



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1^o e 2^o CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

O Manual Escolar de Português – uma leitura dos textos do ponto
de vista da Educação para o Desenvolvimento

Ana Catarina Franco Rebouço



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Catarina Franco Rebouço

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1º e 2º CEB
- Português e História e Geografia de Portugal

O Manual Escolar de Português – uma leitura dos textos do ponto
de vista da Educação para o Desenvolvimento

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Gabriela Barbosa

Novembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Um trabalho com esta proporção não se realiza sem ajuda. Este é o momento de reconhecer e agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes, que me apoiaram ao longo deste percurso e que de alguma forma contribuíram para a concretização deste sonho e deste trabalho.

De um modo especial, quero agradecer:

À minha família, por todo o apoio e por acreditarem que eu conseguiria chegar até aqui. Um agradecimento especial aos meus pais, por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim. Sem eles isto não seria possível.

Ao Márcio, meu melhor amigo e companheiro de todas as horas, obrigada! Sem dúvida uma das pessoas importantes de todo este percurso. Obrigada por estares sempre lá em todos os momentos e por dizeres que eu conseguiria.

Às minhas amigas, pelo apoio, por todo companheirismo, amizade, paciência e compreensão. Um agradecimento especial à Daniela, companheira de estágio e de todas as horas, por toda a ajuda, partilha e por todos os momentos que passamos juntas ao longo dos estágios.

Aos professores e colegas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, com quem tive a oportunidade de partilhar todo o meu percurso académico, por todas as aprendizagens que me serão úteis no futuro. Um agradecimento especial à minha orientadora Gabriela Barbosa por todo o acompanhamento ao longo deste trabalho de investigação.

A todos os alunos e professores cooperantes e restante comunidades que me acolheram em suas escolas, o meu mais sincero obrigada. Sem eles teria sido impossível realizar esta etapa tão importante da minha profissão.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado de ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. A prática de Ensino Supervisionada é uma componente muito importante na formação de futuros professores, pois esta prática conclui um ciclo de aprendizagens, tendo como principal finalidade preparar futuros docentes para o acesso à prática profissional docente. A unidade curricular em questão apresenta duas variantes de Prática de Ensino Supervisionada, uma intervenção em contexto do 1º ciclo e uma intervenção em contexto de 2º ciclo. O presente relatório apresenta o percurso pedagógico desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada e descreve o estudo da investigação que decorreu na ICE II, numa turma do 6º ano e na disciplina de Português. O objetivo principal desta investigação é compreender de que forma os textos e atividades do manual escolar de Português e atividades a ele associadas promovem situações de Educação para o Desenvolvimento. Para que este objetivo fosse alcançado foram definidas duas questões de investigação: 1) Quais as temáticas presentes nos textos do manual escolar e que relação apresentam com a área da Educação para o Desenvolvimento? e 2) De que modo as atividades de leitura mobilizam as temáticas de Educação para o Desenvolvimento? Face ao objetivo geral do estudo, adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa, de vertente interpretativa em contexto exploratório. A recolha de dados teve por base o manual escolar de Português adotado na turma. Os resultados obtidos permitem-nos compreender que o manual escolar carece de textos que envolvam as temáticas de Educação para o Desenvolvimento, pois de 43 textos somente 10 é que permitem trabalhar temas de ED.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento; Manual escolar; textos; leitura.

ABSTRAT

The presente report was developed in the field of tje init curricular of Practice of Teaching Supervised, integrated in the Master's degree of Teaching of the 1st cycle of the Basic Education and Portuguese Education and History and Geography of Portugal of the 2nd cycle of Basic Education, in School of Education of the Instituto Politécnico de Viana do Castelo. The practice of supervised teaching is a very importante component in the training of future teachers, since this practice concludes a cycle of learning, having as main purpose is to prepare future teachers for access to professional teaching practice. The unit curricular in question presents two variants of Practice of Teaching Supervised, an intervention in context of 1^o cycle and an intervention in context of 2^o cycle. This report presents the pedagogical course developed during the Practice of Teaching Supervised and describes the study of the research to hapen in ICE II, in a 6th grade class and in the Portuguese subject. The main objective of this research was to understand how the texts and activities of the Portuguese textbook and activities associated with it promote situations of Education for Development. For this goal to be achieved were set two research questions: 1) What are the themes present in the textbooks of the school manual and what relation do they have with the area of Education for Development? and 2) In what way do reading activities mobilize the themes of Education for Development? In view of the general objective of the study, a qualitative research methodology was adopted, with an interpretive view in an exploratory context. The data collection was based on the Portuguese textbook adopted in the class. The results obtained allow us to understand that the school manual lacks texts that involve the themes of Education for Development, since of 43 texts only 10 are that allow work ED subjects.

Keywords: Education for Development; School manual; texts; reading.

ÍNDICE

PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	11
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO I.....	12
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO II.....	24
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	35
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	36
Capítulo II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / REVISÃO DA LITERATURA.....	39
Abordagens ao ensino da leitura.....	39
O papel do manual de Português	48
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	63
Opções metodológicas	63
O manual escolar	65
Procedimento de análise de dados	67
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	69
O cenário temático dos textos do manual escolar.....	69
As atividades de leitura dos textos do manual escolar	72
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES.....	78
PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES.....	85
Reflexão global da PES.....	86
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS.....	95
Anexo 1 – Planificação de Português do 1º ciclo do Ensino Básico	96

Anexo 2 – Planificação de Português do 2º Ciclo do Ensino Básico	100
Anexo 3 – “O sapateiro pobre” de José Viale Moutinho.....	106
Anexo 4 – “Descoberta” de Christopher Paolini	107
Anexo 5 – “O ganso de ouro” dos Irmãos Grimm	108
Anexo 6 – “Uma beleza irreconhecível” de José Eduardo Águalusa.....	111
Anexo 7 – “Chocolate à chuva” de Alice Vieira	112
Anexo 8 – “Outono faz-me falta” de Vergílio Alberto Vieira	114
Anexo 9 – “Cão” de Alexandre O’Neill	115
Anexo 10 – “Burro” de Mutimati.....	116
Anexo 11 – Tabela de recolha de dados.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Planta da sala de aula.....	14
<i>Figura 2</i> - Apresentação do projeto educativo.....	66
<i>Figura 3</i> - Tabela de recolha de dados	68
<i>Figura 4</i> - Temas e número de propostas que envolvem a ED	72
<i>Figura 5</i> - Tipologia e género textual.....	72
<i>Figura 6</i> - Propostas de Educação para o Desenvolvimento.....	73
<i>Figura 7</i> - Antes do texto "O sapateiro pobre"	74
<i>Figura 8</i> - Anúncio publicitário	76
<i>Figura 9</i> – Roteiro	77

LISTA DE ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ICE I – Intervenção em Contexto Educativo I

ICE II – Intervenção em Contexto Educativo II

INE – Instituto Nacional de Estatística

PASSE – Programa de Alimentação em Saúde Escolar

PRESSE – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Plano Educativo Individual

CMIA – Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental

EVT – Educação Visual e Tecnológica

PNL – Plano Nacional de Leitura

ED – Educação para o Desenvolvimento

ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento

CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

AMA – Associação Amigos do Autismo

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado de ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

A prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma componente muito importante na formação de futuros professores, pois esta prática remata um ciclo de aprendizagens, tendo como principal finalidade preparar futuros docentes para o acesso à prática profissional docente. A unidade curricular em questão (PES), apresenta duas variantes de Prática de Ensino Supervisionada: a Intervenção em Contexto Educativo I (ICE I), realizada no 1º ciclo do ensino básico e a Intervenção em Contexto Educativo II (ICE II), realizada no 2º ciclo do ensino básico.

Assim, na fase inicial teve lugar a Intervenção em Contexto Educativo I, que decorreu numa turma do 4º ano, numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico pertencente ao concelho e distrito de Viana do Castelo. Na fase seguinte decorreu a Intervenção em Contexto Educativo II numa turma do 6º ano de escolaridade, também numa escola pública do concelho e distrito de Viana do Castelo.

No que respeita à organização, este documento encontra-se dividido em três partes: a primeira parte refere-se ao enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (ICE I e ICE II), a segunda parte descreve a investigação realizada e a terceira parte apresenta a reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada.

Na parte inicial é exposta a caracterização dos contextos educativos onde decorreram as duas práticas de ensino supervisionada. Em ambos, é apresentada a caracterização do meio local, caracterização da escola e caracterização da turma. Ainda neste capítulo, é realizada a reflexão do percurso da intervenção educativa, nomeadamente, o percurso pelas áreas lecionadas e o envolvimento com a comunidade escolar.

Seguidamente, na segunda parte deste relatório, é apresentado o trabalho de investigação. Esta parte subdivide-se em cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo a introdução, onde é identificada a orientação do estudo e da pertinência do problema e enunci-

ado o problema e as questões de investigação. No segundo capítulo, está presente a fundamentação teórica que sustenta todo o trabalho de investigação. Os temas abordados na fundamentação teórica são: Abordagens ao ensino da leitura; O domínio da leitura nos documentos de referência de Português; O manual escolar como recurso de aprendizagem da leitura, que engloba os subtemas: O papel do manual de Português e A leitura no manual de Português; A educação para o desenvolvimento como proposta de integração curricular no domínio da leitura. No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia adotada nesta investigação, incluindo as opções metodológicas, a caracterização do manual escolar e as técnicas de recolha de dados. No quarto capítulo, surge a apresentação e discussão dos resultados, que inclui a apresentação e análise de dados, os resultados obtidos e uma interpretação sustentável dos mesmos. Por fim, no último capítulo da segunda parte, são apresentadas as conclusões do estudo, ou seja, serão apresentadas as respostas às questões inicialmente enunciadas, sustentadas nos resultados obtidos e na literatura revista.

Para finalizar o relatório, na terceira parte, será realizada uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada, onde será feito um balanço do percurso realizado e de reflexão em torno do trabalho final.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO I

Caraterização do contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Nesta secção apresenta-se uma caraterização do agrupamento onde se situava a escola onde decorreu a Intervenção em Contexto Educativo, realçando os aspetos que lhes mereceram mais destaque.

Caraterização do meio local

O centro escolar onde decorreu a intervenção do contexto educativo do 1º ciclo do Ensino Básico é uma instituição de ensino público, inserida num agrupamento de escolas, localizada numa das freguesias do concelho de Viana do Castelo, num meio rural localizado numa zona com cerca de 1300 ha, na qual residem aproximadamente 2962 habitantes (INE, 2011). Esta freguesia situa-se na margem direita do rio Lima, a cerca de 5Km da Cidade de Viana.

Sendo um meio rural, as principais atividades económicas desta freguesia são: agricultura, pequeno comércio, oficinas de carpintaria e auto, padarias, carros de aluguer, oficinas de tubagem, latoaria e estores.

Caraterização da escola

O centro escolar onde foi realizada a prática pedagógica no 1º ciclo do, foi inaugurado em 2010, é uma escola que pertence a um agrupamento de escolas do qual fazem parte uma rede de 8 estabelecimentos de ensino, 5 dos quais integram Jardim de Infância, 1 Jardim de Infância e 1 escola com 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

Como forma de desenvolver o sentido de responsabilidade, os valores da cidadania e ampliar valores culturais e interesses diversos dos alunos, este agrupamento tem como principal prioridade promover a participação dos seus alunos em projetos que promovam comportamentos cívicos no âmbito da Educação Alimentar e para a Saúde, Higiene e Segurança, Educação Ambiental e Educação para a Solidariedade e Voluntariado. Destacam-se como exemplo as seguintes propostas pedagógicas: “Contos na rádio”, em parceria com a

rádio Alto Minho; o projeto PASSE (Programa de alimentação em Saúde Escolar); e o projeto PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar).

Em termos estruturais, o centro escolar é um edifício de arquitetura moderna, com dois andares, sendo que no andar superior encontram-se as salas do 3º e 4º anos, sala de apoio, biblioteca escolar, sala dos professores, casas de banho, sala de primeiros socorros e cantina escolar. No andar inferior encontram-se as salas do 1º e 2º anos, sala de apoio/TIC, sala de expressões plásticas, casas de banho, sala de arrumos, polivalente e balneários. Relativamente ao espaço exterior, este tem um espaço de lazer para os alunos passarem os seus tempos livres a brincar e um campo de futebol.

No centro escolar, existem computadores e projetores, estantes com variados recursos pedagógicos destinados às diferentes áreas curriculares, quer para uso do professor, quer para uso do aluno. No que respeita a estes materiais, existe uma variedade para cada área curricular, nomeadamente: material multibase, sólidos geométricos, ábacos, entre outros; para o ensino do português, existem jogos com objetivo de formar palavras e jogos de quizz sobre os conteúdos de cada área disciplinar. Para além destes materiais, existem outros que se destinam ao apoio das aulas de música como instrumentos musicais (tambores, reco-recos, xilofones, claves) e outros ao apoio das aulas de expressão físico-motora, como bolas, arcos, cordas, cones, coletes, colchões, entre outros.

No que concerne ao horário de funcionamento da escola, este inicia às 9h, com intervalo das 10h30min às 11h. O período da manhã termina às 12h. Após o almoço, o período da tarde inicia às 14h e termina às 17h:30m.

A sala de aula, onde ocorreu a intervenção da prática pedagógica no 1º ciclo do Ensino Básico, está bem organizada, com espaço suficiente para a circulação dos alunos e da professora ao longo das mesas que estavam dispostas em “U”, o que permitia a todos os alunos ver o professor e vice-versa, luminosa, devido à existência de diversas janelas ao longo de uma parede e com espaço suficiente para a exposição de trabalhos e arrumação dos materiais escolares dos alunos. A sala estava equipada com projetor e computador, sendo este para utilização do professor.

