



Susana Isabel dos  
Santos Viegas Pereira

**A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO 2º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**



Susana Isabel dos  
Santos Viegas Pereira

**A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO 2º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas – Português Língua Materna, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, Professora auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

À Dedicção e Carinho dos meus Pais, Irmã e restante família.  
Ao amor e compreensão do Marco.

## **o júri**

presidente

**Profª. Drª. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**  
professora associada da Universidade de Aveiro

**Prof. Dr. Lino Moreira da Silva**  
professor associado do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

**Profª. Drª. Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## agradecimentos

*“O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito:*

*‘Tu vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada.’*

*O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito:*

*‘Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto.’*

*O guerreiro sorri porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra.”*

COELHO, Paulo (1999). *Manual do Guerreiro da Luz*. Lisboa: Pergaminho Editora. p. 114

Na batalha constante para alcançar esta segurança, houve algumas pessoas que tiveram um papel imprescindível. Um ensina-me a construí-la. Outras ajudaram-me a reforçá-la.

Só assim, consegui percorrer este caminho, que me permitiu abrir mais esta porta da minha vida. A todos agradeço!

Em primeiro lugar à Professora Doutora Cristina Manuela Sá, pela sua orientação científica, auxílio, confiança, dedicação e pelos conhecimentos transmitidos que estarão sempre presentes no percurso da vida. Um agradecimento também pelos desafios que me foi colocando e pelas palavras de alento em momentos de algum desânimo.

Aos meus Pais e irmã, por sempre terem acreditado que eu seria capaz, por tudo aquilo que deixaram de fazer por si para que eu pudesse fazer por mim, por toda a ajuda e compreensão, enfim, por sempre me terem apoiado e me terem ajudado a chegar até aqui.

Ao Marco, por, no seu modo tão especial, me ter levado a prosseguir.

Aos meus amigos e familiares, por todo o apoio e incentivo.

A todos os colegas que colaboraram comigo durante esta etapa.

A todos, muito obrigada!

**palavras-chave**

Transversalidade, língua portuguesa, Compreensão na leitura, ensino-aprendizagem, representações dos alunos

**resumo**

A presença da língua portuguesa no Ensino Básico tem vindo a ser encarada cada vez com mais interesse, dado esta desempenhar um papel extremamente importante na formação dos alunos, especialmente se se tiver em conta a sua transversalidade.

A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa através do processo de ensino/aprendizagem envolve a área curricular disciplinar do mesmo nome e todas as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Neste contexto, reveste-se de particular interesse o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, devido à sua relevância na vida escolar e extra-escolar.

Tendo em conta o facto de que as representações dos sujeitos neles envolvidos condicionam o êxito dos processos, pareceu-nos importante determinar as representações de alunos sobre a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no âmbito do processo de ensino/aprendizagem.

Recorrendo a um questionário aplicado a alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, procedemos à identificação e caracterização das suas representações sobre esta problemática.

A partir das conclusões do nosso estudo, apresentamos algumas sugestões pedagógico-didáticas que ambicionam promover a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

**keywords**

Transversality; Portuguese tongue; reading comprehension; learning-education; student's representations

**abstract**

The teaching of Portuguese as a mother tongue in compulsory education conveys enormous attention, because of the important role it holds in the development of citizenship.

Obviously, this process involves both the Portuguese class and all the other subjects in the curriculum of basic education in Portugal.

Developing competences in reading comprehension is a key-feature in this context, because of their importance for success at school and life in a modern society.

As the conceptions of the subjects involved in these processes seem to determine their success, we decided to identify the conceptions of pupils about the transversal nature of Portuguese and its implementation at school in relation with the development of competences in reading comprehension.

In our study, we used a questionnaire applied to all the 6<sup>th</sup> grade pupils in a Portuguese school.

Our conclusions allowed us to formulate some recommendations concerning the teaching of Portuguese as a mother tongue in a transversal perspective leading to the development of reading comprehension competences.

**Mots-clés**

transversalité, langue portugaise, compréhension écrite, enseignement-apprentissage, représentations des élèves.

**Resumé**

L'enseignement du Portugais Langue Maternelle devient de plus en plus important au sein de la scolarité obligatoire au Portugal, vu le rôle joué par la maîtrise de la langue maternelle dans la formation du citoyen.

Il va de soi que ce processus concerne la classe de Portugais, mais qu'il trouve aussi sa place dans les classes de toutes les autres matières scolaires.

Dans ce cadre, le développement de compétences en compréhension écrite mérite sans doute une place spéciale, dû à leur importance pour le succès scolaire et la vie dans une société moderne.

Tenant compte du fait que le succès d'un processus dépend, en partie, des représentations des sujets impliqués, on a entrepris d'identifier les représentations d'élèves sur la transversalité de la langue portugaise et sa promotion liée au développement de compétences en compréhension écrite.

Dans ce but, on a eu recours à un questionnaire passé à tous les élèves de septième d'une école portugaise.

Nos conclusions nous ont permis de formuler quelques recommandations visant une approche transversale de l'enseignement du Portugais Langue Maternelle et le développement de compétences en compréhension écrite.



---

INTRODUÇÃO .....	21
1. Problemática em estudo e sua fundamentação .....	22
2. Objectivos do estudo .....	24
3. Questões de investigação .....	24
4. Organização da dissertação .....	25
CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO .....	27
1. Papel do ensino/aprendizagem da língua portuguesa na inserção social .....	29
1.1. O ensino/aprendizagem da língua portuguesa e o desenvolvimento de competências .....	33
1.2. O lugar da língua portuguesa no <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> .....	38
2. Papéis do professor e do aluno num processo de ensino/aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências .....	41
CAPÍTULO 2 – A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E A SUA OPERACIONALIZAÇÃO .....	45
2.1- A aula de Língua Portuguesa .....	47
2.1.1. Seu objecto e objectivos .....	47
2.1.2. O seu contributo para a promoção da transversalidade da língua portuguesa .....	51
2.2. Estratégias de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa .....	53
2.3. Contributo das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa .....	55
CAPÍTULO 3 – TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM COMPREENSÃO NA LEITURA .....	59
3.1. A leitura e a sua importância no <i>Currículo Nacional do Ensino Básico</i> .....	61
3.2. Estratégias de ensino/aprendizagem da compreensão na leitura .....	65
CAPÍTULO 4 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA IMPORTÂNCIA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO .....	71
4.1. Noção de representação social .....	73
4.2. O estatuto epistemológico da representação social .....	74
4.3. Sua importância no âmbito da investigação educacional .....	75
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	77
5.1. Caracterização do estudo .....	79
5.2. Procedimentos metodológicos .....	80
5.3. A população-alvo .....	81

5.4. O inquérito por questionário .....	82
5.4.1. Sua estrutura .....	82
5.4.2. Sua testagem .....	84
5.4.3. Sua aplicação .....	85
5.5. Técnicas de análise dos dados recolhidos .....	85
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DE DADOS .....	87
6.1. Caracterização da amostra .....	89
6.2. O papel da língua portuguesa na formação dos inquiridos .....	93
6.3. A leitura nas aulas de Língua Portuguesa .....	100
CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....	111
7.1. Introdução .....	113
7.2. Principais resultados da análise de dados .....	114
7.2.1. Caracterização dos alunos inquiridos .....	114
7.2.2. Papel da língua portuguesa na formação dos alunos inquiridos ...	115
7.2.3. Abordagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa .....	118
7.3. Considerações finais .....	119
7.4. Sugestões pedagógico-didáticas .....	121
7.5. Limitações do estudo e propostas para outros estudos .....	127
BIBLIOGRAFIA .....	129
ANEXOS .....	145
Questionário passado a alunos do 6º Ano de Escolaridade .....	147

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Público-alvo .....	89
Quadro 2 – Distribuição dos inquiridos em função do sexo .....	90
Quadro 3 – Distribuição dos inquiridos em função da idade .....	90
Quadro 4 – Distribuição dos inquiridos em função da nacionalidade .....	91
Quadros 5 e 6 – Caracterização sócio-cultural dos inquiridos .....	92
Quadro 7 – Representações dos inquiridos acerca de competências desenvolvidas no âmbito das aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa .....	94
Quadro 8 – Representações dos inquiridos relativas a situações da vida escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa .....	96
Quadro 9 – Representações dos inquiridos relativas a situações da vida extra-escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa .....	97
Quadro 10 – Exemplos de actividades realizadas nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que contribuem para melhorar o domínio da língua portuguesa .....	99
Quadro 11 – Representações dos inquiridos sobre o que aprendem acerca da leitura nas aulas de Língua Portuguesa .....	101
Quadro 12 – Representações dos inquiridos relativas a situações da vida escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas no âmbito da leitura nas aulas de Língua Portuguesa .....	104
Quadro 13 – Representações dos alunos inquiridos relativas a situações da vida extra-escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas no âmbito da leitura nas aulas de Língua Portuguesa .....	105
Quadro 14 – Exemplos de actividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura .....	106
Quadro 15 – Exemplos de outras actividades a realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura .....	107
Quadro 16 – Justificação das indicações relativas a outras actividades a realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura .....	108



## INTRODUÇÃO

## 1. Problemática em estudo e sua fundamentação

Reunir conhecimentos sobre a transversalidade da língua portuguesa e formas de operacionalização desta através do processo de ensino/aprendizagem é, sem dúvida, uma temática de interesse no contexto actual do sistema educativo português.

De facto, este tem vindo a ser reconfigurado através uma de reforma curricular centrada no ensino/aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo.

Com um tal pano de fundo, torna-se evidente o interesse na promoção da transversalidade da língua portuguesa, sobretudo quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Por um lado, o domínio da língua portuguesa é indispensável a quem vive em Portugal. Por outro lado, a vida na sociedade actual exige muito dos cidadãos, em termos de competências em compreensão na leitura, já que muita da informação necessária é veiculada por via escrita.

A actual organização do sistema educativo português atribui à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa a principal responsabilidade, no que se refere ao ensino/aprendizagem da língua nacional, enfatizando o seu contributo para a formação linguística e comunicativa do aluno. Esta área curricular disciplinar é também vista como fundamental no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno.

Apesar de o papel principal caber à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, esta não é vista como a única responsável. As restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, também são chamadas a dar o seu contributo para a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa e para um melhor domínio da mesma, nomeadamente através do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Embora esta problemática – natureza da transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura – seja considerada como um peça

central da actual configuração do sistema educativo português, faltam estudos sobre esta temática.

Esta tem vindo a ser investigada no âmbito da Linha 1 do Projecto *Desenvolvimento de competências em língua do território – para uma educação em Português*, subordinada ao tema *A transversalidade e a especificidade da Língua Portuguesa no currículo*. É de realçar que este é o projecto fundador do LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português, do Centro de Investigação *Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores* da Universidade de Aveiro.

Os estudos centrados nesta temática (já realizados e em curso) têm procurado reunir conhecimento sobre representações, instrumentos e práticas associados à promoção da transversalidade da língua portuguesa e à sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá e Martins, 2008).

Existindo já estudos centrados nas representações de professores em exercício e futuros professores, supervisores e responsáveis educativos, couberam a tarefa de estudar as representações dos alunos.

Parte-se do princípio de que as representações dos actores envolvidos em qualquer processo condicionam a forma como estes agem nesse contexto. Sendo os professores e os alunos os principais actores no processo de ensino/aprendizagem, é importante identificar e caracterizar as representações dos primeiros, mas também as dos segundos.

Assim, através do estudo que deu origem a esta dissertação, realizado no âmbito do Mestrado em Didáctica de Línguas da Universidade de Aveiro, no decurso da edição levada a cabo em colaboração com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, pretendeu-se analisar as representações de alunos relativamente à natureza e formas de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, com particular referência ao domínio da compreensão na leitura.

Na impossibilidade de contemplar todos os níveis de ensino existentes no sistema educativo português e tendo em conta a experiência profissional da

investigadora, seleccionou-se como público-alvo deste estudo alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, recorreu-se a um questionário para identificar e caracterizar as representações de todos os alunos de 6º Ano de uma escola, tendo em conta o facto de que este ano de escolaridade representa uma fase de transição entre dois ciclos da escolaridade obrigatória em Portugal: o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico.

## **2. Objectivos do estudo**

Para este estudo, foram formulados os seguintes objectivos:

- Determinar as representações de alunos do 6º Ano relativamente:

\* ao papel que a Língua Portuguesa desempenha na sua formação,

\* à natureza da transversalidade da língua portuguesa,

\* à importância da compreensão na leitura neste contexto,

\* a formas de operacionalizar a transversalidade nas aulas de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura;

- Propor estratégias que conduzam a um melhoramento da prática pedagógica, promovendo a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura, tendo em conta as representações dos alunos sobre esta questão.

## **3. Questões de investigação**

Pretendeu-se, igualmente, obter resposta para as seguintes questões de investigação:

- Que representações têm alunos do 6º Ano sobre

\* o papel que a Língua Portuguesa desempenha na sua formação?

\* a natureza da transversalidade da língua portuguesa?

\* a importância da compreensão na leitura neste contexto?



\* as implicações da forma como é feito o seu ensino nas escolas portuguesas?

- Que alterações será necessário introduzir, no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, para que se promova a operacionalização da sua transversalidade, no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura, tendo em conta as representações dos alunos sobre esta questão?

#### **4. Organização da dissertação**

A nossa dissertação foi organizada da forma que passamos a descrever.

A primeira parte, inteiramente dedicada ao enquadramento teórico, é composta por quatro capítulos.

No Capítulo 1, discute-se a importância da língua portuguesa na formação do cidadão.

No Capítulo 2, procura-se situar a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização no contexto do sistema educativo português.

No Capítulo 3, reflecte-se sobre a ligação entre, de um lado, a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização e, do outro, a importância de desenvolver competências em compreensão na leitura nos alunos a frequentar o Ensino Básico em Portugal.

No Capítulo 4, discute-se o conceito de *representação social* e a sua importância na investigação em Educação.

A segunda parte é composta por três capítulos.

No Capítulo 5, é apresentada a metodologia de investigação adoptada no nosso estudo.

Consagramos o Capítulo 6 à análise dos dados recolhidos.

Guardamos para o Capítulo 7 a apresentação das conclusões do nosso estudo e das sugestões pedagógico-didácticas delas decorrentes. Nele

reflectimos igualmente sobre algumas limitações do trabalho levado a cabo e apresentamos propostas para outros estudos.

## **CAPÍTULO 1**

### **A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO**

*Todas as crianças têm o seu caminhar próprio, as suas etapas, os seus obstáculos a ultrapassar, os seus «saltos qualitativos», os seus «Ah sim, é verdade!...»*

JOLIBERT(1991)

*Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber!*

QUEIRÓS (2000)

*Diz-me onde viveste que eu direi o que aprendeste.*

(Provérbio popular)

### **1.1. O papel do ensino-aprendizagem da língua portuguesa na inserção social**

O ser humano organiza a informação que interioriza para garantir a sua sobrevivência e permanência num determinado grupo social.

O Homem é o único ser vivo a usar a linguagem de uma forma articulada para expressar o seu pensamento, compreender o mundo no seu funcionamento, tirar conclusões e definir conceitos abstractos.

De facto, a linguagem é indispensável ao Homem, pois sem ela não seria capaz de pensar, dado que o pensamento se estrutura na forma de linguagem verbal, visual ou gestual.

Os conceitos desempenham um papel importante no desenvolvimento do ser humano e têm sido alvo de muitos estudos, principalmente quando se pensa na aprendizagem e no papel que a escola desempenha neste contexto.

Vygotsky (1987:29) foi um dos autores que abordaram esta problemática da relação entre a linguagem e o pensamento.

Segundo este autor, a linguagem é indispensável à formação de conceitos e ao desenvolvimento do ser humano enquanto parte integrante da sociedade, pois qualquer tarefa de desenvolvimento obriga a que se use a linguagem. O desenvolvimento da linguagem implica que o sujeito viva e se desenvolva num meio linguístico. Assim a língua e o domínio da mesma tornam-se importantes para a formação do indivíduo enquanto cidadão activo numa dada sociedade.

A aquisição da linguagem é *“realizada através de um processo interactivo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras subjacentes, permitindo o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (...) e capacidades para formular/produzir linguagem.”* (Ministério da Educação, 2003: 17).

Estas últimas originam no sujeito a necessidade de vivência num determinado meio linguístico.

Segundo Rebelo (1993: 25), *“a fase em que o bebé desenvolve anatómica, neurofisiológica, cognitiva e socialmente, produz formas linguísticas próprias, não convencionais para o grupo linguístico a que pertence.”*

Para Piaget (citado por Rangel, 1995: 63), uma criança, quando nasce, começa por ter contacto com o mundo tal qual como este é: *“não começamos a dizer ao bebé somente palavras com uma sílaba, depois duas, etc.”*

O desenvolvimento da linguagem é construtivo e evolutivo, isto é, ocorre em estádios.

É exactamente nos períodos evolutivos do desenvolvimento, nos estádios, que a criança é particularmente estimulada pelo meio envolvente, adquirindo competências básicas essenciais para o domínio da sua língua materna.

Segundo Piaget (citado em Rangel, 1995: 63), *“quanto mais rico e variado for o meio onde a criança estiver inserida, quanto mais esta criança for solicitada, mais enriquecido e completo será o seu desenvolvimento.”*

Para Tomatis (1994: 14), *“aprende-se perfeitamente uma língua, ouvindo-a de forma correcta”.*

Ao entrar no jardim-de-infância, a criança depara-se com uma situação totalmente diferente daquela com que estava familiarizada.

Antes estava habituada a dialogar sem rigor com os familiares mais próximos. Quando ingressa no jardim-de-infância, começa a ter necessidade de se expressar doutra forma, com mais cuidado, para comunicar com uma maior variedade de interlocutores, com quem tem menos familiaridade.

Nesse contexto e no que se lhe segue (associado à educação pré-escolar), fará novas aprendizagens no âmbito da linguagem através de um modelo: a educadora.

É a educadora que vai estimular e desenvolver, na criança, comportamentos e atitudes. Deverá recorrer a métodos e técnicas pedagógicos, que lhe permitam desenvolver competências, nomeadamente de índole cognitiva, nas crianças a seu cargo, para que estas não tenham

dificuldades no estágio seguinte, que já decorre quando se encontram a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quando a criança é integrada neste nível de ensino, já deve dominar a linguagem oral, para que, gradualmente, transponha as palavras da oralidade para a escrita.

Nesta fase, a aprendizagem da leitura surge como um *“dos principais desafios que se colocam às crianças no início da escolaridade”* (Viana, 2002:13).

Quando se fala em leitura, é indispensável referir a linguagem como um dos seus fundamentos básicos. Segundo Rebelo (1993: 15), *“Ler é um processo de receber linguagem”*.

A aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e escrita é condicionante essencial de toda a aprendizagem futura.

Para Kant, o objectivo da educação baseava-se no desenvolvimento do indivíduo.

Mas, para que esse desenvolvimento se processe, não basta transmitir-lhe conteúdos curriculares, é indispensável desenvolver nele competências que lhe permitam ter uma participação activa na sociedade.

