontrar as respostas às questões do texto”, isto é, localizar informação específica, é a estratégia de leitura mais valorizada pelos alunos, seguida de “conhecer todas as palavras do texto”. “Ficar a saber mais sobre o assunto do texto” é o item que reúne maior número de respostas situadas no nível “pouco importante”, seguido de “identificar a ideia principal”.

Figura 6 – O que é mais importante para a leitura de um texto?



Itens:

- A - conhecer todas as palavras do texto;
- B - identificar a ideia principal, mesmo que não perceba todas as ideias do texto;
- C - saber encontrar as respostas às questões sobre o texto;
- D - ficar a saber mais sobre o assunto do texto

Os resultados encontrados parecem indicar que os alunos valorizam quer as estratégias ascendentes, quer as estratégias descendentes como fundamentais ao seu desempenho na actividade de leitura.

Das actividades apresentadas no âmbito das diferentes estratégias de leitura, nota-se que as mais valorizadas pelos alunos são as que coincidem com o ensino formal, ou seja, as actividades de leitura realizadas em sala de aula, como é o caso de responder a questões sobre o texto, e as estratégias respeitantes ao conhecimento do vocabulário (identificar todas as palavras do texto). Parece então que os alunos consideram que ter conhecimento de todas as palavras é essencial à compreensão do texto, o que pode ser justificado pelo seu nível de conhecimentos da língua, isto é, sendo o seu vocabulário ainda bastante reduzido neste nível, é natural a sua preocupação com a descodificação do maior número possível de palavras, ou por serem estas actividades as actividades que mais praticam em sala de aula.

“Identificar a ideia principal” e “ficar a saber mais sobre o assunto do texto” são os itens que reúnem mais respostas negativas. Temos 4 e 7 inquiridos a assumirem que, para eles, estes itens são pouco importantes.

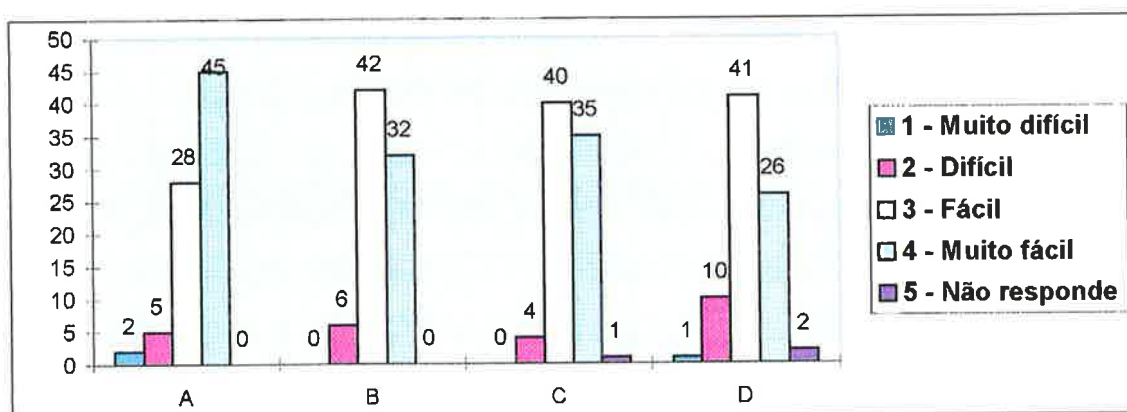
4.1.4. O que torna a leitura em inglês mais fácil ou mais difícil?

Esta questão tem como objectivo analisar quais as razões que os alunos apontam como facilitadoras ou coarctivas no que respeita a actividade de leitura.

Considerámos nesta questão o conhecimento integral do vocabulário presente no texto (item A), o assunto do texto (item B), o apoio visual ao texto (item C) e a intenção de leitura (item D).

A figura 7 mostra-nos que o conhecimento integral do vocabulário é a situação que mais facilita a leitura de um texto em inglês, língua estrangeira, com 45 inquiridos a responderem que a leitura é muito fácil quando há conhecimento de todas as palavras do texto. A razão para a leitura é o aspecto que os alunos consideram como menos relevante no que diz respeito à facilidade de leitura, com 10 respostas situadas no “difícil”.

Figura 7- O que torna a leitura em inglês mais fácil ou mais difícil



Itens:

- A - conheço todas as palavras do texto
- B - o assunto é interessante;
- C - o texto tem imagens;
- D - tenho uma razão para ler

De facto, o que nós classificamos como difícil, ou pouco provável, é precisamente o de que ter um objectivo para ler torne a leitura difícil. Dessa forma, procuramos explicar estes resultados inferindo que, possivelmente, os alunos não compreenderam a questão que lhes foi colocada, ou, então, que as intenções de leitura não são alvo de trabalho na sala de aula. Isto é, ter um

objectivo para ler não é importante, na opinião dos alunos, quando está em causa a facilidade no processo de leitura. Provavelmente, a não valorização da existência de uma razão para a leitura, por parte dos alunos, estaria associada à ausência de práticas de leitura que decorrem dessas mesmas razões para ler, por parte dos alunos, e da escassez de experiência de situações em que os professores promovem actividades de pré-leitura com vista à criação e à identificação de objectivos pessoais de leitura. Consequentemente, os alunos não estão conscientes da sua importância para a compreensão do que se lê.

Estes resultados estão claramente de acordo com os obtidos quando questionámos os alunos sobre as suas razões pessoais para a leitura. Verificámos, através dos resultados obtidos nessa questão (Cf. ponto 4.2.1.1), que os alunos valorizavam a leitura essencialmente como meio de obtenção de resultados positivos na disciplina. Assim sendo, parece que o “por que se lê” não ocupa posição alguma de destaque em termos de leitura na sala de aula dos alunos inquiridos.

Ainda na análise da questão 4, os alunos inquiridos consideraram que a leitura é mais fácil quando o assunto do texto é interessante (32 respostas situadas no nível “muito fácil” da escala) e quando o texto tem imagens (35 respostas situadas no nível “muito fácil” da escala)

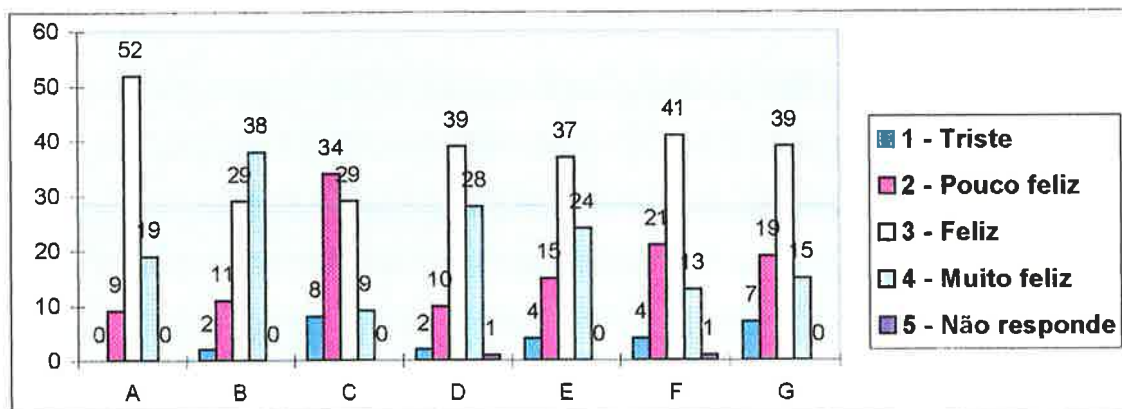
Parece-nos assim que, embora a descodificação de todas as palavras do texto seja efectivamente a razão que mais facilita a leitura, a existência de imagens de suporte ao texto e o próprio assunto do texto, também têm bastante importância para uma percentagem bastante razoável dos alunos.

4.1.5. Materiais de leitura preferidos pelos alunos

Relativamente à construção da questão 5, julgamos necessário acrescentar que a mesma não teve por base nenhuma tipologia de texto, mas sim a diversidade de documentos/materiais de leitura que podem ser utilizados na sala de aula.

A análise da figura 8 sugere que os materiais preferidos dos alunos, ou seja aqueles que apresentam maior frequência de respostas no “muito feliz”, são: banda desenhada (38 respostas), seguida de revistas (28 respostas) e poesia (24 respostas). Os materiais de leitura que mais desagradam aos alunos são: jornais (34 respostas situadas no “pouco feliz” e 8 no “triste”) seguidos de textos dos manuais escolares (21 e 4 respostas) e fichas de trabalho (19 e 7 respostas).

Figura 8- Materiais de leitura preferidos pelos alunos



Itens:

- A - contos;
- B - banda desenhada;
- C - jornais;
- D - revistas;
- E - poesia;
- F - textos dos manuais escolares;
- G - fichas de trabalho

A análise da informação referente a esta questão parece indicar que os alunos preferem textos que contem uma história, tenham imagens e joguem com a linguagem, a textos informativos.

Relativamente às preferências em termos de materiais de leitura, há algumas diferenças entre as preferências dos rapazes (figura 8A) e as das raparigas (figura 8B, p. 133). Nomeadamente, no que respeita ao gosto pela leitura de revistas e pela leitura de poesia. Estes dois tipos de material de leitura são mais apreciados pelas raparigas do que pelos rapazes. Assim, enquanto 20 raparigas afirmam sentir-se muito felizes a ler revistas, apenas 8 rapazes partilham essa preferência. Relativamente à leitura de poesia, temos o dobro dos rapazes a assinalar que este tipo de material os faz sentir pouco felizes (10).

Figura 8A- Materiais de leitura preferidos pelos rapazes

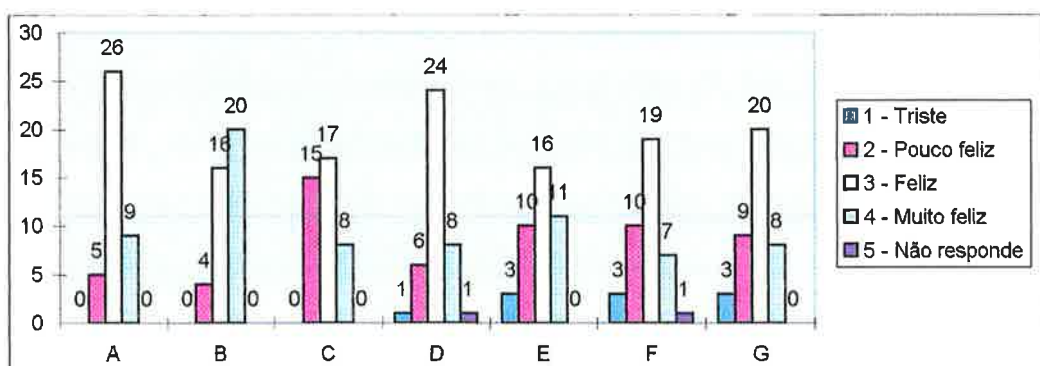
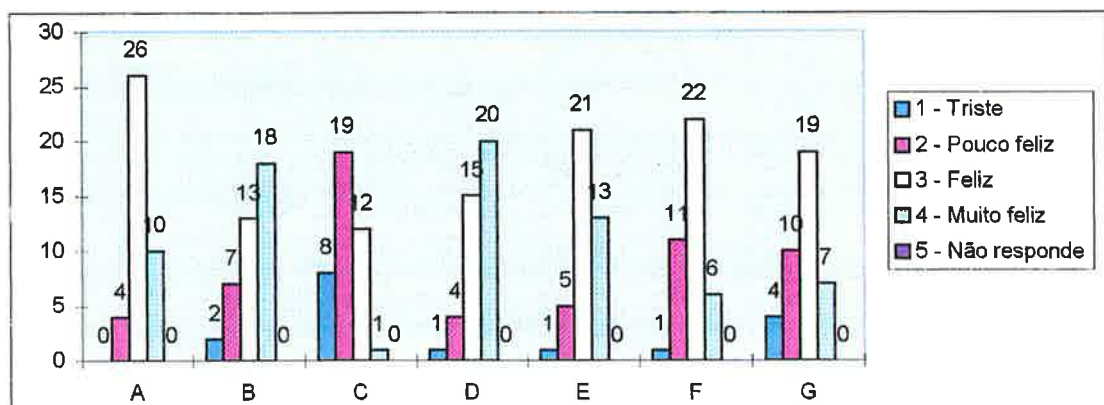


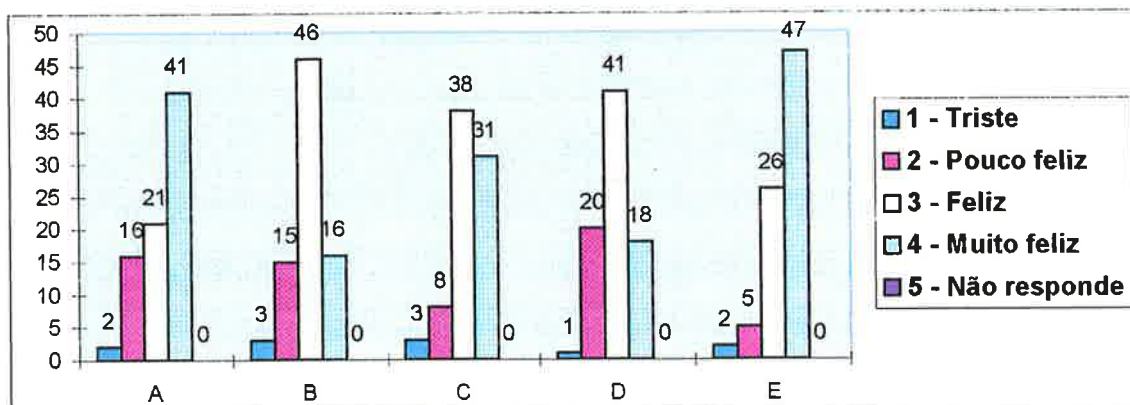
Figura 8B- Materiais de leitura preferidos pelas raparigas



4.1.6. Assuntos de leitura preferidos pelos alunos

A análise das respostas dos alunos à questão 6 do questionário – assuntos preferidos pelos alunos – revelaram que 47 deles afirmam sentir-se “muito felizes” quando lêem sobre tempos livres e que 41 alunos assumem que o desporto é, para eles, o assunto de leitura mais interessante (figura 9, p. 134). O assunto pelo qual os alunos manifestam menos interesse na leitura é a “descrição de personagens”, com 20 respostas situadas no “pouco feliz”, seguida da “vida no Reino Unido”, item que reúne 15 respostas situadas nesse mesmo nível.

Figura 9- Assuntos de leitura preferidos pelos alunos



Itens:

- A - desporto;
- B - a vida no Reino Unido;
- C - a vida de pessoas famosas;
- D - descrição de personagens;
- E - tempos livres

As respostas parecem indicar que os textos essencialmente descritivos não reúnem as preferências dos alunos inquiridos e que os assuntos relacionados com a sua experiência e vida pessoal são aqueles que mais lhes interessam, nomeadamente o desporto e os tempos livres.

Relativamente às diferenças entre as preferências dos rapazes e as das raparigas, as mesmas acentuam-se especialmente nas respostas dadas ao primeiro item – “desporto” e “a vida no Reino Unido” (*vide* figuras 9A e 9B, p. 135). Enquanto os rapazes indicam o “desporto” (item A) como o seu assunto preferido, esse mesmo item, “desporto”, é o que apresenta maior número de respostas desfavoráveis por parte das raparigas (figuras 9A e 9B)

Figura 9A- Assuntos de leitura preferidos pelos rapazes

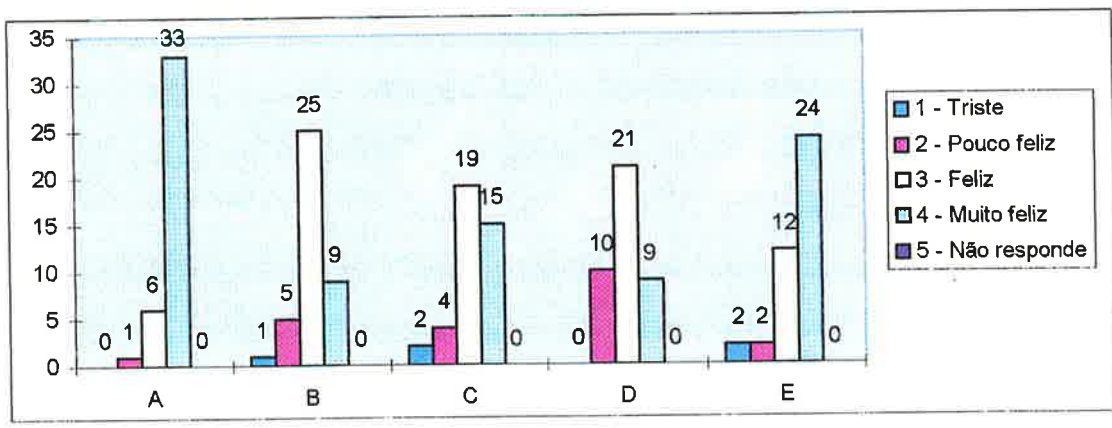
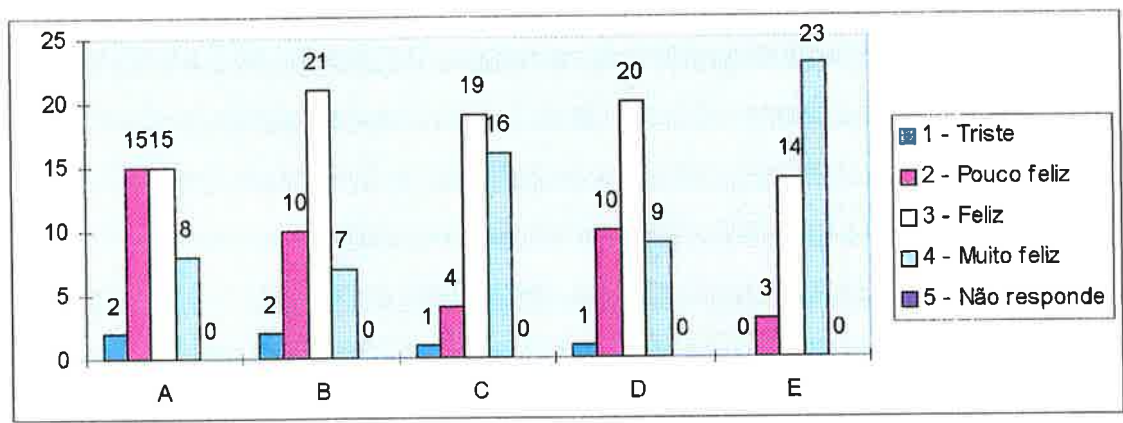


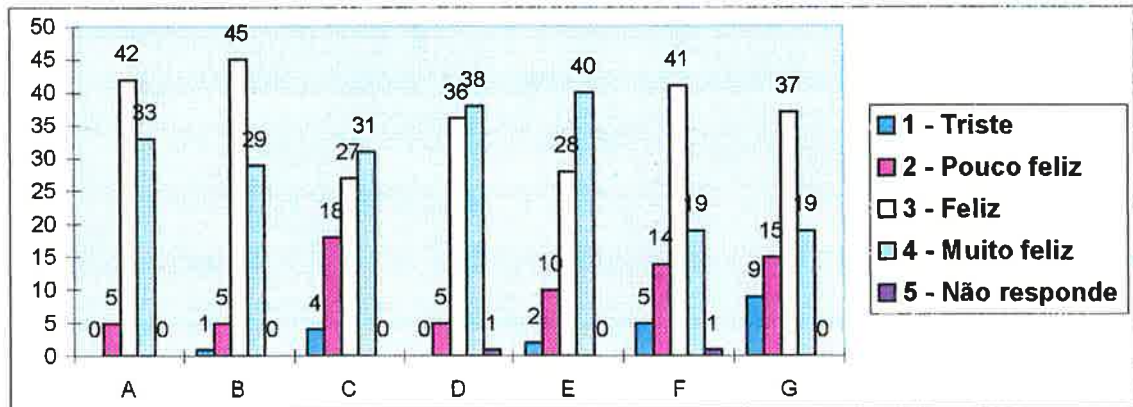
Figura 9B- Assuntos de leitura preferidos pelas raparigas



4.1.7. Material de Leitura que os outros indivíduos lêem

O nosso objectivo com esta questão foi averiguar até que ponto a percepção que os alunos tinham das preferências de leitura de outros indivíduos era, ou não, o reflexo das suas próprias preferências, pelo que optámos pelos mesmos códigos utilizados quando elaborámos a questão referente às preferências dos próprios alunos.