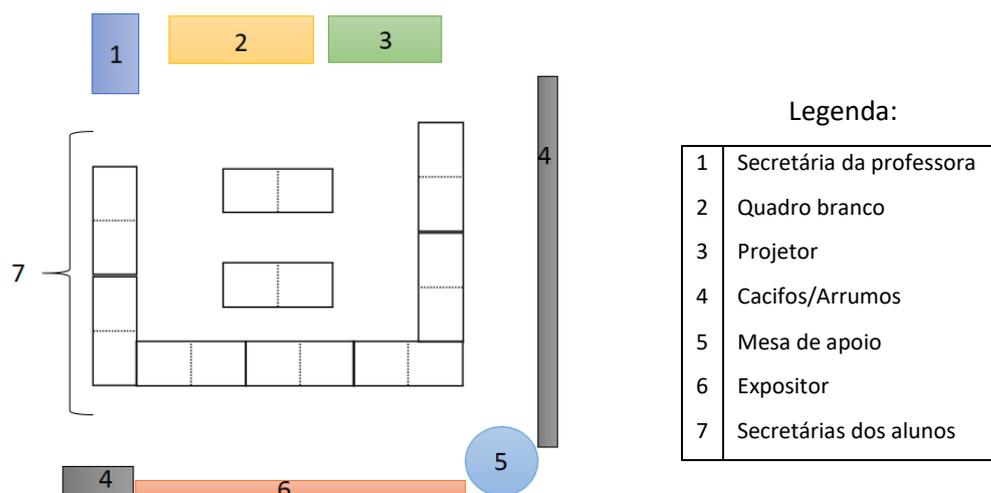


Figura 1 - Planta da sala de aula

Caraterização da turma

No que diz respeito à turma onde foi realizada a Intervenção em contexto do 1º ciclo do ensino básico, trata-se de uma turma de 4º ano, composta por 16 alunos, sendo 5 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino, maioritariamente com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade, exceto uma aluna que tinha 11 anos de idade. Todos os alunos frequentavam pela primeira vez o 4º ano de escolaridade, sendo que na turma existia uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, que já tinha sofrido uma retenção no 2º ano de escolaridade. Para esta aluna, estava a ser implementado um Plano Educativo Individual (PEI), onde lhe era fornecido um apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequação no processo de avaliação. No que concerne ao nível socioeconómico e cultural da turma, esta apresenta um nível médio. Sete alunos beneficiam de auxílios económicos, sendo um abrangido pelo escalão A e seis pelo escalão B.

Relativamente às caraterísticas atitudinais desta turma, tratava-se de um grupo de alunos bastante empenhado, responsável e participativo que tinha, por vezes, dificuldade em controlar essa participação de forma a não pôr em causa as regras de conduta dentro da sala de aula.

De um modo geral, pode-se concluir que o rendimento desta turma nas áreas disciplinares de Português, Estudo do Meio e Matemática era bastante satisfatório. De salien-

tar, que na área do Português, havia ainda aspetos a melhorar nos domínios da compreensão oral e produção de textos, nomeadamente no que dizia respeito à ortografia, à organização das frases, ao uso correto do léxico, às repetições e à coerência das ideias. Também na área da Matemática, se verificaram dificuldades na compreensão e resolução de problemas.

Para colmatar as dificuldades acima referidas, a professora titular da turma tinha como estratégias de resolução de problemas: a valorização dos progressos feitos pelos alunos; o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos seus educandos; a adequação das situações de ensino/aprendizagem às características específicas de cada aluno; o apoio individualizado aos alunos com maiores dificuldades; a sensibilização dos alunos e das famílias para a leitura em família e a requisição de livros na biblioteca itinerante e da escola; o incentivo à escrita criativa, a criação de hábitos de trabalho e de estudo autónomos; o desenvolvimento de conceitos matemáticos utilizando materiais manipuláveis estabelecendo a ponte entre o concreto e o formal; a promoção do uso de competências de cálculo mental; e o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais para promover a capacidade de investigação, de trabalho a pares e em grupo.

A turma tem como lema de trabalho *“Crianças incentivadas – geração lançada”*. É nesta perspetiva, que são estabelecidos contextos para que os alunos sintam o prazer de participar nos projetos e/ou atividades a nível de turma, de escola, de agrupamento ou mesmo propostos por outros parceiros, numa parceria que contribua para a formação integral dos alunos. É com base neste lema e com a vontade de envolver a família no contexto educativo, que a turma do quarto ano tem como projetos de turma: *“Matematicar em família”*, *“Educar Semeando Valores”* e *“Sou um campeão na leitura – estendal de leitura”* inserido no projeto do Ministério da Educação *“Ler+ em família”*.

Percurso da Intervenção Educativa

A intervenção em contexto educativo no 1º ciclo do Ensino Básico está estruturada de modo a que os mestrandos se organizem em par pedagógico, sendo as regências realizadas alternadamente durante a prática pedagógica. Deste modo, no primeiro semestre do curso a Prática de Ensino Supervisionada decorreu ao longo de treze semanas. Para um melhor conhecimento do contexto educativo, houve necessidade de realizar três semanas

de observação, com o objetivo de conhecer a realidade escolar e a prática docente do professor cooperante, assim como conhecer as características da turma (como por exemplo: dificuldades, interesses, gostos, bem como as suas capacidades), possibilitando-nos deste modo, enquanto futuras docentes, fazer um diagnóstico da turma. As restantes semanas de Prática Pedagógica (dez semanas) foram distribuídas pelo par pedagógico, regendo cada uma cinco semanas, durante os três primeiros dias da semana, exceto nas semanas intensivas de regência (todos os dias da semana).

A intervenção da prática pedagógica foi concretizada a partir do trabalho colaborativo desenvolvido pelo par de estágio, desde a discussão de ideias para abordar os conteúdos, à realização da planificação das atividades a serem implementadas, tendo como principal preocupação, ir ao encontro dos interesses e dificuldades dos alunos, desenvolvendo assim uma aprendizagem significativa. Para tal, a professora cooperante forneceu-nos as planificações de referência dos conteúdos programáticos das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, pertencentes ao agrupamento de escolas e posta em prática pela escola onde decorreu a intervenção em contexto educativo.

Relativamente à área curricular de Português foram trabalhados os domínios da Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Assim sendo, no domínio da Oralidade, cuja principal finalidade é

salientar a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, o da capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na de produção de pequenos textos, com progressiva autonomia. (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015,p.7)

No domínio da Oralidade, trabalhou-se, a identificação de informação implícita e de ideias-chave de textos ouvidos, a diferença da informação essencial de informação acessória, a importância da produção de discurso oral com diferentes finalidades e com correção, nomeadamente estimulando os alunos a utilizar a palavra de forma audível, mobilizando vocabulário novo com articulação, entoação e ritmo adequados e, olhando sempre para o

professor e colegas de turma sendo convincente sobre o assunto/tema que está a defender, assumindo diferentes papéis, interpretando pontos de vista diferentes, retomando o assunto em situações de interação e acrescentar informação pertinente ao diálogo.

Todavia, ao longo da prática pedagógica observou-se que a turma apresentava algumas dificuldades em compreender a mensagem dos textos escutados sendo necessário, por vezes, repeti-la mais do que uma vez. Para tal, como estratégia de resolução de problemas, ao longo das sessões, houve o cuidado de realizar questões de interpretação de textos com o objetivo de inferir conhecimento. Em contrapartida, no discurso oral, os alunos, de uma maneira geral, conseguiam expressar-se com clareza, no entanto, quando se sentiam inseguros no discurso que estavam a realizar, tinham tendência a encolher-se e a diminuir o volume. Contudo, quando chamados a atenção os alunos corrigiam a falha e assumiam uma postura positiva perante a turma.

Ainda na área curricular de Português, relativamente ao domínio da Leitura e Escrita, que tem como principal finalidade o “desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (Buescu et al., 2015,p.7).

Ao nível da leitura trabalhou-se a leitura em voz alta de textos narrativos, dramáticos e poéticos. Nesta turma, a velocidade leitora do grupo era bastante satisfatória, apurando-se gosto pela leitura, fluência e expressividade, principalmente em textos dramáticos onde lhes era pedido que utilizassem fantoches ou que se caracterizassem. Pudemos apurar igualmente, que a maioria dos estudantes sabia localizar a informação pretendida e responder a questões sobre o texto, havendo um grupo significativo capaz de captar sentidos implícitos.

Em contrapartida, na área da escrita, a turma em questão, apresentava dificuldades e desmotivação na produção de textos, verificando-se ao nível da ortografia, organização das frases, uso correto do léxico, repetições e coerência das ideias. Como tal, ao longo da prática pedagógica, trabalhou-se o desenvolvimento do conhecimento da ortografia, mobilizando o conhecimento da representação gráfica e da pontuação, para efeito, foi proposto a realização de ditado sem erros e redação de textos. Ainda na área da escrita, houve

o cuidado de propor tarefas de escrita criativa, como por exemplo: a realização de um texto descritivo de uma personagem da história de Portugal, onde cada aluno recebia uma caixinha com pistas sobre uma personagem aleatória e produzia o seu texto descritivo, escrever e ilustrar uma história num livro fornecido pela professora recorrendo aos dados das ideias se necessário; continuar textos lidos na aula, dando-lhes outro final a seu gosto; através de um texto ditado, substituir todas as palavras com a letra “u” por palavras sinónimas, sem alterar o sentido do texto, produzir textos com limite de palavras, produzir textos com palavras obrigatórias, produzir textos com uma palavra por cada letra do alfabeto de “A” a “Z” e de “Z” a “A”; entre outros.

No concerne ao domínio da Educação Literária, “O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8). Neste sentido, trabalhou-se a leitura de obras de literatura para a infância e textos de tradição popular nomeadamente, obras presentes no manual e obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, sendo estas: “Versos de Cacará” de António Manuel Couto Viana “O Rouxinol” de Hans Christian Andersen, “O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto, “A Melhor Condutora do Mundo” de António Motas, “O Gigante Egoísta” de Oscar Wilde.

Durante a exploração dos textos do manual e das obras acima referidas, era uma finalidade fazer com que os alunos apreciassem textos literários, de modo a compreenderem com maior facilidade o essencial das obras, reconhecendo as suas características essenciais e interpretando sentidos de linguagem figurada, de modo a que fossem capazes de responder, oralmente e por escrito, de forma completa a questões sobre os textos. Perante isto, pudemos aferir que a turma na qual fomos inseridas, era uma turma que demonstrava bastante interesse em realizar leitura, sendo possível observar este fenómeno durante as apresentações realizadas pelos alunos sobre as obras que liam para o projeto “Sou um campeão na leitura – estendal de leitura”.

Para concluir sobre a unidade curricular de Português, relativamente ao domínio da Gramática, que tem como principal objetivo “que o aluno se aperceba das regularidades

da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (Buescu, Moraes, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 8), por indicação do professor cooperante optou-se pela consolidação dos conteúdos gramaticais. Para o efeito, foi trabalhado o conhecimento das propriedades das palavras e explicitação de aspetos fundamentais da sua morfologia e comportamento sintático, tais como, formar plural e o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante, identificar os graus dos adjetivos e preceder alterações de grau, conjugar verbos regulares e irregulares; o reconhecimento de classes de palavras, a compreensão dos processos de formação e de organização do léxico, tais como distinguir palavras simples e complexas e, analisar e estruturar unidades sintáticas.

Em seguida, passando à área curricular da Matemática, pretende-se que os alunos comecem desde cedo a desenvolver o gosto pela disciplina. Deste modo, ao longo da prática pedagógica, foram trabalhados os domínios Números e Operações e Geometria e Medida. Dito isto, no que diz respeito ao domínio de Números e Operações, foram trabalhados os dois subdomínios: números naturais e números racionais não negativos. Relativamente ao subdomínio dos números naturais, tem como objetivo primordial

que os alunos adquiram durante estes anos fluência de cálculo e destreza na aplicação dos quatro algoritmos, próprios do sistema decimal, associados a estas operações. (...) Na escolha dos problemas deve atender-se ao número de passos necessários às resoluções, aumentando-se a respetiva complexidade ao longo do ciclo. (Bivar, António; Grosso, Carlos ; Oliveira, Filipe ; Timóteo, Maria Clementina, 2012, p. 6)

Deste modo, foram abordados o «bilião» e a divisão inteira com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos utilizando o algoritmo da divisão. Estes conteúdos foram aprendidos pela primeira vez por estes alunos, portanto, para consolidação foram realizados jogos como o “bingo bilião” que tinha como objetivo fazer leitura por ordens, extenso e classes de números aleatórios e o “bingo da divisão” que tinha como finalidades resolver operações e problemas que envolviam a divisão.

Ainda no que respeita ao domínio Números e Operações, o outro subdomínio trabalhado foi os números racionais não negativos, onde foram revistos os conteúdos apren-

didados no ano anterior, nomeadamente, simplificação, soma e subtração de frações, reconhecimento que o resultado de uma multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 100, 1000 ou 0,1, 0,01, 0,001, pode ser obtido deslocando-se a vírgula respetivamente para a direita ou esquerda e, foram aprendidos pela primeira vez os conteúdos de multiplicação e divisão de frações e representação de números racionais por dízimas, recorrendo ao algoritmo da divisão inteira e posicionando corretamente a vírgula decimal no resultado.

Ao longo das implementações, pudemos concluir que os alunos tinham alguma dificuldade face a este conteúdo. Por conseguinte, foram usados jogos manipuláveis que incentivassem os alunos ao estudo/prática deste tema, nomeadamente o jogo “Dominó das frações” onde os alunos tinham de encontrar frações equivalentes, “Jogo peixinho de frações” em que os alunos tinham cartas que representavam números racionais de forma geométrica (retangular ou circular), numerativa (de forma fracionária, decimal e em percentagem), verbal ou através de figuras da vida real e o objetivo do jogo era que cada aluno agrupasse as quatro cartas que identificam o mesmo número (fazer peixinho) e, a utilização de recurso digital “Hypatiamat” onde os alunos jogavam o “bingo das frações” que consistia no cálculo de operações de frações.

Posto isto, o outro domínio explorado ao longo da nossa prática pedagógica foi o domínio da Geometria e Medida, foi feita revisão do subdomínio localização e orientação no espaço e, lecionados pela primeira vez o subdomínio das figuras geométricas. Neste subdomínio, foram trabalhados os conteúdos: definição de ângulo, ângulo côncavo e convexo, ângulos retos, agudo, obtuso, raso e giro e, reconhecer propriedades geométricas. Para consolidar os conteúdos aprendidos foram realizadas fichas de trabalho, “caixa de tarefas matemáticas” onde cada aluno ia a uma caixa buscar uma tarefa matemática para resolver e “Percurso matemático” em que os alunos tinham as tarefas expostas na sala de aula e circulavam para as resolver.