Ferreira e Santos (2000: 9) consideram que *“A história do desenvolvimento começa antes de termos nascido, através das representações, ansiedades e expectativas com que os nossos pais nos fantasiaram durante nove meses e que têm o seu confronto no momento de nascimento.”* Depois, a criança prossegue num caminho que vai *“de uma total dependência do outro para a conquista de uma progressiva autonomia”* (Ferreira e Santos, 2000: 9).

A índole da criança (que se manifesta logo que vem ao mundo, pois já nascemos com um *EU*) vai assinalando as sensações, perturbações e agitações que são experimentadas. O problema está em gerir esse *EU*.

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai vivendo várias experiências que, pouco a pouco, vão modelando a sua personalidade e permitindo a sua inserção na sociedade. Essas experiências são parte de uma

construção que é feita através da *vivência inter-relacional* (cf. Ferreira e Santos, 2000: 10). Por vezes, aparecem seres que não se desenvolvem, pois o seu *EU* não se adapta a essas modificações que vão surgindo.

Desde que nasce, o bebé apresenta um crescimento muito assinalado pelo contacto com as outras pessoas - pois não podemos ser humanos sem sermos sociais - e com os objectos, pela coordenação sensorial e motora (período sensório-motor).

Ferreira e Santos (2000: 10) sublinham que “Os saberes e o domínio sobre o mundo representam, também o auto-conhecimento e o domínio de si. Mas é aos dezoito meses que se dá o aparecimento de novas capacidades de memorização, imitação na ausência de modelo (*imitação diferida*) e imagem mental (*intenção interiorizada*).”

Nesta fase, o contacto entre a criança e a sociedade em que se insere intensifica-se muito.

Segundo Jean Piaget, é no sub-estádio seguinte – o pré-operatório – que a criança parte à conquista do universo social.

No decurso deste sub-estádio, a criança experimenta sentimentos contraditórios e estabelece uma interacção intensa com os adultos mais próximos e com as outras crianças. Ao brincar ao «faz de conta», a criança aprende funções e papéis sociais. Para ser social, tem que ser capaz de se colocar no lugar dos outros.

É com o aparecimento da linguagem verbal que a criança experimenta novas situações de “*comunicação e de afirmação, nova capacidade de pensamento com a possibilidade de simbolizar e de dominar o meio envolvente* (Ferreira e Santos, 2000: 10).

No papel de aluno, a criança ordena e classifica. por tentativa e erro, de uma forma racional e lógica.

Desta forma, segundo Geraldini (2004: 14), a escola é chamada “a responder um desafio que não é seu, porque já é mais um desafio proposto pela relação entre professor, alunos e conhecimentos, mas posto pela vertiginosa obsolescência de saberes, [Cultura] e práticas produtivas.”



Assim, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve ser implicado por saberes sociais e culturais, para que garanta aos alunos o

acesso a conhecimentos e o desenvolvimento de competências que são fundamentais para a sua inclusão na sociedade.

A língua portuguesa, enquanto língua veicular, desempenha um papel essencial no contexto escolar, porque é transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e móbil de inclusão na sociedade.

### **1.1.1. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa e o desenvolvimento de competências**

A presença da língua portuguesa no Ensino Básico, actualmente, é encarada de forma diferente, com redobrado interesse, pois esta desempenha um papel muito importante na formação dos cidadãos, tendo em conta a sua transversalidade.

Com efeito, é uma ferramenta essencial à vivência e aprendizagem dos cidadãos – portugueses e de outras nacionalidades – que vivem no território nacional.

A vida quotidiana impõe o seu uso diversificado e constante, seja na escola, no emprego, ou em qualquer outro lugar. Pois está-se sempre a impor regras, através das quais se transmite cultura. Para transmitir cultura, utiliza-se a língua.

De facto, compreender o que se ouve, saber falar correctamente e fazer-se entender pelos interlocutores, ler e compreender o que se lê, produzir escritos adaptados aos múltiplos aspectos da vida em sociedade, são instrumentos imprescindíveis ao crescimento do ser humano e à sua vivência enquanto cidadão, membro de uma comunidade.

Para o Ministério da Educação, a língua portuguesa ocupa um lugar decisivo no processo de ensino/aprendizagem, dado ser um meio de veiculação de saberes. Assim, a área curricular disciplinar do mesmo nome, principal responsável pelo processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, “*desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar...*” (Ministério da Educação, 2001a: 31).

Os programas de Língua Portuguesa publicados pelo Ministério da Educação, a que os professores têm acesso, induzem a um ensino/aprendizagem baseado na organização de um conjunto de actividades que levam o aluno a desenvolver competências de compreensão e expressão oral e escrita, em situações de interacção, bem como a reflectir sobre o funcionamento da língua a partir de situações de uso da mesma.

Sem o domínio da comunicação, oral e escrita, em língua portuguesa, o aluno dificilmente terá sucesso em qualquer outra área curricular, disciplinar não disciplinar. Logo, não terá também acesso à aquisição de saberes e ao desenvolvimento de competências que farão dele um elemento activo dentro da sociedade.

Sendo a cultura “*um (...) modo de vida de um povo (...)*” (Hall, 1994: 39), a criança tem que fazer da língua o condutor da inserção no grupo que a rodeia.

Segundo Jung (1995: 20), “*El hombre emplea la palabra hablada o escrita para expresar el significado de lo que desea transmitir.*”

Assim sendo, se o domínio da língua veicular for escasso, não será possível ou será bastante difícil para o indivíduo transmitir ao outro o que pensa e defende. Daí pensar-se na língua portuguesa como um veículo transversal, transmissor de cultura e saberes.

Mas, estando o aluno inserido numa sociedade que revela em constante mutação, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa deverá ser mais do que aprender a comunicar bem, oralmente e por escrito, precisa de ter objectivos mais abrangentes. Pois a aula de Língua Portuguesa permite ao

aluno estruturar, reflectir e analisar, aprofundando os seus conhecimentos dentro da própria língua, veiculando através dela saberes culturais que são espelho da sociedade em que está inserido.

Dado que o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como o de qualquer outra área do conhecimento, está comprometido com a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências fundamentais para o aluno, cabe à escola – que segundo Ferreira e Santos (2000: 29), pode ser analisada, no real e no simbólico, como uma instituição social complexa, pois a sociedade exige dela determinadas funções – tornar os indivíduos mais autónomos e capazes de a usar com eficácia, de maneira a que não só saibam utilizar a língua de forma eficaz na interacção, mas que também, através dela, tenham acesso à informação e produzam conhecimento.

De facto, o objectivo primordial do ensino da língua portuguesa é, segundo Fernanda Irene Fonseca (citada por Isabel Duarte, 2001: 24), “o *enriquecimento das possibilidades de expressão linguística do aluno (...) [para que] (...) consiga chegar à expressão livre*”.

Além do papel de formadora que a escola possui, esta também assume uma importância significativa como socializadora, dado que lhe cabe a grande responsabilidade de formar cidadãos activos e críticos na sociedade.

Talcott Parsons, sociólogo americano, promotor da obra de Durkheim (citado por Noé, 2005), refere a formação educacional como socializadora, justificando que esta é “*mecanismo básico de constituição dos sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos*”.

Segundo Parsons, o equilíbrio que se busca na educação é uma condição primordial para que o sistema social seja estável.

Assim, a acção educativa permitirá à criança a integração e identificação com a sociedade em que está inserida.

Segundo Pepin (1977: 117), “*O acesso à vida social e o desenvolvimento intelectual caminham a par.*”

Fundamenta-se, desta forma, a necessidade do ensino/aprendizagem da língua portuguesa por parte de todos os que habitam no território nacional,

independentemente do facto de esta ser a sua língua materna ou a língua do país de acolhimento.

Para todos, e muito particularmente para as crianças, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, para além de lhes permitir desenvolver competências essenciais ao domínio da língua, dar-lhes-á acesso aos valores e normas que regem o funcionamento da sociedade de que ela é uma forma de expressão, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos.

Segundo Andrade (1990: 60), não devemos encarar a aprendizagem da língua portuguesa “*como a actualização de um sistema de signos*”, mas sim como um elemento de desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, mas também às relações sociais, escolares e profissionais por parte de cada indivíduo.

Neste sentido, cabe à escola garantir ao aluno o desenvolvimento de competências específicas nos domínios da oralidade, da escrita e do conhecimento explícito da língua.

Segundo Bloom (citado por Rebelo, 1993: 96-97), o ensino-aprendizagem da língua, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita, estão condicionadas por factores internos e externos à criança. Os primeiros dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Já os últimos referem-se à escola, aos métodos de ensino, ao professor e a outros factores que condicionam a aprendizagem.

Ançã (1993) refere que, no ensino/aprendizagem de uma língua, os objectivos são condicionados por factores exteriores e por elementos inerentes à constituição da própria língua. Os objectivos do ensino de uma língua decorrem de dois níveis superiores – fins e finalidades da educação –, que são determinados pela política educacional e pela realização das intenções políticas. Depois de apresentados os objectivos, os professores são os agentes do processo de realização da acção educativa. A eles compete a tarefa de organizar as suas práticas pedagógicas, de forma a conduzirem os alunos à consecução dos objectivos propostos para a sua formação.

De acordo com a mesma autora (Ançã, 1993: 56), esta política educativa é resultado de *“interacções entre vários outros sistemas, como o político, económico, administrativo, que por sua vez se enquadram nos contextos histórico, sociocultural, geográfico, físico, filosófico, ético e religioso de determinado sistema educativo.”*

Ao longo dos tempos, a concepção de língua foi sofrendo alterações, sempre na tentativa de se ajustar às necessidades da sociedade em cada momento da sua evolução.

Para além dos responsáveis políticos e dos professores, também os investigadores têm um contributo a dar a este esforço de adaptação.

A Investigação é uma actividade-chave para cooperar com a qualidade de ensino.

*“It takes a village to raise a child”*, os americanos com este ditado popular explicam, indirectamente, o que deve ser feito a nível da educação, não só os professores devem ser intervenientes activos na formação dos alunos. Os investigadores têm como função aumentar a sua credibilidade, de forma a que se faça sentir uma verdadeira necessidade de investigação em Educação. Pois as perspectivas e resultados tornar-se-ão, assim, audíveis pois, caso contrário, os investigadores correm o risco de parecerem desnecessários.

No entanto, apesar de todas as limitações e impedimentos que sofre a Educação em Portugal, deve-se a ela muito do que já se evoluiu em relação ao conhecimento. Isto foi permitido através do trabalho arduo dos investigadores portugueses.

Este forte investimento justificasse porque a mudança que se pretende no nosso Sistema Educativo reside no desenvolvimento crítico do professor, no desenvolvimento da sua actividade reflexiva e na sua abertura face às inovações educativas. Conhecer, para reflectir e actuar, é uma das atitudes a integrar na prática pedagógica e neste domínio a investigação em Educação pode dar um precioso contributo.

### **1.1.2. O lugar da língua portuguesa no *Currículo Nacional do Ensino Básico***

Antigamente o acesso ao ensino era permitido apenas a um escasso grupo de pessoas.

Mas, entre os últimos anos do séc. XX e os primeiros do actual século, as instâncias políticas portuguesas têm feito um particular esforço de adaptação da política relativa à Educação e das práticas a ela associadas ao processo de construção de uma sociedade portuguesa mais moderna, mais igualitária, mais democrática: “*O programa do Governo assume como objectivo a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.*” (Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro de 2001).

Estas constantes alterações têm como objectivo a articulação entre os três ciclos que compõem o Ensino Básico, conduzindo ao “*reforço do núcleo central do currículo [no domínio] da língua materna (...).*” (Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro de 2001).

Contudo, antes de se referir o lugar que a língua portuguesa deve ocupar no currículo nacional, torna-se premente definir *currículo*.

O conceito de *currículo* está relacionado com o conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, com a forma como estas estão organizadas e o seu lugar e papel no percurso escolar.

No entanto, segundo Fontes, “*o currículo não é apenas uma planificação, mas também a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos. O currículo é determinado pelo contexto, e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas.*”

Assim, o *currículo* não é só uma lista de disciplinas ou um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade. Aponta para diferentes realidades, consoante o nível em que nos colocamos.

Desta forma, primeiramente, este termo é identificado com um conjunto de orientações estabelecidas pelas autoridades educativas. Mas está também associado ao modo como o professor orienta e organiza o processo de ensino/aprendizagem e as estratégias de ensino a que recorre.

Amor (1997: 24) define currículo como *“um conjunto de intenções e orientações balizadoras da intervenção pedagógica, como a sua actualização, ou seja, o processo experienciado pelos sujeitos de aprendizagem, resultante das interacções provocadas por essa intervenção.”*

Já no ponto 1 do artigo 2º do Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro de 2001, também se apresenta uma definição de currículo. Neste contexto, ele é visto como *“o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”*.

Verificamos que, nas definições apresentadas, é atribuído ao aluno o papel mais importante na concretização do currículo.

Na Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, estipula-se o seguinte: *“Os alunos são responsáveis, em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pela componente obrigacional inerente aos direitos que lhe são conferidos no âmbito do sistema educativo, bem como por contribuírem para garantir aos demais membros da comunidade educativa e da escola os mesmos direitos que a si próprio são conferidos, em especial respeitando activamente o exercício pelos demais alunos do direito à educação.”*

Segundo o artigo 7º da referida lei, é responsabilidade do aluno, enquanto *“elemento central da comunidade educativa”*, a realização de uma escolaridade bem sucedida, sendo todos os seus deveres referidos no artigo 15º da mesma lei.

Mas, para além desses deveres, o aluno tem que manifestar *“o desejo de conhecer e de compreender, [pois] a curiosidade pura, (...) [é o] (...) móbil verdadeiramente inicial [da educação].”* (Durkheim, 2001: 255).

No *Currículo Nacional para o Ensino Básico* actualmente em vigor (Ministério da Educação, 2001a), a Língua Portuguesa e a Matemática surgem como áreas curriculares de base, sendo, por essa razão, contempladas com maior carga horária do que todas as outras áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares.

Além disso, à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é conferido um papel especial na formação do indivíduo ao longo do Ensino Básico, sendo ela apresentada como “*agente de apropriação e estruturação de metodologias básicas de análise, investimento de conhecimentos e mobilização de estratégias*” (Ministério da Educação, 2001b: 31), o que lhe confere a sua transversalidade.

Por este motivo, no âmbito do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, a área curricular disciplinar de Língua Português adquire funcionalidades que excedem, sobejamente, os seus contornos, reflectindo-se noutros espaços curriculares e apresentando-se como suporte de todas as aquisições e ferramentas da aprendizagem que serão essenciais para a formação geral do aluno.

Mas, se a Língua Portuguesa desempenha uma função transdisciplinar, condicionante de outras aquisições, por outro lado, sendo o Português a língua veicular do sistema educativo nacional, ela também é apresentada como um espaço de intervenção de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Neste sentido, a importância da escola e da qualidade do ensino/aprendizagem da língua portuguesa que se desenvolve no seio desta são determinantes para o desenvolvimento do meio envolvente.

Segundo Lobo (2002: 24), “O sucesso da escola residirá fundamentalmente na capacidade que evidenciar para acompanhar as mudanças, na certeza de que a preparação a que os jovens tiverem acesso hoje condicionará a sua actuação futura”.

Esta nova concepção de escola fá-la ser encarada como “uma organização onde interagem diferentes actores cujo objectivo é a promoção de



uma aprendizagem simultaneamente motivadora e útil. Motivadora porque dificilmente se aprende aquilo que não dá prazer, que não alicia para o desafio do conhecimento; útil porque é fundamental que visem também a integração social e profissional, respondendo com eficácia às múltiplas solicitações de empregadores e da sociedade em geral.” (Lobo, 2002: 24).

Assim, cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa os “muros” da escola, solicitando a intervenção mediadora entre toda a comunidade educativa e autarquias.

Neste novo contexto educativo, torna-se urgente definir o papel do professor e evidenciar as competências que este deverá possuir. É também importante reflectir sobre o papel que cabe ao aluno num novo paradigma educacional, que se pretende mais adequado às características da sociedade actual.

## **1.2. Papéis do professor e do aluno num processo de ensino/aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências**

Segundo Lobo (2002, 24), múltiplos têm sido as teorias e os modelos com que “*se justificam as alterações que têm vindo a ser introduzidas nos processos de formação*”, onde se esboça o modelo de professor.

Desta forma, não se pode salientar um determinado perfil, único, nem se poderá aceitá-lo como sólido ou categórico, pois, se a sociedade evolui, o papel e o perfil do professor deverão evoluir com ela.

São vastíssimas as competências que um professor deverá possuir, mas, acima de tudo, a este serão exigidas qualidades éticas, intelectuais e afectivas.

O ensino/aprendizagem da língua portuguesa pactua com uma especificidade muito própria, na qual os seus agentes, os alunos e o professor, assumem lugar de proeminência.

Sendo um dos objectivos da área curricular do mesmo nome – principal responsável pelo seu ensino/aprendizagem – o desenvolvimento de

competências de comunicação em Português, perante isto é papel do professor orientar o aluno na reflexão acerca da língua e os seus diferentes modos de se manifestar, tanto no domínio do oral como no domínio escrito.

Um bom professor é aquele que tem a arte de «traumatizar» os alunos ao longo do percurso escolar. Este «traumatismo» é mental e é ele que faz com que os alunos evoluam nas suas competências. Pois existem momentos próprios para certas aquisições: se não aprendermos nessa altura, dificilmente voltaremos a aprender. Por isso mesmo, o professor deverá revelar-se um ser fascinante, motivador, para que o percurso do ensino seja mais fácil de percorrer.

Entendendo a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa como a mais universal de todas, tal facto exige que o professor de Língua Portuguesa seja também o mais universal de todos.

Assim entende-se ser função do professor de Língua Portuguesa conduzir à partilha de vários saberes, bem como estar disponível para recrutar novos conhecimentos.

Mas é claro que o professor de Língua Portuguesa tem, igualmente, de estar consciente do papel que lhe cabe no desenvolvimento de competências associadas ao domínio da mesma, por parte dos seus alunos.

Nunca será demais referir que, apesar da primordial importância que lhe cabe nesse processo, o professor de Língua Portuguesa não é o único responsável pelo desenvolvimento de competências associadas ao domínio da língua. Esta é uma tarefa que compete a todos os professores de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Um professor atento e interessado pode tirar partido de oportunidades que surjam durante as suas aulas, para ajudar os alunos a desenvolverem competências que favoreçam um melhor domínio da língua portuguesa, de primordial importância para o seu sucesso escolar e a sua integração sócio-profissional.

Assim, defende-se que os professores de Língua Portuguesa sejam facilitadores da aquisição/desenvolvimento de competências transversais, com incidência no universo escolar e extra-escolar.

A aula de Língua Portuguesa deverá ser um espaço onde se actua, discute, realiza e compreende, gerando-se aprendizagens e criando-se condições favoráveis ao desenvolvimento de competências.

Esta organização do trabalho – que implica professores e alunos na construção de um projecto comum – permite desenvolver personalidades com espírito de iniciativa (Jolibert, 1991: 16) e alunos com competências na sua própria língua.