Figura 10- Que tipo de materiais as outras pessoas gostam de ler?



Itens:

- A - contos
- B - banda desenhada;
- C - jornais;
- D - revistas;
- E - poesia;
- F - textos dos manuais escolares;
- G - fichas de trabalho

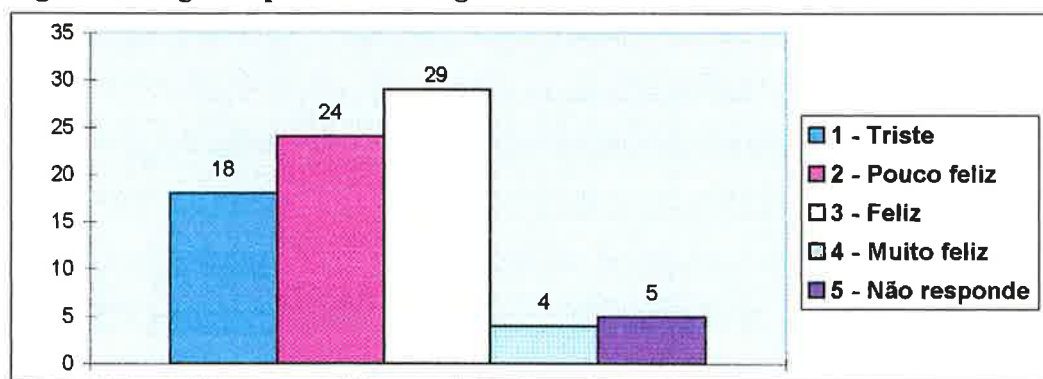
Os itens que apresentam maior número de resultados negativos (entendendo-se por negativos aqueles que são classificados como fazendo os indivíduos sentir-se “pouco felizes” e “tristes”) são a leitura de jornais (18 respostas situadas no item “pouco feliz” e 4 respostas situadas no item “triste”) e a leitura de fichas de trabalho (15 e 9 respostas), seguidos da leitura de textos dos manuais (14 e 5 respostas). Os alunos consideram que os materiais de leitura que mais prazer proporcionam a outros indivíduos são a poesia (40 consideram que a leitura deste material faz com que os indivíduos se sintam muito felizes) e, imediatamente a seguir, com 38 respostas no mesmo nível, a leitura de revistas. Em terceiro lugar surge a banda desenhada que obtém 33 respostas situadas no nível “muito feliz”.

4.1.8. A leitura em língua estrangeira e a televisão

A questão 8 teve como objectivo verificar até que ponto os alunos inquiridos consideram que os meios audiovisuais são, ou não, facilitadores da compreensão da leitura em inglês. Sabemos que a televisão facilita o acesso à língua estrangeira e que os alunos, enquanto grandes “consumidores” dos produtos que a televisão oferece, têm, através dela, uma possibilidade de contacto com a língua estrangeira que é mais autêntica e real do que, na maior parte das vezes, se verifica na própria aula de língua.

Ao considerarmos que grande parte do material audiovisual apresentado pela televisão não inclui legendas em Português, quisemos verificar como reagem os alunos à resolução de um problema pondo em prática a sua competência estratégica²⁰ ao serviço da leitura, e averiguar até que ponto os movimentos, a expressão, os gestos e os contextos que subjazem a um determinado programa de televisão podem levar à leitura, ou seja, à compreensão, neste caso do que é dito, quando os conhecimentos de língua são ainda elementares.

Figura 11- Como te sentes quando estás a assistir a um programa em língua estrangeira que não tem legendas?



²⁰ Os autores do programa de inglês para o 2º ciclo definem a competência estratégica como a sub-competência da competência comunicativa que implica a “capacidade de ultrapassar dificuldades levantadas pelo uso do código linguístico recorrendo a compensações verbais e não verbais”

Se somarmos a frequência de respostas situadas no lado esquerdo da figura 11 (p. 137), e que são aquelas que correspondem às classificações “triste” e “pouco feliz”, obteremos um total de 42 respostas entendidas como a manifestação de uma atitude menos positiva relativamente à ausência de legendas. Sendo que 5 inquiridos não respondem à questão, temos 33 respostas classificadas como representativas de uma atitude positiva, sendo que dessas 33 apenas 4 se situam na opção “muito feliz”. Considerando a ressalva que fizemos na introdução prévia à nossa análise de que os itens situados na classificação 3 (neste caso correspondente à opção “feliz”) podem ter uma interpretação que não coincide exactamente com o valor que, naturalmente, lhe atribuiria qualquer leitor, podemos então concluir que os alunos manifestam alguma dificuldade na interpretação da mensagem veiculada quando a tradução não lhes é fornecida. Partindo do princípio que a nossa inferência é válida, duas interpretações podem, então, ser possíveis. A primeira é de que os alunos, dado os escassos conhecimentos de língua que possuem neste nível de ensino, necessitam da tradução a acompanhar a compreensão do material que lhes é dado ler. Outra interpretação é que os alunos não têm ainda desenvolvida a sua competência estratégica, ou seja, não estão treinados na utilização de outros recursos para além da linguagem, como alternativas para chegar à compreensão.

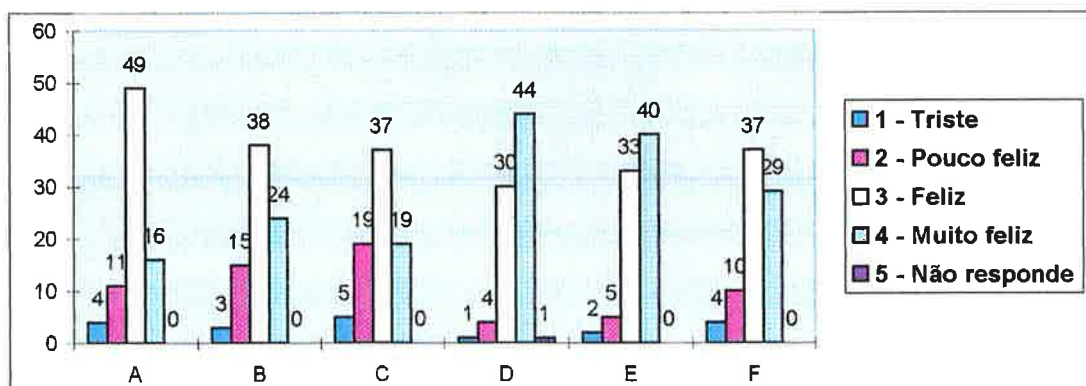
De qualquer forma, a observação da figura 11 (p. 137) permite-nos afirmar que os indivíduos valorizam a leitura na televisão e corroborar a afirmação de Freitas e Santos (1992:57) de que “leitura e visionamento não se excluem mutuamente; ao contrário, é de supor que se potenciam tendo presentes

critérios de selecção emergentes das leituras que se fazem e dos programas de televisão que se vêem.”

4.1.9. Atitudes dos sujeitos inquiridos face a diferentes actividades de leitura

Considerámos para esta questão algumas actividades de leitura que, pela nossa experiência, são aquelas que os alunos mais realizam nas suas aulas de Inglês. Foi nossa preocupação incluir: actividades de antecipação à leitura (*pre-reading activities*) introduzindo o item – descobrir qual é o assunto do texto através de imagens (item E); actividades a realizar durante a leitura (*while-reading activities*) através dos itens ordenar o texto (item C) e preencher espaços (item F) e actividades a realizar depois da leitura (*post-reading activities*) das quais são exemplos os itens dar um título ao texto (item D), responder a questões sobre o texto (item A) e dramatizar o texto (item B).

Figura 12- Actividades de leitura preferidas pelos alunos



Itens:

- A - responder a perguntas sobre o texto;
- B - dramatizar o texto;
- C - ordenar o texto;
- D - dar um título ao texto;
- E - descobrir qual é o assunto através de imagens;
- F - preencher espaços relacionados com o texto

Os resultados apresentados, na figura 12 (p. 139), revelam-nos que as actividades associadas a um maior número de respostas positivas são, em primeiro lugar, “dar um título ao texto” (44 respostas no nível “muito feliz”, seguida de “descobrir qual o assunto do texto através de imagens”). Os itens que reúnem mais respostas negativas são “ordenar o texto” e “dramatizar o texto”. “Responder a perguntas sobre o texto” e “preencher espaços” parecem situar-se num nível intermédio das preferências dos alunos.

Destes resultados parece-nos importante comentar o manifesto desagrado dos alunos inquiridos por actividades de dramatização do texto. Encontrando-se estes alunos numa fase de desenvolvimento em que a aprovação dos seus pares é crucial, parece compreensível que as actividades que envolvam exposição perante os outros sejam, de certa forma, rejeitadas.

Relativamente ao item C, “ordenar o texto”, as respostas obtidas corroboram a opinião dos alunos relativamente à identificação das ideias do texto, ou seja, já em questões anteriores os alunos revelaram que não consideram importante identificar a ideia principal do texto que lêem. Sendo que um dos pressupostos para a resolução da actividade de ordenação de frases reside precisamente na identificação das ideias do texto, é natural, no âmbito das suas respostas, que os alunos não valorizem esta actividade.

4.2. Os professores estagiários e a leitura

Com a aplicação dos questionários aos professores estagiários procurámos obter informação relativamente às suas concepções sobre leitura e, tal como já referimos no capítulo anterior, foram criadas três dimensões que considerámos relevantes para a análise das respectivas concepções. São elas:

- hábitos de leitura (inclui a frequência de leitura e preferências de leitura dos inquiridos);
- aprendizagem da leitura (refere-se às experiências e conhecimentos dos inquiridos sobre leitura enquanto aprendentes);
- ensino da leitura (remete para as experiências e conhecimentos dos inquiridos sobre a leitura enquanto futuros formadores de leitores).

De acordo com estas três dimensões foram definidas as categorias de análise e os respectivos indicadores e é com base nesses elementos que passamos a descrever e a analisar os resultados obtidos.

4.2.1. Hábitos de Leitura

As respostas dos sujeitos inquiridos revelam-nos que o factor que mais influencia a sua maior ou menor frequência de leitura é a disponibilidade temporal. A maior parte dos inquiridos afirma que não tem tempo para ler tanto quanto gostaria (*PE7 Sem dúvida que o factor mais importante para o aumento da minha frequência de leitura seria o “ter mais tempo para ler”*).

Outro factor apontado pelos sujeitos no domínio desta categoria é o assunto do material de leitura. Quando o assunto é do interesse dos sujeitos, estes são levados a ler mais (*PE6 Depende do interesse que o livro me suscita...*).

Há ainda outros sujeitos que apontam a divulgação que é feita pelos meios de comunicação social como um factor que pode conduzir à leitura de determinada obra, contribuindo assim para que a sua frequência de leitura aumente (*PE1 Penso que a publicidade que é feita pelos meios de comunicação é o principal factor para o aumento da minha frequência de leitura*).

No topo das preferências de leitura destes sujeitos estão os romances, seguidos da leitura de revistas. Os jornais não ocupam uma posição significativa no leque das preferências de leitura. Já os artigos científicos, fundamentais à formação dos estagiários investigados, são referenciados por alguns dos inquiridos, havendo um deles que afirma “ler bastantes”.

4.2.2. Aprendizagem da leitura

Para esta dimensão foram consideradas as seguintes categorias:

- a) Pessoas de referência na aprendizagem da leitura:
- b) Actividade de leitura enquanto aluno.

No âmbito da primeira categoria acima referida, as respostas indicam-nos que, apesar da maioria dos inquiridos ter iniciado a sua aprendizagem em simultâneo com o início da escolarização, ou seja, no ensino primário, as pessoas que maior destaque ocupam nas memórias dos inquiridos relativamente ao início da aprendizagem da leitura são familiares, embora também haja referência ao professor primário. Esses familiares, segundo o padrão de respostas que obtivemos, marcaram os sujeitos essencialmente por lhes contarem histórias, ou por serem uma ajuda preciosa na resolução dos trabalhos de casa (*PE2A minha irmã foi importante na primeira fase do processo de aprendizagem da leitura,*

pois era ela que me ajudava nas tarefas escolares/PE7 O meu avô terá sido a pessoa que mais marcou a minha aprendizagem da leitura. Ele tinha a paciência de me sentar no colo e ler histórias, comprava-me livros com imagens e com pequenas frase sobre as imagens que despertavam a minha curiosidade para saber o que estava escrito).

Quanto aos sujeitos que afirmam ter sido o professor primário que os terá marcado na aprendizagem da leitura, um dos sujeitos não especifica a razão dessa escolha, o outro afirma que terá sido o clima de empatia e segurança que terá criado na sala de aula que terá tornado esse professor uma figura de referência na aprendizagem da leitura (*PE1 O meu professor do ensino primário foi muito importante, pois criou um ambiente de empatia e segurança na sala de aula*).

No que respeita às recordações dos sujeitos sobre as actividades de leitura que costumavam realizar enquanto alunos, o padrão de respostas obtido aponta para experiências não marcantes. De facto, a maior parte dos estagiários afirma que as actividades realizadas eram pouco interessantes ou, até mesmo, que não se recorda de nenhuma actividade de leitura realizada enquanto aluno (*PE1 Não tive nenhuma actividade interessante/PE3 Não me lembro de nenhuma em especial*).

4.2.3. Ensino da leitura

Com esta dimensão quisemos saber quais as concepções dos estagiários relativamente ao ensino da leitura. Para isso, definimos as seguintes categorias:

- a) Justificação da importância da actividade de leitura;
- b) Factores determinantes na adequação/desadequação dos textos à aula de Inglês;
- c) Dimensões do conhecimento profissional envolvidas na leitura;

- d) Dificuldades antecipadas relativamente ao ensino da leitura;
- e) Conhecimento pedagógico do conteúdo leitura;
- f) Conceito de leitura.

Questionados relativamente à importância da actividade de leitura na sala de aula, salienta-se que os estagiários atribuem uma função instrumental e recreativa à leitura. No primeiro caso, isto equivale a afirmar que está subjacente às suas respostas uma concepção da leitura em que esta é encarada como fundamental à realização pessoal e profissional do indivíduo, indo para além do contexto educacional, ou seja, a leitura é entendida como uma actividade “para a vida” *(PE2 Acho que a leitura deve ter um espaço significativo na sala de aula, pois é uma etapa importante para a realização, quer escolar, quer profissional do aluno).*

No caso dos inquiridos que atribuem à leitura uma função recreativa, ela é, para eles, uma actividade que se desenvolve na sala de aula com o objectivo de criar o gosto pela leitura, mesmo fora do contexto escolar *(PE7 (...)É raro o aluno que chegue a casa e pegue no livro da escola para estudar, quanto mais ir à biblioteca ou a uma livraria. É cada vez mais importante criar estratégias, principalmente na sala de aula, que motivem e apelem à curiosidade de ler um livro).*

Dois dos inquiridos referenciam também a leitura do ponto de vista cognitivo, isto é, para eles a leitura é entendida como uma forma de desenvolver capacidades cognitivas no indivíduo *(PE3(...)) permite ao aluno desenvolver capacidades cognitivas que estejam envolvidas na análise desses textos).*

Os factores que determinam a adequação ou desadequação de um texto à aula de Inglês apontados pelos indivíduos são três. A linguagem dos textos, a diversidade do material de leitura e o assunto dos textos.

Os estagiários que responderam ao nosso questionário consideram que a linguagem dos textos deve ser clara e simples e que, do ponto de vista estrutural, deve dar-se preferência aos diálogos e pequenas narrações (*PE1 Os tipos de textos mais adequados, na minha perspectiva, são os diálogos e as pequenas narrações/PE5 Textos simples e que usem linguagem directa(...)*).

Quanto ao assunto do texto, os inquiridos afirmam que deve existir a preocupação de adequá-lo aos interesses dos alunos e à sua realidade (*PE4 (...) Textos que sejam interessantes para os alunos*). Alguns estagiários apontam ainda que os alunos devem contactar com diferentes tipos de material de leitura, pelo que este deve ser um factor a considerar na sua selecção para as aulas de inglês (*PE2 Penso que devem ser abordados em contexto de sala de aula textos de diferentes tipos, para assim preparar os alunos para diferentes e variados tipos de leitura e tratamento*).

Ao nível das dimensões do conhecimento profissional envolvidas na leitura, embora as respostas variem entre aqueles que se sentem preparados para ensinar a ler e os que não se sentem preparados para assumir essa responsabilidade, os factores que determinam essa preparação, ou a falta dela, são sempre os mesmos: a sua experiência pessoal, o conhecimento prático e a formação obtida.

A formação obtida ocupa o lugar de destaque nas respostas dos indivíduos. Enquanto que dois indivíduos afirmam que durante o tempo de

duração do curso não foram suficientemente preparados para ensinar a ler (PE4 *Penso que não fui suficientemente preparada para tal*), outro diz que, embora se sinta preparado teoricamente para essa tarefa, receia a prática (PE6 *Ao mesmo tempo que me sinto preparada em termos teóricos, sinto que na prática não deve ser bem assim*).

No âmbito da experiência pessoal, há quem atribua a sua preparação para a leitura às experiências que teve enquanto aluno, nomeadamente procurando recordar o que não funcionou bem consigo para corrigir essa estratégia (PE3 *(...)tento lembrar-me daquilo que menos gostava, e logo me dificultava a tarefa, e corrigi-lo*), ou às suas características pessoais, nomeadamente sentir-se mais ou menos seguro para levar a cabo a tarefa (PE5 *(...)nunca estamos realmente preparados, podemos estar é mais ou menos seguros*).

O conhecimento de estratégias e actividades de leitura, que traduzimos por conhecimento prático, é também referenciado por dois estagiários como condicionantes da preparação para ensinar a ler (PE2 *(...) as estratégias para desenvolver esta capacidade [de aprender a ler] dependem do processo e do progresso dos alunos*).