No que concerne à área curricular de área de Estudo do Meio este é:

apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. (Ministério da Educação e Ciência, p. 101)

Deste modo, durante toda a prática pedagógica, o estudo do meio físico só foi lecionado quatro vezes, pois tendo em conta as planificações de referência do agrupamento, os conteúdos de estudo do meio físico só seriam estudados no 2º período escolar. No entanto, durante o estágio foram trabalhados os blocos “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações entre a natureza e sociedade”.

Assim sendo, no que diz respeito ao Bloco “À descoberta de si mesmo” cujo objetivo primordial é “Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes” (Ministério da Educação e Ciência, p. 103), trabalhou-se a temática da Educação Sexual através do projeto da escola PRESSE (Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar) implementado na escola e promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte. Este projeto apoia a implementação da educação sexual nas escolas, de uma forma estruturada e sustentada, envolvendo o trabalho conjunto entre os profissionais de educação e de saúde escolar. Assim, na aula em que foi realizada a atividade PRESSE, foi realizada uma análise para desmistificar os termos vulgares associados às diferentes partes do corpo, diminuir o desconforto associado à linguagem popular relacionada com a sexualidade e uniformizar e adotar a terminologia sexual adequada.

No que concerne ao bloco “À descoberta do meio ambiente” o principal objetivo é “Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico...etc.)” (Ministério da Educação e Ciência, p. 103). Como tal, trabalhou-se os aspetos físicos do meio tais como: o reconhecimento e observação dos fenómenos de condensação, solidificação e precipitação e, realização de experiências que representem fenómenos de evaporação, condensação, solidificação e precipitação.

Posteriormente, no bloco “À descoberta dos materiais e objetos”, “pretende-se fundamentalmente com este bloco desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação com tudo o que isso implica: observação, introdução de modificações, apreciação dos efeitos e resultados, conclusões” (Ministério da Educação e Ciência, p. 123). Deste modo, foram realizadas experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente tais

como, açúcar, leite, manteiga, mel, tendo como finalidade classificar os materiais em sólidos, líquidos e gasosos segundo as suas propriedades e, observar o comportamento dos materiais face à variação da temperatura.

Por fim, o último bloco trabalhado foi “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade” que tem como objetivo “promover-se atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e ativa na resolução de problemas ambientais” (Ministério da Educação e Ciência, p. 127).

Este bloco trabalhou-se através da implementação do projeto da escola “Gotinhas em Movimento – Educar para preservar” proposto pelo Geoparque Litoral de Viana do Castelo, em que se pretendia estabelecer momentos de reflexão e prática experimental, sobre a temática da água, criando condições educativas e pedagógicas que permitam o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e potencialmente significativas.

Na sessão “Gotinhas em Movimento – Educar para preservar” foram refletidas as questões: “Onde existe e como está distribuída a água no planeta?” e “Será que toda essa água se pode beber?” com a finalidade de analisar a distribuição da água doce e da população por regiões, realizar uma atividade laboratorial sobre a distribuição da água potável no mundo.

Ainda no que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio, a outra área a trabalhar foi o Estudo do Meio Social, mais precisamente o bloco “À descoberta dos outros e das instituições” onde se pretende que os alunos

reconheçam que os vestígios de outras épocas (sejam eles monumentos, fotografias, documentos escritos, tradições, etc.) constituem fontes de informação que eles podem utilizar, de uma forma elementar, na reconstituição do passado. Pretende-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.” (Ministério da Educação e Ciência, p. 110)

Face a esta orientação programática trabalhou-se o passado nacional, dando a conhecer aos alunos: personagens e alguns factos da história nacional com relevância para o país, os fatos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado e, por fim, a recolha de dados sobre aspetos da vida quotidiana dos tempos passados. Como

grande parte da intervenção pedagógica se debruçou sobre a história, sendo a primeira vez que os alunos contactavam com este bloco programático, apresentou-se a matéria recorrendo à utilização de vídeos explicativos, construção de um friso cronológico afixado na sala de aula e construído consoante era aprendida a matéria, utilização do recurso digital “Plickers!” para consolidar os conteúdos.

Relativamente à área de Expressão e Educação Físico-motora, e uma vez que o professor cooperante não incluía esta área curricular na sua prática pedagógica, houve necessidade de escolher um dia e hora destinada para a sua implementação. Deste modo, foi trabalhado o bloco de Jogos que tem como objetivo primordial “Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos” (Ministério da Educação e Ciência, p. 50). Posto isto, foram planificados jogos que visavam atender ao objetivo proposto pelo Ministério da Educação.

É importante lembrar que, embora não tenha havido oportunidade de planificar mais para a área de Expressão Físico-Motora, durante os intervalos trabalhamos com a turma o bloco de dança, através do ensaio de uma coreografia com a turma para apresentarem no final de ano.

No que concerne ao envolvimento na comunidade escolar, é de salientar que houve desde o início uma integração nos projetos de turma e nos projetos de escola, que valorizavam o trabalho colaborativo entre os quatro anos de escolaridade e entre escola - família. Durante o período referente à intervenção em contexto educativo houve uma participação na realização do painel da escola “Uma Escola com Valores”, onde foram afixados os valores da escola por ordem alfabética. A construção deste painel, partiu de um projeto de turma dos alunos do 4º ano, “Educar Semeando Valores”, que tinha como objetivo a reflexão sobre o carácter dos valores a todos os níveis (na escola, na família e na sociedade).

No início do período letivo, a professora da turma fez um balanço com a turma sobre os valores que gostariam de debater ao longo do ano letivo. Deste modo, a professora selecionou um dos valores escolhidos pela turma para discutir/refletir com os alunos e, em seguida fez circular uma “mala viajante” que percorria as casas dos alunos durante todo o

ano, para que cada família refletisse sobre os valores que estão a ser trabalhados. Todos os dias, uma família, ficava encarregada de completar a capa com material onde figurassem contos, frases, pensamentos, provérbios, relatos de experiências vividas, imagens, artigos de jornais ou revistas e outros trabalhos criativos que os tivessem feito refletir sobre o valor em debate.

Ainda no que respeita a atividades de escola, destaca-se a participação no Magusto da comunidade, organizado pela Associação de Pais, Encarregados de Educação e Amigos do Centro Escolar, e a construção (juntamente com o par de estágio e a turma do 4º ano) de uma “Árvore 3D” dinamizada pelo sector de Ambiente da Câmara Municipal (CMIA) que tinha como objetivo marcar o Dia Nacional da Floresta Autóctone. Em sala de aula, contemplou-se nas planificações a visita do escritor António Mota, sendo realizados cartazes para expor na escola para a visita o escritor no dia. Para celebrar a época natalícia foram realizadas decorações de natal para a sala de aula, construiu-se um calendário do advento “Fábrica dos brinquedos da Lapónia” e, durante os intervalos, após a hora de almoço, realizamos com a turma ensaios para a peça de natal “A revolta dos brinquedos”.

Nos últimos dias da prática pedagógica, os estagiários dos quatro anos de ensino, uniram-se para escrever a história “Contos na rádio” e, nos intervalos o par pedagógico, preparou a música/coreografia “Sou finalista” para os alunos do 4º ano apresentarem na cerimónia de finalistas.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO II

Tal como no capítulo anterior, também nesta parte apresenta-se uma caracterização do agrupamento onde se situa a escola onde decorreu a Intervenção em Contexto Educativo II.

Caraterização do meio local

A escola onde decorreu a Intervenção em Contexto Educativo, é uma instituição de ensino público situada numa zona rural, localizada numa freguesia com aproximadamente 5 000 habitantes, pertencente ao concelho e distrito de Viana do Castelo.

Estando localizado num meio rural, as principais atividades económicas desta freguesia são a agricultura, a construção civil, a pesca, o pequeno comércio e a indústria.

Caraterização da escola

A escola Básica onde foi realizada a Intervenção em Contexto Educativo II, foi inaugurada em 1998, é uma escola que pertence a um agrupamento composto por 16 unidades orgânicas, com tipologias diversas, desde estabelecimentos com um único nível de ensino, até estabelecimentos que englobam três níveis de ensino. O agrupamento em questão é constituído por dez Jardins de Infância, catorze Escolas Básicas do 1.º CEB, duas Escolas de Ensino Básico de 2.º e 3.º Ciclo e a Escola-sede que inclui o ensino secundário. As unidades orgânicas estão dispersas por 7 freguesias do concelho de Viana do Castelo e pelas freguesias agregadas num raio de 9 km da escola sede.

De acordo com o projeto educativo 2014-2018, este agrupamento acolhe 2298 alunos, que frequentam a educação pré-escolar e o ensino básico: 301 crianças da educação pré-escolar, 835 alunos do 1.º ciclo, 433 do 2.º ciclo e 586 do 3.º ciclo, 56 do ensino secundário.

O agrupamento no qual a escola está integrada tem como prioridades educativas reduzir o insucesso escolar; aproximar os resultados nas provas de avaliação externa às medidas nacionais; reduzir o abandono/absentismo; melhorar a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais; reduzir a indisciplina nas escolas do agrupamento; aumentar a ligação da escola com a família e com a comunidade.

Em termos estruturais, a escola em questão é um edifício composto por dois andares. O rés do chão, pode ser dividido em três alas. Na primeira ala (lado direito) encontra-se o Pbx, sala de atendimento dos diretores de turma, sala dos professores com um bar, secretaria, direção, casa de banho e sala de prolongamento. A ala do primeiro ciclo (lado esquerdo) tem cinco salas de aula, uma sala de jardim de infância e casas de banho. Por fim, ainda no rés do chão, na terceira ala, encontra-se uma sala de apoio de exames, cozinha e cantina, casas de banho, bar e sala de alunos e papelaria. No 1.º andar há uma biblioteca escolar, uma sala de informática, 19 salas de aula das quais: duas são de EVT, um laboratório de físico-química, uma sala de ciências, uma sala de música e duas salas de apoio. As salas de aula a que tivemos acesso dispunham de secretárias e cadeira, quadro

de giz e quadro de cortiça para afixar trabalhos, projetor e tele, computador e colunas de som. Relativamente ao espaço exterior, existe uma estufa, um anfiteatro, um parque de jogos, um parque infantil (ala exterior do 1º ciclo) e um pavilhão para educação física.

Caraterização da turma

No que diz respeito à turma onde foi concretizada a Intervenção em Contexto Educativo era uma turma do 6º ano, composta por 16 alunos, sendo 11 alunos do género masculino e 5 alunos do género feminino, maioritariamente com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade, exceto dois alunos com 13 anos de idade. Desta turma, a maioria frequentava o 6º ano de escolaridade pela primeira vez, exceto uma aluna que reteve no 6º ano de escolaridade e um aluno que reteve no 2º ano de escolaridade. Sobre esta turma, é importante referir que existiam dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

No que respeita ao comportamento da turma, tratava-se de um grupo de alunos agradável e educado, mas que revelava muita falta de hábitos de estudo e de persistência na realização das tarefas propostas quer na sala de aula quer em casa. Na sua generalidade, esta turma tinha tendência a ser faladora, distraída, pouco atenta e pouco participativas na sala de aula.

Relativamente aos dois alunos que apresentavam necessidades educativas especiais, um deles apresentava dificuldades de aprendizagem acentuadas, devido a uma Perturbação Específica de Desenvolvimento de Linguagem, bem como um “défice ao nível da autonomia.” Para ajudar este aluno eram praticadas as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Na sala de aula, este aluno tendia a distrair-se com muita facilidade, estando pouco atento, sendo falador e pouco persistente na realização das tarefas, tanto na escola como em casa.

A outra aluna assinalada com necessidades educativas especiais era uma aluna que frequentava pela primeira vez a escola, embora apresentasse dificuldades de aprendizagem, era uma aluna responsável que se esforçava por realizar as tarefas propostas, era interessada e empenhada. Para apoiar esta aluna foram criadas as seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações

no processo de avaliação e adequações no processo de matrícula em que se encontrava matriculada e apenas era avaliada, no presente ano letivo, às disciplinas de Português, Inglês, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Física, Educação para a Cidadania e Educação Moral Religiosa e Católica. Embora esta aluna só seja avaliada às disciplinas acima referidas, ela frequentava também as outras unidades curriculares com a turma e realizava testes de avaliação. Contudo não era avaliada.

De um modo geral, no que concerne ao rendimento escolar dos alunos da turma, conclui-se que este era satisfatório, todavia apresentavam falhas ao nível dos conteúdos anteriormente lecionados, por isso, os resultados eram inferiores à expectativa dos professores. Ao caracterizar a turma, a diretora referiu que os professores que lecionam a turma têm vindo a reforçar a necessidade de empenho e persistência nas tarefas, pois as aprendizagens adquiridas em contexto sala de aula não são suficientes para a retenção e consolidação dos conteúdos lecionados.

Durante a intervenção em contexto educativo, no que respeita ao envolvimento nas atividades da comunidade escolar, foi-nos proposto realizar com a turma materiais para expor sobre o 25 de Abril de 1974. Este projeto foi realizado em parceria com as estagiárias das outras turmas e consistiu na distribuição de temas sobre o 25 de Abril e em grupos de 3 a 4 elementos, os alunos deveriam apresentar o seu tema numa cartolina, recorrendo essencialmente a imagens.

Percurso da Intervenção Educativa

Tal como a Intervenção em Contexto Educativo I, também a Intervenção em Contexto Educativo II foi preparada para que nos organizássemos em par pedagógico. Esta prática teve a duração total de treze semanas. Numa fase inicial, ao longo de cinco semanas, foi realizada a observação do contexto educativo que tinha como finalidade conhecer as características da turma e a realidade escolar em que se inseriam. Posteriormente, nas oito semanas seguintes, foram iniciadas as regências que se realizaram de forma alternada. Ou seja, durante quatro semanas uma mestranda (A) lecionou Português, ao mesmo tempo a outra mestranda (B) lecionou História e Geografia de Portugal. Nas quatro semanas seguintes, a mestranda (A) lecionou História e Geografia de Portugal, ao mesmo tempo a outra mestranda (B) lecionou Português.

A intervenção no contexto foi concretizada a partir das orientações dadas pelas docentes cooperantes das unidades curriculares. As professoras das duas áreas forneceram-nos previamente os conteúdos programáticos que iríamos lecionar.