## **CAPÍTULO 2**

### **A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E A SUA OPERACIONALIZAÇÃO**

*“a disciplina de Língua Portuguesa adquire funcionalidades que excedem, extensamente, os seus próprios contornos, reflectindo-se noutros espaços curriculares e apresentando-se como suporte de outras aquisições e ferramentas da aprendizagem que serão essenciais para a formação geral do aluno. “*

## 2.1. A aula de Língua Portuguesa

Como já foi referido anteriormente, a aula de Língua Portuguesa deve ser vista como um núcleo de propagação de saberes que serão a base de todo o percurso do aluno, escolar e extra-escolar.

Na realidade, quando chega à escola, o aluno já adquiriu um conhecimento substancial da língua portuguesa. Esta aprendizagem foi feita no meio natural, normalmente em contexto familiar.

Dadas as diferenças de contexto sócio-cultural e a diversidade de vivências que podem ser experienciadas, essa aprendizagem varia de criança para criança.

Segundo Emília Amor (1997: 8), essa aprendizagem também depende de vários factores, que podem ser, essencialmente, *“psicológicos e socioculturais”*.

A socialização, feita no jardim de infância e no decurso da educação pré-escolar, e a aquisição e desenvolvimento de competências em comunicação oral (sobretudo formal) e em comunicação escrita, já durante a frequência do 1º Ciclo do Ensino Básico, vão afectar profundamente a forma como a criança encara a língua portuguesa e, através dela, as suas experiências em meio escolar e extra-escolar.

### 2.1.1. Seu objecto e objectivos

Podemos, então, partir do princípio de que o objecto da aula de Língua Portuguesa, qualquer que seja o nível de ensino em questão, é a própria língua.

Como já vimos, os alunos, quando ingressam no sistema educativo, já dominam a língua portuguesa, nas suas estruturas básicas, e o processo de comunicação, nas suas linhas gerais, mostrando-se capazes de se adaptar a uma grande variedade de situações comunicacionais.

Esse domínio decorre da necessidade que a criança sente, desde tenra idade, de construir um relacionamento com os indivíduos que a rodeiam, para satisfazer as suas carências físicas e psicológicas e desenvolver a sua percepção e compreensão do mundo em que vive.

A própria criança aplica estratégias que lhe permitam comunicar, a um nível compatível com as suas capacidades cognitivas. Estabelece uma procura constante de processos complexos para se expressar, com o intento de se aproximar das normas da sociedade em que está inserida.

Assim o objecto da aula de Língua Portuguesa define-se de acordo com o papel da língua na formação e na identidade cultural do aluno.

Concluindo, o objecto da aula de Língua Portuguesa será a língua, considerada nas suas exteriorizações diversas, na interacção com o mundo e na sua plena expressão literária.

Tendo em conta esse objecto privilegiado, torna-se necessário formular objectivos precisos para a aula de Língua Portuguesa e para o processo de ensino/aprendizagem a que ela está associada.

Essencialmente, a aula de Língua Portuguesa pretende desenvolver competências comunicativas no educando, a nível cognitivo e linguístico, levando-o a usar melhor a língua que está a aprender.

Para além disso, a aula de Língua Portuguesa é prioritária no reconhecimento do aluno como um indivíduo activo e também na sua formação global, veiculando valores que desempenham um papel de relevo na formação pessoal e social do indivíduo.

Paralelamente, a aula de Língua Portuguesa conduz o aluno à reflexão sobre a língua, logo, ao aprofundamento do conhecimento que tem da mesma, acrescentando à dimensão do uso uma vertente metacognitiva.

Desta forma, poder-se-á dizer que, na aula de Língua Portuguesa, se aprende a língua e as regras que a regem, tomando consciência dos princípios que presidem à sua utilização e transformação.

Meireles (2001: 55) salienta que *“a disciplina de Português Língua Materna tem como objecto de estudo a comunicação em Língua Materna.*



*Assim sendo, certamente que (...) [se compele a] reflectir sobre o modo como a língua funciona nas suas diferentes manifestações – oral ou escrita.”*

Fonseca e Fonseca (1990: 86) sublinham que o objecto da aula de Língua Portuguesa é *“inequivocamente a linguagem, a língua, a comunicação”*

Ançã (1993: 59) partilha desta mesma concepção, pois refere que *“um programa de Português é essencialmente um programa de língua, de desenvolvimento de conhecimentos, de reflexão sobre eles, sobre o funcionamento da língua, sobre os modos de adequação dos usos linguísticos às situações, aos temas, aos diversos discursos.”*

Assim sendo, na aula de Língua Portuguesa, a língua, *“opaca, visível, matéria de conhecimento e de transformação”* (Duarte, 2001: 26), assume uma duplicidade constante, pois é, ao mesmo tempo, um meio e um fim.

Para discorrer acerca dos objectivos da aula de Língua Portuguesa, é ainda importante discutir o conceito de *objectivo*.

Segundo Amor (1997: 26), o termo *objectivo*, aplicado a um contexto de ensino/aprendizagem de línguas, refere-se à *“descrição de uma performance, uma actuação linguístico-discursiva, a desenvolver pelo sujeito de aprendizagem, num modo e registo específicos, determinados por/para um dado contexto (real ou simulado).”*

Recentemente, tem-se vindo a delinear novas linhas e orientações a seguir no trabalho a desenvolver no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Segundo Amor (1997: 26), o ensino/aprendizagem da língua portuguesa *“tem sido uma zona de análise e reflexão privilegiada, nos estudos curriculares das últimas décadas.”*

Uma das grandes preocupações subjacentes a esta reflexão centra-se nas relações a estabelecer entre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, garantindo o sucesso escolar do aluno, e ainda no contributo deste processo para uma melhor vivência no mundo extra-escolar.

Desta forma, os objectivos da aula de Língua Portuguesa não são estanques, acompanham o desenvolvimento natural da sociedade e do sistema educativo que dela faz parte e que é um dos seus principais sustentáculos, em termos de preparação dos cidadãos para a inserção nesta.

Com estas questões em mente, no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a), foram definidas competências essenciais, a desenvolver durante a frequência dos três ciclos abrangidos por este nível de ensino e que, de momento, constituem a escolaridade obrigatória em Portugal.

Na definição dessas competências, teve-se em conta a importância de que o domínio da língua portuguesa se reveste para todos os que vivem no território nacional, segundo o princípio de que *“a meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:*

- *compreender e produzir discursos orais formais e públicos;*
- *interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;*
- *ser um leitor fluente e crítico;*
- *usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto;*
- *explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.”* (Ministério da Educação, 2001a: 31)

Por conseguinte, são objectivos do processo de ensino/aprendizagem que se desenrola na aula de Língua Portuguesa, em todos os níveis de escolaridade, promover o crescimento linguístico e comunicativo de todos os alunos, inclusive proporcionando o desenvolvimento das competências que não surgem dos processos naturais de aquisição.

No fundo, a aula de Língua Portuguesa – com particular incidência no Ensino Básico – deverá familiarizar os alunos com o Português padrão, inculcar neles o respeito pelas restantes variedades linguísticas e dar-lhes acesso ao domínio da oralidade formal e da comunicação escrita.

### **2.1.2. O seu contributo para a promoção da transversalidade da língua portuguesa**

Dados o seu objecto e objectivos, a disciplina de Língua Portuguesa adquire funcionalidades que excedem, extensamente, os seus próprios contornos, reflectindo-se noutros espaços curriculares e apresentando-se como suporte de outras aquisições e ferramentas da aprendizagem que serão essenciais para a formação geral do aluno.

Por este motivo, têm sido incessantes as medidas para elaboração de um currículo que mostre e redobre o valor que a Língua Portuguesa tem no desenvolvimento do aluno.

Assim, defende-se que a escola e, principalmente, os professores de Língua Portuguesa sejam facilitadores da aquisição/desenvolvimento de competências transversais, com incidência no universo escolar e extra-escolar.

Visto que, no território nacional, o Português é o idioma da maioria da população escolar e a língua de escolarização, o domínio do mesmo condiciona efectivamente o progresso do aluno, no contexto escolar, e a sua intervenção na sociedade.

Assim, entende-se que à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa tenha sido atribuída uma carga horária superior à das outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Segundo o currículo actualmente em vigor, a disciplina de Língua Portuguesa tem quatro horas semanais, divisíveis em dois blocos de 90 minutos.

A aula de Língua Portuguesa deverá ser um espaço onde se actua, discute, realiza e compreende, gerando-se aprendizagens e criando-se condições favoráveis ao desenvolvimento de competências.

Esta organização e trabalho – que implica professores e alunos na construção de um projecto comum – permite desenvolver personalidades “*com espírito de iniciativa*” (Jolibert, 1991: 16) e alunos com competências na sua própria língua.

Segundo Amor (1997: 8), “*o ensino-aprendizagem da língua materna em contexto escolar constitui, em si, um empreendimento complexo e não isento de contradições*”.

Actualmente, atribuem-se ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa “*resultados decepcionantes*” (Mateus, 2005: 1) e associam-se esses resultados a determinadas condições sociais e culturais que possam envolver o aluno.

Mas será que apenas factores de ordem social e cultural influenciam o domínio da língua portuguesa por parte dos nossos alunos?

Sabe-se que a língua portuguesa ocupa um lugar de soberania no processo de ensino/aprendizagem: não é só uma disciplina, mas também um meio de difusão de saberes e de desenvolvimento de competências que serão a base da integração do aluno na sociedade.

Mas, por vezes, não lhe é dado o devido valor e as práticas pedagógico-didácticas adoptadas nas salas de aulas não são as mais adequadas.

Segundo Mateus (2004:1), “*as práticas do ensino da língua portuguesa nas nossas escolas devem ser aperfeiçoadas com sólido apoio científico, para poderem contribuir de modo mais eficaz para a qualidade do desempenho linguístico dos cidadãos*”.

A Língua Portuguesa deverá reclamar o estatuto de área curricular disciplinar transdisciplinar e apostar numa abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua, para que possa concretizar os seus objectivos.

### 2.1.3. Estratégias de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa

Como já foi referido, no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a), a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é considerada uma área “*universal, transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, considerando-se que o uso da língua portuguesa deve ser promovido*” (Bartolomeu e Sá, 2008:15).

A partir da década de 80, têm sido feitas várias reformas educativas e nelas tem estado sempre presente a valorização da transversalidade da Língua Portuguesa.

Mas existem vários factores que condicionam a sua operacionalização.

Um desses factores prende-se com o desconhecimento, por parte dos docentes, das formas de operacionalizar as competências transversais relacionadas com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

É premente investir na formação dos docentes neste domínio, para que este trabalho seja feito da melhor maneira.

Antes de mais, seria conveniente que os docentes desenvolvessem as representações adequadas sobre este assunto, de forma a projectarem actividades didácticas com a pertinente focagem e a procederem à sua adequada implementação e avaliação.

Em Portugal, a aprendizagem da língua portuguesa é o sustentáculo da maior parte das acções intrínsecas à inclusão e ao crescimento humano.

Este facto motiva e justifica a organização do currículo escolar da área de Língua Portuguesa em cinco domínios: *Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da língua*.

Meireles (2000: 47) salienta que estes domínios “*poderão constituir uma forma de apropriação da Língua Materna, de tal forma bem sucedida que*

*esta permaneça viva, revitalizada e dignificada (...) e, ao mesmo tempo, lhes facilite a aprendizagem e compreensão [de outros ensinamentos].”*

Para assegurar a formação do cidadão português nestes cinco domínios basilares, o Ministério da Educação definiu competências específicas para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

No que se refere ao domínio da compreensão oral, as competências a desenvolver nos alunos abrangem *“a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.”* (Ministério da Educação, 2001a: 32).

O desenvolvimento de competências associadas à expressão oral *“implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.”* (Ministério da Educação, 2001a: 32).

Adquirir e desenvolver competências ligadas à compreensão na leitura *“implica [ter] a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.”* (Ministério da Educação, 2001a: 32).

Por sua vez, desenvolver competências no domínio da expressão escrita *“implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto”* (Ministério da Educação, 2001a: 32).

Resumidamente, trata-se de um *“conjunto de modos de operacionalização transversal”* (Ministério da Educação, 2001a: 10).

Desta forma, a área de língua portuguesa é a responsável pela contribuição activa para o desenvolvimento de competências que serão indispensáveis para a formação do indivíduo.

O saber estudar, manter um caderno diário organizado, tomar notas, explicar um conceito, consultar um manual ou redigir um texto são competências fundamentais, possibilitadas pelo domínio da língua portuguesa, que atravessam todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Bartolomeu e Sá (2008: 15) recordam-nos que, para a operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa se processar da forma mais adequada, se deve ter em conta dois factores:

- *“a consciência de que o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa desenvolve nos alunos competências que eles poderão pôr ao serviço de aprendizagens a fazer noutras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares), que serão essenciais à sua formação geral;*
- *o facto de todas as outras áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) poderem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa, pois ela é o instrumento de aprendizagem em todo o currículo (ou seja, é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos).”*

A transversalidade da língua portuguesa está ligada ao seu uso como veículo de comunicação entre todos os docentes das diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e os respectivos alunos.

Ser apto nas mais variadas situações de utilização da língua é um dos objectivos máximos da educação dos alunos. Logo, todos os docentes deverão contribuir para este processo, fornecendo modelos de língua e solicitando o uso correcto da mesma.

O crescimento da competência dos alunos para usar a língua deve ser um processo de estruturação sucessiva e evolutiva, que vai acontecendo durante o seu percurso escolar.

Esta aprendizagem constante e progressiva possibilitará a integração sócio-profissional do indivíduo.

## **2.2. Contributo das restantes áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) para o domínio da língua portuguesa**

Como já vimos, também as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, podem contribuir para um melhor domínio da língua

portuguesa, logo para um melhor desempenho na área curricular disciplinar do mesmo nome, principal responsável pelo processo de ensino/aprendizagem a ela ligado.

Tal acontece, porque a língua portuguesa é o instrumento de aprendizagem em todo o currículo, um veículo de comunicação entre os docentes e os educandos e um “*espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos*”. (Bartolomeu e Sá, 2008).

Neste contexto, as aulas de Língua Estrangeira ocupam uma posição de destaque. Este facto aparece justificado pelo facto de o processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras contribuir para o desenvolvimento de competências semelhantes às desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa.

Um outro espaço privilegiado para promover a transversalidade da língua portuguesa corresponde às áreas curriculares não disciplinares.

De facto, estas favorecem o contacto entre as diferentes áreas curriculares disciplinares, já que qualquer tema pode ali ser abordado, comparado, argumentado e amplificado, patenteando-se, desta forma, “*o seu carácter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar*” (Bartolomeu e Sá, 2008).

Desta forma, torna-se visível, por parte das outras áreas curriculares, o dever de desenvolver a transversalidade da língua portuguesa, de acordo, com a legislação, pois este princípio aparece definido em diversos documentos oficiais.

Mas, mesmo assim, segundo Bartolomeu e Sá (2008:15), nota-se uma certa resistência por parte dos docentes, “*em abrir as fronteiras da sua sala de aula (para a deixarem invadir por conhecimentos provenientes de outras áreas do saber) (...)*”.

Este comentário aplica-se tanto aos docentes de Língua Portuguesa, como aos das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.



No fundo, os docentes reconhecem a importância de promover a transversalidade da língua portuguesa, mas não sabem como a operacionalizar.

Bartolomeu e Sá (2008:15) associam estas dificuldades de operacionalização da transversalidade da língua portuguesa “à falta de trabalho colaborativo entre professores (que proporcione a troca de experiências edificantes e que contribua para a adequação do processo de ensino/aprendizagem ao grupo/turma em questão), à falta de formação para os professores (que conduz às dificuldades de operacionalização) (...)”.

Com o nosso estudo, esperamos contribuir, de algum modo, para que este problema seja ultrapassado.



### **CAPÍTULO 3**

## **TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM COMPREENSÃO NA LEITURA**

*“Na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”.*

Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997: 28)

### 3.1. A leitura e a sua importância no *Currículo Nacional do Ensino Básico*

Seguindo as reformas dos currículos sucedidas noutros países, também em Portugal surge um documento que pretende fundamentar a reorganização curricular regulamentada pelo Decreto-Lei Nº 6/2001, relativo à Gestão Flexível do Currículo.

Estamos a referir-nos ao *Currículo Nacional do Ensino Básico*, publicado em 2001 e apresentado da seguinte forma: “Este documento é, assim, uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores. Situa-se, claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto.” (Ministério de Educação, 2001a. Nota de apresentação).

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* é um instrumento fundamental, que procura pôr termo à lógica de programas por disciplina e por ano de escolaridade, para promover “(...) competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo e considerando o ensino básico como um todo” (Ministério de Educação, 2001a. Nota de apresentação).

Perspectivando a aprendizagem como um processo a incrementar gradualmente ao longo da vida, o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, a partir da enunciação de competências, ambiciona não só unir os diferentes ciclos de ensino que constituem a escolaridade obrigatória em Portugal, de forma apoiada e congruente, como também construir um perfil de aluno que seja interventivo, implicado, consciente e aberto, ou seja, plenamente realizado a nível pessoal e apto para a vida social e profissional.

Esta óptica vai ao encontro dos pressupostos defendidos por diferentes especialistas na área da Educação.

No *Relatório preliminar sobre o ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio* (Lobo et al., 2002: 26), menciona-se Philippe Perrenoud, que, “ao inventariar as competências do professor, refere as múltiplas dimensões da sua actuação quer ao nível estritamente individual quer junto dos alunos ou ainda no seu envolvimento com a escola ou com os pais e encarregados de educação. Reforçando a convicção de que a dinâmica social implica novas formas de relacionamento a que a escola não pode escapar, salienta a necessidade do trabalho em grupo, contrariando a tendência unanimemente reconhecida para o isolamento da actividade docente.”

Neste sentido, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* apresenta um agregado de competências essenciais, que deverão ser desenvolvidas pelos alunos durante a frequência do Ensino Básico (actual escolaridade obrigatória em Portugal).

Desse conjunto de competências, constam *competências gerais*, referidas como sendo comuns a todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e aos três ciclos que constituem o Ensino Básico.

Pretende-se que, através do *Currículo Nacional do Ensino Básico*, se realce o intento de “tomar o conjunto das competências gerais como um fio condutor e um elemento que enquadra a concepção e o desenvolvimento do currículo, tanto na sua expressão nacional, como ao nível dos projectos curriculares de escola e de turma (...) não as deixando como referências vagas ou metas distantes em todo este processo” (Ministério de Educação, 2001a. Nota de apresentação).

Dele constam também *competências específicas*, que, no fundo, definem o contributo que as diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares poderão dar para a formação de cidadãos críticos e interventivos.

Neste documento fundamental para a definição da configuração actual do sistema de ensino português, encontramos numerosas referências à compreensão na leitura, tanto nas *competências gerais*, como nas *competências específicas* (com particular relevo para as relativas à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa).

No *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001: 31), é referenciado que:

*“a meta do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:*

- *compreender e produzir discursos orais formais e públicos;*
- *interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;*
- *ser um leitor fluente e crítico;*
- *usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto;*
- *explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.”*

Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997: 28) reforçam o interesse de que se reveste a leitura neste contexto: *“na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”*.

Tal insistência deve-se ao facto de a leitura desempenhar um papel central no actual projecto de formação básica para todos os cidadãos.