Relacionada com esta categoria temos a categoria “dificuldades antecipadas no ensino da leitura”. As respostas obtidas demonstram que as dificuldades de aprendizagem são o principal indicador desta categoria, ou seja, o maior receio destes futuros professores está em não dar o devido acompanhamento a alunos que revelem dificuldades na aprendizagem da leitura (PE7 *Tenho um pouco de receio de não conseguir ajudar aquelas crianças que chegam, por exemplo, ao 6º ano e ainda não conseguem ler, ou se apanhar uma*

criança disléxica, são situações que tenho “medo” de não dar o devido acompanhamento).

Este indicador está associado a outro que também é revelado nas respostas obtidas: os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (*PE2 Outro aspecto que pode condicionar o progresso na leitura é o facto de os alunos terem diferentes ritmos de aprendizagem*).

O comportamento e a falta de motivação dos alunos são também referenciados no âmbito desta categoria, embora não se destaquem tanto como os anteriores (*PE5 comportamentos complicados/ PE3 Uma das principais dificuldades será talvez “ensinar” os alunos a ganharem gosto pela leitura*).

Todos os indicadores são, no entanto, externos ao indivíduo, ou seja, as dificuldades antecipadas não são motivadas, de acordo com as evidências das respostas, pelo futuro professor, mas sempre por um factor externo, o aluno.

Outra das categorias que considerámos foi o conhecimento pedagógico do conteúdo leitura. A este nível, observamos, a partir das respostas obtidas, que o grupo de estagiários interveniente no estudo revela alguns conhecimentos didácticos sobre a leitura, manifestados através de exemplos de actividades de leitura adequados ao 5º e 6º ano de escolaridade, que é o nível de escolaridade para o qual obtém formação. Nomeadamente: jogos, dramatização; exploração de imagens, preenchimento de espaços de acordo com a informação do texto, organização das ideias dos texto, etc.

Finalmente, questionámos os indivíduos relativamente ao conceito de leitura. De acordo com as respostas, podemos agrupar os sete inquiridos em três grupos distintos.

O grupo maioritário, embora pareça partilhar uma concepção processual da leitura, revela, no entanto, dificuldades em definir a leitura de forma abstracta e opta por defini-la descrevendo actividades de leitura, ou seja, a partir do concreto, daquilo que se pode fazer no plano da leitura (*PE5 Uma actividade de leitura deve ser motivante e interessante e deverá ser contextualizada, para que o aluno entenda o que está a ler e lhe dê valor e significado*).

Há outro grupo que possui um conceito de leitura que está, aparentemente, relacionado com as suas crenças, atitudes e experiências, tocando por vezes o que nos atreveríamos a chamar o “conceito poético”, mas que convencionámos denominar conhecimento subjectivo (*PE6 Ler é mergulhar no conteúdo do texto, nadando de uma ponta à outra, juntamente com os intervenientes*).

Com uma resposta apenas, encontramos a referência a um conceito de leitura que parece ter sido construído a partir do conhecimento declarativo do respondente, isto é, um conceito que pode ser fundamentado com base na literatura da especialidade, e que apresenta, portanto, uma fundamentação mais científica (*PE4 Ler é tentar descodificar a mensagem e dar-lhe um sentido, ou significado. Mais do que isso, é interpretar*).

4.2.4. Actividades de Leitura nas planificações dos professores estagiários

Com o objectivo de verificar como se reflectem as concepções sobre leitura dos estagiários do 4º ano do curso de Português/Inglês, inquiridos neste estudo, nos planos de aula propostos durante o período que compreendeu o estágio de Inglês, procedemos à elaboração de uma grelha que nos possibilitasse a análise das planificações. A construção dessa grelha, como referimos no capítulo anterior²¹, teve por base os componentes que, geralmente, integram uma planificação, os quais passamos a recordar:

- competências;
- objectivos de processo;
- conteúdos;
- materiais;
- actividades;
- avaliação.

Registado o número de ocorrências que se verificaram para cada um dos componentes considerados, e que podem ser observadas na grelha (quadro VIII, p.150) que a seguir se apresenta, passamos então a descrever os resultados obtidos.

²¹Cf. Capítulo III, ponto 4.3.1

**Quadro VIII - Grelha de Análise das Planificações dos Estagiários
(registo de ocorrências)**

Componentes	Descrição dos componentes	Número de ocorrências encontradas
Competências	A	7
	B	7
	C	7
	D	7
	E	7
	F	7
	G	7
Objectivos de Processo	Identificar vocabulário	10
	Identificar a ideia principal	1
	Associar o vocabulário a ideia principal	1
	Caracterizar personagens	1
Conteúdos/Assuntos	Alimentação	1
	Actividades de lazer	1
	Desporto	1
	TV	1
	Cinema	1
	Música	1
	Animais	1
	Família	1
	Profissões	1
	Números	2
Objectos de sala de aula	1	
Materiais (língua/suporte)	Fichas de trabalho	18
	Cartões(labels/prompts)	23
	Imagens	36
	Banda Desenhada	1
	Revistas	1
	Posters	1
	Fotografias	
	Jogos	11
	Quadros/mapas	5
	Letras de canções	6
	Diálogos	2
	Manual escolar	10
	Objectos reais	1
Textos produzidos pelos alunos	1	
Actividades	Leitura de imagens	31
	Localização de informação específica	13
	Identificação de vocabulário	22
	Identificação da ideia principal	1
	Leitura de letras de canções	6
Avaliação	Grelha de avaliação da leitura	0

Ao nível das **competências** a desenvolver, os estagiários consideram, de um modo geral, todas as competências gerais que são definidas para as línguas estrangeiras no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Relativamente ao componente – **objectivos de processo** – os estagiários privilegiam o objectivo “identificar vocabulário”, com 10 ocorrências, em detrimento de outros que apontam para estratégias descendentes de leitura, como é o caso de “identificar a ideia principal”, que apenas regista 1 ocorrência.

Os **assuntos** sobre os quais incide o trabalho de leitura dos estagiários são extremamente variados, desde a identificação pessoal e a família, às preferências dos alunos em termos de música, cinema, televisão, etc. Estes temas coincidem com as directrizes governamentais no que diz respeito aos conteúdos a abordar com os alunos, nos níveis iniciais de aprendizagem da língua estrangeira, e reflectem o conhecimento do programa de Inglês em vigor.

Dos vários exemplos de **materiais de leitura** que descrevemos na grelha de análise (quadro VIII, p. 150), salienta-se, com 36 ocorrências, o recurso a imagens, seguido pelo item “cartões/legendas”, com 23 ocorrências, e pelas fichas de trabalho, que registam 18 ocorrências. Os materiais autênticos, tais como fotografias, posters, revistas, etc., são os menos utilizados pelos estagiários.

Reflectindo as opções em termos de material didáctico, a **actividade de leitura** que reúne maior número de ocorrências é a leitura de imagens,

concretamente 31 ocorrências, seguida pelas actividades de identificação de vocabulário, com 22 registos.

A **avaliação da leitura** não parece ser efectuada pelos estagiários. Esta componente, como se pode observar através da grelha, não regista qualquer número de ocorrências.

4.3. Os Professores Cooperantes e a Leitura

Os dados que recolhemos dos questionários aplicados aos professores cooperantes dizem respeito, essencialmente, a duas das dimensões que definimos quando estabelecemos as categorias de análise e os respectivos indicadores e que são: hábitos de leitura e ensino da leitura.

O objectivo da aplicação do questionário aos professores cooperantes foi recolher informação relativamente às concepções de leitura destes professores, essencialmente as suas concepções relativamente ao ensino da leitura, com o intuito não só de ficar a conhecer e de reflectir sobre essas concepções, mas também de analisar de que forma as concepções destes professores, com mais experiência de ensino, diferem, ou não, das concepções dos professores estagiários.

Hábitos de Leitura

Relativamente à dimensão **hábitos de leitura**, os resultados mostram-nos que os factores apontados para justificar o aumento da frequência de leitura são: o prazer que a leitura pode proporcionar aliado à actualização que permite, no caso da professora cooperante A (PCA); o factor tempo, para a professora cooperante

B (PCB); e o interesse suscitado pelo material de leitura, segundo a professora cooperante C (PCC).

A leitura efectuada nos últimos 3 meses por estas professoras varia entre a leitura de romances, de jornais e revistas e ainda a leitura que permite a actualização científica a nível profissional, nomeadamente, livros e revistas no âmbito do ensino do Inglês como língua estrangeira (ex. *Planning Classwork* e *English Teaching Professional*).

Ensino da Leitura

Sendo este estudo realizado no contexto da formação inicial de professores, especificamente no contexto da prática pedagógica e, como já referimos, sendo nosso objectivo identificar quais as concepções dos professores sobre o ensino da leitura, o questionário dirigido aos professores cooperantes incidiu, essencialmente, nesta dimensão. Assim, nela se incluem as seguintes categorias:

- importância da leitura na sala de aula;
- factores que determinam a adequação/desadequação dos textos à aula de Inglês;
- dificuldades dos professores na implementação de tarefas de leitura na sala de aula;
- causas das dificuldades de implementação das tarefas de leitura na sala de aula;
- factores que contribuem para o sucesso de uma actividade de leitura;

- material de leitura preferido nas actividades de leitura propostas aos alunos;
- actividades de leitura;
- conceito de leitura.

Descrevemos em seguida os resultados obtidos de acordo com as categorias previamente enumeradas.

No âmbito da **importância da leitura em sala de aula**, a professora cooperante A deixa antever que a leitura é importante porque permite ao aluno *alargar o seu vocabulário individual, melhorar a pronúncia e ajudar a criança a compreender melhor o que lê, permitindo conseqüentemente a utilização da língua em situações de comunicação*. Desta forma, a leitura serve o desenvolvimento de *skills* linguísticos e da oralidade, ao mesmo tempo que assume uma função instrumental ou, se quisermos, comunicacional.

A professora cooperante B revela que a leitura serve para melhorar a pronúncia dos alunos e desenvolver a sua competência de compreensão (PCB *Começa-se logo no início do 2º ciclo com os exercícios de repetição que associados às mensagens eles vão “ganhando” algum interesse pela pronúncia de uma língua que não é a deles.*).

À semelhança dos resultados obtidos no caso anterior, a professora cooperante B manifesta entender a leitura como um domínio da língua que medeia o desenvolvimento de outros domínios, nomeadamente a oralidade. No entanto, ainda acrescenta que *(...)é bom que se ponham os alunos em contacto com pequenos textos levando a compreender sempre qual a ideia principal do texto e não palavra a palavra como eles querem*.

A professora cooperante C atribui também bastante importância à leitura enquanto instrumento que promove o desenvolvimento de outros domínios da língua. Na sua opinião, *[a leitura é] bastante importante, porque desenvolve a aquisição de vários conteúdos de língua de forma integrada*. Além disso, para esta professora, a leitura tem também uma função cognitiva (PC3 (...) *desenvolve capacidades cognitivas estruturantes na formação da criança/jovem, enquanto pessoa e enquanto estudante*).

Nas categorias seguintes, **dificuldades dos professores na implementação de tarefas de leitura na sala de aula e causas das dificuldades na implementação de tarefas de leitura**, os factores apontados pelas professoras cooperantes inquiridas são: a metodologia utilizada pelos professores; a selecção do material de leitura; as dificuldades dos alunos; as características específicas da actividade de leitura e o privilégio, por parte dos professores, de outros domínios da língua.

Relativamente à metodologia utilizada pelos professores, na opinião da professora cooperante A, os métodos demasiado tradicionalistas, associados à falta de criatividade dos professores, são as possíveis causas das dificuldades de leitura (PCA *Falta de imaginação e métodos demasiado tradicionalistas*)

A professora cooperante B aponta a dificuldade na selecção do material de leitura apelativo, e ainda as dificuldades dos próprios alunos na aprendizagem da língua, como factores que dificultam a implementação das tarefas de leitura, sendo que a dimensão da leitura que esta cooperante parece valorizar é a leitura em voz alta (PCB *A escolha dos textos é, para mim, por vezes difícil. Tento usar ao máximo o manual, mas há que recorrer, frequentemente, a textos fora do livro*

e que sejam bastante apelativos. Os alunos que revelam maiores dificuldades na língua reagem mal a exercícios de leitura propostos, pois sentem-se muito expostos à turma.)

Os resultados obtidos no âmbito do questionário aplicado à professora cooperante C revelam que as dificuldades de implementação de tarefas de leitura são causadas pelas características da própria actividade de leitura. De acordo com esta interveniente no estudo, sendo a leitura uma actividade que *requer concentração e esforço individual não é, à partida, do agrado da maior parte dos alunos. Além disso, a existência de estímulos e actividades mais activas do que a leitura poderá ser um dos factores que contribui para essa dificuldade. O privilégio de outros domínios da língua é também apontado como um entrave à implementação de tarefas de leitura na sala de aula (PCC Falando da minhas prática, julgo ter descuidado o vocabulário a favor da gramática. É um aspecto que estou a tentar modificar).*

Questionámos também os professores cooperantes intervenientes no estudo acerca dos **factores que contribuem para o sucesso de uma actividade de leitura**. Os resultados obtidos mostram-nos que é enfatizada a necessidade de ir de encontro aos interesses dos alunos para que o sucesso na actividade de leitura seja conseguido (PCA (...) *a implementação de estratégias que enfatizem as motivações, os gostos, os interesses dos alunos(...)/ PCB Em primeiro lugar o interesse dos alunos pelo tema proposto*).

Além deste aspecto, são também referidas, pela professora cooperante C, a adequação das actividades de leitura ao nível dos alunos (PCC *Não ser demasiado*

fácil, nem demasiado difícil) e a clarificação, junto dos alunos, dos objectivos da leitura, ou seja, *o aluno ter sentido a necessidade de ler o texto.*

Questionados sobre o **material de leitura** que preferem utilizar nas suas aulas de Inglês, os resultados revelam-nos que a professora cooperante A utiliza material diversificado, desde imagens a cartões com palavras e textos, geralmente diálogos e banda desenhada.

A professora cooperante B recorre preferencialmente a cassetes e imagens; a cassette porque permite aos alunos estar em contacto com *um nativo a ler o texto* e as imagens porque, na opinião desta professora, motivam os alunos para a leitura (*PCB gravuras desordenadas para os alunos ordenarem de acordo com o que ouvem e sentirem-se motivados para ler ou dramatizar*).

A professora cooperante C manifesta a sua preferência por textos dos manuais escolares e por textos retirados de livros e revistas adequados ao nível dos alunos (*PCC Uso os textos que estão incluídos nos manuais escolares de inglês, textos retirados de livros adaptados ao nível etário dos alunos e ainda textos das revistas Mary Glasgow*).

No seguimento do material de leitura preferido pelos professores cooperantes intervenientes no estudo, ainda lhes solicitámos que descrevessem **actividades de leitura** que costumam realizar nas suas aulas.

A professora cooperante A descreve como actividades a leitura de imagens, seguida da construção de frases relativas a essas imagens, e ainda a leitura de diálogos e banda desenhada.

A professora cooperante B apresenta como actividades que utiliza frequentemente nas suas aulas a repetição pelos alunos de um texto áudio, seguida

da sua dramatização, ou do preenchimento de espaços e a consequente realização de uma banda desenhada, a partir desse mesmo texto.

Por sua vez, a professora cooperante C descreve como actividades de leitura o preenchimento de quadros e respostas a perguntas sobre o texto e também a leitura “coral” ou a pares e “pequenas dramatizações”.

Finalmente, foi pedido aos professores que definissem o acto de ler.

Para a professora cooperante A, *o acto de ler é um acto de prazer e cultura*. Ou seja, para ela, o acto de ler é, simultaneamente, recreativo e cultural.

A professora cooperante C manifesta uma opinião semelhante. Para ela, o acto de ler *pode ter um objectivo, por exemplo, retirar informação do texto ou pode ser simplesmente a fruição do leitor por si só*.

A professora cooperante B define o acto de ler como um acto cultural. Para esta professora de Inglês *ler é descobrir e na nossa disciplina é descobrir como é bonita uma outra língua que não é a nossa, chamar a atenção para novas culturas, novos modos de vida*.

4.4. Discussão dos resultados

4.4.1. Que concepções de leitura têm os alunos ?

Reunida a informação respeitante aos resultados do questionário aplicado aos alunos, parece-nos fundamental proceder a uma leitura inferencial dos dados, a título de contributo para uma reflexão mais atenta sobre a forma como a leitura é entendida pelos alunos.

Os resultados que obtivemos despertam algumas preocupações.

Ao questionarmos os alunos sobre as razões para a leitura verificámos que eles não parecem perceber que a leitura ultrapassa as fronteiras da escola, uma vez que os resultados obtidos nos revelam que a sua importância está, essencialmente, na obtenção de bons resultados na disciplina de Inglês. O mesmo equivale a afirmar que a concepção que estes alunos têm da leitura não deixa transparecer um projecto pessoal de leitor, nem uma motivação própria para a leitura. Pelo contrário, como parecem indicar os resultados que obtivemos, confirma-se a hipótese levantada por Carrell (1988:109) de que “reading is often done for the teachers’ purposes and not the students’”, ou seja, ler tem como primordial função o sucesso académico na disciplina de língua e, como tal, o que importa não são as razões pessoais para a leitura, mas sim ir de encontro aos objectivos do professor.

Notámos também que uma das competências de leitura mais valorizada é a competência de leitura em si, ou seja, ler é importante para ler cada vez melhor. Este resultado leva-nos a subentender a valorização da leitura mecânica, associada à pronúncia correcta das palavras, e não propriamente a interpretação.

Outra das competências também valorizada por estes alunos é a competência linguística, nomeadamente o conhecimento lexical.

Se acreditarmos que estas competências são também as mais valorizadas pelos professores nas suas aulas de leitura em Inglês e, como tal, as competências sujeitas a avaliação, então poderemos inferir que, efectivamente, a concepção de leitura destes alunos está relacionada com o aproveitamento escolar e não com uma motivação pessoal para a leitura.

Esta afirmação é ainda reforçada pelos resultados obtidos relativamente às competências menos valorizadas. Os dados que colhemos revelam-nos que a

competência cultural, relacionada com o acesso ao saber e à cultura dos povos, e a competência instrumental, que associa a leitura às tarefas do quotidiano, são as competências menos valorizadas por estes alunos.

Estes resultados são confirmados também por aqueles que obtivemos no âmbito das estratégias preferenciais de leitura dos indivíduos inquiridos. Constatamos que a identificação de vocabulário é a estratégia de leitura privilegiada, enquanto que identificar a ideia principal do texto e ficar a saber mais sobre o assunto do texto são os itens menos valorizados.

Neste sentido, os resultados sugerem-nos ainda que as concepções de leitura dos alunos pressupõem a preferência de estratégias ascendentes de leitura, como por exemplo a descodificação do vocabulário, a estratégias descendentes de leitura, como é o caso de identificar a ideia principal do texto.

Efectivamente, os alunos assumem, através das suas respostas ao questionário, que a leitura se torna mais fácil quando há conhecimento de todas as palavras do texto e quando os assuntos tratados pelos textos estão de acordo com os seus interesses e/ou se surgirem associados à imagem. Estes resultados indicam que estes aspectos na leitura são altamente valorizados pelos alunos.