Deste modo, no que respeita à área curricular de História e Geografia de Portugal, foi lecionado o domínio “Portugal no século XX” e os subdomínios “O Estado Novo (1933-1974)” e “O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático”.

No âmbito do subdomínio “O Estado Novo (1933-1974)”, foram trabalhados os conteúdos referentes ao colonialismo Português e à Guerra Colonial. Mais precisamente, trabalhou-se com os alunos a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial num contexto internacional hostil à posse de colónias; a relação entre a intransigência do Estado Novo relativamente à sua política colonial com a perda do Estado Português da Índia (1960) e com o início da Guerra Colonial em Angola (1961), Guiné (1963) e Moçambique (1964); a caracterização da Guerra Colonial, evidenciando a guerrilha e o apoio das populações aos movimentos que lutavam pela independência; os efeitos da guerra, destacando o número de soldados mobilizados, as vítimas dos dois lados do conflito e os problemas associados à guerra.

Durante a leção desta disciplina, em todas as aulas, foi promovido um diálogo inicial antes de iniciar um novo conteúdo. Com este diálogo pretendia-se criar a ponte entre os conteúdos aprendidos anteriormente e os novos. A turma em questão gostava da disciplina de História e Geografia de Portugal e mostrava interesse em expor/relacionar os conhecimentos. Tendo isto em conta, foram sempre reservados 10 minutos da parte inicial de cada aula para conversar sobre o que fora aprendido anteriormente.

O outro subdomínio abordado foi “O 25 de Abril e o regime democrático”. Neste subdomínio, as Metas Curriculares da disciplina, orientam que os alunos devem: “Conhecer e compreender as causas do golpe militar do 25 de abril de 1974”, “Conhecer e compreender as consequências do 25 de Abril de 1974 ao nível da democratização do regime e da descolonização” e “Conhecer os órgãos de poder democráticos” (Ribeiro et al., 2013).

Deste modo, tendo em conta o primeiro objetivo enunciado, foram abordados os conteúdos que permitissem aos alunos conhecer as difíceis condições de vida da maioria dos portugueses; a opressão política e a manutenção da Guerra Colonial com a “grande

debandada” dos portugueses e com o crescente descontentamento dos militares; compreender e descrever os acontecimentos da revolução militar e os seus protagonistas; compreender e destacar a forte adesão popular e o caráter não violento da “revolução dos Cravos”.

Em seguida, no âmbito do segundo objetivo acima enunciado, pretendia-se que os alunos reconhecessem no programa do Movimento das Forças Armadas, o fim da ditadura e o início da construção da democracia; compreendessem que as eleições de 1975 foram um marco fundamental para a construção do Regime Democrático; identificassem na Constituição de 1976 a consagração dos direitos e liberdades fundamentais; relacionassem o 25 de Abril com a descolonização e com o fim do Império; explicassem os problemas verificados com a descolonização portuguesa, destacando a questão dos “retornados” e a questão timorense; referissem a transferência de soberania de Macau para a China (1999) e a autodeterminação de Timor Leste (2002) como marcos formais do fim do Império português; conhecessem a dimensão do território português e os novos países surgidos após a descolonização.

Por fim, tendo em conta o último objetivo trabalhado “conhecer os órgãos de poder democrático”, foram explorados os conteúdos referentes aos órgãos de poder democrático através do reconhecimento da existência de poder central, regional e local e as respetivas funções de cada um destes órgãos; destacar a separação de poderes e o sufrágio livre e universal como conquistas de Abril e identificar formas de participação cívica e democrática além dos atos eleitorais.

Como recursos de aprendizagem para a disciplina de História e Geografia foram utilizados power point, vídeos interativos, recurso digital Plickers, músicas, excertos de jornais e o manual. Para a turma em questão, era importante seguirem o manual escolar pois, este recurso era a ferramenta de estudo para os testes. Como tal, ao longo das aulas, embora tivessem sido utilizados outros recursos para apresentar a matéria, no final de cada aula era importante que os alunos fizessem a localização dos conteúdos no manual. Quanto aos outros recursos apresentados, os alunos demonstraram interesse nos vídeos e no jogo Plickers.

No que respeita às dificuldades, a turma em questão gostava de realizar os diálogos iniciais para provar que sabia, contudo, durante as questões realizadas ao longo das aprendizagens, sentiam necessidade de recorrer ao manual escolar para obter respostas. Por vezes era necessário reformular as questões para ajudar os alunos a compreender melhor. Na generalidade, a turma demonstrava mais interesse em aprender sobre o passado, nomeadamente, Estado Novo e 25 de Abril e o regime democrático do que os conteúdos mais atuais como os órgãos do poder democrático.

No que concerne à área curricular de Português, foram trabalhados os conteúdos da “Unidade 6 – Fazer Castelos no ar” e os domínios da Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Relativamente ao domínio da Oralidade, pretende-se que os alunos:

Revelem respeito, já constituído como rotina, pelos princípios de cortesia e de cooperação no plano da interação verbal. Pretende-se ainda que quer a compreensão do oral quer a expressão oral ganhem maior dimensão e formalidade. Neste Ciclo, existe uma diversificação dos textos orais a trabalhar e uma complexificação das tarefas solicitadas a propósito desses textos, tanto a nível da compreensão do oral como da expressão oral. Inicia-se ainda a autonomização do discurso argumentativo, com vista a um trabalho cuja formalização prosseguirá no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário. (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.19)

Tendo em conta o objetivo geral proposto pelo Programa e Metas Curriculares de Português para o domínio da Oralidade, ao longo do processo de planificação, foram delimitadas tarefas que visassem o alcance do mesmo, como por exemplo: interpretar textos orais breves, onde os alunos explicassem o significado de expressões de sentido figurado e manifestassem, a opinião pessoal ao texto ouvido; produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência, através de apresentações orais sobre determinado tema, respeitando os princípios da interação discursiva, na apresentação de factos e de opiniões e tratando o assunto com vocabulário diversificado e adequado.

Ao longo das sessões pude observar que a turma tinha dificuldades em compreender significados de expressões do texto e dar a opinião pessoal sobre determinado tema. Como resolução deste problema, tendo em conta que a turma em questão gostava de falar, tentava formular questões em que os alunos pudessem dar respostas livres e retirassem as

suas próprias conclusões. Ou seja, antes de pedir aos alunos que explicassem determinado significado, tinha de os fazer refletir e dar a opinião pessoal sobre o assunto. Após este processo de reflexão sobre o tema/conteúdo, os alunos conseguiam compreender melhor o significado de textos, demonstrando-se mais à vontade para o diálogo.

Ainda na disciplina de Português, ao longo das quatro semanas, foi trabalhado o domínio da Leitura e Escrita. Neste domínio, considera-se:

a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos. É de referir que, neste domínio da Leitura e Escrita, se confere maior pertinência a determinados géneros escolares e categorias de texto, na sequência do trabalho iniciado, no domínio da Oralidade, no Ciclo anterior. (Buescu et al., 2015, 19)

Mais uma vez, tendo em conta o objetivo primordial deste domínio para o 6º ano de escolaridade, foram propostas tarefas como: leitura em voz alta de textos diversos, onde é esperado que os alunos leiam um texto com articulação e entoação; compreensão do sentido dos textos, através da identificação de informação relevante, factual e não factual; realizar inferências a partir da informação contida no texto, recorrendo à antecipação do assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais, identificação pelo contexto, pelo sentido de palavras, pelas expressões ou fraseologias desconhecidas, sendo capaz de pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira; organização da informação contida no texto, recorrendo à procura, recolha, seleção e organização da informação, com vista à construção de conhecimento; avaliar criticamente textos, pedindo aos alunos que: expressem uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor, realizem apreciações críticas sobre os textos lidos e expressem uma opinião crítica a respeito do texto e compará-lo a outros já; planificar a escrita de textos, definindo objetivos para o que se pretende escrever, organizando informação segundo a categoria e o género indicados e registando ideias, organizando-as e desenvolvendo-as.; redigir corretamente, obedecendo às regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita; rever textos diversos, tendo cuidado para que o texto respeite o tema, a categoria ou género

indicados e as ideias previstas na planificação, verificando se os textos escritos incluem as partes necessárias.

No âmbito deste domínio, pude observar que a turma demonstrava à vontade no ato de leitura e na recolha de informações explícitas dos textos. Contudo apresentava dificuldades em mobilizar conhecimentos prévios, pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira e, talvez devido às dificuldades no domínio da oralidade, a turma apresentava dificuldades em exprimir a sua opinião sobre ações do texto. Para colmatar estas dificuldades, no domínio da leitura e escrita foi necessário planificar momentos de análise crítica dos poemas trabalhados, envolvendo os alunos através de diálogos em que pudessem exprimir a sua opinião para mobilizar conhecimentos. Ou seja, sempre que se trabalhava um texto, era necessário apostar nas atividades de pré-leitura para que os alunos já soubessem algo sobre o tema que seria trabalhado posteriormente. Os alunos sentiam-se mais à vontade em exprimir-se depois de saber “alguma coisa” sobre o assunto.

No domínio da Educação Literária, dá-se seguimento ao estudo de obras significativas, para que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora.

Inicia-se formalmente neste Ciclo uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática. A Lista de obras e textos para Educação Literária é composta por oito títulos por ano de escolaridade. À semelhança do 1.º Ciclo, também neste fica garantida a escolha pessoal fundamentada pelo aluno. Assim, a leitura de obras e textos constantes daquela Lista será complementada com a promoção da leitura autónoma, para a qual são indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL). (Buescu et al., 2015,p.19)

Partindo desta informação, no âmbito deste domínio, ao longo da intervenção, foram propostas tarefas de leitura e interpretação de textos da tradição popular, e adaptações de clássicos, assim como propostas que visassem a consciencialização do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos. Como atividades propostas para este domínio, os alunos trabalharam os poemas do manual: “Canção de Leonoreta” de Eugénio de Andrade, “A borboleta” de Odylo Costa, Filho, “Cantiga dos Reis” recolhido por Luísa Miranda, “Vinde, ó pobres” de Jorge Lima, “Cão” de Alexandre O’Neill, “O burro” de Mutimati, “O pastor” de Eugénio de Andrade, “O pescador velho” de Glória

de Sant'Anna, "Lianor" de Luís de Camões , "Quitandeira de Luanda" de Maria Eugénia Lima; "Prelúdio" de Jorge Barbosa, "Horizonte" de Fernando Pessoa, "A nau Catrineta" e a "Bela infanta" de Almeida Garrett e a obra "As naus de verde pinho" de Manuel Alegre.

Neste domínio os alunos trabalharam os textos do manual escolar (acima referidos) e uma obra do Plano Nacional de Leitura "As naus de verde pinho" de Manuel Alegre. Como já foi mencionado anteriormente, os textos trabalhados na sala de aula foram textos poéticos. Este género literário, não era um género que agradava à turma, sendo que só duas alunas é que gostavam de poesia. Portanto, tendo em conta o desagrado dos alunos por este género e a complexidade dos poemas que seriam analisados, foi importante planificar aulas que motivassem os alunos. A obra do PNL foi "oferecida" aos alunos. Ou seja, na última aula de prática pedagógica foi planificada a leitura gratuita do livro "As naus de verde pinho" e, para analisar/refletir sobre a obra, foi realizado um jogo de tabuleiro. Este tipo de atividade desconstruiu a o estigma que os alunos tinham sobre a leitura de obras poéticas e envolveu toda a turma na reflexão sobre o texto.

Por fim, para concluir a abordagem do Português, ao longo das sessões também foram trabalhados conteúdos do domínio da gramática. Tais como: classes de palavras através da Integração das palavras nas classes a que pertencem: determinantes interrogativas, interjeições e análise e estruturação de unidade sintáticas, através da aplicação de regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando-o corretamente nas seguintes situações: em frases que contêm uma palavra negativa; em frases iniciadas por determinantes interrogativos.; Identificar as seguintes funções sintáticas: predicativo do sujeito, complemento oblíquo, complemento agente da passiva e modificador.; Substituir o complemento direto e o indireto pelos pronomes correspondentes.; Transformar frases ativas em frases passivas e vice-versa.; Transformar discurso direto em discurso indireto e vice-versa, quer no modo oral quer no modo escrito.

Neste domínio pretende-se que os alunos dominem:

o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica. (Buescu et al., 2015, p.20)

Tendo em conta o objetivo proposto pelo Programa e Metas Curriculares de Português e as planificações realizadas, os alunos demonstravam dificuldades nas tarefas gramaticais devido à falta de estudo. Por isso era necessário, em todas as aulas “relembrar” os alunos e praticar. Como estratégia de resolução deste problema, foi realizado um jogo digital (Plickers!) para revisão de conteúdo. O resultado desta estratégia foi positivo, pois os alunos estavam “encantados” por praticar gramática de outra forma, para além de exercícios escritos.

No final da intervenção em contexto educativo, pode-se concluir que o balanço da intervenção nesta disciplina foi positivo. Os alunos gostaram das aulas planeadas, participaram nas tarefas propostas, demonstrando interesse.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta segunda parte apresentar-se-á a identificação da orientação e pertinência do problema em estudo, definidos o problema e as questões orientadoras de investigação e apresentada a fundamentação teórica. De seguida, seguir-se-á a apresentação das opções metodológicas, da recolha de dados e da análise dos dados realizada. Faz-se, ainda, a análise dos dados em estudo e respetivas conclusões do estudo.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Numa sociedade em constante evolução, a leitura é fundamental para o exercício da cidadania e a escola é um dos espaços privilegiados para a formação de leitores competentes.

É na escola que as crianças e jovens passam a maior parte do seu dia e, sem sombra de dúvida, nos dias de hoje, a escola constitui a mais importante vertente impulsora do desenvolvimento social, cultural e económico de um país, assumindo assim uma grande importância a nível pessoal, social e nacional. Pires (2007) fundamenta esta ideia afirmando:

É na escola que se constrói o futuro de um país. É na escola que o processo educativo se desenvolve envolvendo e responsabilizando todos ... na formação de cidadãos capazes de combater o terrorismo e a intolerância, de contribuir para o progresso da sociedade onde estejam inseridos, conhecedores de si e das suas capacidades bem como o papel a desempenhar. (p. 24)

Em concordância com o exposto, cabe à escola assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de ensino, proporcionando aos alunos a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que “permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário” (Camões, et al., 2016, p. 5).