Segundo Cruz (2007: 1), *“A leitura constitui (...) a base de todas as aprendizagens escolares, o que a torna um tema de grande relevância e pertinência, motivo pelo qual o ensino da leitura tem sido e continua a ser um tema capital na escola, um assunto que cria grandes dúvidas e expectativas a pais, professores, políticos e sociedade em geral.”*

Na realidade, ela está presente em muitas circunstâncias da nossa vida pessoal e social, inclusive na esfera profissional.

No entanto, assume particular relevância na escola: *“No contexto escolar, esta actividade tem uma importância primordial, não só porque os*

*enunciados e as propostas de trabalho são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação.”* (Contente, 2000: 11).

Não podemos esquecer que a leitura fluente é uma capacidade académica fundamental no âmbito das aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber ler possibilita o acesso ao conhecimento em todos os contextos.

A este propósito, Gomes (1996: 22) recorda que *“A interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade do quotidiano e o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro são factores que contribuem, por certo, para uma maior apetência pelo acto de ler.”*

Rebelo, Marques e Costa (2000: 111) referem que *“aprender a ler e escrever significa para os sujeitos a aquisição de um método inteiramente novo, e particularmente eficaz, para representar o mundo que os rodeia”.*

Por outro lado, a leitura permite estabelecer um universo de relações sociais e profissionais, sendo necessário incentivá-la, promovê-la e assumi-la como fundamental no ensino-aprendizagem, pois ela cruza transversalmente com todas as outras áreas do currículo. Os textos que se lêem e escrevem nestas disciplinas são agentes decisivos na criação de condições para a aquisição de saberes escolares e sociais, bem como, um instrumento de avaliação fundamental nas aprendizagens.

Actualmente a população portuguesa evidencia um deficiente domínio da compreensão na leitura, o que é preocupante dado tratar-se de uma competência que contribui indubitavelmente para assegurar *“o exercício de uma cidadania responsável e activa”* (Martins e Sá. 2008. Texto publicado em: <http://transversalidades-csa.blogspot.com>).

Logo, há que investir num adequado ensino/aprendizagem neste domínio.

Pretendendo auxiliar a escola e os professores na consecução desta grande finalidade educativa, no *Currículo Nacional do Ensino Básico* foram também formulados grandes objectivos a atingir.



No que diz respeito à leitura, o objectivo de desenvolvimento fixado para o 2º Ciclo do Ensino Básico é assegurar a todos os alunos *“Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura”* (Ministério de Educação, 2001a: 34).

Pretende-se, assim, que o aluno que conclua este ciclo de ensino tenha a capacidade de ler com *“autonomia, velocidade e perseverança”* (Ministério de Educação, 2001a: 34) e de adoptar diferentes estratégias para *“procurar e seleccionar informação a partir de material escrito”* (Ministério de Educação, 2001a: 34).

Competirá à Escola dar aos alunos a oportunidade de lerem de forma diversa e com propósitos divergentes.

É fundamental que os alunos vivam experiências de aprendizagem que os envolvam em diferentes actividades de leitura: *“actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos [e] actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento”* (Ministério de Educação, 2001a: 36).

Mas, a par desta visão mais pragmática da leitura, que faz dela um meio de obtenção de informação, há a possibilidade de a ver como uma actividade recreativa.

O ensino/aprendizagem da leitura deverá também incentivar o aluno/leitor ao *“prazer de ler, [à] afirmação da identidade e ao alargamento de experiências [resultantes] das projecções múltiplas do leitor”* (Ministério da Educação, 1997: 19), fazendo uma ponte entre o livro e as suas vivências.

Por conseguinte, a promoção da leitura e a optimização do seu ensino/aprendizagem têm merecido grandes esforços da parte das instâncias políticas portuguesas.

### **3.2. Estratégias de ensino/aprendizagem da compreensão na leitura**

Desde a década de 70 do século passado que a compreensão na leitura foi alvo de muitos estudos, alguns dos quais incidiam sobre os

mecanismos envolvidos nas actividades a ela ligadas e outros sobre o seu processo de ensino/aprendizagem.

Nesta altura, muitos pedagogos acreditavam que o ensino da compreensão na leitura se apoiava num conjunto de estratégias mecânicas de descodificação, de busca e reconhecimento das palavras, de identificação dos significados e do sentido da mensagem expressa. Assim, uma vez ocorrida a descodificação, o processo de compreensão acontecia automaticamente.

Os estudos levados a cabo permitiram chegar a um consenso que vê a compreensão como um processo bem mais complexo assente na forma como o leitor se conecta com o texto.

Segundo Rebelo, Marques e Costa (2000: 115):

*“ Saber ler significa:*

- *Conhecer a língua escrita, a sua especificidade em relação ao oral, a sua organização gráfica e os seus registos;*
- *Dominar o acto léxico visual e adaptar os tipos de leitura às necessidades do momento;*
- *Viver de forma eficaz e adequada todas as formas possíveis de comunicação diferida.”*

Dados estes pressupostos, o ensino/aprendizagem da compreensão na leitura na escola moderna requer novas orientações.

Segundo Tangal (1997: 16), *“Hoje a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura são encarados como um processo de construção cognitiva onde os alunos têm um papel activo e central, razão pela qual a leitura constitui uma das questões que desperta maior interesse nos últimos anos em relação à qual existem inúmeras abordagens numa tentativa de compreender e tentar resolver (...) [os problemas que possam surgir no ensino/aprendizagem].”*

Um ensino/aprendizagem da compreensão na leitura que vise desenvolver no aluno competências que lhe permitam adaptar-se verdadeiramente à sociedade actual não pode restringir-se à prática exaustiva da análise de excertos ou obras completas.

Como já foi referido, é preciso ter em conta o facto de que ler não é só decifrar símbolos, é também compreender as palavras, as ideias que elas veiculam, a organização dessas ideias no texto e projectar neste os seus sentimentos e as suas vivências.

Para que o ensino/aprendizagem da compreensão na leitura sirva os propósitos para o qual deve ser direccionado, *“É importante compreender-se o jogo complexo de correspondências entre o texto, o olhar do leitor e a actividade intelectual que permite a compreensão.”* (Contente, 2000: 11).

Logo, a compreensão na leitura não depende apenas da descodificação do texto escrito (embora esta seja um elemento importante do processo), mas da interacção que o leitor estabelece com o texto, mediante o recurso a diversas estratégias de índole cognitiva.

Segundo Madalena Contente (2000: 18), *“A compreensão é o produto final de um largo conjunto de actividades que contribuem para uma representação que resulta da interacção de três ordens de factores: os conhecimentos iniciais do leitor, os fins que prossegue em relação com a tarefa que seguiu e as características de forma e do conteúdo do texto.”*

Para desenvolver competências no domínio da compreensão na leitura, o aluno precisa de estar exposto a situações que apelem ao exercício da leitura e o obriguem a recorrer a estratégias postas ao seu serviço.

Essas estratégias apresentam-se como planos flexíveis, adaptados às diferentes situações, variando de acordo com o texto a ser lido e os objectivos de leitura pré-definidos.

Podem ser de natureza cognitiva e metacognitiva.

As estratégias cognitivas de leitura são formas de descodificação dos símbolos linguísticos e construção de significado que visam a compreensão. As estratégias metacognitivas de leitura definem o grau de consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e correspondem à habilidade para controlar as acções cognitivas.

É relevante que os alunos, de qualquer nível de ensino, saibam como utilizar as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura.

Assim, o ensino/aprendizagem da compreensão na leitura deve permitir aos alunos desenvolver competências relacionadas com:

- *“o reconhecimento e identificação da informação solicitada;*
- *a compreensão da informação explícita nos textos lidos;*
- *a compreensão da informação não explícita no texto associada à capacidade de realizar inferências;*
- *a selecção da informação de acordo com instruções dadas;*
- *a produção de textos com intenções comunicativas específicas.”*

(Martins e Sá, 2008. Texto publicado em: <http://transversalidades-csa.blogspot.com>)

Neste sentido Martins e Sá (2008) sugerem o envolvimento dos alunos em situações de leitura com vários intuítos: *“ler para obter informação de carácter geral ou precisa, para seguir instruções, para aprender, por prazer, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu, entre outras”*.

É fundamental fazer mudanças na gestão do currículo. Este, acima de tudo, deverá relacionar as actividades de leitura propostas na escola com as vivências dos alunos, de forma a se adequar à nova realidade sociocultural.

*“Não podemos continuar a cingir-nos a actividades e textos que nada têm a ver com as suas experiências”*. (Martins e Sá, 2008).

Mas aprender a ler implica também adquirir hábitos de leitura, logo é necessário promover a leitura, motivar para a leitura.

Nos últimos anos, tem sido evidente, por parte das escolas, uma maior preocupação em fomentar a leitura.

Contudo, o esforço de motivação para a leitura não é uma incumbência exclusiva da escolar. Compete também aos responsáveis pela educação da criança (normalmente, os seus pais).

Por isso, é importante *“sensibilizar os pais para a importância do livro e da leitura na educação, incentivando-os a adquirir livros para os filhos, a acompanhá-los na descoberta do prazer de ler.”* (Gomes, 1996: 17).

A formação da criança/leitora requer que, desde muito cedo, se criem as condições favoráveis ao reconhecimento da importância do saber ler e à aquisição do gosto pela leitura, pondo a criança em permanente contacto com o vasto mundo dos livros.

Essa iniciativa deve pertencer aos pais e ser continuada pelos profissionais da educação, com quem as crianças vão contactando ao longo do seu percurso de socialização e escolarização.

É também uma incumbência da comunidade em que a escola se insere, que pode actuar junto das crianças através de iniciativas culturais, nomeadamente as levadas a cabo pela biblioteca municipal.

Obviamente, as instâncias políticas têm também um papel a desempenhar neste esforço.

Uma das iniciativas mais recentes neste campo correspondeu ao lançamento e implementação do Plano Nacional de Leitura, quer visa fazer do livro um elemento essencial na vida de todas as crianças e dar aos educadores (pais e profissionais) os meios necessários para concretizarem essa grande finalidade educativa.



## **CAPÍTULO 4**

### **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA IMPORTÂNCIA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

“As *representações sociais* correspondem a um *saber funcional* ou *teorias sociais práticas*, que justificam os comportamentos e avaliações do indivíduo”.

(VALA, 1996: 364)



#### 4.1. Noção de representação social

Nos últimos anos, o conceito de *representação social* tem sido frequentemente referido em estudos de diversas áreas científicas.

Com efeito, este conceito atravessa as Ciências Humanas, não sendo património de nenhuma área científica em particular.

Tem raízes na Sociologia e uma presença marcante na Antropologia e na História, entre outras áreas científicas que é possível relacionar com o contexto educativo.

A partir dos anos 60, com o aumento do interesse pelos fenómenos do domínio do simbólico, vê-se florescer a preocupação em explicá-los, recorrendo às noções de *consciência* e de *imaginário*.

As noções de *representação social* e *memória social* surgiram neste contexto e receberam mais atenção a partir dos anos 80.

Como aconteceu com vários outros conceitos, oriundos da Sociologia de Durkheim, é na Psicologia Social que a noção de *representação social* ganha maior relevo, tendo sido objecto de uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet.

Moscovici (citado por Vala, 1996: 354) define representação social como “*um conjunto de conceitos, proposições e explicações criando na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.*”

Já Denise Jodelet (também citada em Vala, 1996: 354) define *representação social* como “*uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.*”

Com o decorrer do tempo, as representações sociais passam a servir de ferramenta para outros campos da acção humana, como o campo educacional, ao qual está associada a Didáctica.

## 4.2. O estatuto epistemológico da representação social

As representações são teorias que constituem uma modalidade de conhecimento que pode ser entendida como o espelho do mundo exterior, ou seja, uma construção, salienta Matos (citado por Vala, 1996: 355).

Entendendo *representação social* como a junção do conceito *representação* com o adjectivo *social*, pressupõe-se que esta é partilhada por um grupo de indivíduos.

Então, obedecendo a este critério, poderemos dizer que *representação social* é o “*resultado da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social*” (Vala, 1996: 357).

Assim, ainda segundo Vala (1996: 364), as *representações sociais* correspondem a um *saber funcional ou teorias sociais práticas*, que justificam os comportamentos e avaliações do indivíduo.

O psicólogo francês Serge Moscovici retomou o conceito de *representação colectiva* de Durkheim para desenvolver a teoria das representações sociais, no campo da Psicologia Social.

De acordo com a teoria de Moscovici, a noção de *representação social* refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjectiva nos espaços sociais, contribuindo para a construção de percepções sobre fenómenos sociais por parte dos indivíduos.

Deste modo, as representações sociais determinam a forma como a cultura de um determinado grupo social se reflecte em cada um dos indivíduos que o constituem, de acordo com os seus valores e ideais.

Poder-se-á dizer que os indivíduos constroem as representações na sua própria estrutura social, a partir das suas vivências.

### **4.3. Sua importância no âmbito da investigação educacional**

É incontestável o valor das representações sociais no âmbito da investigação educacional.

De facto, as representações sociais dos vários intervenientes no processo educativo – com particular relevo para os professores e alunos – sobre a forma como o ensino/aprendizagem se concretiza condicionam fortemente as suas interacções.

Assim sendo, o conhecimento das representações sociais dos professores ajuda a compreender as grandes linhas que orientam a sua acção pedagógico-didáctica e que, logicamente, condicionam a forma como os alunos aprendem e desenvolvem competências.

Por outro lado, a identificação e caracterização das representações sociais dos alunos ajudam a compreender a forma como estes se situam no processo de ensino/aprendizagem e como podem desenvolver competências com base neste.

Obviamente, seria importante os professores conhecerem-nas, para partirem delas a fim de desenvolverem a sua acção pedagógico-didáctica junto dos seus alunos.

Daí o termos feito da identificação e caracterização das representações de alunos sobre a transversalidade da língua portuguesa o centro de um estudo, que pretende contribuir para uma melhor operacionalização da mesma nas escolas portuguesas.



## **CAPÍTULO 5**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

*“...os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais (...) [e compreender, em vez de analisar]”.*

Bell (2002: 20)

### 5.1. Caracterização do estudo

Este estudo está centrado na análise das representações de alunos de 6º Ano de Escolaridade de uma escola portuguesa sobre diversos aspectos relativos à problemática da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Assim, para a realização do nosso estudo foram definidos os seguintes objectivos:

- Determinar as representações de alunos do 6º Ano relativamente:

- ao papel que a língua portuguesa desempenha na sua formação,
- à natureza da transversalidade da língua portuguesa,
- à importância da compreensão na leitura neste contexto,
- as formas de operacionalizar a transversalidade nas aulas de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura;

- Propor estratégias que conduzam a um melhoramento da prática pedagógica, promovendo a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura, tendo em conta as representações dos alunos sobre esta questão.

Através deste estudo, pretendia-se obter resposta para as seguintes questões de investigação:

- Que representações têm alunos do 6º Ano sobre:

- o papel que a língua portuguesa desempenha na sua formação?
- a natureza da transversalidade da língua portuguesa?
- a importância da compreensão na leitura neste contexto?
- as implicações da forma como é feito o seu ensino nas escolas portuguesas?

- Que alterações será necessário introduzir, no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, para que se promova a operacionalização da sua transversalidade, no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura, tendo em conta as representações dos alunos sobre esta questão?

## 5.2. Procedimentos metodológicos

Tendo em conta os objectivos formulados para este estudo e as questões de investigação para as quais se procurava resposta, recorreu-se a uma metodologia de índole qualitativa com uma abordagem do tipo *estudo de caso*, que possibilitasse aprofundar o conhecimento de um aspecto da realidade.

Segundo Bell (2002: 22), o estudo de caso “*é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema (...). A grande vantagem do estudo de caso é que permite ao investigador concentrar-se num (...) caso específico ou situação e identificar os diversos processos interactivos em curso.*”

Este tipo de investigação pressupõe um estudo na perspectiva dos sujeitos, com base numa situação vivida ou observada pelos agentes estudados.

Bell (2002: 20) defende que “*os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais (...) [e compreender, em vez de analisar]*”.

A utilização do *estudo de caso* como estratégia de pesquisa surge quando temos necessidade ou interesse em compreender um fenómeno social complexo.

No nosso estudo, como já foi referido, pretendia-se perceber que representações tinham alunos do 6º Ano de Escolaridade sobre a natureza da transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.



Assim considera-se a supracitada abordagem metodológica como a mais adequada às intenções deste estudo.

Para recolher os dados necessários ao nosso estudo, construímos um questionário, que aplicámos a todas as turmas de 6º Ano de Escolaridade de uma Escola Básica 2/3, no ano lectivo de 2005/2006.

Para Bell (2002: 25), o questionário tem por objectivo “*obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações*”.

Segundo Pardal e Correia (1995), este instrumento tem ainda outras vantagens, pois:

- permite a utilização de uma amostra lata do universo;
- garante o anonimato;
- é de fácil preenchimento, pois é feito de acordo com a disponibilidade do inquirido.

É ainda de salientar que o questionário possibilita a comparação de respostas.

### **5.3. A população-alvo**

Como também já foi referido, a população-alvo deste estudo empírico correspondeu a todos os alunos de uma Escola Básica 2/3, a frequentar o 6º Ano de Escolaridade no ano lectivo de 2005/2006.

Esta escola foi seleccionada por a investigadora nela exercer actividade docente, no ano lectivo em questão, pelo que seria mais fácil dar o apoio necessário aos participantes na investigação, nomeadamente os professores que se disponibilizaram para passar o questionário nas suas turmas. Além disso, conhecia bem o meio social em que a escola estava inserida.

A escolha deste ano de escolaridade foi ditada pelo facto do 6º Ano de Escolaridade marcar a transição para um novo ciclo de ensino.

## 5.4. O inquérito por questionário

Através do nosso questionário, pretendíamos obter conhecimentos sobre a problemática da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, a fim de promover uma melhor compreensão do conceito, do ponto de vista dos participantes, e também uma melhor operacionalização do mesmo.

### 5.4.1. Sua estrutura

O nosso questionário estava dividido em três partes, compreendendo quinze perguntas, algumas das quais ramificadas em alíneas, o que perfazia um total de vinte e duas perguntas.

Na primeira página, inserimos um pequeno texto preambular, que tinha como objectivo apresentar o instrumento de recolha dos dados, os objectivos do estudo e algumas informações de carácter prático para facilitar o preenchimento do questionário.

A partir da primeira parte do questionário, intitulada *A tua identificação*, que era constituída por oito perguntas, desejava-se reunir dados sobre os inquiridos, para possibilitar a sua caracterização.

As primeiras perguntas (Questões 1, 2, 3 e 4) diziam respeito directamente ao aluno inquirido e permitiam recolher informação sobre o seu sexo, idade, turma e nacionalidade.

As restantes perguntas (Questões 5, 6, 7 e 8) destinavam-se a recolher dados para proceder à caracterização sócio-cultural dos alunos, inquirindo-os sobre o grau de instrução e profissão do pai e da mãe.

Na segunda parte do questionário, intitulada *Papel da Língua Portuguesa na tua formação*, surgiam quatro questões, que deveriam permitir apurar quais as representações dos alunos inquiridos acerca do papel da língua portuguesa na sua formação.