Neste estudo de caso verificámos que os assuntos relacionados com o desporto²² e os tempos livres são os que agradam mais aos alunos inquiridos, enquanto a descrição de personagens é o item que reúne maior número de respostas situadas nos níveis mais baixos da escala de Lickert. No entanto, estes resultados não podem ser generalizados. Cabe a cada professor identificar as

²² Recordando a descrição dos dados que obtivemos, verificámos que o assunto “desporto” não reúne as preferências dos alunos de modo consensual. De facto, notámos uma diferença acentuada nas respostas dos rapazes e das raparigas no que respeita este item. Enquanto o desporto é o assunto preferido dos rapazes, para as raparigas este é o assunto que mais lhes desagradava.

resumir o texto a uma ideia, ou ao seu assunto, do que organizar o texto sequencialmente, uma vez que o uso da língua é menor e, conseqüentemente, é também menor a exposição ao professor e à turma. Esta interpretação derivou dos resultados obtidos no âmbito das actividades menos apreciadas pelos alunos, nomeadamente “ordenar o texto” e “dramatizar o texto”. Esta última actividade, principalmente, exige uma exposição muito grande do aluno perante o outro e, apesar de pensarmos que, pela sua ludicidade, poderia ser uma actividade interessante para eles, de facto tal não acontece.

4.4.2. Que concepções sobre leitura têm os professores estagiários?

Neste ponto, iremos analisar e discutir os resultados obtidos a partir do tratamento das respostas dos professores estagiários ao questionário que lhes foi aplicado e que teve como objectivo recolher informação sobre as suas concepções de leitura.

De acordo com as dimensões que definimos no âmbito do questionário aplicado aos estagiários, a discussão dos resultados centra-se em 3 vectores:

- hábitos de leitura;
- aprendizagem da leitura;
- ensino da leitura.

Começando pelos hábitos de leitura dos inquiridos, verificamos que, de modo geral, todos os inquiridos possuem hábitos de leitura. Concluimos também que a sua frequência de leitura é afectada pelo tempo disponível, pela divulgação feita pelos meios de comunicação social e também pela tipologia dos assuntos.

Para os participantes neste estudo, a sua frequência de leitura é tanto maior quanto maior for o tempo disponível, quanto maior for a divulgação feita pelos meios de comunicação e quanto maior for a oferta em termos de material de leitura que vá de encontro aos interesses pessoais dos sujeitos.

Destes resultados salientamos o papel dos meios de comunicação na promoção da leitura. Estudos já realizados (Freitas & Santos, 1992; Santos 2000) revelam que a televisão lidera nas actividades de ocupação de tempos livres, o que a torna um meio de comunicação privilegiado. Desta forma, é importante sugerir que uma maior divulgação da leitura por parte desse meio de comunicação contribuiria, certamente, para que a frequência de leitura aumentasse.

Ao avaliarmos os hábitos de leitura no que respeita às escolhas dos inquiridos em termos do material de leitura, verificamos que esse material é diversificado. Os professores estagiários lêem cumulativamente romances, artigos científicos, revistas e jornais. No entanto, a leitura de romances destaca-se de todas as outras, logo seguida da leitura de revistas.

Centramo-nos agora na discussão dos resultados obtidos no âmbito da aprendizagem da leitura.

Verificámos que o início da aprendizagem dos nossos inquiridos coincidiu com a entrada no 1º ciclo. No entanto, a sensibilização à leitura terá sido iniciada ainda no seio do ambiente familiar. Um dado interessante é que terão sido precisamente essas experiências prévias à entrada na escola que os terão marcado de forma positiva e não as actividades realizadas em contexto escolar. Esta afirmação é comprovada quando inquirimos os professores estagiários

participantes neste estudo relativamente às pessoas de referência na sua aprendizagem da leitura. Apenas 2 referem o professor do 1º ciclo. Os restantes 5 fazem referência a familiares.

Estas evidências levam-nos a reiterar a importância da família no sentido de despertar o gosto pela leitura, destacando a narração de histórias como uma das primeiras actividades a desenvolver nesse sentido.

Muito embora a importância da família na motivação para a leitura seja inegável, é também de realçar o papel que a escola desempenha nessa motivação inicial, desenvolvendo-a e contribuindo para o acréscimo das competências de leitura dos seus alunos, ajudando-os assim na construção do seu próprio projecto de leitor. Para que tal aconteça, é necessário que os alunos estejam conscientes dos diferentes objectivos da leitura, e também que as actividades propostas em contexto escolar sejam interessantes de modo a estimular as capacidades dos alunos, contribuindo assim para a formação de leitores motivados e competentes.

Por último, procederemos à análise dos resultados relativos às concepções dos indivíduos sobre o ensino da leitura.

Focando este aspecto, verificámos que a leitura tem, para estes sujeitos, duas funções prioritárias. Uma função instrumental, que aponta para a concepção da leitura como uma actividade ao serviço do indivíduo nas várias dimensões da sua vida pessoal, profissional, escolar, etc.; e uma função recreativa ou motivacional, que proporciona prazer. A escola é um agente importante na transmissão dessa concepção de leitura, tendo como objectivo motivar os alunos para essa actividade, despertando neles o gosto pela leitura. De uma forma ou de

outra, é importante salientar que, em ambos os casos, a leitura é um conteúdo fundamental na vida quotidiana. Compete à escola fornecer os meios necessários para preparar o indivíduo para o uso da leitura em quaisquer circunstâncias.

Enquanto futuros professores, formadores de leitores, os estagiários reconhecem que ensinar a ler implica uma preparação que pode advir de diferentes aspectos, nomeadamente, da formação que obtêm da instituição em que frequentam o seu curso, das suas características pessoais e também do conhecimento prático que possuem no âmbito do conteúdo específico que é a leitura. Ou seja, a preparação para o ensino da leitura está relacionada com:

- o que eu sou enquanto pessoa;
- a formação que recebi;
- o que eu sei sobre ensinar a ler .

No primeiro caso, são as características do indivíduo que determinam a sua capacidade de ensinar a ler. No segundo, é a qualidade da formação recebida que determina a maior ou menor grau de preparação para ensinar a ler. Os estagiários que evidenciaram o terceiro ponto atribuem essa preparação ao conhecimento de estratégias e actividades de leitura. Isto quer dizer que a preparação para ensinar a ler advém quer de factores internos, quer de factores externos ao indivíduo.

No entanto, se a preparação para ensinar a ler pode depender do indivíduo, segundo o padrão de respostas que obtivemos quando questionámos os estagiários relativamente às dificuldades que pensavam vir a sentir quando iniciassem o seu trabalho de docência, verificámos que estes futuros professores

atribuem essas atribuições a factores exclusivamente externos e sempre relacionados com os alunos, como sejam: as suas dificuldades de aprendizagem, os seus diferentes ritmos de aprendizagem, o seu comportamento e a sua falta de motivação para a leitura. Por outras palavras, não é a qualidade do professor que determina o sucesso ou insucesso na aprendizagem da leitura, mas sim a “qualidade” do aluno.

Finalmente, a “definição de leitura” que nos é dada pelos inquiridos, no âmbito do questionário que lhes foi aplicado, revela-nos, como já referimos num ponto anterior deste trabalho, que eles têm alguma dificuldade em definir a leitura de forma abstracta e do ponto de vista teórico. A leitura é definida, essencialmente, de forma subjectiva, ou seja, do ponto de vista dos sentimentos que desperta no indivíduo enquanto leitor, ou então do ponto de vista do ensino, enquanto professor. No primeiro caso, a definição de leitura é subjectiva, poética até. No segundo caso, a concepção de leitura que está subjacente é uma concepção de leitura processual, que enfatiza o “saber-fazer”, ou seja, a definição de leitura corresponde à descrição de actividades que se podem realizar nesse domínio.

Dados da análise das planificações

Os planos de aula são um instrumento fundamental na estruturação do processo de ensino/aprendizagem.

Não podemos ignorar que o espaço de ensino/aprendizagem é um espaço onde interagem pessoas e, como tal, onde os acontecimentos não podem ser totalmente previstos nem previsíveis. Por isso, a capacidade do professor tomar decisões durante o tempo de intervenção pedagógica é fundamental na condução

do ensino. No entanto, cremos ser unânime a opinião de que um professor não deve, de forma alguma, entrar no espaço de ensino/aprendizagem sem que a estrutura da aula esteja definida e clara, desde os objectivos a atingir até aos materiais necessários para que a aprendizagem ocorra. Ora, a elaboração do plano tem a vantagem de obrigar o professor a reflectir, numa fase pré-acção, sobre as escolhas realizadas ao nível dos objectivos, estratégias, materiais e processo de avaliação. A planificação tem o mérito de ajudar o professor a equacionar as suas próprias alternativas, os seus conhecimentos, antevendo eventuais incidentes críticos e identificando possíveis formas de resolução dos mesmos. O plano é o produto desse processo de decisão, vale mais como isso do que como guião rígido para uma acção que é sempre algo diferente daquilo que se planeia. É com base nesta óptica que considerámos os planos de aula propostos pelos estagiários e por forma a averiguar se esses planos de aula reflectem a concepção dos professores que os definem relativamente ao ensino e também à aprendizagem da leitura.

É efectivamente sobre os resultados da análise dos planos de aula propostos pelos estagiários que nos propomos reflectir.

Começamos então por evidenciar as decisões tomadas pelos estagiários relativamente às competências a desenvolver pelos alunos durante o período de estágio. Ao verificarmos que todos os estagiários envolvidos neste estudo incluem nos seus planos todas as competências gerais definidas pelo Ministério da Educação somos conduzidos a duas interpretações na análise dessas circunstâncias. Uma delas é a de que os estagiários estão pouco conscientes de quais as competências e de como desenvolvê-las quando se apresenta determinada proposta de trabalho. Outra das interpretações possíveis está relacionada com a

visão que estes sujeitos possuem do processo de ensino/aprendizagem. Para estes estagiários, os planos de aula apresentados devem incluir todas as competências porque eles possuem uma visão holística do processo de ensino/aprendizagem em que não faz sentido espartilhar competências por momentos, uma vez que todas elas devem estar subjacentes a todos os momentos do processo de aprendizagem e só assim se podem desenvolver.

A definição de objectivos de processo, assim como a escolha dos materiais e a selecção de actividades, que podem ser observadas na grelha de análise das planificações, levam-nos a concluir que o grupo de estagiários que investigámos possui um conhecimento didáctico do conteúdo leitura que está razoavelmente adequado ao nível de ensino sobre o qual incide a sua prática pedagógica.

Verificámos também que a definição de objectivos de processo ocorre ao nível da identificação de vocabulário, uma vez que o conhecimento do vocabulário é imprescindível à comunicação em qualquer língua e os conhecimentos dos alunos são praticamente nulos a esse nível. No entanto, consideramos que uma sobrevalorização dos *skills* de descodificação aponta para uma concepção ascendente do processo de leitura, o que pode ser um indicador do desconhecimento do grupo de estagiários interveniente no estudo face às perspectivas teóricas actuais, que caracterizam a leitura como um processo interactivo.

Se considerarmos que a fluência de leitura implica o desenvolvimento de diversos tipos de capacidades e da utilização de diversas estratégias, a imagem pode ser um instrumento extremamente eficaz quando se trata de exemplificar

objectos concretos e acções numa língua estrangeira, evitando, assim, estar constantemente a recorrer à tradução, pelo que é natural que se destaque o recurso a este tipo de material para atingir o objectivo “identificar vocabulário”.

No entanto, o pouco trabalho de texto global que é proposto nos planos de aula analisados levanta-nos algumas preocupações. Se só se aprende a ler lendo e se o texto é, a par do leitor e do contexto, uma variável fundamental para a leitura, então a leitura de textos deveria também ser valorizada pelos professores. Se tal condição não se verifica, e efectivamente não se verifica nos planos que analisámos, questionamo-nos sobre o trabalho que é feito em termos do desenvolvimento das competências de leitura.

Como já dissemos, valorizamos o trabalho de identificação de vocabulário e subscrevemos o recurso à imagem como uma boa estratégia para atingir esse objectivo, no entanto, resumir o ensino da leitura a esta estratégia parece-nos extremamente redutor. Inferencialmente, e a partir da nossa experiência de orientação de estágios, poderemos justificar essa opção afirmando que a imagem, muito mais do que o texto, é um material fácil de trabalhar. Ou seja, apresentar uma imagem colorida, original, e portanto apelativa, tem um efeito muito mais imediato do que um texto. O texto, exige mais cuidado e preparação por parte do professor por forma a que esteja adequado aos conhecimentos dos alunos sobretudo se pensarmos, por exemplo, nas restrições de vocabulário que caracterizam os níveis elementares de aprendizagem.

Através dos resultados obtidos com a aplicação do questionário aos professores, verificámos que os professores estagiários atribuem à leitura uma função motivacional. Parece-nos que a escolha de materiais e actividades,

nomeadamente jogos, canções e imagens, denota essa preocupação por criar o gosto pela leitura. Então, neste aspecto, podemos afirmar que as planificações reflectem as concepções dos professores. Talvez também por isso os estagiários não contemplem, nos seus planos, nenhum momento específico de avaliação da leitura, nem refiram o uso de quaisquer instrumentos para essa avaliação.

Contudo, estes planos de aula não reflectem a visão instrumental da leitura. As actividades de leitura propostas não evidenciam uma relação com a vida quotidiana, não promovem a recriação das realidades por parte dos alunos, não visam o início de uma aprendizagem de reflexão sobre os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, nem a aprendizagem de aspectos culturais. No entanto, revelam conhecimento de estratégias e actividades de leitura adequadas para o nível de ensino a que se destinam, conhecimento já demonstrado nos resultados obtidos através do questionário, e que confirma a concepção processual de leitura destes professores.

4.4.3 Que concepções sobre o ensino da leitura têm os professores cooperantes?

Os professores cooperantes são uma peça fundamental no processo de estágio das escolas superiores de educação. São eles que cedem as suas turmas aos estagiários, que seleccionam os conteúdos a ser trabalhados durante o período de prática pedagógica e são também eles que os apoiam na planificação do seu trabalho, sugerindo-lhes estratégias e actividades adequadas à turma que os irá receber como estagiários. De facto, ninguém consegue caracterizar melhor os alunos do que o professor que com eles convive e trabalha durante todo o ano

lectivo. É ao trabalho desse professor que os alunos estão habituados, pois é ele que planifica e é responsável pelo seu processo de ensino/aprendizagem.

Por estes motivos, considerámos de especial interesse, no âmbito do nosso estudo sobre concepções de leitura num contexto de formação inicial de professores, procurar conhecer as concepções de leitura dos professores cooperantes no estágio.

Num ponto anterior deste trabalho descrevemos os resultados do questionário aplicado a estes professores. Agora propomo-nos reflectir sobre os resultados que obtivemos de cada um dos cooperantes, a partir de uma das questões de investigação que orienta o nosso estudo:

- Que concepções sobre o ensino da leitura têm os professores cooperantes?

4.4.3.1. Professora Cooperante A

A professora cooperante A (PCA) revela hábitos de leitura. Esta professora atribui o aumento da sua frequência de leitura não só ao prazer que a leitura lhe proporciona, mas também ao facto desta lhe possibilitar manter-se actualizada. Neste sentido, subentende-se que a leitura é, para esta interveniente no estudo, uma actividade para a qual tem uma motivação intrínseca. Efectivamente, os motivos que justificam o aumento da sua frequência de leitura são motivos exclusivamente pessoais.

As leituras efectuadas nos últimos 3 meses confirmam a interpretação anterior e repartem-se entre o romance e a comédia, possivelmente no âmbito da

“leitura por prazer” e a leitura de livros técnicos, que nos remete para a leitura enquanto forma de aquisição de conhecimentos.

Relativamente à importância da leitura na sala de aula, os resultados evidenciam uma concepção instrumental da mesma, na medida em que tem como função a utilização da língua em situações de comunicação.

No entanto, a leitura académica, ou seja, em contexto escolar, é identificada como uma actividade oral. Neste sentido, talvez possamos sugerir que a leitura é entendida como descodificação, e que o trabalho realizado em sala de aula tem como um dos seus principais objectivos o desenvolvimento da pronúncia. Dito de outra forma, a leitura serve de instrumento ao desenvolvimento de outros *skills*. Se, por um lado, estes resultados remetem para uma concepção do ensino da leitura que pressupõe o trabalho deste *skill* de forma integrada com outros *skills*, por outro levanta-nos uma questão que julgamos pertinente: deverá a leitura ser trabalhada através de objectivos específicos que contribuam para o desenvolvimento de competências de leitura ou a leitura não deve constituir mais do que um meio utilizado para desenvolver outros domínios de língua?

No âmbito da categoria “adequação/desadequação do material de leitura”, para a PCA, a motivação é fundamental para que se possa considerar que determinado material é adequado aos alunos.

Aliás, a motivação para a leitura parece ser uma preocupação desta docente, uma vez que a sua importância é constantemente reiterada nos resultados obtidos através do questionário. Assim, esta professora considera que as maiores dificuldades na implementação de tarefas de leitura estão em encontrar estratégias e actividades que a tornem *uma tarefa agradável promovendo em simultâneo a*

aprendizagem através de actividades apelativas. A origem destas dificuldades é explicada pela falta de criatividade dos professores e pelo recurso a métodos tradicionais de ensino, o que, mais uma vez, confirma a importância que tem para esta cooperante motivar os alunos para a leitura.

Os factores que contribuem para o sucesso de uma actividade de leitura seguem a linearidade dos resultados, ou seja, uma actividade de leitura de sucesso é aquela que vai de encontro aos interesses dos alunos *de uma forma aliciante e cativante.*

Se a motivação para a leitura é fundamental, o que parece inegável de acordo com os resultados obtidos, os objectivos de leitura inferidos a partir da descrição de actividades feita pela PCA parecem apontar para o privilégio de outros domínios de língua que não a leitura. Se não vejamos: a leitura de imagens, seguida da construção de frases com elas relacionadas, *visa que os alunos pratiquem as estruturas já adquiridas* e a leitura de textos, por exemplo diálogos e banda desenhada, tem como objectivo *que os alunos alarguem o seu vocabulário.*

O acto de ler é, claramente, entendido como um acto recreativo e cultural. Ao mesmo tempo que proporciona bons momentos ao leitor surge como um veículo de cultura e de acesso ao saber no domínio da língua. Estes dados parecem ser reveladores de uma concepção de leitura que não pode estar alheada do projecto pessoal do leitor, e que está para além das fronteiras da escola, e coincidem com os resultados obtidos no âmbito da importância da actividade de leitura.

Em resumo, a nossa interpretação dos resultados leva-nos a afirmar que para a PCA a leitura tem uma função essencialmente recreativa e cultural, ou seja, é simultaneamente uma actividade que proporciona ao leitor prazer e acesso ao saber. O ensino da leitura está fortemente dependente da motivação que o professor consegue criar nos alunos, no entanto, é um skill que parece ter mais importância ao serviço de outros domínios de língua do que enquanto um skill que precisa de ser desenvolvido por si, o que nos leva a considerar que, esta cooperante, parece não estar consciente de que a competência de leitura deve ser desenvolvida como tal, antes de tudo o mais.