Mas, para que o desenvolvimento educacional seja impulsionado, o ambiente precisa ser apropriado à aquisição, produção e divulgação do conhecimento. Os professores devem motivar os seus alunos para a leitura, apelando à sua imaginação através do conto e estimulando-lhes a curiosidade através da colocação de questões problemáticas relativas

a assuntos que lhes despertem interesse. Deste modo, Alçada (2006) afirma que o acesso à leitura e ao livro “está diretamente dependente da frequência da escola. É na escola que se aprende a ler, é a escola que abre a todos a possibilidade de contacto com os livros e outros recursos de informação” (p.107).

O ato de ler deve ser encarado como um valioso instrumento de aprendizagem e, ao mesmo tempo, como um meio através do qual o leitor extrai satisfação. Para efeito, é necessário que não se reduza a leitura a uma simples aprendizagem escolar, tornando-se necessário refletir sobre as práticas de leitura e convertê-las em instrumentos de motivação, recolha e tratamento de informação, aprendizagem transversal e inserção social.

Sabino (2008) afirma que a leitura constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais e, nesse aspeto, contribui fortemente para o sucesso escolar. Portanto para efetuar uma boa leitura é necessário compreender e refletir sobre o que se está a ler, confrontar ideias implícitas e explícitas no texto com as suas ideias prévias, de modo a efetuar uma reflexão crítica. Tendo em conta que a finalidade da leitura é compreender um texto, Sim-Sim (2006) menciona que a leitura pode ser definida como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual quem lê reconstrói o significado do texto. É com base nisto que faz sentido identificar o leitor como “construtor de significados” (Sim-Sim, 2006, p. 40).

Partindo das palavras de Brito (1999), um livro constitui, por si, um convite à leitura. Contudo, a adesão do leitor passa pelo interesse do seu conteúdo. Estando o manual escolar no topo das estantes dos mais vendidos em Portugal, no que respeita ao manual de Português, é fundamental que este ofereça aos alunos uma diversidade de textos que promovam a leitura, concebam o processo de compreensão a ela associado, permitam a aquisição e desenvolvimento de competências transversais de compreensão na leitura e, que dotem os alunos de instrumentos indispensáveis à participação ativa e crítica na sociedade.

Podemos afirmar que, os manuais são agentes de um vasto sistema que ultrapassa o contexto escolar limitado, sugerindo hábitos, modos de pensar apropriados à interação dos jovens nos grupos familiares, profissionais e cívicos. Para atingir objetivos tão ambiciosos, é crucial que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores. Na escola e fora dela, eles precisam de utilizar social e

individualmente a leitura para agir, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão.

Pela importância que lhe é dado no ensino da disciplina do Português, o manual escolar, deve ser um aliado do professor e promover o desenvolvimento de competências no domínio da compreensão leitora nos alunos. Trata-se de um recurso didático que tem um papel de crescente importância no quotidiano da sala de aula e na orientação das práticas pedagógicas.

Cada vez mais, nos dias que correm é importante envolver a temática da Educação para o Desenvolvimento nas escolas e, como tal, o Ministério da Educação, publicou em 2016 o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, cujo principal objetivo é “Promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (Camões et al., 2016, p. 5). Este documento constitui-se como documento orientador que visa enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Também o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória lançado pelo Ministério da Educação em 2017, clarifica nos seus princípios “um perfil de base humanista” e “contribuir para o desenvolvimento sustentável” (Gomes et al., 2017, p. 8), dando-nos a perceber a importância de integrar a educação para o desenvolvimento na formação de crianças e jovens.

A publicação destes documentos deixa claro a necessidade de desenvolver projetos que promovam a Educação para o Desenvolvimento na sala de aula. Assim, com este estudo, pretende-se trazer os manuais escolares para o centro da discussão e contribuir para o envolvimento de questões de Educação para o Desenvolvimento nos manuais escolares e na sala de aula.

Ao longo do percurso académico nesta instituição, fomos sendo sensibilizadas para a temática de ED e para a sua integração no currículo e nas unidades curriculares, e assim fomos sendo desafiadas a envolver as temáticas inerentes à ED na Prática de Ensino Supervisionada.

Assim, é neste contexto que se explica o trabalho de investigação que realizamos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e que envolve uma turma do 6º ano.

O presente estudo recaiu na área disciplinar de Português, e desenvolve o domínio da leitura nos manuais escolares do 6º ano, agregando a área da Educação para o Desenvolvimento. O objetivo principal deste estudo foi compreender de que forma os textos e atividades a ele associadas presentes no manual de Português promovem situações de Educação para o Desenvolvimento.

Este objetivo geral dita duas questões de investigação:

1. Quais as temáticas presentes nos textos do manual escolar e que relação apresentam com a área da Educação para o Desenvolvimento?
2. De que modo as atividades de leitura mobilizam as temáticas de Educação para o Desenvolvimento?

Do ponto de vista metodológico, estamos perante um estudo de natureza qualitativa, de vertente interpretativa e em contexto exploratório. Como técnica de recolha de dados, recorreremos à análise documental, e para a levar a cabo, foi elaborada uma grelha, tendo em conta os princípios definidos pelo Programa e Metas Curriculares de Português para o 2º ciclo do ensino básico.

Capítulo II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / REVISÃO DA LITERATURA

Abordagens ao ensino da leitura

“É do contacto entre os dois, leitor e texto, que nasce o sabor da leitura” (Sim-Sim, 2006, p.8)

Atualmente, vivemos num mundo marcado pelo constante desenvolvimento, onde as crianças vivem absorvidas pelas novas tecnologias. Como atividades de ocupação dos tempos livres, preferem os filmes, jogos de computador, internet, tablets, telemóveis, entre outras, acabando por colocar de parte o hábito de ler. Há a perceção de que o livro deixou de ser importante na vida de muitas pessoas. No entanto, tem-se demonstrado que

a criança que não lê carece de um valioso complemento nos seus estudos, para além de privar-se do prazer que causa a leitura de um livro.

Ler é viver uma experiência que nos absorve por inteiro, levando-nos a imaginar, a pensar, a criticar e a conhecer. A leitura não só desperta o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler, como também contribui para a valorização das coisas, desenvolver novas potencialidades, despertar a curiosidade, inquietar por tudo o que é novo, ampliar os horizontes e para crescer, isto é, para ser um verdadeiro cidadão.

Etimologicamente, ler, como muitas palavras portuguesas, deriva do latim “Legere” é o termo que lhe deu origem e significa conhecer, interpretar por meio da leitura, descobrir. Ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. (Sabino, 2008, p.2)

Tendo como princípio a questão “O que é a leitura?”, Solé (1992) responde que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtiene una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura.” (p.21) Seguindo a mesma linha de pensamento, Rigolet (1997) refere que o ato de leitura é um processo complexo que tem origem na descodificação. Este sentido, da sílaba até à palavra, deverá, através do ato de ler, alargar-se à atribuição de um significado à frase e a seguir ao texto considerado na sua globalidade. Dito por outras palavras e, de uma forma mais breve, Azevedo (2006) define que “saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora” (p.74) .

A este propósito Sim-Sim (2009) refere:

O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da leitura entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua. Decifrar, ou descodificar, significa identificar palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua.” (p. 12)

Sequeira (1989), avança com outro dado, o ato de leitura envolve outros sigmas que não só o linguístico:

Do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor. (p.33)

Por sua vez, Mialaret (1974), citado em Azevedo (2006) menciona que saber ler é sobretudo expressar através da palavra escrita o que se decifra, é ser capaz de traduzir pensamentos, ideias, emoções e sentimentos. Assim, dito por outras palavras, saber ler equivale a dispor de um novo meio de comunicação com o próximo e, em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade. É nesta linha argumentativa que Aguiar e Silva (2002) se coloca ao afirmar que:

O leitor real de um texto literário, a fim de poder realizar apropriadamente o processo de decodificação da mensagem constituída por esse texto, tem de satisfazer determinadas condições indispensáveis de ordem semiótica: conhecimento do sistema modelizante primário em que o texto está contruído (...); conhecimento do sistema literário e dos respetivos códigos de que a mensagem depende; domínio dos mecanismos subjacentes à organização do texto enquanto texto e, mais particularmente, enquanto texto literário. (p.314)

Também Carvalho (2011) aponta que “A leitura – na sua fase inicial, enquanto processo automatizado – resulta da interação de dois componentes essenciais: a descodificação e a compreensão” (p. 34). Isto significa que o ato de ler não é somente transformar os símbolos escritos em sons. Ler é compreender e, não pode haver uma compreensão da leitura sem a correta descodificação das palavras.

Associado à ideia de compreensão está a construção de leitores. Nesta ordem, Azevedo (2006) refere a ambiguidade, como constituinte de compreensão que cada uma faz, “na medida em que é possível compreendermos o que está escrito sem nos apercebemos de processos de manipulação do leitor” (p.74).

Nesta linha de argumentação, Sim-Sim (2006) acrescenta dizendo que resulta de um processo de interação entre o leitor e o texto:

A compreensão da leitura é entendida como uma construção activa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia que o leitor dispõe. Nessa medida, a leitura pode ser definida como um processo

interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo ou, por outras palavras, como processo de, simultaneamente, o leitor extrair e construir o significado, através da interação e envolvimento com a linguagem escrita. (p. 40)

A valorização do processo de compreensão é como se percebe unânime entre todos os autores, Solé (1992) salienta que a compreensão é, antes de tudo, um processo de construção de significados sobre o texto que se pretende compreender. Ou seja, é um processo que envolve ativamente o leitor, na medida em que o entendimento que ele faz do texto, não é derivado da recitação do conteúdo em questão. Portanto, é imprescindível que o leitor, ao fazer a leitura de determinado texto, consiga encontrar sentido ao fazer o esforço cognitivo que envolve o acto de ler, o que requer saber o que ele vai ler e o que ele vai fazer. Contudo, também requer recursos, nomeadamente: conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias capacidades como leitor, entre outras. Mas, também requer que o leitor se sinta motivado durante toda a leitura.

No processo de desenvolvimento da compreensão da leitura, é fundamental que as vivências de leitura de cada candidato a leitor estejam em sintonia com o desenvolvimento cognitivo. A este propósito vários investigadores do século XX mostraram preocupação com a forma como a aprendizagem da leitura é iniciada e muitos deles, influenciados pela variedade de estratégias básicas do desenvolvimento cognitivo propostas por Jean Piaget e outros autores, defendem a existência de uma sequência de etapas, acompanhando a fase de desenvolvimento cognitivo, cada uma das quais com características próprias (Carvalho, 2011).

Goodman (1990) citado por Sá e Veiga (2010) menciona que os leitores utilizam estratégias de leitura que se desenvolvem e modificam durante a atividade de ler, tais como:

- Estratégias de reconhecimento (procura de índices, palavras-chave, relações lógicas, de tipo de texto e de toda uma série de outros índices pertinentes para a tarefa verbal, o pressupõe que se observe atentamente o texto);
- Estratégias de iniciação, que ocorrem quando o leitor se apoia em elementos identificados, tais como: personagem, espaço, contexto, etc. e procura relacioná-los uns com os outros;

- Estratégias de previsão, permitem ao sujeito fazer antecipações relativamente às estruturas de linguagem e conceptuais do texto a partir dos índices mais significativos e em função dos seus objetivos de leitura;
- Estratégias de confirmação, quando o sujeito procura verificar a validade das hipóteses ou das previsões anteriores, no âmbito dos limites impostos pela gramática e pela lógica e a coerência, o que implica uma interação frequente entre as hipóteses e os dados;
- Estratégias de correção, permitem recuperar, tratar e reorganizar outras informações e outras hipóteses alternativas;
- Estratégias de integração, através das quais o leitor relaciona o que lê com os objetivos da sua leitura, com o que se espera descobrir e com o que já sabe, a fim de construir um sentido e de o integrar nos seus esquemas conceptuais.

Sendo o conceito de leitura um ato complicado de definir, também Sim-Sim (2006) refere “A leitura é um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo. A sua existência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respetivo autor” (p.8). Dito de outra forma, o conteúdo apreendido pela leitura diz respeito à experiência vivida pelo leitor, portanto rica em expressão de afetos, através dos quais este pode encontrar um fiel espelho dos sentimentos provocados pelas suas vivências, ou ainda, um ponto de vista complementar ou oposto a elas. O leitor estabelece uma relação íntima entre si e o livro, relação que decide ou não manter, aprofundar e definir mais precisamente a cada leitura. “Este valor afectivo só pode existir se se estabelece uma relação entre o livro, o seu conteúdo e o leitor” (Rigolet, 1997, p.27).

De entre os modelos desenvolvimentistas, a proposta mais abrangente foi o modelo apresentado por Chall em 1983, que veio a ter um grande impacto no plano pedagógico, pois influenciou a conceção de currículos, projetos e estratégias de ensino da leitura.

Desse trabalho resultou a sua definição dos estádios de desenvolvimento da leitura, adoptados pela Reading Fondation, que vão da «pseudo-leitura à leitura altamente criativa», com cuja sequência se conforma «a maioria das pessoas, mesmo as que têm problemas e necessidades especiais. (Chall, 1983, p. 9) citado de Lages, Liz, António, & Correia, 2007, p. 15)

Alçada (2016) é da opinião que o modelo de Chall define cinco estádios de desenvolvimento, antecedidos por um pré-estádio, denominado de pré-leitura ou pseudoleitura (do nascimento aos 6 anos). Durante o qual a criança adquire uma linguagem oral e um conjunto significativo de conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, apercebe-se que o propósito da linguagem escrita é a comunicação e desenvolve habilidades indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura/escrita. É neste momento que a criança se vai aperceber de que as palavras orais se podem sintetizar para originar uma palavra, e, ainda, que diferentes palavras poderão partilhar sons comuns.

O primeiro estádio (6-7 anos), é chamado estádio inicial de leitura, ou de descodificação. É nesta fase que a criança aprende a utilizar o código alfabético, trabalhando-se as correspondências grafema/fonema, seguida das combinações silábicas e dos grupos consonânticos.

O segundo estádio (7-8 anos), é designado por estádio da confirmação, fluência e confirmação do texto, porque se consolida o que se obteve no primeiro e ganha-se fluência na leitura.