A Questão 9 abordava o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, procurando reunir informação sobre o que os alunos pensavam que aprendiam nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. Eram apresentadas cinco hipóteses, que os alunos deveriam apreciar recorrendo a uma escala de quatro graus, sendo o grau 1 para as mais importantes e o grau 4 para as menos relevantes. As hipóteses propostas diziam respeito aos domínios contemplados no programa de Língua Portuguesa: *Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da língua*.

De seguida, pedia-se aos alunos que dessem exemplos de situações na sua vida escolar (Questão 10.1.) e extra-escolar (Questão 10.2.) em que aplicassem as aprendizagens realizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Na Questão 11, apresentava-se um quadro onde era pedido aos alunos que referissem actividades realizadas em outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que pudessem contribuir para melhorar o seu domínio da língua portuguesa.

Na terceira parte do questionário, intitulada *A leitura nas tuas aulas de Língua Portuguesa*, eram apresentadas quatro perguntas através das quais se pretendia obter dados relativos às representações dos inquiridos acerca do papel da leitura nas suas aulas de Língua Portuguesa, bem como à forma que esta competência era trabalhada nessas aulas.

Na Questão 12, perguntava-se aos alunos o que aprendiam sobre a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Eram apresentadas cinco hipóteses, que os alunos deveriam apreciar recorrendo a uma escala de quatro graus, sendo o grau 1 para as mais importantes e o grau 4 para as menos relevantes. As hipóteses apresentadas referiam-se ao desenvolvimento de competências em compreensão e produção oral e escrita e ainda ao recurso à leitura na vida escolar e extra-escolar. Com esta questão, pretendia-se identificar o tipo de aprendizagens os alunos pensavam realizar no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa, bem como a importância que conferiam a cada uma.

De seguida, era pedido aos alunos que dessem exemplos de situações em que aplicassem as aprendizagens relacionadas com a leitura

feita nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito da vida escolar (Questão 13.1.) e da vida extra-escolar (Questão 13.2.).

Na Questão 14, pedia-se-lhes que enunciassem as actividades que realizavam nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura.

Na pergunta seguinte (Questão 15), era-lhes pedido que referissem algumas actividades que gostariam de realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura.

Por fim, na Questão 15.1., era-lhes ainda pedido que justificassem a escolha das actividades por si indicadas.

No nosso questionários, optámos por utilizar perguntas fechadas e algumas abertas.

As perguntas fechadas confinam a resposta do inquirido às opções apresentadas, ficando também o investigador cingido apenas a essa informação. Este processo requer dos inquiridos a tarefa de reconhecimento por oposição a um apelo à memória. Estas perguntas fornecem respostas de fácil análise e codificação.

O recurso a perguntas abertas exige um trabalho metucioso e delicado, mas são questões onde os inquiridos se expressam através da sua própria linguagem, o que possibilita perceber qual o nível de informação que possuem acerca do tema e o que é mais importante na sua opinião.

#### **5.4.2. Sua testagem**

A primeira versão do questionário resultou da reflexão sobre a informação teórica consultada e congregada. Depois foi submetida a uma avaliação por parte de colegas, que permitiu o seu aperfeiçoamento.

De seguida, procedeu-se à distribuição do questionário-piloto a uma amostra semelhante à que constituiria a população do estudo. Desta forma, recorreu-se a uma turma de 6º Ano de Escolaridade de uma escolar de outra região educacional.

Este procedimento foi tomado para que possibilitasse “*descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...), [bem como, permitir à investigadora] realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura que analisar os dados reais.*” (Bell, 2002:110).

A análise das respostas dadas ao questionário-piloto permitiu introduzir algumas alterações de elevado interesse no seu enunciado, fazendo do questionário definitivo um instrumento mais válido e sucinto.

#### **5.4.3. Sua aplicação**

Primeiramente, a investigadora dirigiu-se ao Conselho Executivo da escola na qual exercia funções de docente, no sentido de tornar possível a recolha dos dados.

Depois, de posse da necessária autorização, procedeu à entrega dos questionários à Representante dos Directores de Turma desse estabelecimento de ensino. Esta docente responsabilizou-se por fazer a distribuição dos mesmos pelos Directores de Turma do 6º Ano de Escolaridade, que, por sua vez, fizeram a aplicação do questionário numa das suas aulas.

A investigadora nunca teve qualquer contacto com os alunos, pois os professores incluídos nesta investigação consideraram que não seria necessária a sua presença, no momento da aplicação do questionário.

Contudo, desde o momento da entrega do questionário até à sua recolha, esteve sempre ao dispor dos docentes para a elucidação de qualquer dúvida.

#### **5.5. Técnicas de análise dos dados recolhidos**

Foi realizada uma análise minuciosa dos dados, tendo em conta o tipo de questão analisada.

Assim, para as questões fechadas, foi feita uma análise quantitativa, centrada na contagem das ocorrências e no cálculo de percentagens.

Para as questões abertas, foi realizada uma análise de cariz qualitativo, do tipo análise de conteúdo.

Esta análise de conteúdo é feita em várias fases:

- primeiramente, procede-se à pré-análise das respostas, fazendo uma primeira leitura das mesmas;

- de seguida, procede-se a uma leitura mais minuciosa das mesmas, com o objectivo de explorar e organizar os dados, construindo categorias de análise;

- por fim, procede-se à análise dos dados em função das categorias pré-definidas.

As categorias utilizadas neste estudo resultaram da leitura crítica das respostas apresentadas pelos inquiridos e também tiveram em conta a consulta de literatura especializada.

Para melhor compreensão da análise dos dados feita, foram construídos quadros-síntese, que são apresentados e discutidos no Capítulo 6 desta dissertação.

## **CAPÍTULO 6**

### **ANÁLISE DE DADOS**

*«A evolução vertiginosa do conhecimento científico e uma sociedade também ela em constante mudança exige à escola uma adaptação e actualização permanentes (...).»*

VITÓRIA (2007): 2



Como já foi referido no capítulo anterior da nossa dissertação, este estudo foi centrado na análise das respostas a um questionário destinado a alunos do 6º Ano de Escolaridade.

Os dados foram recolhidos numa Escola Básica 2/3, onde a investigadora exercia funções docentes durante o ano lectivo de 2005/06.

Segundo informações obtidas junto do Conselho Executivo da escola, o universo-alvo da investigação era constituído por 473 alunos. Contudo, apenas 412 questionários foram restituídos à investigadora.

No Quadro 1, apresentamos dados relativos à dimensão do público-alvo do nosso questionário.

<b>População</b>	Alunos do 6º Ano de Escolaridade
<b>Número de alunos</b>	473
<b>Número de inquéritos recebidos</b>	412
<b>Taxa de retorno</b>	87,1%

**Quadro 1 – Público-alvo**

Conforme se pode observar, os 412 questionários preenchidos equivalem a 87,1% da totalidade do universo em estudo.

Logo, a amostra do estudo era constituída por 412 sujeitos.

Posteriormente, procedeu-se à análise das respostas dadas pelos inquiridos.

### **6.1. Caracterização da amostra**

A primeira parte do questionário, intitulada *A tua identificação*, incluía perguntas que possibilitavam a recolha de dados para caracterizar os inquiridos, bem como o seu agregado familiar e o seu meio social.

No Quadro 2, encontra-se informação relativa à distribuição dos inquiridos em função do sexo:

<b>Sexo</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>%</b>
Masculino	215	53%
Feminino	197	47%
Total	412	100%

**Quadro 2 – Distribuição dos inquiridos em função do sexo**

Na amostra total dos alunos inquiridos, verifica-se que existe um grande equilíbrio entre o sexo masculino e o sexo feminino. Porém, o número de indivíduos do sexo masculino inquiridos é ligeiramente superior ao de indivíduos do sexo feminino.

No Quadro 3, pode-se analisar a distribuição dos inquiridos em função da idade:

<b>Idade</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>%</b>
10 anos	23	6%
11 anos	269	65,2%
12 anos	55	13,3%
13 anos	32	7,8%
14 anos	28	6,7%
15 anos	5	1%
Total	412	100 %

**Quadro 3 – Distribuição dos inquiridos em função da idade**

Através da leitura deste quadro, poder-se-á observar que a grande maioria dos alunos deste estudo tinha 11 anos (65,2%), o que leva a concluir que se encontravam a frequentar o 6º Ano pela primeira vez. Dos restantes alunos inquiridos, 6% (correspondendo a 23 sujeitos) ainda tinham 10 anos e 1% (correspondendo a 5 indivíduos) já tinham 15 anos.

Como é óbvio, os alunos mais velhos, provavelmente, encontravam-se a repetir um dos anos de escolaridade do 2º Ciclo ou já tinham sido retidos no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No Quadro 4, pode-se observar a distribuição dos inquiridos em relação à nacionalidade:

<b>Nacionalidade</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>%</b>
Portuguesa	385	93,4%
Brasileira	17	4,2%
Suíça	1	0,24%
Cabo-verdiana	2	0,48%
Angolana	1	0,24%
Indiana	1	0,24%
Moldava	3	0,72%
Russa	1	0,24%
Ucraniana	1	0,24%
Total	412	100 %

#### **Quadro 4 – Distribuição dos inquiridos em função da nacionalidade**

No que dizia respeito à nacionalidade dos alunos inquiridos, Portugal era o país mais representado, totalizando 385 dos inquiridos, o que correspondia a 93,4%.

Dentre as restantes nacionalidades encontradas, destacava-se o Brasil com 17 respondentes, o que correspondia a 4,2% dos inquiridos.

Em suma, pode-se concluir que a maior parte dos alunos que frequentavam o 6º Ano nesta escola eram lusófonos e que, na nossa amostra,

estavam representadas diversas variantes do Português não europeu (variante brasileira e duas variantes africanas – de Cabo Verde e Angola).

Tendo em atenção o facto de que é papel dos pais transmitirem valores sociais, morais e éticos aos filhos, através de exemplos e interações com o ambiente social, e de que o contexto familiar é de grande valor para a orientação da criança no desempenho do papel de um bom cidadão, quis-se obter informação sobre a situação académica e profissional dos pais dos inquiridos para caracterizar o contexto sócio-cultural em que estavam inseridos.

Nos Quadros 5 e 6, encontra-se informação relativa à caracterização sócio-cultural dos alunos, em função do nível de escolaridade dos pais e do sector em que exercem a sua actividade profissional:

		Número de ocorrências	Percentagens
<b>Habilitações académicas</b>	4º Ano	43	10,3%
	6º Ano	45	11%
	9º Ano	74	19%
	12º Ano	89	21,4%
	Bacharelato	16	3,7%
	Licenciatura	97	23,4%
	Outras situações	16	3,6%
	Não respondeu	32	7,6%
<b>Totais</b>		<b>412</b>	<b>100%</b>

		Número de ocorrências	Percentagens
<b>Sector profissional</b>	Primário	3	0,5%
	Secundário	27	6,5%
	Terciário	301	73,2%
	Outros	34	8,2%
	Não respondeu	47	11,6%
<b>Totais</b>		<b>412</b>	<b>100 %</b>

**Quadro 5 e 6 – Caracterização sócio-cultural dos inquiridos**

Como se pode verificar, a partir da leitura destes quadros, os domínios da formação de base dos pais eram muito diversificados, sendo a Licenciatura (23,4%) e o 12º Ano de Escolaridade (21,4%) os graus mais representados.

Convém, no entanto, salientar que estes dados apresentavam realmente uma grande dispersão.

Dado que 58,5% dos progenitores dos alunos incluídos na nossa amostra possuíam um nível de escolaridade superior à escolaridade obrigatória, podemos considerar que uma boa parte da nossa amostra era constituída por alunos oriundos de um meio sócio-cultural de nível elevado.

Pensa-se ser importante referir que 3,6% dos pais dos inquiridos não tinham frequentado a escola ou não tinham terminado os estudos e que 10,3% apenas tinham concluído o 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à situação profissional, o sector terciário aparece com a percentagem mais elevada, com 73,2% dos inquiridos, sendo seguido pelo sector secundário, com 6,5 % dos respondentes.

É fundamental mencionar que 11,6% dos alunos não referenciaram a profissão dos seus pais, bem como que 7,6% dos nossos inquiridos não indicaram a situação académica dos mesmos.

## **6.2. O papel da Língua Portuguesa na formação dos inquiridos**

Nesta secção deste capítulo, tem-se como objectivo analisar as respostas dadas pelos alunos inquiridos à Parte II do questionário, intitulada *O papel da Língua Portuguesa na tua formação*.

Através da análise das respostas a estas questões, foi possível reunir informação relativa às representações dos inquiridos acerca do papel da Língua Portuguesa na sua formação.

Este será forçosamente importante, dado que a língua portuguesa influencia, profundamente, o seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem, bem como nas práticas sociais.

No Quadro 7, apresenta-se informação relativa às representações dos nossos inquiridos sobre as aprendizagens feitas nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e sua relevância relativa.

### Questão 9.

**Na aula de Língua Portuguesa aprendes:**

**(Assinala cada uma das opções propostas usando uma escala de 1 a 4, de acordo com a importância que atribuis a cada uma delas. O grau 1 corresponde às opções mais importantes e o grau 4, às menos importantes.)**

		1	2	3	4	Totais
A compreender enunciados orais	<b>Nº de ocorrências</b>	78	83	111	<b>140</b>	412
	<b>Percentagens</b>	19 %	20%	27%	<b>34%</b>	100%
A compreender e produzir textos escritos	<b>Nº de ocorrências</b>	111	107	<b>124</b>	70	412
	<b>Percentagens</b>	27%	26%	<b>30%</b>	17%	100%
A compreender o funcionamento da língua portuguesa	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>206</b>	103	45	58	412
	<b>Percentagens</b>	<b>50%</b>	25%	11%	14%	100%
A aplicar a língua portuguesa em diversas situações	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>152</b>	119	75	66	412
	<b>Percentagens</b>	<b>37%</b>	29%	18%	16%	100%
Outras	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>10</b>	8	2	2	22
	<b>Percentagens</b>	<b>2,5%</b>	2%	0,5%	0,5%	5,5%

### **Quadro 7 – Representações dos inquiridos acerca de competências desenvolvidas no âmbito das aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa**

Como se pode verificar através do quadro acima apresentado, as percentagens relativas às opções mais seleccionadas oscilam entre os 30% e os 50% (à excepção da opção *Outras*, com apenas 2,5% de ocorrências).

Continuando a analisar o quadro apresentado, verifica-se que metade dos inquiridos refere que, primeiramente, nas aulas de Língua Portuguesa, aprendem a compreender o funcionamento da língua portuguesa.

Paralelamente, 37% dos inquiridos consideram que, nas aulas de Língua Portuguesa, se privilegia a aplicação da língua em diversas situações.

O desenvolvimento de competências específicas da área curricular de Língua Portuguesa, tais como a compreensão e produção de textos escritos e a compreensão e produção de textos orais, é pouco valorizada: 30% dos alunos inquiridos assinalam o nível 3 para a compreensão e produção de textos escritos e 34% consideram a compreensão e produção de textos orais como a competência menos trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa.

Conclui-se, através das respostas dadas pelos alunos inquiridos que estes sentem que, nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, fazem aprendizagens que se relacionam sobretudo com o funcionamento da língua e o seu conhecimento explícito e ainda a sua aplicação em diversas situações.

Assim, de acordo com as suas representações relativas às aprendizagens feitas nestas aulas, competências como a compreensão e produção de enunciados orais e escritos.

Por conseguinte, apesar da grande importância de que se revestem a comunicação oral e a comunicação escrita no processo de ensino/aprendizagem, encaradas nas suas vertentes de compreensão e produção, os alunos ressaltam o facto de o ensino/aprendizagem da língua portuguesa ser centrado no estudo do funcionamento da língua.

De seguida, era pedido aos inquiridos que referissem algumas situações, no âmbito da vida escolar, em que pudessem aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa.

**Questão 10.**

**Dá exemplos de situações em que possas aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa.**

**10.1. Na tua vida escolar.**

	<b>Número de ocorrências</b>	<b>%</b>
Aplicar gramática	3	0,7%
Produzir textos escritos correctamente	<b>84</b>	<b>20,3%</b>
Produzir textos orais correctamente	39	9,5%
Compreender enunciados orais	20	5%
Compreender o funcionamento da língua portuguesa	4	1%
Ler e compreender enunciados escritos	<b>81</b>	<b>19,5%</b>
Compreender conteúdos de outras áreas curriculares	<b>156</b>	<b>38%</b>
Assimilar novos conhecimentos	1	0,2%
Pesquisar	2	0,4%
Não responde à questão	22	5,4%
<b>Totais</b>	<b>412</b>	<b>100%</b>

**Quadro 8 – Representações dos inquiridos relativas a situações da vida escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa**

Como se pode observar a partir do Quadro 8, os inquiridos consideraram as aprendizagens feitas no domínio da comunicação escrita (quer em compreensão, quer em produção), no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como as mais aplicadas no contexto escolar geral. Assim, 20,3% dos inquiridos indicam situações relacionadas com a produção de textos escritos (nomeadamente, elaboração de resumos e realização de testes escritos).

É ainda de referir que 19,5% destes alunos referiram situações relacionadas com a leitura e compreensão de enunciados escritos como das mais importantes entre as que permitem aplicar competências desenvolvidas



no âmbito do ensino/aprendizagem realizado na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Tal facto não é de estranhar, dado que a compreensão na leitura e a produção escrita são duas competências fundamentais a desenvolver, para que se possa aprender e obter bons resultados em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares. Assim dá-se conta de um contraste entre as respostas dadas a esta questão e as dadas à questão 9. A partir das respostas dos educandos à 9ª pergunta depreende-se que os professores não trabalham suficientemente a escrita nas suas aulas, mas em contrapartida, os alunos valorizam-na, tal como podemos ver nas respostas a esta questão. Assim, apesar de não verem esta competência muito trabalhada e desenvolvida, os alunos valorizam-na como a mais aplicável no âmbito escolar.

A partir do Quadro 8, verifica-se também que os alunos consideram que as aprendizagens feitas nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa os ajudam a compreender conteúdos de outras áreas curriculares (38%), o que, certamente, contribuirá para o seu sucesso escolar.

Foi também pedido aos inquiridos que referissem algumas situações, no âmbito da vida extra-escolar, ou seja, no seu dia-a-dia, em que pudessem aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir da análise das respostas obtidas, construiu-se o Quadro 9.

## 10.2. Na tua vida extra-escolar.

	Nº de ocorrências	%
Desenvolver a comunicação oral	199	48,3%
Ler e compreender diversos textos escritos (livros, revistas, etc.)	90	22%
Identificar locais	1	0,2%
Produzir textos escritos (cartas, recados, etc.)	60	14,5%
Desenvolver actividades de expressão dramática (teatro)	1	0,2%
Não responde à questão	61	14,8%
Totais	412	100%

**Quadro 9 – Representações dos inquiridos relativas a situações da vida extra-escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa**

Da leitura deste quadro, depreende-se que 48,3% dos inquiridos consideram que, em muitas situações do dia a dia, é necessário pôr em acção as competências de comunicação oral adquiridas e desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

Por outro lado, 22% dos inquiridos referem a leitura e compreensão de textos escritos (tais como os que figuram em revistas e livros, as legendas dos filmes, a publicidade, os rótulos de produtos) como a competência desenvolvida a partir das aprendizagens feitas na área curricular de Língua Portuguesa a que mais recorrem em situações do dia-a-dia.