4.4.3.2. Professora Cooperante B

Os hábitos de leitura da professora cooperante B (PCB) são influenciados pelo factor tempo e, à semelhança do que acontece com as outras cooperantes, as obras lidas dividem-se entre a leitura recreativa, por exemplo a leitura de romances, e a leitura para actualização, nomeadamente a leitura de jornais ou de obras relacionadas com a sua profissão.

A actividade de leitura em sala de aula é considerada importante na medida em que desenvolve interesse nos alunos pela pronúncia da língua estrangeira e também porque ajuda os alunos a identificar a ideia principal do texto. Estes resultados sugerem que esta professora privilegia as estratégias descendentes de leitura (identificar a ideia principal do texto) em detrimento das estratégias ascendentes, nas quais se inclui a descodificação de palavras isoladas. No entanto, a preocupação com a pronúncia denuncia também que há uma valorização da leitura que vai para além da competência de compreensão. Assim,

a leitura é também uma actividade de treino da oralidade, não com fins comunicativos, mas sim no sentido de melhorar a pronúncia dos alunos, uma vez que se iniciam na aprendizagem do Inglês como língua estrangeira.

Relativamente à adequação dos textos à aula de língua estrangeira, a docente revela que o tipo de texto seleccionado deve estar de acordo com o nível de ensino da língua. Desta forma, para o 2º ciclo, nível de escolaridade sobre o qual incide a prática pedagógica a que nos referimos no estudo, *são muito importantes textos com imagens pois, por associação de ideias, os alunos memorizam melhor o texto e os sons que, para eles, vêm associados aquela palavra naquele contexto.* A nossa interpretação destes resultados, e que está de acordo com a análise anteriormente realizada dos dados de alunos e professores estagiários, é, em primeiro lugar, que, neste nível de ensino, professores e alunos consideram a imagem indispensável como suporte ao texto e também como facilitadora da compreensão do material escrito. Em segundo lugar, se nos centrarmos na forma como esse material é utilizado pela PCB, somos induzidos a afirmar que a leitura, reiterando as afirmações feitas, é uma forma de treinar a pronúncia dos alunos, sendo que esse treino passa pela memorização do texto. A importância dessa memorização não é, de acordo com os dados obtidos, suficientemente clara para nós. De facto, é para nós difícil entender quais os propósitos da memorização do texto, seja ao nível da compreensão, seja ao nível do treino da pronúncia. No entanto, parece-nos extremamente claro que a actividade de leitura privilegiada por esta docente é a leitura em voz alta o que remete para uma concepção de leitura que traduziremos por leitura mecânica.

As maiores dificuldades na implementação de tarefas de leitura são, para a PCB, a escolha dos textos e as dificuldades dos alunos. No primeiro caso, é referido o manual como o *instrumento* mais utilizado, embora haja necessidade de recorrer com frequência a outros textos *e que sejam bastante apelativos*. No segundo caso, é mencionado que os alunos com mais dificuldades reagem negativamente a *exercícios de leitura, pois sentem-se muito expostos à turma*. Estes resultados são indicadores de que é importante ir de encontro aos interesses dos alunos quando se selecciona o material de leitura e também confirmam que a leitura em voz alta é a actividade privilegiada por esta docente, pois ao referenciar que os exercícios de leitura expõem os alunos perante a turma, apenas nos ocorre esta modalidade.

Efectivamente, a exposição perante a turma volta a ser evidenciada nas causas das dificuldades sentidas na implementação de tarefas de leitura conjuntamente com a necessidade de recorrer a actividades de leitura bastante diversificadas.

O sucesso da actividade de leitura implica factores motivacionais. Queremos com isto dizer que os dados obtidos nesta categoria remetem para indicadores todos eles relacionados com o criar interesse nos alunos pela leitura, nomeadamente no que concerne o assunto do texto, o modo como a actividade é apresentada e as características da própria actividade de leitura. Então, podemos interpretar estes resultados ao nível das concepções sobre a actividade de leitura afirmando que, a PCB, considera que motivar os alunos para a leitura em sala de aula é fundamental ao sucesso dessa mesma actividade.

As actividades de leitura apresentadas remetem, no entanto, para uma leitura mecânica, cujos objectivos voltam a estar relacionados com a melhoria da pronúncia dos alunos. Os materiais de leitura utilizados complementam esta concepção. Assim, são utilizadas cassetes, através das quais os alunos têm a oportunidade de ouvir a leitura modelo do texto por nativos da língua inglesa, a que se seguem a repetição e dramatização do texto por parte dos alunos, ou então o preenchimento de espaços relativos ao texto audio. A professora referencia ainda o recurso a imagens e a produção de banda desenhada, o que evidencia também a importância do suporte visual como complemento da actividade de leitura.

Assumindo embora que o acto de ler é como um acto cultural, que permite *descobrir como é bonita uma língua que não é a nossa, chamar a atenção para novas culturas(...)*, a PCB acaba por não referir que tipo de exploração cultural dos textos é realizada com os alunos, mencionando, sobretudo, a dimensão fonológica da língua inglesa. A leitura tem, apesar disso, para esta professora, a função de motivar os alunos para novas realidades e o professor a função de motivar os alunos para a leitura, tarefa cada vez mais difícil, na opinião da PCB, principalmente se essa motivação não existe já na língua materna.

Assim, a professora cooperante B, de acordo com a nossa interpretação dos resultados, e apesar de alguns indícios no seu discurso, que poderiam levar-nos a inferir o contrário, parece ter uma concepção mecânica da leitura. Os resultados evidenciam que valoriza as actividades de leitura em voz alta, valorizando a repetição dos textos que apresenta aos alunos a partir de uma leitura

modelo. Para essa leitura modelo utiliza, geralmente, material áudio, o qual possibilita aos alunos o contacto com a língua falada pelos nativos.

No entanto, o ponto de partida para a selecção do material de leitura é a motivação dos alunos, pelo que manifesta a preocupação de seleccionar textos que vão de encontro aos seus interesses e também ao seu nível de conhecimentos da língua.

Verificamos também que há uma contradição entre o discurso desta docente relativamente ao que afirma ser o seu entendimento do acto de ler e a descrição das suas práticas no âmbito da leitura. De facto, embora a PCB afirme que o acto de ler se reverte de uma função cultural, uma vez que permite o acesso à cultura dos povos, a descrição das suas práticas anula essa ideia, uma vez que privilegia, essencialmente, a leitura mecânica.

4.4.3.3. Professora Cooperante C

A professora cooperante C (PCC) afirma ler com muita frequência e apresenta, como factor que contribui para o aumento dessa frequência, o seu interesse pessoal pelo material de leitura. Os seus interesses repartem-se entre os romances, os jornais, as revistas e o material de leitura directamente relacionado com o ensino do Inglês. Inferimos, conseqüentemente, que a leitura é, no caso desta professora cooperante, simultaneamente recreativa e uma forma de actualização profissional.

A leitura em sala de aula é considerada bastante importante para esta docente na medida em que contribui para a *aquisição de vários conteúdos de língua de forma integrada*. Embora esses conteúdos não sejam especificados pela

docente, consideramos que a leitura é, à semelhança do que já verificámos para outros professores, um instrumento ao serviço de vários domínios da língua inglesa. A leitura permite a integração desses domínios, o que nos leva a afirmar que o ensino/aprendizagem da língua é, para esta professora, um processo em que não faz sentido trabalhar isoladamente os diferentes *skills*.

Além disso, a partir do seu discurso, inferimos que, para esta participante no estudo, a leitura tem uma função cognitiva, e que as capacidades cognitivas desenvolvidas pela leitura são, para ela, relevantes não só do ponto de vista da criança enquanto aluno, mas também enquanto pessoa. Quer isto dizer que, com base nos resultados que obtivemos, a leitura tem uma função importante no âmbito do desenvolvimento global do indivíduo.

O material adequado é aquele que está adaptado ao nível de conhecimentos dos alunos e cujo conteúdo está conforme com os seus interesses e também com a sua realidade. Estes resultados são reveladores da importância que tem o conhecimento dos alunos para quem planifica. Apenas o conhecimento do público alvo permite seleccionar o material mais adequado ao mesmo.

Relativamente às maiores dificuldades dos professores na implementação de tarefas de leitura, que analisaremos conjuntamente com a origem dessas dificuldades, verificamos que, para a PCC, as características da própria actividade de leitura, definida como *uma actividade que requer concentração e esforço individual*, associadas à *existência de estímulos e actividades mais activos*, são um factor relevante para explicar essa dificuldades. Subentendemos então que a leitura é entendida como um skill receptivo, quando comparado com outros domínios de língua, e que, por esse motivo, não agrada à maior parte dos alunos.

Esta docente aponta também o desconhecimento do vocabulário como *um obstáculo à compreensão do texto*” e, portanto, como uma dificuldade inerente à implementação de tarefas de leitura em sala de aula. Assume ter *descuidado o vocabulário a favor da gramática* na sua prática pedagógica. Neste ponto de vista, as tarefas de leitura estão dependentes do conhecimento do vocabulário e também das opções do professor que, neste caso, assume ter privilegiado outros domínios da língua.

Quanto aos aspectos que contribuem para o sucesso de uma actividade de leitura, a PCC valoriza a adequação da actividade ao nível dos alunos e também a intenção de leitura, ou seja, a actividade de leitura será bem sucedida se o aluno tiver *sentido a necessidade de ler o texto*.

A descrição de actividades que costuma desenvolver nas suas aulas sugere-nos que esta docente realiza actividades de leitura com objectivos diferenciados. Os resultados obtidos são reveladores da distinção entre a leitura para compreensão e a leitura expressiva. No primeiro caso, a actividade descrita pela docente é *o preenchimento de quadros ou respostas a perguntas*. No segundo caso, é-nos apresentado como exemplo de actividade *a leitura coral (toda a turma ao mesmo tempo); em pares e, ainda pequenas dramatizações*.

A definição do acto de ler é dada em função do motivo por que se lê. Segundo a PCC, a leitura pode ser para informação e estudo, *por exemplo retirar informação do texto*, ou leitura recreativa, *a fruição do leitor por si só*.

Em resumo, a PCC, em abstracto, entende a leitura como uma actividade que permite o desenvolvimento cognitivo e que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento global do indivíduo.

Verificamos também que esta docente considera que as actividades de leitura, assim como os materiais que suportam essas actividades, devem estar de acordo, quer com o nível de conhecimentos dos alunos, quer com os seus interesses. A realização dessas actividades tem como objectivo retirar informação do texto, e aqui ler envolve compreender, ou então a leitura expressiva, e aqui ler envolve descodificar. Em ambos os casos, a explicitação da intenção de leitura perante os alunos, criando neles a necessidade de ler o texto, é importante para o sucesso da actividade.

No entanto, o discurso da PCC, aliás como acontece também no caso das outras duas cooperantes que participaram no estudo, parece ser contraditório. Se, por um lado, a leitura, definida de forma abstracta, contribui para o desenvolvimento global dos alunos e se, ainda de forma abstracta, as actividades de leitura devem ir de encontro aos interesses dos alunos e a explicitação das intenções de leitura é fundamental ao sucesso da actividade, a descrição das suas práticas contraria este discurso. A PCC assume ter privilegiado outros domínios da língua inglesa, nomeadamente a gramática, em detrimento da leitura.

Esta contradição discursiva leva-nos a questionar as razões que levam os professores a considerar a leitura fundamental ao desenvolvimento global dos seus alunos e a agir de forma aparentemente contraditória a esta concepção de leitura.

Aliás, este último comentário parece-nos adequado à análise do discurso das três cooperantes participantes neste estudo. Efectivamente, o discurso destas docentes parece contemplar algumas contradições, que se revelam, essencialmente, ao nível do discurso sobre a leitura, quando as questões são colocadas sobre o entendimento da leitura de forma abstracta e global, e cujas respostas não implicam, necessariamente, a reflexão sobre a sua prática pedagógica, e ao nível do discurso sobre as suas práticas efectivas. Ou seja, não há conformidade entre o que as docentes parecem saber sobre o que é a leitura e sobre a sua importância e a operacionalização desse saber em sala de aula.

CAPÍTULO V – Conclusões e implicações educativas do estudo

No capítulo anterior descrevemos e analisámos os dados colhidos com o objectivo de descrever as concepções de leitura dos professores e alunos que participaram no estudo.

Neste capítulo, apresentaremos e reflectiremos sobre as conclusões motivadas pelos resultados que obtivemos.

Finalmente, mencionaremos algumas das limitações do estudo e apresentaremos sugestões para trabalhos de investigação futuros no âmbito da temática que nos propusemos estudar.

5.1. Concepções de leitura dos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade

Os alunos são, inegavelmente, o epicentro de todo o processo de ensino/aprendizagem, sendo para eles que se orienta todo o trabalho do professor. Deste modo, conhecer e reflectir sobre as suas concepções de leitura parece-nos ser um factor relevante para a explicação das concepções dos professores e, também, para o melhor entendimento dos resultados, pouco animadores, de diversos estudos que têm sido realizados no âmbito da literacia da leitura.

Neste estudo, entendemos que a competência de leitura está intimamente associada ao desempenho académico, pessoal e social. A leitura, entendida no âmbito da literacia da leitura, é muito mais uma competência funcional/instrumental na medida em que é a competência que permite aos sujeitos interagir com sucesso com diferentes tipos e géneros de textos (contínuos

e descontínuos) no seu quotidiano. Isto é, a literacia da leitura abrange um conjunto diversificado de conhecimentos, capacidades e estratégias, que vão sendo construídas pelos indivíduos através das suas múltiplas experiências de vida.

Com base na perspectiva que enunciámos, e de acordo com os resultados encontrados, preocupa-nos que os alunos que participaram neste trabalho não reconheçam que a importância da leitura é muito mais ampla do que a obtenção de sucesso académico na disciplina de Inglês.

Mais do que um meio para atingir um fim, a leitura deve ser um objectivo em si própria e os alunos devem reconhecer nela uma multiplicidade de funções de acordo com diferentes objectivos. Por sua vez, esses objectivos podem ser definidos pelo professor, mas podem também, e devem, ser definidos pelos próprios alunos. Quer isto dizer que a escola deve ajudar os alunos a criar e desenvolver o seu próprio projecto de leitor e não, como parece transparecer nos resultados que obtivemos, passar a mensagem de que ler tem como única e primordial função o sucesso académico na disciplina de língua e, como tal, o que importa não são as razões pessoais para a leitura, mas sim ir de encontro aos objectivos do professor.

Somos sensíveis ao facto de que esta tarefa não é, de todo, uma tarefa fácil. Mas acreditamos também que não é impossível. Partindo desse pressuposto, entendemos que o professor deve valorizar as intenções de leitura e, em caso algum, avançar com uma tarefa de leitura quando o motivo por que se vai ler não está, ainda, claro para os alunos. Podemos tomar como exemplo a célebre instrução, tantas vezes ouvida nas aulas de língua : “Abram o livro na página x e

leiam o texto y.” Clara, e claro eficaz, mas talvez só para o professor, que terá as suas razões para que o tal texto, da página tal, seja lido pelos seus alunos. Mas, e esses alunos? Quem criou neles a vontade de ler esse texto, o tal texto? Por que vão ler? Para quê?

É precisamente deste ponto que deve então começar o trabalho do professor no sentido de formar leitores. Um aluno que sabe por que foi seleccionado determinado texto em detrimento de outro e que lê consciente do motivo por que o vai fazer será, certamente, um leitor mais eficiente.

Os alunos só podem aperceber-se das diferentes funcionalidades da leitura se forem confrontados com textos que contemplem essa diversidade. Daí que outro aspecto importante seja a variedade de materiais de leitura colocados à disposição do aluno. Quanto maior a diversidade de textos, mais fácil será para os alunos consciencializarem-se de que a leitura serve diferentes propósitos (informar, alertar, proporcionar prazer, etc.). Associada a essa diversidade de materiais o professor deve também considerar o conteúdo do texto, ou seja, o professor deve procurar ir de encontro aos assuntos que mais motivam os alunos e associar ao texto a imagem, por exemplo, de forma a auxiliar a compreensão e a tornar o texto mais interessante.

Verificamos também que as competências de leitura que os alunos parecem mais valorizar são a competência de leitura em si, ou seja, “ler cada vez melhor” e a competência linguística (“aprender mais vocabulário”). Estes resultados levam-nos a questionar a forma como a leitura é trabalhada nas aulas de língua, isto é, a leitura parece não ser trabalhada como processo, mas sim como um veículo de aquisição da estrutura da língua. As competências menos

valorizadas são a competência cultural (“saber mais sobre assuntos que interessam”) e a competência instrumental (“ser capaz de preencher uma ficha de identificação, uma carta, etc.”). Estes resultados levam-nos a concluir que, se a leitura na escola está sempre ao serviço da aprendizagem das estruturas linguísticas – da gramática da língua – a concepção que os alunos vão construindo é de que a leitura na escola é sempre sinónimo de aprendizagem de um assunto pouco interessante, como é, por exemplo, a gramática, quando ensinada de modo contextualizado. Logo, se a leitura está associada a este assunto particular – a gramática – para os alunos, ler na escola não é “saber mais sobre assuntos que interessam”.

Relativamente às estratégias preferenciais de leitura dos alunos, verificámos que as estratégias mais valorizadas pelos alunos são a localização da informação específica e a descodificação de todas as palavras. Isto leva-nos a questionar se tais resultados não estarão a ser influenciados pelo tipo de actividades de leitura realizado pelos alunos, pois segundo Cabral (2003:3), numa perspectiva construtivista da aprendizagem, “aquilo que se aprende está estreitamente associado ao modo como essa aprendizagem foi construída.”

Estes resultados são ainda reiterados quando questionamos os alunos sobre o que é mais importante para a leitura do texto, sendo que conhecer todas as palavras do texto e responder a questões sobre o texto são os itens que reúnem maior número de respostas favoráveis, pelo que poderíamos inferir que as actividades referidas são as mais utilizadas na sala de aula. Este tipo de exercícios, que Vacca & Vacca (1998:6) denominam de “assign and tell”, segundo os mesmos autores, “are common but uninspired teaching practices that bog students

down in the mine of passive learning.” Deste modo, o professor assume a liderança da aula, tornando-se o seu mais activo participante, parecendo contrariar as propostas do próprio Programa de Inglês para o 2º ciclo, assim como as propostas do documento que define as competências específicas para as línguas estrangeiras; ambos os documentos apontam para um aluno que intervém activamente no seu processo de ensino/aprendizagem.

Quanto aos factores que tornam a leitura em Inglês mais fácil ou mais difícil, concluímos que, para os inquiridos, a leitura é muito fácil quando há conhecimento de todas as palavras do texto e que o aspecto menos valorizado para a facilidade de leitura de um texto é a existência de uma razão para ler. Ora, a capacidade de identificar a razão para a leitura, ou o estabelecimento de objectivos para a leitura, é uma capacidade associada ao uso de estratégias de leitura para a aquisição de conhecimento (Sim-Sim, 1997). Se os alunos ainda não entendem a leitura como um veículo para a aquisição de conhecimentos sobre os assuntos que lhes interessam, também, por dedução lógica, não serão capazes de, por si só, encontrar ou estabelecer objectivos pessoais para a leitura. É neste sentido que o papel do professor é fundamental, no sentido de promover actividades de pré-leitura, cujo objectivo seja, precisamente, a identificação de objectivos pessoais para a leitura.