O terceiro estádio designado “ler para aprender” e está dividido em duas fases: dos 9 aos 11 anos e dos 12 aos 14 anos. O leitor já é um utilizador hábil da leitura, utilizando-a como meio para aceder à informação desejada. A partir deste momento a criança que aprendeu a ler passa a ler para aprender.

O quarto estádio (14-18 anos) denominado de “pontos de vista diferenciados”, é caracterizado por uma leitura altamente eficaz, com diferentes possibilidades de interpretação. Tudo isto é aprendido na educação formal através do estudo de textos escolares e de leitura de ficção mais madura, de jornais e de revistas.

O quinto estádio (a partir dos 18 anos) é conhecido por “construção e reconstrução”, pois a leitura é agora utilizada mediante as necessidades do leitor (Esteves, 2003).

Face a este modelo teórico, das práticas letivas de aprendizagem de leitura devem preconizar estratégias adequadas e conformes ao processo cognitivo de leitores.

É fundamental concluir que a leitura não é um processo simples e que, para alcançá-la, é essencial a aquisição de uma série de processos. O aluno tem de ter um papel ativo na

concretização das tarefas e ser capaz de colocar em ação todos os conhecimentos já adquiridos. Aprender a ler é o maior desafio que todos os alunos têm de enfrentar na fase inicial da escolarização, uma vez que a maior parte das informações são dominadas pelo código escrito. Cabe a cada aluno superar estes desafios e desenvolver as capacidades leitoras com a ajuda do professor e dos mecanismos que este sugere para a aquisição dos conteúdos, para que, no futuro, consigam evoluir e ler autonomamente.

O domínio da leitura nos documentos de referência de Português

Cada vez mais, a sociedade tem vindo, progressivamente, a valorizar a leitura como meio de aceder à informação, ao conhecimento, ao lazer. Por sua vez, a escola não tem ficado imune a este acontecimento. O que parece cada vez mais central no currículo é a ideia de que, para os alunos se tornarem bons leitores, é fundamental o contacto regular com uma grande variedade de livros, de reconhecida qualidade, em diferentes contextos, apresentados em vários suportes da escrita, incluindo as novas tecnologias, e com objetivos diferenciados.

Tal como referido por Costa (2015), os documentos que figuram no currículo, constituem-se como sistema taxonómico e de categorias, no qual se procura descrever um universo potencialmente ilimitado de experiências e conhecimentos. O modo como se assume a concretização de documentos como o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico influencia a forma como os “professores e alunos experimentam as margens e a elasticidade da sua autonomia, da sua capacidade crítica e de possível resposta adaptada a necessidades específicas e emergentes em contextos específicos” (Costa, 2015, p.19). Acrescenta-se ao enunciado que este documento centrado em instruções precisas, conjuga-se no sentido de vir a normalizar as práticas pedagógicas que garantam a eficácia de desempenho dos alunos.

O documento em questão deverá facilitar o ensino por se configurar como: a) mecanismo de objetivação/clarificação formal nos enunciados daquilo que se pretende; b) mecanismo de especificação e hierarquização das aprendizagens pretendidas; c) mecanismo de seleção/implementação de estratégias adequadas.

O documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologado em 2015, consiste na junção das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico com o Programa.

O programa define os conteúdos por ano de escolaridade e apresenta uma ordenação sequencial e hierárquica para os nove anos de escolaridade. As Metas Curriculares definem, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos. (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 3)

Os conteúdos do Programa estão articulados com as Metas Curriculares, fortalecendo a substância e a coerência da aprendizagem. Nas suas linhas introdutórias, assumem formulações que apontam para aquilo que se considera como o anúncio de uma simplificação dos textos normativos, visando a otimização da sua dupla funcionalidade: ser de fácil consulta, análise e operacionalização pelos professores e permitir uma correspondência direta com instrumentos de avaliação. Isto pode ser confirmado através das afirmações ditas por Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães (2015):

A interdependência entre Programa e Metas Curriculares manifesta-se no facto de a operacionalização dos conteúdos ser definida nos descritores de desempenho constantes das Metas Curriculares. Assim, no Programa, em cada domínio, os conteúdos são acompanhados da remissão para os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares com os quais se articulam. Nas Metas Curriculares estão elencados objetivos e descritores de desempenho avaliáveis, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino. (p. 3)

Relativamente aos objetivos apresentados no programa para o ensino básico, num total de vinte e um, apenas três referem-se somente ao texto literário. O primeiro objetivo (número 14), surge ligado à interpretação e a outros tipos de texto: “interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas” (Buescu et al., 2015, p.5).

No segundo objetivo (número 15), pretende-se trabalhar o aumento gradual da complexidade dos textos a compreender, a referência é já exclusivamente aos textos literários e de diferentes géneros. Aqui, particulariza-se que a intenção deste trabalho sobre os textos aponta “a construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (Buescu et al., 2015, p.5).

O terceiro objetivo (número 16) que se debruça sobre literatura, centra-se no domínio da apreciação crítica da dimensão estética dos textos. Junta-se a este trabalho de apreciação a componente crítica que deve incidir não apenas sobre a dimensão estética, mas também sobre a importância social patente nos textos.

O tópico “caracterização”, consiste numa breve explicação das opções tomadas nos diversos domínios, ou seja, explica o enunciado dos objetivos, tendo como principal preocupação, esclarecer a adoção de uma perspetiva abrangente.

Ao nível dos conteúdos apresentados, no programa referido, para os diversos ciclos do ensino básico, podemos encontrar formulações que apontam para alguma possibilidade de abertura a práticas de índole crítica e para a leitura enquanto fruição. Tendo presente o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, relativamente ao 1º ciclo, os domínios de conteúdos da disciplina de Português são quatro: Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Educação Literária (EL) e Gramática (G).

Neste ciclo de estudos, a leitura insere-se nos domínios da Leitura e Escrita (LE) e Educação Literária (EL). Posto isto, no domínio da Leitura e Escrita (LE) o “ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (Buescu et al., 2015, p. 7).

Já no domínio da Educação Literária (EL), devem ser promovidos contextos em que haja “contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu et al., 2015, p. 8).

O 2º ciclo é o ciclo da conclusão e consolidação das aprendizagens iniciadas no 1º ciclo. Como tal, os domínios de conteúdos da disciplina de Português são os mesmos do 1º ciclo, contudo, os objetivos a atingir nestes domínios tornam-se mais complexos. Deste modo, no domínio da Leitura e Escrita (LE)

considera-se a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos. É de referir que, neste domínio da Leitura e Escrita, se confere maior pertinência a determinados géneros escolares e categorias de texto, na sequência do trabalho iniciado, no domínio da Oralidade, no Ciclo anterior. (Buescu et al., 2015, p. 19)

Sobre o domínio da Educação Literária, no 2º ciclo, deve haver uma continuidade do estudo de “obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora, nomeadamente em torno dos géneros e textos eleitos, como fábulas, lendas, contos” (Buescu et al., 2015, p. 19).

Ao nível do elenco de conteúdos apresentados, no programa referido, para os diversos ciclos do ensino básico, podem-se encontrar formulações que apontam para alguma possibilidade de abertura a práticas de natureza crítica e para a leitura enquanto fruição. No entanto, quando falamos de leitura falamos também de promoção e da formação de leitores, nomeadamente de leitores literários, e da promoção em educação literária.

O Manual escolar como recurso de aprendizagem da leitura

O papel do manual de Português

Nos dias que correm, o manual escolar ocupa um lugar central enquanto dispositivo pedagógico de referência nos processos de ensino e de aprendizagem. Atualmente, o manual não possui apenas o corpus textual de operacionalização do Programa, mas contempla uma série de outras atividades complementares, como o caderno do professor, o caderno do aluno, fichas de trabalho formativas, testes de avaliação, entre outros. Assim, o interesse numa análise de manuais impõe-se como estratégia de clarificação de conteúdos e

de processos de aquisição/construção de conhecimento no que toca aos diferentes domínios do Português, como é o caso da leitura.

O papel do manual é tão decisivo que o próprio Ministério atesta que este deve contribuir para o desenvolvimento de competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para os Ensinos Básico e Secundário, apresentando informações correspondentes aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações para o professor. Neste âmbito, o manual é visto, no artigo 3º do decreto-Lei nº 47/2006, de 28 de agosto como:

o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor; («Decreto-lei 47/2006 de 28 de agosto do Ministério da Educação», 2006, p. 6213)

O mesmo decreto dita a definição de uma política de manuais escolares, que faça deste recurso didático a base para o desenvolvimento de competências, a promoção da mudança de atitudes e a aquisição de conhecimentos, de acordo com os programas em vigor, podendo ainda conter diretrizes no sentido de se proceder à avaliação da aprendizagem.

Como instrumentos de trabalho, os manuais não devem justapor-se aos programas para que não haja imposição, sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, é necessário que o professor cultive uma relação ativa com estes programas, colocados na primeira linha do seu trabalho pedagógico.

Gimeno, 1992; Parcerisa, 1996; Carmen & Jiménez-Aleixandre, 1997; Gérard & Roegiers, 1998; Santos, 2001 e Bonafé, 2002 (citado em Martins, 2012, p. 105) afirmam que nos dias de hoje, o manual escolar representa o método de ensino mais utilizado no

mundo. Mesmo que se verifique cada vez mais um aumento exponencial dos recursos didáticos disponíveis, quer em número, quer em diversidade, o manual escolar continua a ser, o suporte de aprendizagem mais difundido e o principal mediador das aprendizagens. São raros os que ousam a viver o dia a dia da sua prática pedagógica sem recorrer ao manual escolar. A evolução do sistema educativo consagrou-o como uma ferramenta essencial nos processos de ensino e de aprendizagem para as próximas gerações de crianças e jovens, em Portugal e noutros países.

Funcionando como um fiel depositário da versão autorizada do conhecimento socialmente válido e, devido a algumas das suas características e papéis (sociais, culturais e económicos), os manuais têm sido, são e muito provavelmente continuarão a ser o recurso mais importante nas acções educativas, em geral, e na sala de aula, em particular. (Dionísio, 2000, p. 79)

Tendo como princípio as palavras de Gérard & Roegiers (1998), estes explicam que o manual escolar pode ser definido como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (p.15). Por outras palavras, Santo (2006) diz que o manual escolar é um livro manuseável que alberga saberes básicos que são parte de uma matéria ou disciplina do currículo escolar. Hoje sabemos, todavia, que o manual é também apresentado e disponibilizado em formato digital.

Por sua vez, Alain Choppin (1992) Castro, Rodrigues, Silva, & Sousa (1999) afirmam que o manual escolar, enquanto dispositivo pedagógico central do processo de escolarização, pode ser analisado de acordo com quatro dimensões: i) produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas, dos contextos económicos, políticos e legislativos; ii) suporte de conhecimentos escolares, emanados de um programa oficial, uma vez que ele se constitui como fiel depositário de conhecimentos e técnicas que a sociedade considera necessária para a perpetuação de seus valores e que, portanto, deseja transmitir às gerações mais jovens; iii) veículo ideológico e cultural, que transmite um sistema de valores, uma ideologia e uma cultura determinados; e iv) instrumento pedagógico, que se apresenta em sua

elaboração como em seu trabalho, inseparável das condições e métodos do ensino de seu tempo.

A consideração destas dimensões permite ajudar a reconhecer elementos que caracterizam, em cada sociedade e em cada momento, concepções e práticas de ensino. Permite ainda reconhecer ao manual diferentes funções como objeto multifacetado que é.

Devido ao seu estatuto, defende-se que o manual escolar deverá ser estabelecido em pressupostos e princípios que tenham como objetivo promover os processos de ensino e aprendizagem centrado no aluno, conferindo-lhe maior responsabilidade e autonomia e atribuindo ao professor o papel de facilitador desses processos.

Como Castro afirma (1999):

Os manuais escolares são textos de utilização preferencial pelos alunos – nas suas “actividades”, nos seus “enquadradores discursivos”, nos seus “textos de endereçamento” são os alunos que elegem como destinatários: mas este é um destinatário de segundo nível, porque o primeiro é, obviamente, o professor que é quem decidirá sobre a adopção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro; pode acontecer, para lá disto, a ocorrência de comentários, de sugestões, de observações que só ganham sentido se concebermos o professor como leitor ideal deste tipo de textos. (p. 191)

Sendo os manuais escolares uma coletânea de conteúdos legitimados na escola e para a escola são, ao mesmo tempo, uma ferramenta para a transmissão de conhecimentos, integrando aspetos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das atividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas; neste sentido, desempenham, importantes funções pedagógicas (Castro, 1999).

Independente das funções para as quais o manual é concebido, Santo (2006) afirma que “a finalidade de qualquer manual escolar é, primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos, ao aprendente” (p. 107) .

Por sua vez, Bénitez (2000, p.6) considera que o manual desempenha sobretudo i) uma função simbólica, porque é o símbolo da escrita; ii) uma função pedagógica, porque transmite saberes básicos; iii) uma função social, pelo contributo sociocultural que oferece

às gerações mais novas; iv) uma função ideológica, por veicular uma hierarquia de valores e v) uma função política, já que os conteúdos são regulados pelos poderes políticos.

Também Gérard & Roegiers (1998) acrescentam que, o manual escolar pode desempenhar finalidades distintas, que variam de acordo com o utilizador, a disciplina e o contexto em que o manual é elaborado. O manual do aluno desempenha determinadas funções quando está na posse do aluno (ex: transmissão de conhecimentos), mas desempenha outras funções quando está na posse do professor (ex: evolução na prática pedagógica). É por isso que é fundamental, hoje em dia, distinguir o manual do aluno e o manual do professor.

Relativamente ao aluno, as funções do manual orientam-se, por um lado, para as aprendizagens escolares e, por outro, para a relação que essas aprendizagens estabelecem com a vida quotidiana presente e futura, incluindo a vida profissional.