A produção de textos escritos só é referida por 14,5% dos inquiridos, quase tantos como os que não respondem a esta questão (14,8%).

A partir da análise das respostas dadas pelos inquiridos, verifica-se que, no que diz respeito à aprendizagem e aplicação das competências no meio escolar, os alunos valorizam mais as competências da escrita e da leitura. Em contrapartida, quando se referem ao meio social, revelam que a competência oral é a mais importante.

Tendo como base essas actividades, os alunos consideram essencial o desenvolvimento das competências da escrita e da leitura, desvalorizando a competência oral, apesar de, na sua opinião, ser mais utilizada no dia a dia.

Significa isto, que, possivelmente, a oralidade fica em défice nas aulas de Língua Portuguesa.

Para finalizar a segunda parte do questionário, foi pedido aos inquiridos que dessem exemplos de actividades realizadas nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que os ajudassem a melhorar o seu domínio da língua portuguesa.

#### **Questão 11.**

**No quadro abaixo, dá exemplos de actividades que realizas em outras disciplinas ou áreas curriculares que te possam ajudar a melhorar os teus conhecimentos em língua portuguesa.**

	Áreas curriculares disciplinares						Áreas curriculares não disciplinares		
	Inglês	Matemática	Ciências da Natureza	História e Geografia de Portugal	Educação visual e Tecnológica	Educação Física	Formação Cívica	Área de Projecto	Estudo Acompanhado
Traduzir textos	21,1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ler e compreender enunciados escritos	13,5%	15,7%	35,1%	38,7%	8,6%	7,6%	13,8%	6,7%	16,9%
Aplicar gramática	14,8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%
Produzir textos escritos	17,2%	10,5%	21,6%	23,5%	18,9%	7,5%	12,4%	45,3%	51,3%
Produzir textos orais correctamente	5,6%	5,6%	3,8%	1,8%	34,2%	42,9%	34,7%	12,6%	4,6%
Resolver situações problemáticas	0%	45,8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Adquirir vocabulário novo	3%	4,6%	8,8%	8,9%	0%	2,8%	0%	0%	4%
Pesquisar sobre diversos assuntos	4%	0%	2,4%	8,3%	0%	0%	2,8%	12,1%	0%
Decifrar mensagens orais	0%	4,2%	3%	3%	8,8%	7,5%	3,8%	0%	3,3%
Debater temas	0%	0%	7,8%	6%	0%	0%	13,3%	2,8%	4,9%
Não refere nenhuma actividade	20,8%	13,6%	17,5%	9,8%	29,5%	31,7%	19,2%	20,5%	10%
Totais	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Quadro 10 – Exemplos de actividades realizadas nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que contribuem para melhorar o domínio da língua portuguesa**

Poder-se-á referir que, tal como se observa no Quadro 10, nas áreas curriculares disciplinares, os alunos mencionam a leitura e compreensão de enunciados escritos como a actividade mais auxiliadora para o desenvolvimento dos conhecimentos em língua portuguesa.

No que diz respeito à área curricular disciplinar de Inglês, referem a tradução de textos como a actividade que pode dar maior contributo para o desenvolvimento de competências relacionadas com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Chamamos a atenção para o facto de que a tradução é uma actividade em que se podem cruzar competências relacionadas com a comunicação oral e a comunicação escrita, nas suas vertentes de compreensão e produção.

Apenas no que se refere às áreas curriculares disciplinares de Educação Visual e Tecnológica e Educação Física, os alunos inquiridos assinalam a produção de textos orais como a actividade que maior contributo pode dar para o desenvolvimento de competências que favoreçam um melhor domínio da língua portuguesa.

Pode-se fazer a mesma observação relativamente às áreas curriculares não disciplinares de Projecto e Estudo Acompanhado.

Já no que se refere à área curricular não disciplinar de Formação Cívica, valorizam sobretudo a produção de textos orais.

### **6.3. A leitura nas aulas de Língua Portuguesa**

Nesta secção da nossa análise de dados, tem-se como objectivo discutir as respostas dadas à Parte III do questionário, intitulada *A leitura nas tuas aulas de Língua Portuguesa*.

Desempenhando a leitura um papel central na Educação Básica, torna-se importante promovê-la em termos de trabalho em torno da compreensão de textos escritos, mas também no que se refere à motivação para o seu exercício habitual.

Desta forma, através da análise das respostas dadas a estas questões, obter-se-ão dados relativos às representações dos inquiridos acerca do papel dado à leitura nas suas aulas de Língua Portuguesa, bem como sobre a forma como esta competência é trabalhada nas suas aulas.

Passemos, então, à análise das respostas dadas à Questão 12.

**Questão 12.**

**O que aprendes sobre a leitura nas tuas aulas de Língua Portuguesa?**

**(Assinala cada uma das opções propostas usando uma escala de 1 a 4, de acordo com a importância que atribuis a cada uma delas. O grau 1 corresponde às opções mais importantes e o grau 4, às menos importantes.)**

		1	2	3	4	Totais
Aprendo a trabalhar a leitura para desenvolver as minhas competências de compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>206</b>	83	78	45	412
	<b>Percentagens</b>	<b>50%</b>	20%	19%	11%	100%
Aprendo a trabalhar a leitura para desenvolver as minhas competências de produção escrita	<b>Nº de ocorrências</b>	78	<b>185</b>	123	24	412
	<b>Percentagens</b>	19%	<b>45%</b>	30%	6%	100%
Aprendo a utilizar a leitura para desenvolver as minhas competências em comunicação oral	<b>Nº de ocorrências</b>	103	61	<b>145</b>	103	412
	<b>Percentagens</b>	25%	15%	<b>36%</b>	25%	100%
Aprendo a trabalhar a leitura aplicando-a a diversos temas relacionados com as disciplinas	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>144</b>	119	42	107	412
	<b>Percentagens</b>	<b>35%</b>	29%	10%	26%	100%
Aprendo a trabalhar a leitura para desenvolver capacidades que me serão úteis na minha futura vida profissional	<b>Nº de ocorrências</b>	49	90	132	<b>141</b>	412
	<b>Percentagens</b>	12%	22%	32%	34%	100%
Outras	<b>Nº de ocorrências</b>	0	0	0	0	0
	<b>Percentagens</b>	0%	0%	0%	0%	0%

**Quadro 11 – Representações dos inquiridos sobre o que aprendem acerca da leitura nas aulas de Língua Portuguesa**

Como se pode verificar através do quadro acima apresentado, as opções mais seleccionadas apresentam todas percentagens entre os 34% e os 50%.

No entanto, essas opções mais votadas distribuem-se pelos quatro graus da escala adoptada para responder a esta questão.

Observando com mais pormenor os valores registados no quadro apresentado, constata-se que:

- a opção mais valorizada revela que, na opinião destes alunos, na aula de Língua Portuguesa, eles aprendem essencialmente a trabalhar a leitura para desenvolver as suas competências de compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa (50% dos inquiridos seleccionaram, para esta opção, o grau 1 da escala fornecida);

- segue-se a opção relativa a aprender a trabalhar a leitura para desenvolver as competências de produção escrita (assinalada por 45% dos inquiridos no grau 2);

- os alunos valorizaram ainda bastante a quarta opção, relativa a aprender a trabalhar a leitura aplicando-a a diversos temas relacionados com as disciplinas (assinalada por 35% dos inquiridos no primeiro grau da escala fornecida, que corresponde ao grau máximo de importância).

Em contrapartida, a aprendizagem da leitura para desenvolver capacidades que serão úteis na sua futura vida profissional aparece bastante desvalorizada, pois apenas 12% dos alunos a considerou como uma actividade importantes das aulas de Língua Portuguesa, tendo sido assinalada no nível 4 (o de menor grau de importância) por 34% dos inquiridos.

O desenvolvimento de competências em comunicação oral através da leitura é também pouco valorizado: 36% dos alunos inquiridos assinalam o nível 3.

Conclui-se, a partir da análise das respostas dadas pelos alunos inquiridos, que estes assumem como particularmente significativo, na aula de Língua Portuguesa, o trabalho da leitura para desenvolver as suas competências de compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa.

De seguida, era pedido aos inquiridos que referissem algumas situações em que aplicassem as aprendizagens relacionadas com a leitura feita nas suas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito da vida escolar.

**Questão 13.**

**Dá exemplos de situações em que apliques as aprendizagens relacionadas com a leitura feitas nas aulas de Língua Portuguesa.**

**13.1. Na tua vida escolar (ou seja, nas outras disciplinas e áreas curriculares).**

	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Ler textos nas diferentes disciplinas	<b>82</b>	<b>20%</b>
Pesquisar na Internet	20	5%
Debater diferentes temas	2	0,5%
Analisar e compreender textos escritos	<b>164</b>	<b>40%</b>
Ler e compreender situações problemáticas	13	3,5%
Realizar textos escritos	10	2,5%
Adquirir novo vocabulário	37	9%
Desenvolver a cultura pessoal	1	0,2%
Produzir textos orais correctamente	33	8%
Decifrar mensagens orais	26	6,3%
Não responde à questão	24	5,8%
	<b>Totais</b>	<b>412</b>
		<b>100%</b>

**Quadro 12 – Representações dos inquiridos relativas a situações da vida escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas no âmbito da leitura nas aulas de Língua Portuguesa**

Como se pode observar a partir do Quadro 12, a análise e compreensão de textos escritos é a opção mais valorizada, sendo referenciada em 40% dos questionários analisados, seguida pela leitura de textos em diferentes disciplinas, que é valorizada por 20% dos alunos inquiridos.

As restantes opções foram assinaladas por uma pequena percentagem de alunos.

É ainda de destacar que:

- alguns alunos (9%) referiram que as aprendizagens relacionadas com a leitura feitas nas aulas de Língua Portuguesa lhes permitiam adquirir um vocabulário novo;

- 8% dos alunos inquiridos consideraram que as aprendizagens relacionadas com a leitura feitas na aula de Língua Portuguesa lhes permitiam produzir textos orais correctamente;

- 6,3% referiram que aplicavam essas aprendizagens na decifração de mensagens orais, o que lhes permitia estabelecer um universo de relações pessoais e sociais.

Tal facto não é de estranhar, dado que a compreensão na leitura e a produção oral são duas competências fundamentais a desenvolver, para que se possa aprender e obter bons resultados em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Por outro lado, são fundamentais para uma adequada inserção no mundo profissional.

Foi também pedido aos inquiridos que referissem algumas situações, no âmbito da vida extra-escolar, ou seja, no seu dia-a-dia, em que pudessem aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir da análise das respostas obtidas, construiu-se o Quadro 13.



### 13.2. Na tua vida extra-escolar.

	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
Dialogar correctamente com as outras pessoas	61	14,8%
Ler e compreender diversos enunciados escritos (revistas, etc.)	27	6,5%
Produzir textos escritos (cartas, recados, etc.)	<b>74</b>	<b>18%</b>
Ler e compreender obras literárias	<b>96</b>	<b>23,4%</b>
Adquirir vocabulário novo	49	12%
Participar em jogos (que requerem um vocabulário mais alargado)	23	5,3%
Debater temas da actualidade	61	14,8%
Não responde à questão	21	5,2%
	<b>Totais</b>	<b>412</b>
		<b>100%</b>

**Quadro 13 – Representações dos inquiridos relativas a situações da vida extra-escolar em que é possível aplicar as aprendizagens feitas no âmbito da leitura nas aulas de Língua Portuguesa**

Como se pode verificar a partir do Quadro 13:

- 23,4% dos inquiridos consideraram que as aprendizagens feitas na Língua Portuguesa eram sobretudo aproveitadas na leitura e compreensão de obras literárias do seu interesse;

- já 18% afirmavam aplicar essas competências adquiridas na produção de pequenos textos utilizados no dia-a-dia;

- por outro lado, 14,8% dos inquiridos referiram que as competências adquiridas eram aplicadas no desenvolvimento correcto do diálogo com os outros, bem como no debate de temas de actualidade;

- 12% dos inquiridos referiram-se à aquisição de vocabulário novo.

Da análise das respostas dadas pelos inquiridos a estas duas últimas perguntas, depreende-se que:

- no que diz respeito, à aprendizagem e aplicação das competências no meio escolar, os alunos valorizam mais as competências relacionadas com a compreensão na leitura e a produção escrita;

- em compensação, no meio social, valorizam sobretudo as competências associadas à comunicação oral.

De seguida, foi pedido aos inquiridos que dessem exemplos de actividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura.

#### Questão 14.

**Que actividades realizas nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura?**

	Nº de ocorrências	%
Ler e compreender textos escritos	<b>247</b>	<b>60%</b>
Dramatizar textos	33	8%
Redigir pequenos textos	<b>58</b>	<b>14%</b>
Desenvolver as competências orais	41	10%
Debater temas variados	21	5,2%
Realizar exercícios de concentração e memorização	12	2,8%
Não responde à questão	0	0%
Totais	412	100%

#### **Quadro 14 – Exemplos de actividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura**

Poder-se-á referir que, tal como se observa no Quadro 14, a actividade mais realizada nas aulas de Língua Portuguesa, na opinião dos inquiridos, é a leitura e compreensão de textos, que é assinalada por 60% dos alunos.

De seguida, e a grande distância da primeira opção, surge, com 14% de ocorrências, a redacção de pequenos textos.

Pode-se verificar também, que 15,2% dos inquiridos referiram actividades relacionadas com a comunicação oral.

Por último, foi pedido aos inquiridos que indicassem outras actividades a realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura.

### Questão 15.

**Que outras actividades gostarias de realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura?**

	Nº de ocorrências	%
Ler banda desenhadas	3	0,7%
Ler obras literárias (do seu interesse)	<b>82</b>	<b>20%</b>
Elaborar textos escritos em grupo	40	9,8%
Debater vários temas	4	1%
Pesquisar na Internet	23	5,5%
Dramatizar textos	78	19%
Resolver sopa de letras e palavras cruzadas	<b>157</b>	<b>38%</b>
Fazer visitas regulares à biblioteca da escola	1	0,2%
Estabelecer diálogos regulares em sala de aula	2	0,4%
Não responde à questão	22	5,4%
Totais	412	100%

### **Quadro 15 – Exemplos de outras actividades a realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura**

Como se pode verificar a partir do quadro apresentado, a actividade mais referida (com 38% de respostas) foi a realização de tarefas lúdicas em que apliquem os seus conhecimentos, como, por exemplo, palavras cruzadas e sopa de letras.

Por outro lado, 20% dos inquiridos referiram a necessidade de ler obras literárias do seu interesse, que os motivem para a leitura, que vão ao encontro das suas realidades.

A dramatização de textos também foi referida por 19% dos alunos como uma actividade da sua preferência, quando se tratava de trabalhar a leitura.

Curiosamente, só 9,8% dos alunos inquiridos relacionaram a leitura com a escrita, nas suas respostas a esta questão.

Seguidamente, pediu-se aos alunos que justificassem as suas respostas, ou seja, que indicassem por que motivo tinham referido essas actividades.

#### Questão 15.1. Por que escolheste estas actividades?

	Nº de ocorrências	%
Enriquecem o vocabulário pessoal	38	9,3%
Motivam para a aprendizagem	43	10,4%
São importantes para crescimento social e intelectual	<b>82</b>	<b>20%</b>
Desenvolvem o gosto pela leitura e escrita	33	8%
Desenvolvem as competências de uma forma lúdica	<b>159</b>	<b>38,7%</b>
Não responde à questão	57	13,6%
Totais	412	100%

#### Quadro 16 – Justificação das indicações relativas a outras actividades a realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura

Como se pode verificar a partir do quadro apresentado, o leque de motivos para a escolha das actividades referidas na Questão 15 não é muito vasto:

- 38,7% dos inquiridos defendiam que a actividade que tinham referenciado desenvolvia as competências de uma forma lúdica, mais interessante e motivante;

- alguns alunos (20%) sentiam a necessidade de abordar, nas aulas de Língua Portuguesa, livros variados que fossem ao encontro das suas realidade e preferências, visto tal ser importante para o seu crescimento social e intelectual.

Parece ainda ser de referir que 13,6% dos alunos inquiridos não apresentaram justificações para a escolha das actividades referidas nas suas respostas à Questão 15.



## **CAPÍTULO 7**

### **CONCLUSÕES E SUGESTÕES**

*«... É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer...»*

ARISTÓTELES (consultado em <http://www.citador.pt>)



## 7.1. Introdução

Com a realização deste estudo, pretendeu-se contribuir para um melhor entendimento da problemática da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, encarada a partir de uma perspectiva geralmente pouco contemplada: a dos alunos.

Assim sendo, a partir da aplicação de um questionário especificamente elaborado para esta finalidade, foi possível reunir informação sobre as representações de alunos do 6º Ano de Escolaridade sobre a importância da língua portuguesa e do seu ensino/aprendizagem, de forma a obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que representações têm os alunos do 6º Ano sobre:

- o papel que a língua portuguesa desempenha na sua formação?
- a natureza da transversalidade da língua portuguesa?
- a importância da compreensão na leitura neste contexto?
- as implicações da forma como é feito o seu ensino nas escolas portuguesas?

- Que alterações será necessário introduzir, no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, para que se promova a operacionalização da sua transversalidade, no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura, tendo em conta as representações dos alunos sobre esta questão?

Com este estudo, também se pretendeu concretizar os seguintes objectivos:

- Determinar as representações de alunos do 6º Ano relativamente:

- ao papel que a língua portuguesa desempenha na sua formação,
- à natureza da transversalidade da língua portuguesa,
- à importância da compreensão na leitura neste contexto,
- a formas de operacionalizar a transversalidade nas aulas de

Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura;

- Propor estratégias que conduzam a um melhoramento da prática pedagógica, promovendo a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura, tendo em conta as representações dos alunos sobre esta questão.

Neste capítulo, pretende-se apresentar as conclusões do estudo, tendo por base os resultados da análise das respostas dadas pelos alunos inquiridos aos questionários e informação decorrente da revisão de literatura feita.

Dando resposta ao segundo objectivo proposto para este estudo, proceder-se-á também à apresentação de algumas sugestões para a promoção da operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no domínio da compreensão da leitura, no 2º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as representações destes alunos.

## **7.2. Principais resultados da análise de dados**

Como já foi referido, este estudo foi centrado na análise das respostas a um questionário destinado a alunos do 6º Ano de Escolaridade.

### **7.2.1. Caracterização dos alunos inquiridos**

A primeira parte do questionário incluía perguntas que possibilitavam a recolha de dados para caracterizar os inquiridos, bem como o seu agregado familiar e o meio social em que se inseriam.

A amostra era constituída por 412 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, sendo 53% do sexo masculino e 47% do sexo feminino,.

Relativamente às nacionalidades, Portugal era o país mais representado, totalizando 385 dos inquiridos, o que correspondia a 93,4%. Seguiam-se o Brasil, a Moldávia, Cabo-Verde, a Suíça, Angola, a Índia, a Rússia e a Ucrânia, com percentagens pouco significativas.

Os níveis de escolaridade dos pais eram diversos, sendo a licenciatura o mais representado (23,4%). Pensa-se ser importante referir ainda que 3,7% dos pais dos inquiridos não tinham frequentado a escola ou não tinham terminado os estudos e que 10,3% apenas tinham concluído o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A nível profissional, verificou-se que a maior percentagem dos pais (73,2%) trabalhava no sector terciário.