A análise dos materiais de leitura preferidos pelos alunos inquiridos revelam que há uma preferência por textos narrativos em relação a textos informativos. Estes resultados estão de acordo com os resultados obtidos no âmbito do projecto PISA (Ministério da Educação, 2001). Segundo o relatório referente ao desempenho dos alunos portugueses ao nível da literacia da leitura,

constata-se que “os alunos portugueses obtêm globalmente um sucesso relativo quando o texto proposto é uma narrativa (...) Em contrapartida, quando se trata de um texto dramático,(...) ou de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, os alunos portugueses alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE.” (Ministério da Educação, 2001:28).A nossa reflexão sobre estes resultados, e que também é a reflexão sugerida pelo projecto que referenciámos, supõe uma relação directa entre estes resultados e a forma como a leitura é praticada pelos alunos, dentro e fora do contexto escolar. Talvez as práticas escolares de leitura privilegiem os textos narrativos em detrimento dos textos dramáticos e informativos e, conseqüentemente, os alunos também desenvolvam maior facilidade na compreensão dos primeiros em detrimento dos restantes. Para que tal situação não se verifique, é importante, julgamos, que os materiais de leitura sejam diversificados por forma a desenvolver nos alunos a capacidade de compreender os mais diversos tipos de textos.

Além disso, constatamos que a leitura dos textos dos manuais e de fichas de trabalho também não parece ser muito do agrado dos alunos. Deste modo, somos levados a concluir que a atitude desfavorável dos alunos é, mais uma vez, reveladora de práticas de ensino de leitura de cuja eficácia nos atrevemos a duvidar. Será que os alunos não estariam mais receptivos e envolvidos em actividades de leitura baseadas nos textos e materiais de suporte dos manuais se os professores contextualizassem essas actividades e as integrassem no desenvolvimento global de uma tarefa?

Concluimos também que o material de leitura que está claramente associado ao contexto escolar (manuais e fichas de trabalho), talvez por estar claramente associado a uma leitura obrigatória, deve ser repensado no sentido de se tornar mais atractivo para os alunos, servindo ambos os objectivos de aprendizagem e prazer de ler.

No que se refere às actividades de leitura, os resultados indicam-nos que as actividades que incluem a leitura de imagens são actividades pelas quais os alunos manifestam o seu agrado. Assim sendo, parece-nos que o professor deve explorar a potencialidade destes materiais. Se assumirmos que o significado de uma imagem visual é sempre mais polissémico do que o significado de uma mensagem verbal, estaremos a contribuir para que os alunos activem os seus esquemas sobre o conhecimento do mundo para chegar à compreensão. Esta estratégia ajudá-los-á também a interpretar as mensagens verbais, isto é, a associação do texto à imagem será um elemento facilitador da compreensão, uma vez que o aluno disporá de elementos paratextuais que o ajudam à compreensão. Aliás, como refere Calado (1994:53), “a gramática da imagem deve merecer do professor a mesma atenção que lhe merecem outras gramáticas”. A aprendizagem da leitura da imagem assenta no desenvolvimento das capacidades de percepção, identificação e discriminação, todas elas importantes na aprendizagem da competência de leitura. Assim sendo, a imagem é uma representação que pode ser explorada como actividade de pré-leitura de um texto, pois possibilita que os alunos infiram o significado de um texto antes da sua leitura. O próprio Programa de Inglês para o 2º Ciclo pressupõe que o aluno desenvolva processos de antecipação à leitura “a partir de gravuras, (...) conjugação de gravuras com partes de texto,(...)” (p. 28).

É curioso vermos que as actividades de dramatização do texto são actividades pelas quais os alunos inquiridos manifestam algum desagrado. Concluimos, a partir desse resultado, que as práticas deste tipo de actividade não são, talvez, desenvolvidas da melhor maneira na sala de aula. A dramatização, porque assenta numa leitura expressiva de um texto, tem de ser praticada nas salas de aula, pelos próprios alunos, através de diversas exposições a modelos (leitura silenciosa, tentativa de leitura expressiva e, finalmente, leitura dramatizada para toda a turma). No entanto, o que parece acontecer nas salas de aula é que os alunos iniciam a actividade de dramatização sem que lhes tenha sido dado um tempo para a preparação dessa mesma actividade. Naturalmente, isso dificulta uma boa execução por parte dos alunos, principalmente se se trata, como é o caso, de textos em língua estrangeira, nos anos iniciais de aprendizagem dessa mesma língua. Não obstante, questionamo-nos sobre as razões que os alunos têm para a realização dessa actividade. Atendeu-se à motivação para a actividade? A dramatização tem um objectivo claro? Ou esta é apenas mais uma daquelas actividades que o professor decide realizar por quaisquer outras razões, independentemente das necessidades de aprendizagem e dos interesses dos alunos? Além disso, perguntamo-nos que tempo foi dado para que a actividade fosse posta em prática e, mais, que expectativas e que critérios têm os professores em termos da sua avaliação.

5.2. Concepções de leitura dos professores estagiários

A partir dos dados que obtivemos e da análise que efectuámos sobre as concepções de leitura dos estagiários que intervieram neste estudo, concluimos

que os futuros professores de inglês não lêem tanto quanto desejariam, principalmente devido a razões que se prendem com o pouco tempo de que dispõem para a realização dessa actividade por livre e espontânea vontade. Verificámos também que alguns inquiridos valorizam os meios de comunicação social como meio promotor da leitura. Esta evidência leva-nos a concluir que uma maior divulgação da leitura feita pelos meios de comunicação social conduziria a um aumento da frequência de leitura o que, de certeza, beneficiaria não só os professores, mas toda a população em geral. De igual modo, julgamos que uma maior divulgação – e até circulação – de materiais de natureza pedagógico-didáctica nas escolas poderia também constituir um incentivo à leitura por parte dos professores, contribuindo assim para um aumento do espírito investigativo e do conhecimento profissional dos professores.

Concluimos também que o material de leitura preferido pelos inquiridos são os romances e as revistas e que a leitura de jornais não é prática comum para estes estagiários. Talvez possamos concluir que a actualização sobre o que se passa no mundo seja feita através da televisão, meio de comunicação privilegiado e que, acreditamos, tem o poder de incentivar a leitura, através da divulgação das obras literárias, mas também de conduzir os indivíduos ao afastamento desta prática, pela variedade de programas que oferece.

Ao verificarmos que a função atribuída à leitura é, essencialmente, uma função instrumental e recreativa, concluimos que estes indivíduos têm uma concepção da leitura que vai para além da leitura escolar, encarando-a como fundamental ao percurso escolar, mas também profissional do indivíduo. Nesta perspectiva, a leitura é uma actividade que, simultaneamente, serve o quotidiano

individual e proporciona prazer e a função da escola é transmitir essa mensagem aos alunos.

No entanto, quando confrontada esta concepção com as experiências formais de leitura dos sujeitos inquiridos, concluímos que as actividades de leitura por eles realizadas durante o seu percurso escolar foram desinteressantes e pouco motivadoras. Estes resultados conduzem a uma reflexão pouco animadora acerca das práticas escolares de leitura deste grupo de inquiridos.

Se considerarmos que as experiências anteriores são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores (Freeman & Johnson, 1998), rezeamos que a atitude dos inquiridos possa ter sido negativamente influenciada pelas suas experiências de leitura. Isto é, de acordo com os respondentes, as suas experiências de leitura revelaram-se pouco ou nada marcantes e, quando o foram, terá sido de forma negativa.

Em contrapartida, a sensibilização para a leitura que terá sido efectuada pelos familiares terá sido fundamental no percurso de leitura destes indivíduos. Estes resultados corroboram os resultados obtidos noutros estudos, que revelam que a família é um factor que pode influenciar, positiva ou negativamente, a relação com a e o desempenho dos indivíduos na leitura (Ministério da Educação, 2001; Santos, 2000; Freitas & Santos, 1992;)

Concluímos também que, para os professores estagiários, a função atribuída à leitura é reveladora de uma concepção em que ler é uma actividade primordial ao desenvolvimento pleno do ser humano e que, portanto, não pode ser entendida apenas como parte de determinado contexto académico. Segundo Dionísio (2000:28), esta concepção “de que ler é a actividade central de uma

variedade de práticas sociais e culturais” é a concepção dominante do entendimento da sociedade do que é a leitura, “entendimento que, para a generalidade do cidadão, nem sequer tem de ser fundado em pressupostos vinculados aos objectos e objectivos desta prática comunicativa”.

No entanto, se parece clara a função atribuída à leitura, tal não significa que estes professores estagiários se sintam preparados para ensinar a ler. Concluimos que as características da formação inicial, as características pessoais dos indivíduos e o conhecimento de estratégias e actividades de leitura são os factores que mais influenciam essa preparação.

Quanto às dificuldades que estes professores julgam vir a sentir na implementação de tarefas de leitura, os resultados levam-nos a concluir que, por um lado, os estagiários parecem considerar o aluno como uma peça fundamental no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o relato das dificuldades de implementação das actividades de leitura surge sempre associado ao aluno (dificuldades e diferentes ritmos de aprendizagem, falta de motivação para a leitura e problemas de comportamento), por outro lado, também podemos inferir que, eventualmente, estes professores estarão numa fase inicial do seu desenvolvimento profissional, cuja fragilidade não se coaduna ainda com a assunção da quota parte da responsabilidade do professor na escolha de estratégias, materiais e processos de trabalho conducentes à real aprendizagem por parte do aluno e, conseqüentemente, à minimização das dificuldades enunciadas. Eventualmente, para estes estagiários, o trabalho do professor depende, essencialmente, do aluno e não do professor. Por outras palavras, não é a

qualidade do professor que determina o sucesso ou insucesso da aprendizagem da leitura, mas sim a “qualidade” do aluno.

Julgamos também que o processo de desenvolvimento profissional, apenas agora iniciado pelos estagiários participantes no estudo, levará a que os mesmos “cresçam” na sua capacidade de auto-reflexão e auto-análise, de forma a, de modo crescente, serem cada vez mais capazes de equacionar um maior número de factores de influência no sucesso e na eficácia das suas opções de gestão da prática lectiva.

Entre esses factores, um dia, certamente, estará o eu-professor e o eu-pessoa com uma quota parte significativa na responsabilização por esse mesmo sucesso e eficácia.

Centrados no conhecimento didáctico do conteúdo, concluímos que o grupo de estagiários que investigámos manifesta claramente conhecimentos a esse nível no domínio do conteúdo leitura, quer em termos do conhecimento de actividades de ensino da leitura, quer em termos das características do material que deve ser utilizado para trabalhar a leitura em língua estrangeira na sala de aula com os níveis elementares de aprendizagem, 5º e 6º ano de escolaridade.

Relativamente ao conceito de leitura destes estagiários, verificamos que a leitura é definida essencialmente de forma subjectiva e/ou processual. Estes resultados motivam conclusões pertinentes. Uma delas é de que o conhecimento teórico destes indivíduos sobre leitura é pouco evidente, prevalecendo de forma notória o conhecimento procedimental; o que não é de estranhar se recordarmos que este estudo se situa no contexto do ensino politécnico, cujo modelo de formação enfatiza o conhecimento construído a partir da prática.

Parece também evidente que, mais importante ainda do que esse conhecimento pedagógico do conteúdo são os alunos. Estas evidências confirmam os resultados obtidos por Alba Thompson (1982, referida por Ponte, 1992) naquele que foi considerado o trabalho de investigação mais relevante no âmbito das concepções sobre a matemática. Segundo esta autora, como refere Ponte (1992), “Para alguns professores, as ideias que têm acerca dos seus alunos e da dinâmica social e emocional da sala de aula (em especial no que se refere aos problemas disciplinares), parecem ter precedência sobre as perspectivas mais específicas sobre o ensino da Matemática.”

Podemos adaptar a citação anterior e dizer que o mesmo acontece relativamente às concepções sobre leitura. Para estes professores, o sucesso no ensino/aprendizagem da leitura depende essencialmente das características dos alunos, características essas que os professores parecem não poder mudar e que prevalecem sobre os conhecimentos pedagógicos do conteúdo leitura.

5.3. Concepções de Leitura dos professores cooperantes

A descrição, análise e interpretação dos resultados do questionário aplicado aos professores cooperantes leva-nos a concluir sobre a existência de alguma contradição entre o discurso dos professores sobre a leitura quando entendida de forma abstracta e a descrição das suas práticas.

Se, por um lado, a importância da actividade de leitura é justificada pela importância da mesma no desenvolvimento global do indivíduo e também pela sua função cultural, por outro lado, a descrição das práticas dos professores cooperantes que participaram neste estudo leva-nos a concluir que, em sala de

aula, a leitura é, essencialmente, um *skill* que medeia o desenvolvimento de outros *skills*, sendo preterido em função da gramática, por exemplo. A leitura é, assim, um meio que permite aos alunos contactar com as estruturas da língua e aperceber-se do funcionamento da língua estrangeira que estão a aprender.

Neste sentido, os resultados obtidos dificilmente nos permitem descortinar uma interacção entre o leitor e o texto com o objectivo da compreensão e/ou do alargamento dos esquemas do leitor.

Os professores cooperantes referem também a importância da motivação para a leitura como um dos factores que mais contribuem para facilitar o desenvolvimento deste domínio de língua. No entanto, questionamo-nos sobre a importância da motivação enquanto variável isolada no ensino da leitura. De que servirá a motivação para ler um texto se não são desenvolvidas competências que permitam ler cada vez melhor. E, atenção, ler não no sentido de descodificar grafemas, de identificar estruturas gramaticais ou de pronunciar correctamente as palavras, mas sim ler no sentido de compreender, de dar um sentido ao texto. Ler no sentido de activar e ampliar os esquemas do leitor que lhe permitem interpretar o texto. Ler no sentido de interagir com o material de leitura.

É interessante verificar que as concepções destas professoras são formuladas mais ou menos de acordo com alguns dos conhecimentos recentes sobre o processo de leitura. No entanto, essa informação não parece ter sido relacionada e integrada de modo lógico e coerente.

Eventualmente, as concepções que partilham poderão estar associadas a práticas pedagógicas menos reflexivas. A ausência da reflexão partilhada poderia levar à ocorrência de incoerências e contradições, principalmente entre as

respostas que são dadas no âmbito da definição da leitura e o relato espontâneo das suas práticas.

No entanto, se entendermos a escola como um agente educativo certificado pela sociedade, é óbvia a sua importância na formação de leitores. Ao professor de línguas, enquanto gerador de situações de aprendizagem, compete, em primeiro lugar, evidenciar as potencialidades da leitura, depois gerir o processo de ensino/aprendizagem de maneira a formar leitores competentes e cada vez mais motivados para a leitura. No entanto, o maior ou menor sucesso da intervenção pedagógica dependerá, entre muitos outros factores, da forma como os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem concepcionam os conteúdos que leccionam.

Deste modo, parece-nos que, sendo o conceito de concepção um conceito dinâmico (Ponte, 1992), e de acordo com os resultados do estudo, os professores beneficiariam de estratégias de formação que contribuíssem para a aproximação entre as suas concepções (próximas dos conhecimentos recentes sobre o processo de leitura, como já referimos) e as suas práticas que, pela descrição que nos é dada, contrariam o entendimento que fazem da leitura de forma abstracta.

Para isso, cremos que seria fundamental a intervenção da instituição formadora que serviu de contexto a este estudo junto dos professores para que, num esforço concertado, se delineassem caminhos que conduzissem à formação contínua de professores conscientes da sua responsabilidade na formação de leitores “para a vida”.

5.4. Limitações do estudo e sugestões para trabalhos de investigação futuros

No ponto último deste trabalho parece-nos importante referir que estamos conscientes que este estudo não é um estudo isento de falhas.

Reconhecemos que, dada a investigação fecunda no âmbito da leitura, o enquadramento teórico apenas incide em alguns dos aspectos da investigação que tem sido realizada nesta área. Além disso, os resultados e as conclusões inferidas deste estudo apenas se aplicam ao caso estudado, pelo que não é possível verificar se as concepções que descrevemos para os participantes neste trabalho de investigação podem aplicar-se a outros casos.

Acrescentamos que, de forma a validar todas as conclusões e resultados, talvez tivesse sido importante proceder à observação e análise das aulas dos intervenientes e, também, tê-los entrevistado de forma a aprofundar as suas respostas aos questionários. No entanto, as limitações temporais deste estudo não permitiram essa exaustividade na recolha de dados.

Creemos também que este trabalho apenas estaria completo se a ele se seguisse um projecto de investigação-acção, ou seja, se após a identificação das concepções sobre leitura houvesse uma intervenção no contexto educativo, que contribuisse para uma melhoria das práticas dos professores e, conseqüentemente, da competência de leitura dos alunos.

Como já referimos, as concepções de leitura identificadas neste estudo apenas se aplicam aos intervenientes neste projecto, pelo que julgamos que seria interessante a realização de um projecto de investigação mais abrangente que permitisse caracterizar as concepções de professores e alunos sobre leitura a nível

nacional. Talvez essa fosse uma forma de compreendermos melhor as práticas de leitura nas escolas e os desempenhos dos alunos ao nível da literacia da leitura.

Finalmente, não podemos deixar de referir que associado a este trabalho estão todas as condicionantes de um primeiro trabalho de investigação, que colocam sempre o investigador face ao sentimento de que o final desta etapa não é, de todo, um final, mas sim um ensaio para poder começar a investigar!

Referências bibliográficas

- AEBERSOLD, J.A. & FIELD, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher*. Cambridge: CUP
- ALARCÃO et al. (1986-1991). *Análise psicológica e linguística do acto de leitura e a sua aplicação em língua materna e em língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1988). *Análise Psicológica e Linguística do Acto de Leitura e a sua Aplicação Pedagógica em Língua Materna e Língua Estrangeira*. nº 6. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AMOR, E. (1999, 5ª ed). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e SÁ, M H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BERNHARDT, E (s/d). Progress and Procrastination in Second- Language Reading Research. Obtido a partir de <http://language.stanford.edu/conferencepapers>
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- BORG, M. (2001). Teachers' beliefs. In *ELT Journal*, vol. 55/2, Abril 2002
- BRUNHEIRA, L. (2000). *O conhecimento e as atitudes de três professores estagiários face à realização de actividades de investigação na aula de matemática*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa
- CABRAL, M. L. (2003). A Didáctica do Inglês. Documento de reflexão não publicado. Faro: DLCM/Universidade do Algarve
- CALADO, I. (1994). *Avaliação Educativa das Imagens*. Porto:Porto Editora
- CAMBOURNE (2002) Holistic Integrated Approaches to Reading and Language Arts Instruction: The Constructivist Framework of an Instructional Theory. In A. E. Farstrup, & S. Jay Samuels (ed.). *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association
- CANAVARRO, A. (1993). *Concepções e práticas de professores de matemática – três estudos de caso*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa

CARRELL, P. L. (1988). Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey, (ed.).(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge:CUP

CARREL, P, DEVINE, J. & ESKEY,D. (ed.).(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge:CUP

CARRELL, P.L. & EISTERHOLD, J.C. (1988). Schema theory and ESL reading pedagogy. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey, (ed.).(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge:CUP

CASTANHO, M. G.B. (1998). *A leitura através do currículo nas escolas do 2º ciclo em Portugal*.Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho

CLARKE (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey, (ed.).(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge:CUP

COHEN, L.,MANION, L. & MORRISON, K. (2000, 5ª ed.). *Research methods in education*. New York: RoutledgeFalmer

CONSTANTINO, M. (1999). *Reading and Second Language Learners*. Obtido em 10/01/2001 a partir de <http://www.evergreen.edu>

CUNNINGHAM, A. E. & STANOVICH, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. In *Developmental Psychology*, vol. 33, No. 6, p. 934-945

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

EDIGER, A. (2001). Teaching Children Literacy Skills in a Second Language. In M. Celce-Murcia (ed.) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle

ESKEY, D. E. & GRABE, W. (1988). Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey, (ed.).(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge :CUP

FARSTRUP, A. E. & SAMUELS, S. JAY (ed.) (2002). *What research has to say about reading instruction*. International Reading Association

FERREIRO, E. & PALACIO, M.G. (1987). *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas

FREEMAN, D. & JOHNSON, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-414

FREITAS, E. & LIMA DOS SANTOS, M.L.(1992). *Hábitos de leitura em Portugal – um inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Colecção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.