No que diz respeito às aprendizagens escolares, o manual escolar desempenha funções relativas à aprendizagem: i) transmissão de conhecimentos, quando o aluno adquire dados, conceitos, regras, fórmulas, factos, uma determinada terminologia, convenções, etc.; ii) desenvolvimento de capacidades e competências, ou seja, o manual não permite somente assimilar conhecimentos, mas visa igualmente a aprendizagem de métodos e atitudes ou, até mesmo hábitos de trabalho e de vida. “na aquisição de capacidades e de competências, em compensação, dá-se maior importância à atividade: procurar-se-á levar o aluno a exercer determinada atividade sobre numerosos objetos de aprendizagem”; e iii) consolidação das aquisições, através da resolução de exercícios, entre outros.; iv) avaliação das aquisições, “Não se trata de uma avaliação certificativa, isto é, da avaliação que visa determinar se o nível de saberes adquiridos pelos alunos é suficiente. Esta avaliação incumbe à própria instituição através dos seus representantes (os professores)” (Gérard & Roegiers, 1998, p.76-80).

No que concerne à relação que estabelece entre as aprendizagens escolares e a vida quotidiana e profissional, o manual escolar tem um papel a desempenhar na educação social e cultural dos alunos, devendo ajudar os seus utilizadores a conhecerem-se e facilitar a sua integração social.

Resumindo, segundo este autor, o manual escolar tem como principal função transmitir aprendizagens que permitam ao aluno relacionar-se com o seu quotidiano e o seu meio envolvente.

Na perspetiva do professor, o manual escolar desempenha as funções de ligação das aprendizagens à vida quotidiana e profissional, articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão e, por isso, está diretamente relacionado com a docência e com a gestão da sala de aula. Assim, é indispensável que o manual proporcione pistas de trabalho para uma atualização e/ou renovação da prática pedagógica e cumpra, essencialmente, a função de formação “o objetivo é o de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem.” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 89) Outras funções são: i) informação científica e geral, ii) formação pedagógica ligada à disciplina, iii) ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas e iv) ajuda na avaliação de aquisições.

Na generalidade, o manual escolar é entendido como um “produto cultural orientado para um sujeito leitor, em processo de formação e de crescimento, e cuja atividade de leitura deverá ser orientada e dirigida para determinados fins” (Magalhães, 2006, p. 10).

No caso específico da disciplina de Português, Dionísio (2000) referencia que os manuais escolares apresentam uma estrutura e organização de textos seguidos de atividades sobre o mesmo, acompanhados de fichas informativas geralmente de gramática (da língua e do texto), testes de avaliação, listas bibliográficas, entre outros.

Esta autora, inspira-se ainda nas palavras de Castro e Sousa (1998) para dizer que os manuais:

são concebidos e organizados com vista ao desenvolvimento de competências verbais no domínio da produção ou do reconhecimento, naturalmente, aí se veiculam, privilegiadamente e em estreita relação com aquela configuração macroestrutural, representações sobre a linguagem, sobre a língua portuguesa, sobre as práticas comunicativas. (Dionísio, 2000, p. 83)

É indiscutível o papel primordial que o manual escolar ocupa na educação. Ele promove o acesso ao saber, alarga os horizontes do conhecimento, desenvolve a autonomia e

incita o aluno à investigação (Brito, 1999). Por sua vez, Duarte (2010) defende-o como potencializador no desenvolvimento de atividades onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, isto é, que sejam chamados a agir, a construir o seu conhecimento, a um nível mais exigente, o da descoberta ou criatividade. Para o professor, o manual constitui-se uma importante fonte de recursos, enriquecedor de práticas, auxiliar de planificações, orientador e sequencializador de conteúdos e de atividades (Brito, 1999, p. 141).

Os manuais escolares estão no centro dos interesses da investigação em educação, uma vez que são vistos como importantes instrumentos pedagógicos, culturais e ideológicos. Nesta linha de ideias, Martins (2012) refere que uma análise complexa de manuais escolares pode constituir uma fonte de informação importante para a caracterização do ensino e da aprendizagem da leitura em Portugal e dos processos educativos e didáticos que neles ocorrem.

Sendo o manual escolar uma peça importante para o entendimento e transformação da realidade educacional, os professores devem procurar escolher os manuais da forma mais qualificada possível, utilizando-os de forma crítica como apoio didático e não como substituto da planificação e fazendo-os interagir com todos os demais materiais didáticos disponíveis, que se revelarem pertinentes para alcançar os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da escola. Quando os manuais são o único elemento estruturador do trabalho na sala de aula, e, simultaneamente, um obstáculo à reflexão que suscite a mudança, estes contribuem para que os professores se transformem em consumidores e currículo e para que se mantenha a confusão entre manual escolar e programa.

A leitura no manual de Português

Por vezes a escola é, para muitos, o único lugar de contacto com livros e leitura. Porém, quando se fala em aprender a ler não se pensa somente na escola como único referente nesse processo, pois existem outros agentes educativos envolvidos nesse processo. É na escola, com a orientação do professor e com o apoio do material didático, nomeadamente o manual escolar, que os estudantes aprendem a ler.

“Aprende-se a ler, lendo” (Sousa, 1991, p. 499) esta afirmação proferida por muitos e citada por Sousa (1991), está subjacente à consciência que:

ler um texto pressupõe a activação de um conjunto de processos cuja repetição proporcionará destreza e fluência de leitura. Assim, mais do que a dimensão declarativa, revela-se nos textos uma dimensão processual que supõe por parte dos leitores a activação e mestria de uma série de estratégias interpretativas suscitadas pelo próprio texto. (p. 499)

Usando a palavras de Alçada (2016) o acesso à leitura e ao livro está diretamente dependente da frequência da escola. É na escola que se aprende a ler e, é a escola que abre a todos a possibilidade de contactar com os livros.

Deste modo, pode-se concordar com Brito (1999) que reflete que os manuais escolares são instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem e favorecem o processo educativo. Eles desempenham um papel determinante no contexto escolar, fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas.

Assim sendo, é fundamental refletir sobre o papel que os manuais escolares de Português desempenham na promoção da leitura e da literacia pois, pretende-se que estes forneçam aos alunos ferramentas indispensáveis à participação ativa e crítica na sociedade em que se inserem.

Como promotor da compreensão leitora, o manual escolar deve permitir criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências a desenvolver aquando da prática de leitura. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos do currículo e materiais de leitura diversificados que os permitam trabalhar, proporcionando aos segundos uma grande variedade de experiências de leitura para os motivar para a mesma.

Citando Sousa (1991):

O manual que hoje se põe ao serviço da disciplina de Português é um composto de antologia e caderno de exercícios. Por referência a este tipo compósito que caracteriza actualmente o "livro de Português" diremos que o seu "conteúdo" se distribui, em estado mínimo, e num 1º nível, por dois planos complementares e de natureza primária: um, fundacional, do qual fazem parte os textos seleccionados e que, poderemos dizer, constituem a antologia; outro, chamemos-lhe acessório, constituído pelas actividades propostas para esses textos, geralmente sob a forma

de fichas/guiões de leitura, propostas de trabalho, etc., a partir das quais é possível extrair os “conteúdos”, declarativos ou processuais, explícitos ou implícitos, que constituem o objecto da disciplina. (p. 496)

Deste modo, tendo presente a função social da escola, os manuais da disciplina de Português devem inculcar no aluno compromissos, crenças e interesses, isto é, suscitar uma função transformadora em detrimento de uma função reprodutora. Devem também perseguir as grandes finalidades educativas e ir além dos objetivos da área curricular disciplinar. No caso específico do ensino/aprendizagem da compreensão da leitura, é importante que os manuais se mobilizem para ajudar a escola a despertar no aluno o gosto pela leitura e a desenvolver nele hábitos a ela associados.

A partir de estudos levados a cabo por variados autores, como por exemplo: Lourdes Dionísio de Sousa, Rui Vieira de Castro e Angelina Rodrigues, Mello (1999) no artigo “O livro didático e o ensino da literatura no secundário” afirma que os manuais escolares de Português “estão muito aquém da propalada renovação teórica e metodológica na letrados nos novos programas de Português” (p. 336). Dito por outras palavras, o manual escolar de Português continua a privilegiar práticas de compreensão dos textos que conduzam a leituras plurais, capazes de formar leitores que possuam competências de leitura que ultrapassem a mera descodificação de textos e que participem ativamente na construção dos sentidos desses mesmos textos.

Os estudos acima mencionados, enunciam algumas características sobre os manuais que consideram que interferem negativamente na formação de leitores na formação de leitores motivados, competentes e críticos, assim, pelas palavras de Martins & Sá (2010) podemos elencar algumas destas características:

- a) As leituras e os leitores são “formatados”, ou seja, o manual define a interpretação dos textos que deve ser feita, tomando-a como a única válida e a ser tida em conta nas leituras efetuadas.
- b) O processo de leitura é encarado com um processo de reprodução de sentido em detrimento da construção de sentido que seria de esperar tendo em conta a singularidade e os conhecimentos de cada leitor.

- c) Face aos textos apresentados pelo manual, o leitor vê-se confrontado com limitações várias à sua intervenção sobre os mesmos e sente-se coagido a responder dentro de um determinado quadro, já definido pelas atividades que lhe são apresentadas.
- d) As operações de leitura predominantes centram-se ao nível da leitura como descodificação, já que a identificação e a confirmação são as operações de leitura que dominam a leitura dos textos dos manuais. Em consequência, o leitor está perante um contexto de movimentos de leitura muito pouco diversificado, onde só muito raramente realiza a leitura compreensão.
- e) Predomínio de textos que evidenciam os sentidos que o leitor deles deve extrair, logo, que não possibilitam leituras várias, exercendo assim um forte controlo sobre a atividade interpretativa do aluno, que vê desvalorizado o seu papel como leitor. Como tal, os manuais de Língua Portuguesa têm vindo a apresentar-se como uma entidade pedagógica, que tende a anular qualquer leitura pessoal dos textos propostos, impondo verdades tidas como universais e indiscutíveis.

“De um modo geral, os manuais escolares concebem a leitura como um produto e não como um processo. Neste contexto, o papel de leitor é passivo e muito desvalorizado” (Martins & Sá, 2010, p. 220). Há todo um trabalho a fazer para adequar o manual de Português às suas funções e às exigências da sociedade, onde o indivíduo é avaliado pela sua capacidade de compreender o que o rodeia.

Tendo em atenção as palavras de Dionísio (2000), esta autora, menciona que nos dias de hoje, o manual escolar de Português se estrutura em textos seguidos de atividades sobre o texto, acompanhados de fichas informativas normalmente de gramática, testes de avaliação, listas bibliográficas, entre outros.

Também Martins (2012), no seu estudo, acrescenta que, no que respeita à proveniência dos conteúdos, o manual deve ser aberto e pautar-se pela flexibilidade e diversidade de informação que fornece. As fontes que refere devem ser diversificadas e ser apresentadas de forma explícita, para que o aluno possa alargar os seus horizontes, se assim o entender.

A mesma autora, refere, ainda, que compreender um texto não é somente localizar informações que aparecem ao longo do mesmo, mas requer do aluno capacidades de monitorização do processo. Antes da leitura, é muito importante ajudar o aluno a: estabelecer um objetivo de leitura; ativar conhecimentos prévios sobre o tema, sobre o autor, sobre o género textual; formular hipóteses sobre o conteúdo do texto; antecipar conteúdos. Durante a leitura, é importante ensinar o aluno a: prestar deliberadamente atenção ao que lê; ajustar a velocidade de leitura à dificuldade do texto; reler cada parágrafo e procurar a informação nova; adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...); usar chaves contextuais sobre o texto; parafrasear e tomar notas durante a leitura; sintetizar à medida que se avança e criar uma imagem mental do que foi lido. Após a leitura, é importante ensinar o aluno a: fazer exposições orais e/ou escritas do/sobre o texto; reter novos dados, formular questões sobre o lido e responder-lhes; confrontar as previsões de conteúdo com a informação do texto; relacionar o universo textual a que teve acesso através da leitura com o seu próprio universo.

Partindo do que foi referido anteriormente, pode-se concluir que as atividades propostas pelo manual escolar, devem ser diversificadas e apresentar níveis de complexidade distintos. Estas devem ser destinadas a favorecer a aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e, têm de visar a resolução de problemas e mobilizar a experiência dos alunos a quem se dirigem e os seus interesses.

A educação para o desenvolvimento como proposta de integração curricular no domínio da leitura

“La educación para el desarrollo, antes que una posibilidad educativa, es una necesidad social: responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos.” (Segovias et al., 1998, p.17)

Falar de Educação para o Desenvolvimento é uma tarefa trabalhosa e complexa, uma vez que este é um conceito ambíguo e não existe uma única definição. Contudo, sabe-se que a ED tenta dar resposta aos desafios que surgem no dia-a-dia e, por esse motivo,

este conceito está sempre a ser reinventado por diversos autores. Desta forma, é imperativo, ao refletir sobre a Educação para o Desenvolvimento fazer uma breve abordagem histórica.

A Educação para o Desenvolvimento surge no contexto dos processos de descolonização do pós-guerra e das campanhas humanitárias que se seguiram face a estas catástrofes. Não ficando indiferentes, os países industrializados e os países subdesenvolvidos, uniram-se, criando um “elo de ajuda ao desenvolvimento” para prestar apoio à Europa que se encontrava devastada pela guerra e iniciava a fase de reconstrução. A este movimento de ajuda, mais tarde, juntaram-se as Organizações Não-Governamentais (ONG) que, quiseram também participar, mas com o objetivo de levar ajuda até outros continentes, onde também ocorriam situações de miséria e pobreza. Para efeito, angariavam recursos financeiros e humanos para se poderem concretizar projetos nesses continentes (CIDAC, 2018).

Relativamente ao conceito de ED, em 1974, foi aprovada pela Assembleia geral da UNESCO, uma resolução na qual se diz que “Educação para o desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais” (CIDAC, 2018, p.1). Também o site “Redes para o desenvolvimento” defende que “A Educação para o Desenvolvimento procura, através de três formas de intervenção - sensibilização, influência política e intervenção pedagógica –, promover a compreensão da cidadania global: encoraja uma consciencialização crítica em relação às questões do desenvolvimento e alerta para o impacto do envolvimento individual, mobilizando a sociedade civil para uma tomada de ação para a mudança.” (“Redes para o desenvolvimento,” n.d.)