### **7.2.2. Papel da língua portuguesa na formação dos alunos inquiridos**

Na segunda parte do questionário, os alunos foram inquiridos acerca do papel da língua portuguesa na sua formação, tendo em conta o seu envolvimento na vida escolar e a sua vida extra-escolar, ou seja, as suas práticas sociais.

Tendo em conta os domínios trabalhados no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa (Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da língua), inquiriu-se os alunos sobre o que aprendiam nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Metade dos inquiridos nesta investigação considerou que, nas aulas de Língua Portuguesa, aprendia sobretudo a compreender o funcionamento da língua.

A valorização deste item ocorreu em detrimento de outros relativos à compreensão e produção de enunciados orais e escritos.

Pensa-se que esta valorização decorre da grande sensibilização dos docentes para a importância do domínio da língua portuguesa em termos do seu funcionamento e do seu conhecimento explícito, o que se reflecte no processo de ensino/aprendizagem a ela associado.

Possivelmente, é dada esta importância ao funcionamento da língua, porque o estudo da gramática de uma língua desenvolve a capacidade de análise e de abstracção e concretiza o modo como o conhecimento linguístico está organizado no cérebro dos indivíduos. Assim, ao estabelecer relações

entre elementos, ao exercitar o raciocínio exigido pelo estudo gramatical, o aluno está a desenvolver competências cognitivas.

Paralelamente, os alunos assumiam também como singularmente marcante a aplicação da língua portuguesa em diversas situações, opção proposta em alternativa às que se referiam aos vários domínios trabalhados na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

Posteriormente, foi pedido aos inquiridos que referissem algumas situações, no âmbito da vida escolar, em que pudessem aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa.

Os inquiridos consideraram as aprendizagens feitas no domínio da comunicação escrita (quer em compreensão, quer em produção), no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, como as mais aplicadas em contexto escolar, no geral. Concretamente, referiram situações que combinavam a compreensão e a produção escrita, tais como a elaboração de resumos (certamente para estudar) e a realização de testes escritos.

Tal facto não é de estranhar, dado que a compreensão na leitura e a produção escrita são duas competências fundamentais a desenvolver, para que se possa aprender e obter bons resultados em todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

No que se refere especificamente à compreensão na leitura, colocada no centro do nosso estudo, os docentes são frequentemente confrontados com o facto de os alunos não compreenderem verdadeiramente o que lêem, mesmo que possuam aptidão para a leitura.

No âmbito da vida extra-escolar, os inquiridos valorizaram sobretudo o desenvolvimento da comunicação oral e a leitura e compreensão de textos escritos (tais como os que figuram em revistas e livros, as legendas dos filmes, a publicidade, os rótulos de produtos) como as competências desenvolvidas a partir das aprendizagens feitas na área curricular de Língua Portuguesa a que mais recorriam em situações do dia-a-dia.

Em suma, a partir da análise das respostas dadas pelos inquiridos a esta parte do nosso questionário, verificou-se que, no que dizia respeito à

aprendizagem e aplicação no meio escolar, estes alunos valorizavam sobretudo as competências associadas à compreensão na leitura e à produção escrita.

Tal facto deverá ser associado às actividades realizadas em sala de aula. Tendo como base essas actividades, os alunos vêem como essencial o desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura e à produção escrita, desvalorizando a competência oral. Apesar de ser utilizada, possivelmente fica em défice nas aulas de Língua Portuguesa.

Em contrapartida, no meio social, consideraram que a competência oral era a mais importante. Davam ênfase ao diálogo com os outros, defendendo que os conhecimentos e competências desenvolvidos nas aulas da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa clarificavam e desenvolviam a capacidade de comunicar correctamente com as outras pessoas.

Nesta segunda parte do nosso questionário, foi ainda pedido aos inquiridos que dessem exemplos de actividades realizadas nas restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, que contribuíssem para melhorar o seu domínio da língua portuguesa.

Nas suas respostas, referiram a tradução de textos do Inglês para o Português como a actividade mais importante neste contexto, prevalecendo, assim, o exercício de competências associadas à compreensão e produção escrita.

Relativamente às áreas curriculares de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física, assinalaram a produção de textos orais como a actividade mais importante em termos de contributo para um melhor domínio da língua portuguesa, dado que são áreas mais práticas, que implicam um diálogo constante entre os alunos e os professores.

No que dizia respeito às áreas curriculares não disciplinares, prevaleceu a produção de textos escritos.

### 7.2.3. Abordagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa

A partir das respostas dadas às perguntas incluídas na terceira parte do questionário, relativas ao lugar ocupado pela leitura nas aulas de Língua Portuguesa, pudemos também tirar algumas conclusões.

No que se refere às representações dos inquiridos acerca do papel da leitura nas suas aulas de Língua Portuguesa, bem como à forma como as competências a ela associada eram trabalhadas nessas mesmas aulas, é de salientar que estes referiram que aprendiam a trabalhar a leitura sobretudo para desenvolver as suas competências de compreensão e produção de textos escritos em língua portuguesa.

A aprendizagem da leitura para desenvolver capacidades úteis na sua futura vida profissional foi desvalorizada, pois apenas 12% dos alunos a consideraram como uma actividade principal no seu desenvolvimento.

Assim, verifica-se que há congruência no que diz respeito à importância atribuída ao desenvolvimento de capacidades através da aprendizagem da leitura, pois a maior parte das respostas referiam a leitura como auxiliadora no desenvolvimento de competências em comunicação escrita.

Quando inquiridos sobre situações, no âmbito da vida escolar, em que aplicavam as aprendizagens relacionadas com a leitura feitas nas suas aulas de Língua Portuguesa, 40% dos inquiridos valorizaram sobretudo a análise e compreensão de textos escritos e 20% destacaram a leitura de textos nas diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

É ainda de referir que 6,3% destes alunos mencionaram que aplicavam as aprendizagens relacionadas com a leitura feitas nas aulas de Língua Portuguesa na decifração de mensagens orais, o que lhes permitia estabelecer um universo de relações pessoais e sociais. Tal facto não é de estranhar, dado que a compreensão na leitura e a comunicação oral são duas competências fundamentais que permitirão a inclusão futura no mundo profissional e na sociedade em geral.

No que se refere à aplicação das aprendizagens em leitura feitas nas aulas de Língua Portuguesa em situações do dia-a-dia, um pequeno número de inquiridos referiu a leitura e compreensão de obras literárias do seu interesse (23,4%) e a produção de pequenos textos utilizados no dia-a-dia (18%).

Segundo os nossos inquiridos, a actividade mais realizada nas aulas de Língua Portuguesa para desenvolver competências associadas à compreensão na leitura era a leitura e compreensão de textos escritos, referida por 60% deles. De seguida, surge a redacção de pequenos textos, referida por 14% dos alunos inquiridos.

No que diz respeito a outras actividades que gostariam de ver realizadas nas suas aulas de Língua Portuguesa para desenvolver competências em compreensão na leitura, 38% dos inquiridos referiram a realização de tarefas lúdicas em que aplicassem os seus conhecimentos, tais como palavras cruzadas e sopa de letras. É salientada por 20% dos inquiridos a necessidade de ler obras literárias do seu interesse, livros que motivem para a leitura, que vão ao encontro das suas realidades. A dramatização de textos também é referida por 19% dos alunos como uma actividade da sua preferência, que pode contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Os alunos mencionam estas actividades, porque, na sua opinião, desenvolvem competências em compreensão na leitura, essenciais para o seu crescimento social e intelectual, de uma forma mais lúdica, mais interessante e mais motivadora.

### **7.3. Considerações finais**

Nos dados recolhidos sobre as representações dos alunos relativas à essência da transversalidade da língua portuguesa e à importância da compreensão na leitura neste contexto, é notável o insubstituível interesse que lhes é atribuído, na vida escolar e extra-escolar do aluno/cidadão.

No contexto escolar, a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa é vista como a grande responsável pelo desenvolvimento de competências essenciais às aprendizagens a fazer noutras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

É importante referir que, no contexto social, esta favorece o aluno numa futura integração na vida profissional.

Por outro lado, as restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, surgem como desempenhando um papel activo e interveniente na aprendizagem da língua portuguesa, sendo, portanto, necessária e útil a continuidade, nas outras áreas, do trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa.

No que diz respeito à proximidade entre a língua portuguesa e as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, a totalidade dos inquiridos reconheceu que o grau de competência na língua portuguesa influencia a aprendizagem nas outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, referindo também que estas têm um papel activo e interveniente na aquisição e desenvolvimento de competências em língua portuguesa.

Desta forma, pensa-se que é essencial promover um processo de ensino/aprendizagem que permita assegurar a todos os alunos um bom domínio da língua portuguesa, já que o desenvolvimento de competências a ele associadas permite o acesso a novos conhecimentos e a aquisição e desenvolvimento de competências, indispensáveis tanto à aprendizagem em qualquer área curricular, disciplinar ou não disciplinar, bem como à futura integração socioprofissional do indivíduo.

Essa tarefa de capacitar os alunos deverá ser partilhada por todos os docentes, pois o educando terá que ser capaz de compreender enunciados orais e escritos, de expor de forma clara, oralmente ou por escrito, de utilizar técnicas de organização textual ou de elaborar sínteses orais e escritas a partir de conhecimento adquirido, e essas competências podem ser trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também nas das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.



Quanto à importância imputada aos vários domínios visados como essenciais na formação do aluno/cidadão, verifica-se que, na opinião dos auscultados, o Ler, o Ouvir/Falar e o Escrever são favoráveis à integração socioprofissional do indivíduo. Verifica-se que existe, por parte dos inquiridos, uma sobrevalorização do domínio do Ouvir/Falar em relação a todos os outros. Este facto poderá estar ligado às dificuldades manifestadas pelos alunos no âmbito da oralidade, bem como na leitura e na escrita.

Os obstáculos encontrados nos domínios do Ouvir/Falar, do Ler, do Escrever e do Funcionamento da língua são anunciados como os responsáveis pelas dificuldades na integração socioprofissional, bem como principais óbices ao sucesso escolar.

#### **7.4. Sugestões pedagógico-didáticas**

Este ponto tem como objectivo responder à segunda grande questão de investigação que orientou este estudo, permitindo também concretizar o segundo objectivo para ele formulado.

Desta forma, é proposta a reflexão sobre estratégias que conduzam a um melhoramento da prática pedagógica, promovendo a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da compreensão na leitura, tendo em conta as representações dos alunos sobre esta problemática.

Tal como se tem vindo a referir ao longo deste estudo, é imprescindível e imperativo promover um ensino que assegure o domínio da língua portuguesa a todos os alunos.

O desenvolvimento das competências associadas ao domínio da língua portuguesa possibilita o acesso a novos e múltiplos saberes, indispensáveis à aprendizagem em qualquer área curricular, disciplinar e não disciplinar, e a uma inserção socioprofissional mais sólida.

Por isso, é dever do professor de qualquer área curricular, disciplinar e não disciplinar, nas suas aulas, trabalhar e articular as competências

transversais definidas pelo Ministério da Educação, assim como se tem expectativa que implemente estratégias/actividades que conduzam a um melhor domínio da língua portuguesa, nomeadamente, no que se refere à compreensão na leitura.

A proximidade entre a Língua Portuguesa e as outras áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, torna-se um factor impulsionador do processo de ensino/aprendizagem.

É premente criar, nas escolas, grupos de trabalho que estudem uma forma de articular todos os saberes através do currículo. Deveriam delinear estratégias e planear actividades que visassem uma melhoria da competência comunicativa dos alunos e combater os obstáculos que estes encontram no domínio da língua portuguesa.

O nosso estudo permitiu compreender que os alunos inquiridos atribuíam grande importância às aprendizagens feitas no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, quer nas aulas da área curricular do mesmo nome, quer nas das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Dada a importância que lhes é atribuída pelos educandos, cabe aos docentes de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, a função de colaborarem na formação de melhores utilizadores da língua portuguesa.

A compreensão na leitura, fulcro do estudo desenvolvido nesta dissertação, é, sem dúvida, uma peça muito importante no contexto escolar, porque a comunicação escrita ocupa um lugar central neste contexto.

Mas também se reveste de importância primordial no contexto extra-escolar, associado às vivências sociais dos alunos.

Nesta fase, dos 10 aos 15 anos, os alunos têm certas dificuldades na leitura: sabem ler (ou seja, normalmente, já não têm problemas de decifração) e dispõem de conhecimentos e de um saber-fazer, mas não sabem ainda adaptá-los a determinadas situações.

Algumas das grandes dificuldades dos alunos desta faixa etária em compreensão na leitura prendem-se com a falta de conhecimentos prévios e a dificuldade na sua mobilização e ainda com o deficiente domínio das tipologias textuais. Os alunos lêem um texto e tentam decifrá-lo palavra a palavra, frase a frase e não conseguem compreender ou assimilar o que lêem, porque têm dificuldade em identificar as ideias principais do texto e em apreender a sua organização.

Assim, cabe aos docentes a função de desenvolver nos alunos competências em compreensão na leitura que lhes permitam superar as suas dificuldades. Obviamente, o professor de Língua Portuguesa ocupa um lugar de destaque neste contexto.

Para atingir tal objectivo, é necessário, no âmbito do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, proceder ao ensino explícito da compreensão na leitura, deixando de a colocar meramente ao serviço de outras aprendizagens. Esse ensino explícito da compreensão na leitura deve visar a aquisição e desenvolvimento de competências bem determinadas, a ela associadas.

O docente deverá sensibilizar o aluno para a leitura de textos diversificados, tendo em conta as necessidades que se fazem sentir na sua vida quotidiana. Pois a leitura, em aula, de textos dependentes do interesse dos alunos, favorece a aplicação de estratégias variadas e vai ao encontro dos anseios dos próprios alunos.

Este trabalho em torno da compreensão na leitura implica três fases:

- um momento anterior à leitura propriamente dita, em que os alunos deverão formular hipóteses sobre o texto a ler, a confirmar ou infirmar durante a leitura propriamente dita;

- um momento de leitura, em que os alunos poderão mesmo destacar elementos do texto que sejam fulcrais para a sua compreensão (recorrendo, por exemplo, ao sublinhar e/ou ao tirar notas); será também importante que os alunos se apercebam de que a compreensão do texto lido depende não só da

apreensão dos dados provenientes do texto, mas também dos conhecimentos detidos pelo próprio leitor, e que é necessário fazer interagir uns e outros;

- um momento posterior à leitura, em que o professor deverá levar os alunos a reflectir sobre o texto lido, conciliando os conhecimentos que possuíam anteriormente à leitura com os novos, adquiridos através desta, fazendo-os também tomar consciência do facto de que o leitor não deve ser um receptor passivo, mas antes um co-construtor do sentido do texto.

É ainda importante que os alunos contactem com textos escritos de diversos tipos e que se envolvam em actividades de compreensão na leitura com eles relacionadas. Tal implica que o professor da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa recorra a variados tipos de textos nas suas aulas e que os explore em profundidade, nomeadamente em actividades de compreensão na leitura.

Mas, como já foi referido, esta não é só tarefa do docente de Língua Portuguesa: essa função cabe também aos docentes das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, até porque a língua portuguesa é transversal a todas elas, sendo um veículo de comunicação entre o professor e os alunos. Logo, é importante que os professores das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, valorizem devidamente as actividades de compreensão na leitura realizadas nas suas aulas e as abordem de forma sistemática e organizada, de modo a fazerem destas um contributo para um melhor domínio da língua portuguesa por parte dos seus alunos.

Para isso, o docente não se pode abstrair de certas funções que lhe são atribuídas: por exemplo, se o professor de História e Geografia de Portugal pede um resumo crítico acerca de um aspecto da matéria, deverá anteriormente explicar e exemplificar como os alunos deverão redigir esse tipo de texto. Desta forma, os alunos farão uma aprendizagem que lhes permitirá fazer face a uma conjuntura futura.

Actualmente, cada vez mais é solicitado ao indivíduo que seja capaz de enfrentar novas situações, diversificadas na sua natureza e cada vez mais exigentes em termos de resposta, e de se adaptar a elas.

Cabe ao professor, a criação de situações em que os alunos possam aprender a aprender: já não interessa um professor que se limite a transmitir conhecimentos de um modo imóvel. É necessário apostar em professores que se mostrem dinâmicos e inovadores, nas suas práticas de sala de aula.

A criação de algumas áreas curriculares não disciplinares que apoiassem as áreas curriculares disciplinares foi uma medida positiva tomada pelo Ministério da Educação, pois estas visam confrontar o aluno com situações problemáticas diversas e estimulá-lo de forma a responder a estas, baseando-se na pesquisa de informação, na reflexão sobre esta e no confronto de ideias.

Estas áreas curriculares não disciplinares poderão desempenhar um papel importante no desenvolvimento de competências associadas a um melhor domínio da língua portuguesa e, em particular, no que se refere à compreensão na leitura.

De facto, nas aulas das áreas curriculares não disciplinares, o aluno poderá também aprofundar as suas competências em compreensão na leitura, em produção escrita e ainda no que se refere ao funcionamento da língua. Poderá, igualmente, desenvolver competências em comunicação oral, abrangendo as vertentes da compreensão e da expressão.

Assim, os espaços lectivos consagrados ao Estudo Acompanhado pretendem levar o aluno a desenvolver competências, apoiado por professores e também por colegas, pois é na interacção com os outros que a aprendizagem adquire sentido e se realiza de um modo mais efectivo. O docente deverá ser um orientador da aprendizagem do aluno, ajudando-o a organizar o seu estudo, a adquirir métodos de trabalho e a investigar, bem como a compreender o que lhe é pedido. O facto de a leccionação desta área ser frequentemente ocupada com a realização de trabalhos de casa deturpa o seu real sentido, que se pretende abrangente e transdisciplinar, a fim de

desenvolver nos alunos as capacidades essenciais para que possam continuar a sua aprendizagem ao longo da vida.

Também a Área de Projecto poderá ser mais valorizada neste contexto. Cabe aos docentes responsáveis pela sua implementação orientar os alunos em todo o processo, de modo a que estes se habituem a consultar diversas fontes de informação, a organizar a informação recolhida e a reflectir sobre esta e ainda a elaborar sínteses da mesma.

Os governantes portugueses têm que intervir de forma mais activa na promoção da transversalidade da língua portuguesa. Apesar de o Ministério da Educação demonstrar um cuidado evidente na promulgação de documentos normativos e teóricos que orientem a reorganização curricular para práticas transversais, a realidade contradiz esta intenção e o efeito desta actuação não é significativo.

É necessário proporcionar mais formação neste domínio aos professores.

É fundamental importante motivar os docentes de cada área curricular, disciplinar e não disciplinar, para o desenvolvimento de competências associadas ao domínio da língua portuguesa. Os professores deveriam identificar estratégias que permitissem uma abordagem transversal da língua portuguesa e planificar as suas actividades lectivas de forma a contribuírem para a sua operacionalização um ensino transversal, garantindo assim um melhor domínio da língua portuguesa a todos os seus alunos.

Compete aos responsáveis educativos de cada escola a criação de espaços de diálogo e reflexão, envolvendo todas as áreas curriculares, de forma a promover o conhecimento e a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa.