GOODMAN, K. (1988). The reading process. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey, (ed.).(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge:CUP

GOODMAN, K. (1987). O processo de leitura:considerações a respeito das línguas e do seu desenvolvimento. In E. Ferreiro & M.G. Palacio (1987). *Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas

GOUGH, P. B. (1972). One second in reading. In *Language by ear and by eye*. J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.). Cambridge: MIT Press

GRABE, W. & STOLLER, F. L. (2001). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. In , M. Celce-Murcia (ed.) (2001).*Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle

GRABE, W. (1988). Reassessing the term interactive. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey, (ed.).(1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP

GUIMARÃES, H. M. (1988). *Ensinar Matemática: Concepções e práticas*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa

KNUTH, R. A. & JONES, B. F. (1991). What research has to say about reading. Obtido a partir de <http://www.ncrel.org>

LABERGE, D. & S. J. SAMUELS (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. In *Cognitive Psychology*, 6, 293-323

MARTINS, M. A. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA

MATOS, J. F. (1992). Atitudes e concepções dos alunos: definições e problemas de investigação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. P.Ponte (eds.). *Educação e Matemática: Temas de Investigação*, 123-171. Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE

MENYUK, P.(1988) *Language Development: Knowledge and Use*. Boston: Scott Foresman and C°.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000 – primeiro relatório nacional*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEB (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas*

MUCCHIELLI, R. (1987, 7ª ed) *La Methode des Cas – Connaissance du Problème*. Les Editions ESF

NCREL (s/d). *Teachers' beliefs about reading and reading instruction*. Obtido em 29/01/2003 a partir de <http://www.ncrel.org>

PERFETTI, C. A. & CURTIS, M.E. (1988) Reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

PONTE, J. P. (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In *Educação Matemática : Temas de Investigação* (p. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

PONTE, J. P., MATOS, J.M. & ABRANTES, P. (1998). *Investigação em educação matemática – implicações curriculares*. Lisboa: IIE

PORTARIA 368/88 de 28 de Maio

RUEDA, R. & GARCIA, E. (1994). *Teachers' beliefs about reading assessment with latino language minority students*. Obtido a partir de <http://ncbe.gwu.edu>

RUMELHART, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In *Attention and Performance V*. S. Dornic (ed.). Hillsdale: Erlbaum

SAMUELS, S.J. & KAMIL, M. L. (1988). Models of the reading process. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey, (ed.). (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP

SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coleção Nova Era- Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto.

SCHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14

SEQUEIRA, F. & SIM-SIM, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Vol. 1. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

SILVA, M.L. (1998). *O Gosto pela Leitura*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa

SIM-SIM, I. (2001a). A formação para o ensino da leitura (texto resultante da intervenção no colóquio sobre “A formação para o ensino da língua portuguesa na

educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, colóquio organizado pelo INAFOP em 17 de Maio de 2001). Obtido em 29/10/2002 a partir de <http://www.inafop.pt>

SIM-SIM, I. (2001b). Aprender a ler: Quando começar e como. In *Noesis*, nº 59, Julho/Setembro 2001, p. 28-33

SIM-SIM, I. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica

SIM-SIM, I. (1994). O que podem os maus leitores ensinar-nos sobre leitura. In I. Duarte & I. Leiria (org.). *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, vol. I. Lisboa: APL/Edições Colibri, p. 261 e ss.

SINGHAL, M. (1998). A comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and schema: In *The Internet TESL Journal*, vol. IV, nº 10, Outubro 1998. Obtido em 09/07/2002 a partir de <http://iteslj.org>

SOUSA, M.L.C. (1994). *A relação entre a consciência metalinguística e a leitura na língua mãe e na língua estrangeira*. Tese de Doutoramento. Açores: Universidade do Açores

STANOVICH, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71

THOMPSON, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws (ed.) *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (p. 127-146). New York: MacMillan

WALKER, R. (1993). The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedure. In M. Hammersly (ed.). *Controversies in Classroom Research*. Buckingham: OUP. 2ª ed.

WILSON, S. M.; SCHULMAN, L.S. & RICHERT, A.E. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In J. Caldeiload. *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell

YIN, R. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. Applied Social Research methods Series, vol. 5. Stage Publications

ANEXOS

ANEXO 1

Regulamento da Prática Pedagógica

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
DE
BEJA**

**REGULAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**Variantes: Matemática / C. da Natureza, Português/ Francês e
Português/ Inglês**

Aprovado pelo Conselho Científico em 24.07. 2002

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

1º Objectivo

Nos termos da Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, o presente documento regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico-Variantes ministrados na Escola Superior de Educação de Beja (ESEB).

2º Designações

Neste regulamento, designa-se por:

- a) Escola, uma escola do 1º Ciclo ou escola do 2º Ciclo do Ensino Básico.
- b) Professores Cooperantes, os professores das salas, classes ou turmas das escola onde se realizem actividades de prática pedagógica.
- c) Professores Formadores, os docentes da ESEB responsáveis pelo acompanhamento directo das actividades de prática pedagógica.

3º Objectivo da Prática Pedagógica

De acordo com a Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, a prática pedagógica tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas:

- a) ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- b) à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação;
- c) ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.

4º Actividades Autorizadas

Tal como estabelece a Portaria nº 336/88 de 28 de Maio, no âmbito das actividades da prática pedagógica, que incluem a sua preparação, execução e avaliação, e de acordo com uma programação acordada entre os docentes da ESEB e os docentes da Escola e, quando necessário, os órgãos de gestão desta, será facultado o seguinte:

- a) a entrada dos formadores e alunos da ESEB nas instalações da Escola;
- b) a entrada nas salas no decurso das actividades escolares, incluindo aulas e reuniões com fins pedagógicos e administrativos;
- c) a realização de actividades de ensino, quer por formadores, quer por alunos da ESEB;
- d) o registo de som e imagem das actividades escolares;
- e) a participação em actividades de apoio social, de contacto com os pais e a comunidade e em outras actividades educativas consideradas úteis;
- f) a consulta de registos administrativos;
- g) a participação dos professores cooperantes nas acções do programa de actividades da prática pedagógica organizadas pela ESEB e para as quais sejam convocados.

5º Concretização da Prática Pedagógica

A prática pedagógica desenvolver-se-á nos seguintes aspectos: observação-análise, cooperação-intervenção e responsabilização pela docência - desenvolvidos através de actividades diferenciadas ao longo do curso, integradas em unidades curriculares identificadas autonomamente no plano de estudos de cada curso por Prática Pedagógica.

6º Os Formadores

- 1 - Cada unidade curricular de prática pedagógica será regida por uma equipa de formadores para tal designados sob proposta do coordenador da formação inicial da ESEB, ouvidos os Directores de Curso.
- 2 - Cada equipa de formadores será coordenada pelo director de curso que coadjuvará o coordenador da formação inicial.
- 3 - O director do curso e o coordenador da formação serão os responsáveis pelas pautas finais de avaliação dos alunos em cada unidade curricular de prática pedagógica e pelo registo das classificações nos respectivos livros de termos.
- 4 - A actividades dos formadores é considerada tempo curricular e, como tal, contabilizada nos seus horários.

7º Os Professores Cooperantes

É reconhecida a importância dos docentes das Escolas no seu papel de cooperação em todo este processo de formação de professores. Assim, os professores cooperantes acompanharão os alunos em todas as suas actividades de prática pedagógica nas Escolas e, nomeadamente:

- 1 - Facultarão o seu plano de trabalho aos alunos, para que estes possam desenvolver as suas actividades de forma consistente.
- 2 - Serão convidados a participar em reuniões com os formadores ou formadores e alunos sempre que se considere conveniente.

CAPÍTULO II

Prática Pedagógica I

8º Objectivos

A Prática Pedagógica I visa o conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente, nomeadamente que o aluno:

- a) reconheça a escola na sua dinâmica institucional;
- b) compreenda a necessidade de contextualizar culturalmente a acção educativa da escola, articulando-a com o meio onde esta se insere;
- c) desenvolva competências básicas que possibilitem a compreensão da realidade multicultural da escola, visando a sua inserção e intervenção sócio-profissional.

9º Tipo e Escolaridade

As actividades de Prática Pedagógica I desenvolvem-se no 1º ano do curso, ao longo do 2º semestre, com a duração de 45 horas concentradas.

10º Regência e Acompanhamento

A regência e acompanhamento é da responsabilidade de uma equipa de formadores designados de entre os docentes da ESEB cuja formação se centre preferencialmente nas áreas das Ciências da Educação e Ciências Sociais.

11º Natureza das Actividades

1 - Seminários

- a) a escola pluridimensional;
- b) a interacção da escola com o meio;
- c) aspectos metodológicos para elaboração de um relatório;

2 - Trabalho de campo - recolha de dados para uma caracterização:

- a) da instituição escolar nos aspectos organizativos e pedagógicos;
- b) do meio local e da suas dinâmicas de desenvolvimento;
- c) da interacção Escola-Meio.

3 - Elaboração de um relatório de síntese.

4 - Apresentação e discussão do relatório-síntese em data a determinar.

CAPÍTULO III

Prática Pedagógica II

12º Objectivos

Pretende-se que os alunos sejam capazes de:

- a) questionar a realidade educativa para nela saber intervir;
- b) questionar-se em situações de treino, tendo em vista o domínio de competências básicas;
- c) utilizar adequadamente técnicas e instrumentos de observação;
- d) organizar e implementar, recorrendo à simulação, situações de aprendizagem.

13º Tipo e Escolaridade

As actividades de Prática Pedagógica II desenvolvem-se no 2º ano do curso, ao longo dos dois semestres, com uma escolaridade de 5 horas semanais, concentradas num único dia.

14º Regência e Acompanhamento

A regência e acompanhamento é da responsabilidade de uma equipa de formadores

15º Natureza e Organização das Actividades

1 - No 1º semestre, desenvolver-se-ão as seguintes temáticas e actividades:

- a) técnicas de trabalho em grupo;
- b) técnicas e instrumentos de observação;
- c) caracterização de uma classe do 1º Ciclo a partir de observações naturalistas globais e focalizadas;
- d) reflexão e análise.

2 - No 2º semestre, desenvolver-se-ão as seguintes temáticas e actividades:

- a) estudo dos programas do 1º Ciclo;
- b) planificação de actividades para a sala de aula, no 1º Ciclo;
- c) recurso a técnicas de simulação para treino de competências básicas de observação e intervenção;
- d) observação sistemática de situações educativas no 1º Ciclo;
- e) reflexão e análise.

3 - As actividades de observação em Escolas deverão corresponder, pelo menos a 25% da escolaridade total, de acordo com um programa estabelecido pela equipa de formadores.

4 - Nas actividades de observação em Escolas, os alunos repartir-se-ão em grupos de 3 ou 4 elementos.

CAPÍTULO IV

Prática Pedagógica III

16º Objectivos

Pretende-se que os alunos:

- a) Desenvolvam competências básicas no domínio do processo de ensino e aprendizagem;
- b) organizem e implementem situações de aprendizagem;
- c) reflectam sobre o processo desenvolvido, reformulando-o quando necessário.

17º Tipo e Escolaridade

As actividades de Prática Pedagógica III desenvolvem-se no 1º semestre do 3º ano do curso, nas últimas quatro semanas, designadas de compactas, com uma escolaridade de 90 horas.

18º Regência e Acompanhamento

A regência e acompanhamento é da responsabilidade de uma equipa de formadores.

19º Natureza das Actividades

As actividades desta Prática Pedagógica desenvolvem-se a nível do 1º ciclo:

- 1 - Observação e cooperação em salas de aula;
- 2 - Responsabilização pela planificação e intervenção em salas de aula;
- 3 - Reflexão-análise das situações vivenciadas.

20º Organização

1 - As actividades referidas no número anterior organizar-se-ão da seguinte maneira:

- a) na primeira semana de prática pedagógica dar-se-á cumprimento ao ponto 1 do número anterior;
- b) na segunda semana dar-se-á cumprimento aos pontos 2 e 3 do artigo anterior, de forma que a intervenção seja progressiva por áreas ou períodos do dia;

c) nas restantes semanas de prática pedagógica dar-se-á cumprimento aos pontos 2 e 3 do artigo anterior, devendo os alunos realizar a sua intervenção de forma alternada e equilibrada em número de dias.

2 - Nas actividades anteriores, os alunos repartir-se-ão em grupos de 2 elementos.

CAPÍTULO V

Prática Pedagógica IV

21º Objectivos

Pretende-se que os alunos:

- a) desenvolvam competências básicas no domínio do processo de ensino e aprendizagem;
- b) organizem e implementem situações de aprendizagem;
- c) reflectam sobre o processo desenvolvido, reformulando-o quando necessário;
- d) utilizem adequadamente técnicas e instrumentos de observação e avaliação;
- e) questionem a realidade educativa para nela saberem intervir.

22.º Tipo e Escolaridade

- 1 - As actividades de Prática Pedagógica IV desenvolvem-se no 2.º semestre do 3º ano do curso.
- 2 - As actividades de Prática Pedagógica IV distribuem-se por dois módulos, decorrendo um em cinco semanas (as primeiras ou as últimas do semestre), adiante designadas de compactas, com uma escolaridade de 25 horas semanais, e o outro nas restantes semanas, com uma escolaridade de 6 horas semanais, divididas em sessões de 3 horas.
- 3 - Nas semanas compactas, de responsabilização pela docência no 1º Ciclo, os alunos repartir-se-ão em grupos de dois elementos.

23.º Regência e Acompanhamento

- 1 - A regência e acompanhamento é da responsabilidade de uma equipa de formadores;
- 2 - Deverão integrar essa equipa, pelo menos, um formador de cada uma das componentes de formação científica da respectiva especialidade de docência do curso para o 2º ciclo, com experiência pedagógica.

24.º Natureza das actividades

- 1- Responsabilização pela docência em salas do 1º ciclo;
- 2- Estudo dos programas escolares do 2º ciclo;
- 3- Análise de manuais do 2º ciclo;
- 4- Planificação de unidades de ensino;
- 5- Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação escolar no âmbito da(s) disciplina(s) regida(s);
- 6- Observação-análise de situações didácticas do 2º ciclo.

25.º Organização

- 1- As actividades referidas no número anterior organizar-se-ão da seguinte maneira:
 - a) Nas cinco primeiras semanas, ou nas cinco últimas, do semestre dar-se-á cumprimento ao ponto 1 do artigo anterior.
 - b) nos restantes dias dar-se-á cumprimento aos pontos 2, 3, 4, 5 e 6 do artigo anterior.
- 2 - No cumprimento do ponto 6 do artigo anterior, procurar-se-á que os alunos observem turmas do 2º ciclo, nas respectivas especialidades de docência.
- 3 - Nas semanas compactas, de responsabilização pela docência no 1º ciclo, os alunos repartir-se-ão em grupos de dois elementos.

CAPÍTULO VI

Prática Pedagógica V e VI

26º Objectivos

Pretende-se que os alunos:

- a) desenvolvam um projecto de trabalho adequado à realidade educativa onde vão intervir;
- b) organizem e implementem situações de aprendizagem;
- c) reflectam sobre o processo desenvolvido, reformulando-o quando necessário.

27º Tipo e Escolaridade

As actividades de Prática Pedagógica V e VI, desenvolvem-se no 4º ano do Curso, ao longo de dez semanas.

28º Regência e acompanhamento

A regência e acompanhamento é da responsabilidade de uma equipa de formadores de cada uma das componentes de formação científica da respectiva especialidade de docência do curso para o 2º Ciclo.

29º Natureza das Actividades

- 1 - Observação e cooperação de turmas do 2º ciclo na área da especialidade;
- 2 - Responsabilização pela docência em salas do 2º Ciclo;
- 3 - Reflexão-análise do processo.

30º Organização

- 1 - A primeira semana destina-se à observação e planificação nas áreas da especialidade.
- 2 - As nove semanas de responsabilização pela docência desenvolver-se-ão em quatro semanas do 1º semestre e cinco semanas no segundo.

- 3 - Os alunos dos cursos com formação em duas especialidades (M/CN, P/F, P/I) organizar-se-ão em grupos de dois elementos e serão responsáveis pela docência de uma disciplina em cada um dos semestres.
- 4 - Por cada especialidade de docência, o aluno não poderá ser, ao mesmo tempo, responsável por mais do que uma turma.
- 5 - Cada aluno deverá assumir, numa distribuição equilibrada e para cada disciplina, a responsabilidade pela docência de turmas nos dois anos de escolaridade.
- 6 - Na preparação das suas aulas, os alunos são permanentemente acompanhados pelos formadores para tal designados.
- 7 - Os formadores deverão deslocar-se periodicamente às Escolas para observarem as intervenções dos alunos.
- 8 - Os alunos deverão ser observados nas suas intervenções em, pelos menos, 40% das aulas, por cada especialidade.

CAPÍTULO VII

Disposições Finais

31º Responsabilidade e Coordenação

- 1 - Compete ao coordenador da formação inicial de professores da ESEB, coadjuvado pelo respectivo Director de Curso, a implementação e a coordenação genérica da prática pedagógica, nos termos deste regulamento, nomeadamente:
 - a) propor a constituição das equipas de formadores;
 - b) desenvolver contactos com as Escolas, tendo em vista o recrutamento de professores cooperantes e as formalizações necessárias à execução das actividades referidas no artigo 5;
 - c) distribuir pelas equipas de formadores as Escolas, classes ou turmas necessárias ao desenvolvimento das actividades;
 - d) reunir periodicamente com o conjunto dos responsáveis das equipas de formadores, para apreciarem o desenvolvimento da prática pedagógica;

- e) presidir às reuniões finais de avaliação de cada unidade curricular de prática pedagógica ou delegar esta competência sempre que necessário;
 - f) promover e apoiar programas de formação para professores cooperantes e membros das equipas de formadores.
- 2 - Compete ao Conselho Directivo, ouvidos o coordenador da formação inicial e os Directores de Curso, decidir em casos omissos neste regulamento.

32º Regime de Assiduidade

O limite de faltas à Prática Pedagógica é de 20% da carga horária semestral/anual.

33º Avaliação

- 1 - A avaliação da prática pedagógica é da responsabilidade dos formadores e deverá assentar em critérios previamente definidos, valorizando-se quer o estágio atingido quer o próprio processo de crescimento profissional do aluno.
- 2 - Os formadores poderão considerar uma contribuição dos professores cooperantes para a avaliação dos alunos nas actividades de responsabilização pela docência, desde que observado o artº 7º e em moldes a definir oportunamente pelas equipas de formação.
- 3 - A avaliação traduzir-se-á, para cada unidade curricular de prática pedagógica, numa classificação expressa na escala inteira de zero a 20 valores.
- 4 - Para obter aprovação em qualquer unidade curricular a que se refere ao ponto 3, o aluno necessita de uma classificação igual ou superior a 10 valores.
- 5 - No que se refere à Prática Pedagógica IV, o aluno terá que obter uma classificação mínima de dez valores em cada um dos módulos para ser considerado aprovado. O aluno só terá que repetir o módulo(s) em que obtiver uma classificação inferior a dez valores.
- 6 - A classificação na Prática Pedagógica IV será calculada de acordo com a seguinte fórmula:

Seminário + 2 PP Intervenção

3

7 - Nas Práticas Pedagógicas V e VI o aluno terá que obter, em cada uma das áreas da especialidade, uma classificação igual ou superior a dez valores.

8 - A média final da Prática Pedagógica do 4º ano (PPV e PPVI) será calculada de acordo com a fórmula seguinte:

$$\frac{PPV + PPVI}{2}$$

2

9 - A média final (MF) de prática pedagógica resultará da aplicação da fórmula seguinte:

$$MF = \frac{PPI + 2 PPII + 3 PP3.^{\circ} \text{ ano} + 3PP 4.^{\circ} \text{ ano}}{9}$$

9

10 - O valor MF, arredondado às décimas, terá peso 4 no cálculo da classificação final de curso.

Precedências:

- Não existe regime de precedência entre a PP V e a PP VI, nos cursos de Variantes de Matemática e Ciências da Natureza, Português-Francês e Português-Inglês
- A Língua Estrangeira III constitui precedência para a Prática Pedagógica da especialidade, nos cursos de Português-Francês e Português-Inglês.

ANEXO 2

Questionário aplicado aos professores cooperantes

**QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA
A
COOPERANTES**

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito das representações sobre leitura dos professores de Inglês (estagiários e cooperantes da ESEB). Por favor, responda honestamente a todas as questões. A sua identidade será preservada, a informação colhida será apenas usada para fins de investigação. Muito obrigada pela sua colaboração.

Assinale com um (X) a resposta que julga apropriada e/ou escreva a sua opinião quando necessário.

1.1. Nome: _____

1.2. Idade: _____

3. Habilitações Académicas: Bacharelato _____ Instituição _____
Licenciatura _____ Instituição _____
Mestrado _____ Instituição _____
Doutoramento _____ Instituição _____
Outras _____ Quais? _____

1.4. Tempo de serviço no Ensino: _____

1.4.1. Tempo de serviço no Ensino Básico _____

1.4.2. Tempo de serviço como cooperante _____

1.4.3. Tempo de serviço como orientador/a de estágios _____

1.4.4. Tempo de serviço no Ensino Superior _____

2. Como classificaria a sua frequência de leitura?

a) __Muito frequente; b) __Frequente; c) __Pouco frequente; d) __Nada frequente

2.1 Na sua opinião, o que contribui para o aumento da sua frequência de leitura?

2.2 Especifique o tipo e número de obras (*artigos científicos, jornais, revistas, romances etc.*) que leu nos últimos 3 meses.

3. Que importância atribui à actividade de leitura na sala de aula? Porquê?

3.1 Que tipo de textos considera mais adequados para serem trabalhados na aula de Língua Estrangeira? Porquê?

3.2 Na sua opinião, quais poderão ser as maiores dificuldades dos professores na implementação de tarefas de leitura na sala de aula?

3.3 O que acha que poderá estar na origem dessas dificuldades?

3.4 Na sua opinião, o que contribui para o sucesso de uma actividade de leitura?

4. Que tipo de materiais de leitura prefere utilizar nas suas aulas de Inglês? Por favor justifique a sua opinião

4.1 Descreva-nos um exemplo de actividade de leitura que costuma desenvolver mais frequentemente nas suas aulas.

5. Como define o acto de ler? Isto é, o que é para si uma actividade de leitura?

ANEXO 3

Questionário aplicado aos professores estagiários

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA
A
ESTAGIÁRIOS

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito das representações sobre leitura dos professores de Inglês (estagiários e cooperantes da ESEB). Por favor, responda honestamente a todas as questões. A sua identidade será preservada, a informação colhida será apenas usada para fins de investigação. Muito obrigada pela sua colaboração.

Assinale com um (X) a resposta que julga apropriada e/ou escreva a sua opinião quando necessário.

1. Nome: _____

1.1. Idade: _____

1.2 O curso que frequenta constitui a sua primeira opção?

Sim _____

Não _____ Qual o curso que escolheu em primeiro lugar? _____

2. Tem experiência de Ensino?

a) Não

b) Sim _____ Quanto tempo de serviço possui? _____

c) Que nível lecciona hoje? _____

d) Que níveis de ensino leccionou no passado? _____

3. Como classificaria a sua frequência de leitura?

a) __Muito frequente; b) __Frequente; c) __Pouco frequente; d) __Nada frequente

3.1 Na sua opinião, o que é que contribui para o aumento da sua frequência de leitura?

3. Especifique o tipo e número de obras (*artigos científicos, jornais, revistas, romances, etc.*) que leu nos últimos 3 meses.

3. Que importância atribui à actividade de leitura na sala de aula? Porquê

3.1. Que tipo de textos considera mais adequados para serem trabalhados na aula de Língua Estrangeira? Porquê?

4. Em que situação aprendeu a ler? No ensino pré-escolar, no ensino primário? Em casa?

4.1 Lembra-se de alguém que tenha tido uma importância especial na sua aprendizagem da leitura? Quem? De que modo foi importante para si a ajuda dessa pessoa?

4.2. Narre uma actividade de leitura que tenha considerado interessante enquanto aluno.

5. Na sua opinião, o que facilita a leitura?

5.1 E o que dificulta essa tarefa?

6. Sente-se preparada(o) para ensinar a ler? O que a faz sentir preparada(o) ou não para o ensino da leitura?

7. Consegue antecipar dificuldades que poderá eventualmente vir a experimentar? Quais?

8. Descreva uma ideia para uma actividade de leitura na aula de Língua Estrangeira.

9. Como define o acto de ler? Isto é, o que é para si uma actividade de leitura?

ANEXO 4

Questionário aplicado aos alunos do 5º e 6º ano

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

A tua opinião é importante! Gostaríamos de saber o que pensas sobre a leitura. É algo que te dá prazer? Ou achas que é uma actividade aborrecida? Quais são os textos que mais gostas de ler?

É se respondesses às questões para eu ficar a saber o que pensas? Vamos a isto?!

I

Assinala com (X) ou escreve a tua resposta, conforme o caso.

1- SEXO: Masculino _____ Feminino _____





















2- IDADE: _____

3- ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ano _____ 6º ano _____

II

Circula à frente de cada uma das questões o símbolo que achares mais adequado

1-Saber ler um texto em Inglês é importante para:

				
	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
a) tirar boas notas à disciplina				
b) saber ler as letras das canções dos meus cantores favoritos				
c) poder ler livros em Inglês				
d) poder comunicar com outras pessoas, por exemplo pela internet				

2-Para ti, ler um texto em Inglês é importante para:

a)ler cada vez melhor

b)saber mais sobre assuntos que me interessam



c)aprender mais vocabulário



d)identificar a ideia principal, mesmo que não perceba o texto todo



e)ser capaz de preencher uma ficha de identificação, responder a uma carta, etc.



3-Ler um texto em Inglês é importante para:

a)conhecer todas as palavras do texto



b)identificar a ideia principal, mesmo que não perceba todas as ideias do texto























c)saber encontrar as respostas às questões sobre o texto



































d)ficar a saber mais sobre o assunto do texto





















4-Ler um texto em Língua estrangeira para mim é mais fácil quando:

				
	Muito fácil	Fácil	Difícil	Muito Difícil
a)conheço todas as palavras				
b)o assunto é interessante				
c)o texto tem imagens				
d)tenho uma razão para ler				

5-O que é que tu sentes quando lês:

				
	Muito feliz	Feliz	Pouco Feliz	Triste
a)contos				
b)banda desenhada				
c)jornais				
d)revistas				
e)poesia				
f)textos dos manuais escolares				
g)fichas de trabalho				

6-Como é que te sentes quando lês histórias sobre estes assuntos;

a)desporto				
b)a vida no Reino Unido				
c)a vida de pessoas famosas				
d)descrição de personagens				
f)tempos livres				

7-Como achas que se sentem as pessoas que estão sempre a ler:

a)contos				
b)banda desenhada				
c)jornais				
d)revistas				
e)poesia				
f)textos dos manuais escolares				
g)fichas de trabalho				

8-Como é que tu te sentes quando estás a assistir a um programa em língua estrangeira que não tem legendas?



9-Como é que te sentes quando a professora te pede para:

a)responder a perguntas sobre o texto



b)dramatizar o texto



c)ordenar o texto



d)dar um título ao texto



e)descobrir qual é o assunto do texto através de imagens



f)preencher espaços relacionados com o texto



obrigada!

ANEXO 5

Quadros complementares de interpretação dos dados obtidos nos questionários dos alunos

Questão 1. Razões pessoais para a leituras

Questão 1	
% de 1	1.3%
% de 2	11.6%
% de 3	37.5%
% de 4	49.1%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Global
Total de apreciações 1	0	3	1	0	4
Total de apreciações 2	0	19	4	14	37
Total de apreciações 3	19	40	29	32	120
Total de apreciações 4	61	18	46	32	157
Não responde	0	0	0	2	2

Questão 2. Competências desenvolvidas através da leitura

Questão 2	
% de 1	0.5%
% de 2	6.0%
% de 3	36.5%
% de 4	56.8%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Global
Total de apreciações 1	0	0	0	0	2	2
Total de apreciações 2	1	9	0	6	8	24
Total de apreciações 3	20	36	23	42	25	146
Total de apreciações 4	59	35	57	31	45	227
Não responde	0	0	0	1	0	1

Questão 3. Estratégias de leitura

Questão 3	
% de 1	0.0%
% de 2	4.4%
% de 3	40.9%
% de 4	54.1%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Global
Total de apreciações 1	0	0	0	0	0
Total de apreciações 2	2	4	1	7	14
Total de apreciações 3	33	49	20	29	131
Total de apreciações 4	45	27	58	43	173
Não responde	0	0	1	1	2

Questão 4. Razões que tornam a leitura em Inglês fácil ou difícil

Questão 4	
% de 1	0.9%
% de 2	7.8%
% de 3	47.2%
% de 4	43.1%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Global
Total de apreciações 1	2	0	0	1	3
Total de apreciações 2	5	6	4	10	25
Total de apreciações 3	28	42	40	41	151
Total de apreciações 4	45	32	35	26	138
Não responde	0	0	1	2	3

Questão 5. Materiais de leitura preferidos pelos alunos

Questão 5	
% de 1	4.8%
% de 2	21.3%
% de 3	47.5%
% de 4	26.1%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Item f	Item g	Global
Total de apreciações 1	0	2	8	2	4	4	7	27
Total de apreciações 2	9	11	34	10	15	21	19	119
Total de apreciações 3	52	29	29	39	37	41	39	266
Total de apreciações 4	19	38	9	28	24	13	15	146
Não responde	0	0	0	1	0	1	0	2

Questão 6. assuntos de leitura preferidos pelos alunos

Questão 6	
% de 1	2.8%
% de 2	16.0%
% de 3	43.0%
% de 4	38.3%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Global
Total de apreciações 1	2	3	3	1	2	11
Total de apreciações 2	16	15	8	20	5	64
Total de apreciações 3	21	46	38	41	26	172
Total de apreciações 4	41	16	31	18	47	153
Não responde	0	0	0	0	0	0

Questão 7. Material de leitura que os alunos consideram ser o preferido dos outros indivíduos que lêem

Questão 7	
% de 1	3.8%
% de 2	12.9%
% de 3	45.7%
% de 4	37.3%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Item f	Item g	Global
Total de apreciações 1	0	1	4	0	2	5	9	21
Total de apreciações 2	5	5	18	5	10	14	15	72
Total de apreciações 3	42	45	27	36	28	41	37	256
Total de apreciações 4	33	29	31	38	40	19	19	209
Não responde	0	0	0	1	0	1	0	2

Questão 8. A leitura em língua estrangeira e a televisão

Questão 8	
% de 1	22.5%
% de 2	30.0%
% de 3	36.3%
% de 4	5.0%

	Item a	Global
Total de apreciações 1	18	18
Total de apreciações 2	24	24
Total de apreciações 3	29	29
Total de apreciações 4	4	4
Não responde	5	5

Questão 9. Atitudes face a diferentes actividades de leitura

Questão 9	
% de 1	4.0%
% de 2	13.3%
% de 3	46.7%
% de 4	35.8%

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Item f	Global
Total de apreciações 1	4	3	5	1	2	4	19
Total de apreciações 2	11	15	19	4	5	10	64
Total de apreciações 3	49	38	37	30	33	37	224
Total de apreciações 4	16	24	19	44	40	29	172
Não responde	0	0	0	1	0	0	1

Somatório de frequências para cada questão e cada item de resposta da globalidade dos alunos

Questão 1.

	Item a	Item b	Item c	Item d
Total de apreciações 1	0	3	1	0
% de apreciações 1	0.0%	3.8%	1.3%	0.0%
Total de apreciações 2	0	19	4	14
% de apreciações 2	0.0%	23.8%	5.0%	17.5%
Total de apreciações 3	19	40	29	32
% de apreciações 3	23.8%	50.0%	36.3%	40.0%
Total de apreciações 4	61	18	46	32
% de apreciações 4	76.3%	22.5%	57.5%	40.0%

Questão 2.

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e
Total de apreciações 1	0	0	0	0	2
% de apreciações 1	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.5%
Total de apreciações 2	1	9	0	6	8
% de apreciações 2	1.3%	11.3%	0.0%	7.5%	10.0%
Total de apreciações 3	20	36	23	42	25
% de apreciações 3	25.0%	45.0%	28.8%	52.5%	31.3%
Total de apreciações 4	59	35	57	31	45
% de apreciações 4	73.8%	43.8%	71.3%	38.8%	56.3%

Questão 3.

	Item a	Item b	Item c	Item d
Total de apreciações 1	0	0	0	0
% de apreciações 1	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Total de apreciações 2	2	4	1	7
% de apreciações 2	2.5%	5.0%	1.3%	8.8%
Total de apreciações 3	33	49	20	29
% de apreciações 3	41.3%	61.3%	25.0%	36.3%
Total de apreciações 4	45	27	58	43
% de apreciações 4	56.3%	33.8%	72.5%	53.8%

Questão 4.

	Item a	Item b	Item c	Item d
Total de apreciações 1	2	0	0	1
% de apreciações 1	2.5%	0.0%	0.0%	1.3%
Total de apreciações 2	5	6	4	10
% de apreciações 2	6.3%	7.5%	5.0%	12.5%
Total de apreciações 3	28	42	40	41
% de apreciações 3	35.0%	52.5%	50.0%	51.3%
Total de apreciações 4	45	32	35	26
% de apreciações 4	56.3%	40.0%	43.8%	32.5%

Questão 5.

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Item f	Item g
Total de apreciações 1	0	2	8	2	4	4	7
% de apreciações 1	0.0%	2.5%	10.0%	2.5%	5.0%	5.0%	8.8%
Total de apreciações 2	9	11	34	10	15	21	19
% de apreciações 2	11.3%	13.8%	42.5%	12.5%	18.8%	26.3%	23.8%
Total de apreciações 3	52	29	29	39	37	41	39
% de apreciações 3	65.0%	36.3%	36.3%	48.8%	46.3%	51.3%	48.8%
Total de apreciações 4	19	38	9	28	24	13	15
% de apreciações 4	23.8%	47.5%	11.3%	35.0%	30.0%	16.3%	18.8%

Questão 6.

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e
Total de apreciações 1	2	3	3	1	2
% de apreciações 1	2.5%	3.8%	3.8%	1.3%	2.5%
Total de apreciações 2	16	15	8	20	5
% de apreciações 2	20.0%	18.8%	10.0%	25.0%	6.3%
Total de apreciações 3	21	46	38	41	26
% de apreciações 3	26.3%	57.5%	47.5%	51.3%	32.5%
Total de apreciações 4	41	16	31	18	47
% de apreciações 4	51.3%	20.0%	38.8%	22.5%	58.8%

Questão 7.

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Item f	Item g
Total de apreciações 1	0	1	4	0	2	5	9
% de apreciações 1	0.0%	1.3%	5.0%	0.0%	2.5%	6.3%	11.3%
Total de apreciações 2	5	5	18	5	10	14	15
% de apreciações 2	6.3%	6.3%	22.5%	6.3%	12.5%	17.5%	18.8%
Total de apreciações 3	42	45	27	36	28	41	37
% de apreciações 3	52.5%	56.3%	33.8%	45.0%	35.0%	51.3%	46.3%
Total de apreciações 4	33	29	31	38	40	19	19
% de apreciações 4	41.3%	36.3%	38.8%	47.5%	50.0%	23.8%	23.8%

Questão 8.

	Item a
Total de apreciações 1	18
% de apreciações 1	22.5%
Total de apreciações 2	24
% de apreciações 2	30.0%
Total de apreciações 3	29
% de apreciações 3	36.3%
Total de apreciações 4	4
% de apreciações 4	5.0%

Questão 9.

	Item a	Item b	Item c	Item d	Item e	Item f
Total de apreciações 1	4	3	5	1	2	4
% de apreciações 1	5.0%	3.8%	6.3%	1.3%	2.5%	5.0%
Total de apreciações 2	11	15	19	4	5	10
% de apreciações 2	13.8%	18.8%	23.8%	5.0%	6.3%	12.5%
Total de apreciações 3	49	38	37	30	33	37
% de apreciações 3	61.3%	47.5%	46.3%	37.5%	41.3%	46.3%
Total de apreciações 4	16	24	19	44	40	29
% de apreciações 4	20.0%	30.0%	23.8%	55.0%	50.0%	36.3%

ANEXO 6

Grelha de planificação utilizada pelos professores estagiários

School:	School year:	Class:
TASK:	TIME	DATE
Competences:		
Process Objectives:		
Language and cultural contents:		
Process assessment:		
Homework:		
Summaries:		

Task Development	Interaction patterns	Materials	
		Support	Content