## 7.5. Limitações do estudo e propostas para outros estudos

Sempre foi fio condutor desta dissertação a concretização dos objectivos propostos e dar resposta às questões de investigação inicialmente traçadas.

Apesar do nosso empenho, é necessário admitir que o nosso estudo apresenta algumas limitações.

A principal limitação desta investigação prendeu-se com a selecção de apenas um dos cinco domínios contemplados nos programas de Língua Portuguesa: o LER. Era nosso desejo fazer uma investigação mais abrangente, em que se abordasse os cinco domínios, mas a breve trecho, ainda durante a preparação do nosso projecto, tivemos de reconhecer que seria impossível realizar um estudo tão alargado no tempo disponível para um trabalho desta natureza.

Seria, pois, interessante que surgissem outros estudos desta natureza, mas aplicados a outros domínios a ter em conta no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Outra limitação que sentimos relaciona-se com o facto de só termos podido inquirir alunos do 6º Ano de Escolaridade. Desta forma, não é possível generalizar as conclusões do nosso estudo a outros contextos.

Logo, nas nossas propostas para outros estudos, incluímos a sugestão de que se faça mais investigação desta natureza junto de alunos de outros níveis de escolaridade.

É importante referir que o instrumento que utilizámos na recolha de dados – o questionário – apenas permite aceder às representações dos inquiridos, o que limita a análise e futuras conclusões, já que as respostas obtidas podem não corresponder à realidade.

Está adequado ao nosso estudo, que visava precisamente a identificação e caracterização das representações do nosso público-alvo.

Mas, para aprofundar o conhecimento sobre a problemática da operacionalização da língua portuguesa associada ao desenvolvimento de

competências em compreensão na leitura, parece importante estudar outros aspectos da mesma, recorrendo a metodologias diferentes, implicando o recurso a outras técnicas de recolha e análise de dados.

No decorrer desta investigação, pensou-se ser importante trabalhar com os alunos e docentes, de forma a promover actividades centradas nesta temática que valorizassem a transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização. Essas actividades poderiam ser desenvolvidas nas aulas da área curricular de Língua Portuguesa ou ainda, seguindo uma das grandes ideias debatidas neste estudo, também nas aulas das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Esta investigação revelou-se extremamente interessante, pois possibilitou um melhor entendimento desta problemática e clarificou algumas incertezas existentes e, paralelamente, conduziu à reflexão crítica sobre o assunto.



**BIBLIOGRAFIA**

- ABRANTES, Paulo *et al.* (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico – novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- ADRAGÃO, José Victor (2003/2004). *Princípios da pragmática linguística*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- ALARCÃO, Isabel (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Coleção “Questões da nossa época”, nº 104. São Paulo: Cortez Editora.
- AMOR, Emília (1997). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ANÇÃ, Maria Helena (1993). Da concepção de língua aos objectivos do ensino do Português. *O Professor*, 33 (3ª série), pp. 55-62.
- ANÇÃ, Maria Helena (2001). Vamos dar aulas em português. *Noesis*, 59, pp. 38-40.
- ANDRADE, Ana Isabel (1990). Francês Língua Estrangeira e Português Língua Materna: que definição em contexto escolar. *Aprender*, 11, pp. 60-64.
- ANDRADE, Ana Isabel, SÁ, Cristina Manuela (orgs.) (2003). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de Línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ANTÃO, Jorge Augusto Silva (1997). *Elogio da leitura – tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.

- Associação de Professores de Português (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio – relatório preliminar* - <http://www.app.pt> (consultado na Internet em 19 de Julho de 2008).
- AZEVEDO, Fernando (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- BARTOLOMEIS, Francesco de (1981). *Avaliação e orientação: objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Livros Horizonte (trad.).
- BARTOLOMEU, Rita e SÁ, Cristina Manuela (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, pp. 15-25.
- BELL, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. 2ª edição. Lisboa: Gradiva (trad.).
- BENAVENTE, Ana (1995). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora (trad.).
- BOIMARE, Serge (2001). *A criança e o medo de aprender*. Lisboa: Climepsi Editores (trad.).

- CASTRO, São Luís, GOMES, Inês (2000). *Dificuldades de aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- CASTRO, Rui Vieira de, SOUSA, Maria de Lourdes (1992). Os novos programas de Português. Entre a rotura e a continuidade. *O Professor*, 24, 3ª Série, pp.18-26.
- CEIA, Carlos (2001). *Programa da disciplina de Didáctica de Português*. <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia.htm> (consultado na Internet em 15 de Maio de 2005).
- COELHO, M. (2002). *Aspectos da interacção verbal na leitura de literatura na escola – Formas e contextos de realização da autonomia discursiva dos alunos*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- COLOMER, Teresa, CAMPS, Anna. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed (trad.).
- CONTENTE, Madalena (2000). *A leitura e a escrita – estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- COSTA, Adélia (1992). *Representações sociais de homens e de mulheres*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres/Ministério do Emprego e da Segurança Social.

- COSTA, Maria Armanda (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português? In Maria Raquel Delgado-Martins (orgs.), *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri. pp 63-74
- COSTA, Hamilton (2001). Prefácio. In Umberto Eco, *Como se faz uma tese em ciências humanas?* 11<sup>a</sup> edição. Barcarena: Edições Presença (trad.).
- CRUZ, Vítor (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, ROCHETA, Maria Isabel, PEREIRA, Dília Ramos (orgs.) (1996). *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- DEVIDES, Michelle Mittelstedt (2008) *A leitura e a instituição escolar: uma relação paradoxal*. <http://www.alb.com.br> (consultado na Internet em 22 de Agosto de 2008).
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2004). A escolarização da literatura. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, pp. 67-74.
- DORZIAT, Ana, FIGUEIREDO, Maria Júlia Freire (2005). Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos. <http://www.ines.org.br> (consultado na Internet em 18 de Agosto de 2005).
- DUARTE, Isabel Margarida. (2001). O Português, na escola, hoje. *Noesis*, 59, pp. 24-27.

- DURKHEIM, Émile (2001). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora (trad.).
- ECO, Umberto (2004). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. 11ª edição, Barcarena: Edições Presença.
- ESTEVES, Maria Manuela (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores – um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- FERREIRA, Manuela Sanches, SANTOS, Milice Ribeiro dos (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- FONSECA, Fernanda Irene, FONSECA, Joaquim (1990). *Pragmática linguística e ensino de Português*. Coimbra: Almedina.
- FONTES, Carlos (2004). *Currículo*. <http://educar.no.sapo.pt/currículo.htm> (consultado na Internet em 27 de Janeiro de 2004).
- GAVIDIA, Valentin (2002). A construção do conceito de transversalidade. In Maria Nieves Alvarez *et al.*, *Valores e temas transversais no currículo*. Coleção “Inovação Pedagógica”, nº5. São Paulo: Artmed Editora (trad.). pp 15-30
- GERALDI, João Wanderley (1999). *O texto na sala de aula*. S. Paulo: Editora Ática.
- GERALDI, João Wanderley (2004). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.

- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trad.).
- GOMES, José António (1996). *Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- HALL, Edward T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores (trad.).
- HENRIQUES, A. Christófides. (1996). *Aspectos da teoria piagetiana e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JOLIBERT, Josette (1991). *Formar crianças leitoras*. 2ª edição, Rio Tinto: Edições Asa (trad.).
- JUNG, Carl G. (1995) *El Hombre y sus símbolos*. Barcelona: Paidós (trad.).
- LAGES, Mário F., LIZ, Carlos, ANTÓNIO, João H. C., CORREIA, Tânia Sofia (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- LOBO, Aldina Silveira, ARAÚJO, A. I., Gil, D., ASSUNÇÃO, I., SOARES, L., FERREIRA, M., FERRAZ, M. J., FEYTOR-PINTO, P. (2002). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio – relatório preliminar*. Lisboa: Associação de professores de Português.
- LOMAS, Carlos (2003). *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa (trad.).

- MARTINS, Maria da Esperança, SÁ, Cristina Manuela (2008a). Ser leitor no séc. XXI. Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber&Educar*, 13, pp. 235-246.
- MARTINS, Maria da Esperança, SÁ, Cristina Manuela (2008b). Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa. In Inês Cardoso, Esperança Martins e Zilda Paiva (org.), *Actas do Colóquio “Da investigação à prática. Interações e debates.”* Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. <http://transversalidades-csa.blogspot.com> (consultado na Internet em 18 de Outubro de 2008).
- MATEUS, Maria Helena Mira (2004). Pode estudar-se a língua portuguesa?. *Revista Actual - Expresso*, <http://ciberduvidas.sapo.pt> (consultado na Internet em 18 de Junho de 2004)
- MENEZES, Isabel, SÁ, Cristina Manuela (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita. *Intercompreensão*, 11, pp. 61-70.
- MEIRELES, Maria Matilde Câmara (2000). *A narrativa em supervisão – a oralidade na compreensão educativa do professor de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (Documento policopiado).
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Portuguesa - 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.



- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Mem Martins: Ministério da Educação/DEB.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Ministério da Educação (2001b). *Português. Competências específicas*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular no 2º Ciclo. Questionário às escolas – relatório*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Ministério da Educação (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). *Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. <http://www.giase.min-edu.pt> (consultado na Internet em 20 de Setembro de 2008).
- MOURAZ, Ana (2003). Prefácio. In Lídia Maria Valadares, *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Cadernos do CRIAP, nº 35. Rio Tinto: Edições ASA.
- NEVES, José Soares, LIMA, Maria João, BORGES, Vera (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação/ GEPE.
- NIZA, Ivone (1993). A Língua Materna em todo o currículo. *Noésis*, 26, pp. 30-31.

- NOÉ, Alberto (2005). A relação educação e sociedade. <http://antroposmoderno.com> (consultado na Internet em 17 de Julho de 2005).
- NOGUEIRA, Júlio Taborda (1984). O ensino da Língua Materna: tópicos para uma reflexão. *Palavras*, 8, pp. 5-13.
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- PEPIN, Louise (1977). *A criança no mundo actual – psicologia, vida e problemas*. Lisboa: Editorial Estampa
- PEREIRA, Alexandre, POUPA, Carlos (2004). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PEREIRA, Alexandre, POUPA, Carlos (2004). *Como apresentar em público teses, relatórios, comunicações usando o Powerpoint*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PEREIRA, Luísa Álvares (2004). O trabalho com a leitura e a escrita na escola básica – entre os (meros) exercícios escolares e uma (autêntica) formação de leitores e produtores de textos. *Palavras*, 25, pp. 25-36.
- PIRES, Eurico Lemos, ABREU, Isaura, MOURÃO, Camilo, RAU, Maria José, ROLDÃO, Maria do Céu, CLÍMACO, Maria do Carmo, VALENTE, Maria Odete, ANTUNES, José Joaquim (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- QUEIRÓS, Eça de (2000). *Notas contemporâneas*. Carnaxide: Livros do Brasil

- QUIVY, Raymond, CAMPENHOULDT, Luc (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (trad.).
- RAMOS, M. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora.
- RANGEL, Annamaria (1995). *Psicogenética e aprendizagem operatória*. Lisboa: Instituto Piaget.
- REBELO, José Augusto da Silva (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- REBELO, Dulce, MARQUES, Maria José, COSTA, Manuel Luís (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIGOLET, Sylviane Angèle Neves (1997). *Leitura do mundo – Leitura de livros – Da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROTTAVA, Lúcia (1999). A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, 2, pp. 145-160.
- SÁ, Cristina Manuela (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SÁ, Cristina Manuela (2003). Desenvolver a compreensão na leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico. In Ana Isabel Andrade e Cristina Manuela Sá (orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. (pp. 55-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, Cristina Manuela, MARTINS, Maria da Esperança (org.) (2008). *Actas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- SANTOS, Maria de Lourdes Lima, NEVES, José Soares, LIMA, Maria João, CARVALHO, Margarida. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/ GEPE.
- SANTOS, Odete (1998). *O Português na escola, hoje*. Lisboa: Caminho.
- SANTOS, Odete (2000). *Uma nova política da didáctica de português língua materna*, Palavras, nº18, pp 6-17
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1999). *A competência linguística no processo de compreensão leitora*. In Rui Vieira de Castro e Pilar Barbosa (orgs.), *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Vol. II. (pp. 407-413). Braga: Associação Portuguesa de Linguística.
- SEIXAS, Maria José Metello de (2001). Da leitura como alimentação da curiosidade, *Noesis*, 59, pp. 34-37.

- SIM-SIM, Inês (1998) *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês (2001). *Aprender a ler: Quando começar e como*. *Noesis*, 59, pp. 28-33.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- SIM-SIM, Inês, VIANA, Fernanda Leopoldina (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE.
- SOARES, Maria Almira (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- SOUSA, Maria de Lurdes (1993). *A interpretação de textos na aula de Português*. Porto: Edições ASA.
- SOUSA, Maria de Lurdes (1989). *Ler na Escola*. In Fátima Sequeira (org.), *O ensino e a aprendizagem do Português – Teoria e práticas*. (pp. 45-75). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Educacionais e de Desenvolvimento Comunitário.
- TANGAL, Pedro J. (1997). *O insucesso escolar em Língua Portuguesa*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal
- TAVARES, Clara Ferrão *et al.* (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- TOMATIS, Alfred (1994). *Todos nascemos políglotas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VALA, Jorge (1996). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social. In Jorge Vala e Maria Benedicta Monteiro (coord.), *Psicologia social*. (pp. 353-384). Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- VAYER, Pierre, RONCIN, Charles (1988). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- VIANA, Fernanda Leopoldina (2002). *Da linguagem oral à leitura – Construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VITÓRIA, Florbela Santos da. (2007). *Metodologia de investigação científica em Educação Especial*. <http://www.lis.ulsiada.pt> p.2 (consultado na Internet em 22 de Agosto de 2008)
- VYGOTSKY, L.S. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

#### **Legislação consultada:**

- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro).
- Decreto-lei n.º 286 de 29 de Agosto de 1989 – Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário.

- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Despacho Normativo nº 98-A-92 – Sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico.
- Despacho Normativo nº644-A-94 – Sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico.
- Despacho Normativo nº30/2001, de 19 de Julho – *Diário da República*, I, Série-B, nº166.
- Lei nº3/2008, de 18 de Janeiro – Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.
- Lei nº30/2002, de 20 de Dezembro – Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

## **ANEXOS**



## QUESTIONÁRIO

- ☺ Este questionário destina-se a todos os alunos que frequentam o 6º Ano nesta escola.
- ☺ Através deste questionário, pretende-se conhecer a tua opinião sobre a importância da Língua Portuguesa na tua formação e, em especial, sobre a importância da leitura e da compreensão de textos escritos. Deseja-se também saber o que pensas sobre as actividades de leitura e de compreensão de textos escritos que têm lugar nas tuas aulas desta disciplina.
- ☺ Responde com clareza e escreve com letra legível.
- ☺ Ao longo do questionário, serão dadas todas as instruções de que necessitas para responderes às perguntas que dele fazem parte. Por isso, antes de responderes às perguntas, lê cuidadosamente as instruções que te são dadas.
- ☺ Este questionário é anónimo. Por isso, não deves escrever o teu nome em lado nenhum.
- ☺ Não é um elemento de avaliação.

## Parte I – A tua identificação

1. **Sexo:** Masculino

Feminino

2. **Idade:** \_\_\_\_\_

3. **Turma:** \_\_\_\_\_

4. **Nacionalidade:** \_\_\_\_\_

5. **Indica o grau de instrução da tua mãe, assinalando com uma cruz a opção adequada.**

5.1. 4º Ano

5.2. 6º Ano

5.3. 9º Ano

5.4. 12º Ano

5.5. Bacharelato

5.6. Licenciatura

5.7. Outras situações.

Quais?

---

---

**6. Indica o grau de instrução do teu pai, assinalando com uma cruz na opção adequada.**

**6.1. 4º Ano**

**6.2. 6º Ano**

**6.3. 9º Ano**

**6.4. 12º Ano**

**6.5. Bacharelato**

**6.6. Licenciatura**

**6.7. Outras situações.**

**Quais?**

---

---

**7. Escreve aqui a profissão da tua mãe.**

---

**8. Escreve aqui a profissão do teu pai.**

---

## Parte II – Papel da Língua Portuguesa na tua formação

### **9. Na aula de Língua Portuguesa aprendes:**

(Assinala cada uma das opções abaixo propostas usando uma escala de 1 a 4, de acordo com a importância que atribuis a cada uma delas. O grau 1 corresponde às opções mais importantes e o grau 4, às menos importantes.)

- ☺ A compreender e produzir enunciados orais.
- ☺ A compreender e produzir textos escritos.
- ☺ A compreender o funcionamento da Língua Portuguesa.
- ☺ A aplicar a Língua Portuguesa em diversas situações.
- ☺ Outras.

Quais?

---

---

---

### **10. Dá exemplos de situações em que possas aplicar as aprendizagens feitas nas aulas de Língua Portuguesa.**

#### **10.1. Na tua vida escolar (ou seja, nas outras disciplinas ou áreas curriculares).**

---

---

---

---

---

**10.2. Na tua vida extra-escolar (ou seja, no teu dia-a-dia fora da escola).**

---

---

---

**11.No quadro abaixo, dá exemplos de actividades que realizas em outras disciplinas ou áreas curriculares que te possam ajudar a melhorar os teus conhecimentos em Língua Portuguesa.**

Inglês	
Matemática	
Ciências da Natureza	
História e Geografia de Portugal	
Educação Visual e Tecnológica	
Educação Física	
Formação Cívica	
Área – projecto	
Estudo Acompanhado	

### **Parte III – A leitura nas tuas aulas de Língua Portuguesa**

#### **12. O que aprendes sobre a leitura nas tuas aulas de Língua Portuguesa?**

(Assinala cada uma das opções abaixo propostas usando uma escala de 1 a 4, de acordo com a importância que atribuis a cada uma delas. O grau 1 corresponde às opções mais importantes e o grau 4, às menos importantes.)

- ☺ Aprendo a trabalhar a leitura para desenvolver as minhas competências de compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa.
- ☺ Aprendo a trabalhar a leitura para desenvolver as minhas competências de produção escrita.
- ☺ Aprendo a utilizar a leitura para desenvolver as minhas competências em comunicação oral.
- ☺ Aprendo a trabalhar a leitura aplicando-a a diversos temas relacionados com todas as disciplinas.
- ☺ Aprendo a trabalhar a leitura para desenvolver capacidades que me serão úteis na minha futura vida profissional.
- ☺ Outras.

Quais?

---

---

---

---

**13. Dá exemplos de situações em que apliques as aprendizagens relacionadas com a leitura feitas nas tuas aulas de Língua Portuguesa.**

**13.1. Na tua vida escolar (ou seja, nas outras disciplinas e áreas curriculares).**

---

---

---

---

---

---

---

**13.2. Na tua vida extra-escolar (ou seja, no teu dia-a-dia fora da escola).**

---

---

---

**14. Que actividades realizas nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura?**

---

---

---

---

**15. Que outras actividades gostarias de realizar nas aulas de Língua Portuguesa para trabalhar a leitura?**

---

---

---

---

**15.1. Por que escolheste estas actividades?**

---

---

---

---

Obrigada pela tua colaboração.