De acordo com a revista “Educação para o Desenvolvimento: passado, presente, futuro” produzida pela Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD), os técnicos Santos & Cardoso (2014) afirmam que:

a ED assume-se como um instrumento de luta contra a exclusão, a injustiça e as desigualdades globais, conjugando para isso três dimensões inseparáveis: a pedagógica (é um processo de aprendizagem); a ética (tendo a justiça, a equidade, a solidariedade e a inclusão como princípios que norteiam o seu pensamento e ac-

ção); e a política (vocacionado para a transformação social, assente numa autorreflexividade crítica permanente, capaz de desmontar as relações de poder e de hegemonia que se vão insinuando em todas as escalas). (p. 5)

Seguindo esta linha de pensamento, é possível dizer que a ED é uma proposta que sensibiliza, questiona, consciencializa, forma e mobiliza as pessoas, fazendo crescer a vontade de mudar o que é injusto e desenvolvendo visões, estratégias, propostas e práticas que concretizem essa vontade de combater a injustiça.

Concluindo a exposição dos conceitos de ED, o que se inscreve na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED, 2008) é que, a ED traduz-se na consciencialização e sensibilização sobre os problemas de desenvolvimento, na adoção de atitudes e estratégias favoráveis a uma coesão social e no envolvimento de todos no sentido da transformação social.

Ou seja, dito por outras palavras, a ED envolve as seguintes dimensões:

- A ED sensibiliza, partilhando informação e reflexões com as pessoas, questionando as situações vividas e conhecidas, fazendo crescer a vontade de mudar o que é injusto.
- A ED consciencializa, forma e mobiliza: levando as pessoas a assumir a sua própria situação, os seus limites e as suas possibilidades, bem com as dos restantes seres humanos, permitindo-lhes avaliar estas situações com critérios de justiça e solidariedade, desenvolver visões, estratégias e propostas concretas de mudança e pô-las em prática, combatendo as injustiças.
- A ED influencia as políticas: nomeadamente as políticas públicas, denunciando aqueles que sistemicamente originam ou perpetuam a pobreza, a exclusão e as desigualdades, e propondo políticas concretas no domínio da acção do Estado, do sector privado e da sociedade civil, de modo a que promovam o bem comum à escala local e global. (ONGD, dgidc, Ministério da Educação, & CIDAC, 2010)

Tendo em conta as dimensões que envolvem a Educação para o desenvolvimento, no que respeita à sua integração no currículo da escola, Camões, Figueiredo, Cardoso, Neves, & Silva (2016) reconhecem que a escola deve ter uma papel fundamental, em todos

os ciclos de ensino, promovendo aos alunos a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que possibilitem aos alunos a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário.

De acordo com o Referencial de Educação para o desenvolvimento, através de atividades educativas e de sensibilização baseadas nos direitos humanos, responsabilidade social, igualdade de género, entre outros, contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável (Camões, Figueiredo, Cardoso, Neves, & Silva, 2016, p. 5).

Nesta linha de pensamento, também “a Educação para o Desenvolvimento (...) pretende fazer chegar às crianças e jovens a consciência de que as suas decisões quotidianas têm impacto não só nas suas vidas, mas nas de todas as pessoas” (Pais, 2014, p. 9). Ainda neste documento a autora (Pais, 2014) afirma:

Educar para o Desenvolvimento é, no seu princípio, a estimulação de um processo empático, de constatação de que o Eu é também o Tu e o Ele ou Ela e que, juntos, constroem o Nós aqui, no nosso Planeta – tarefa não ideologicamente isenta de uma visão harmónica e sustentável do mundo, mas que se assume como um caminho em construção. (p. 9)

Assim, também Segovias (1998) refere que na escola, a Educação para o Desenvolvimento deve ser entendida como uma forma ampla e não como simples integração de novos conteúdos educacionais, mas como uma alternativa inovadora aos mecanismos tradicionais de transmissão de valores. É crucial entender que educação para o desenvolvimento significa participação e compromisso com a mudança, sem obscurecer a necessidade de dar respostas efetivas às causas que geram crescente desconforto na sociedade.

Com o intuito de inserir a Educação para o Desenvolvimento nas escolas, surge o Referencial da Educação para o Desenvolvimento que orienta a intervenção pedagógica da ED. Este documento está organizado por níveis de educação e por ciclos de ensino, oferecendo, para cada um deles, uma proposta de abordagem específica de ED. (Camões et al., 2016)

Segundo o próprio documento, o Referencial de Educação para o Desenvolvimento poderá ser utilizado nos seguintes contextos:

I – da dimensão transversal da educação para a cidadania, em contexto de ensino e de aprendizagem e qualquer disciplina, nos 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e também no âmbito da educação pré-escolar, tendo em conta as orientações curriculares em vigor para este nível de educação;

II – da oferta de componentes curriculares complementares nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, desde que criadas pela escola, em função da gestão do crédito letivo, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual;

III – da oferta complementar do 1.º ciclo do ensino básico, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual;

IV – do desenvolvimento de projetos e atividades que tenham como objetivo contribuir para a formação pessoal e social dos alunos/as, em articulação com o projeto educativo do agrupamento de escolas/escola não agrupada. (Camões et al., 2016, p. 7)

Relativamente às temáticas, o Referencial de ED identifica seis temas globais, a partir dos quais se propõe o tratamento progressivo, desde a educação pré-escolar até aos ensinos básico e secundário: Desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global; Paz.

Na sala de aula de Português, existem obras bastante diversificadas e ricas relativamente a conteúdos e à própria moral que podem transmitir, o que acaba por ser uma mais valia para os alunos, pois entram em contacto com diferentes tipos de textos e de diferentes géneros. Assim, de modo a envolver as questões de ED, o professor pode propor aos alunos a construção de textos relacionados com um tema específico, a escrita de uma opinião sobre um texto que leram, debates sobre determinado assunto, entre outros, e, no final, a leitura das mesmas para a turma, para poderem partilhar ideias e dialogar sobre os conteúdos (Alçada, 2016).

Ao integrar a ED nas escolas, pretende-se que os alunos assumam o compromisso de aumentar o conhecimento e a compreensão de questões ligadas ao Desenvolvimento,

preparando as crianças e jovens para viverem e participarem numa sociedade global, incentivando uma cidadania ativa. A Educação para Desenvolvimento “pretende fazer chegar às crianças e jovens a consciência de que as suas decisões quotidianas têm impacto não só nas suas vidas, mas nas de todas as pessoas” (Pais, 2014, p. 9).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Opções metodológicas

Coutinho (2014) diz que investigar é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de investigação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. Num processo de investigação deve explicar-se, detalhadamente, os princípios metodológicos e métodos a utilizar e, como tal, este capítulo destina-se a dar informação sobre os procedimentos usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relatar a maneira como foi realizada a recolha de dados.

Coutinho (2014) refere que o capítulo da metodologia inclui os seguintes elementos:

1. alusão ao enfoque de investigação (quantitativa ou qualitativo ou misto) e apresentação do plano metodológico do estudo;
2. descrição da população alvo, da amostra dos participantes utilizada e do processo de definição da amostra;
3. justificação dos instrumentos escolhidos;
4. descrição dos instrumentos usados (testes, questionários, entrevistas);
5. considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos;
6. descrição dos procedimentos adotados no estudo.

No fundo, a metodologia consiste num conjunto de procedimentos lógicos da investigação empírica, envolvendo uma seleção de técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas, bem como controlo da sua utilização. Ou seja, ajuda a refletir sobre o assunto em questão e a traçar o caminho. Como refere Latorre et al., (1996 citado por Coutinho, 2014, p. 24) “velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e

valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação”.

Tendo em conta a natureza do estudo que apresentamos, a metodologia adotada para este projeto foi a metodologia qualitativa, de vertente interpretativa em contexto exploratório.

Sobre a metodologia adotada, Fernandes (1991) afirma que “O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está «por trás» de certos comportamentos, atitudes e convicções” (p. 3). Também a psicóloga Paula Oliveira (2006) menciona que a metodologia qualitativa está centrada na forma como o ser humano interpreta e atribui significado à sua realidade, distanciando-se de uma abordagem do comportamento humano que tem como objetivo encontrar factos e causas para os mesmos. Para completar esta informação, Bogdan & Biklen (1994) consideram que esta metodologia possui cinco características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p. 47-50)

Contudo, como diria Shaw (1999, citado por Coutinho, 2014, p. 29) “mais importante que o rigor é a relevância dos significados, e daí que o propósito do investigador não seja de generalizar mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta”.

Qualquer plano de investigação implica uma recolha de dados por parte de quem está a investigar. Como refere Almeida & Freire (1997) & Black (1999, citados por Coutinho, 2014, p. 105) “trata-se de saber «o quê» e «como» vão ser recolhidos os dados, que instrumentos que vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo”. Portanto, como técnica de recolha de

dados, foi selecionada a análise documental. Esta escolha deve-se à necessidade de compreender os processos de leitura e a sua abordagem no manual de português e, se há ou não inclusão de temas da Educação para o Desenvolvimento no mesmo.

Segundo J. Chaumier (1974, citado por Bardin, 2007) podemos definir a análise documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência.” (p. 40) Ou seja “a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2007, p. 40).

Deste modo, para análise dos dados recolhidos, foi selecionada a análise de conteúdo, já que, no âmbito da análise documental, esta surge como um procedimento de investigação sistemático. “Trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas técnicas” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 144).

Para um trabalho de análise de conteúdo consistente, destaca-se a importância de realizar a leitura do manual de Português do 6º ano, de forma exaustiva, para que sejam definidas as unidades de análise e categorias a serem consideradas.

De forma a compreender o modo como os textos presentes no manual de Português promovem situações que envolvam a Educação para o Desenvolvimento no dia a dia, tornou-se necessário elaborar um instrumento de análise. Este instrumento, teve como referência o estudo “Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura” de Maria da Esperança de Oliveira Martins.

O manual escolar

Título	Palavra puxa Palavra 6
Autores	Ema Sá Barros, Joana Faria, Raquel Matos, Silvina Fidalgo
Ano de escolaridade	6º ano de escolaridade (2º ciclo do ensino básico)
Número de edição	1ª edição
Local de edição	Lisboa
Editores	Edições ASA

Data de edição	2017
Componente do projeto editorial	<p><u>Para o aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual – Parte 1 (inclui Dicas para Aprender) e Parte 2 (Guiões de leitura) • Caderno de atividades <p><u>Para o professor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual – Parte 1 e Parte 2 (edição do professor) • Caderno de atividades • Dossiê do professor • 60 cartões para atividades de Oralidade e de Escrita • Cartaz gigante de conjugações verbais • CD Áudio

Figura 2 - Apresentação do projeto educativo

Assim como é apresentado sucintamente no quadro acima, o projeto educativo Palavra puxa Palavra 6, oferece aos alunos o manual do aluno que contém na parte final do livro o “Dicas para aprender” que tem como função dar dicas aos alunos de como: organizar o caderno diário, ler e interpretar um texto, responder a questões de interpretação, fazer citações, resolver exercícios de escolha múltipla, resolver exercícios de ordenação, sublinhar, fazer esquemas, tirar notas, resumir, fazer um teste, escrever um texto, articular bem as ideias, fazer uma apresentação oral e elaborar um ficha de leitura. Ao manual junta-se um caderno de guiões de leitura que contém fichas sobre as obras do PNL de leitura obrigatória, tais como: “Contos Gregos” de António Sérgio, “Ulisses” de Maria Alberta Menéres, “Rosa minha irmã Rosa” de Alice Vieira, “Chocolate à chuva” de Alice Vieira, “Pedro Alecrim” de António Mota, “Os piratas” de Manuel António Pina e “As naus de verde pinho” de Manuel Alegre. Por fim, ao manual e ao caderno de guiões de leitura, junta-se o caderno de atividades.

Ao professor, é oferecido um manual - Parte 1 (inclui Dicas para Aprender) e Parte 2 (Guiões de leitura), 60 cartões para atividades de Oralidade e de Escrita, um cartaz gigante de conjugações verbais, um CD Áudio e um dossiê do professor que contém: documentos gerais e planificações, fichas de domínio e questões de aula, fichas de Compreensão do Oral, fichas de leitura/Educação Literária, questões de aula de Gramática, testes de

avaliação, testes de avaliação e fichas de trabalho para alunos NEE, testes das obras dos guiões de leitura.

O manual escolar Palavra puxa Palavra 6 de português está organizado em seis unidades, numeradas de 0 a 6 e cada unidade do manual escolar apresenta-se da seguinte forma:

- *Saber*, que apresenta os conteúdos que serão aprendidos com o texto que vão ler. Esta rubrica não aparece aquando todos os textos do manual, ou seja, só aparece quando for lecionado um conteúdo novo;
- *Antes do texto*, que consiste em levar os alunos a formular hipóteses sobre os textos que vão ler, compreender as tarefas de leitura que lhes são propostas, mobilizar conhecimentos prévios face aos textos a estudar;
- *Texto*, que apresenta o texto que será lido;
- *Sobre o texto*, que após a leitura propõe a realização de exercícios de interpretação do texto lido;
- *Oralidade*, que inclui tarefas de compreensão e produção de apresentações orais. Esta rubrica aparece facultativamente;
- *Escrita*, constituída por atividades de produção escrita. Esta rubrica aparece facultativamente.
- *Gramática*, constituída pela apresentação de exercícios gramaticais e pela apresentação de conteúdos novos;
- *Síntese*, aparece no final de cada unidade e tem como finalidade apresentar aos alunos um resumo dos conteúdos referentes a cada unidade;
- *Ficha formativa*, surge no final de cada unidade e tem como objetivo a resolução de uma ficha.

Na parte final do manual escolar em análise, existe um Apêndice gramatical que contém conteúdos gramaticais.

Procedimento de análise de dados

Como referimos no ponto anterior, para a análise de dados do manual escolar, elaboramos uma grelha com base no estudo de Martins (2012) de acordo com a revisão e fundamentação teórica. A adaptação da grelha esteve, naturalmente, em sintonia com o

objetivo geral do estudo e com as questões de investigação que definimos para este estudo.

Na grelha (figura3) que construímos figuram sete indicadores de análise: tipologia textual, género textual, título do texto, autor do texto, tema do texto, tema de ED e a capacidade trabalhada a partir do texto.

	Tipologia textual	Género textual	Título	Autor	Tema	Tema de ED	ED: implícito ou explícito
Unidade 1							
Unidade 2							
Unidade 3							
Unidade 4							
Unidade 5							
Unidade 6							

Figura 3 - Tabela de recolha de dados

No que diz respeito à *tipologia textual*, pretendemos designar os tipos de textos presentes no manual, sendo eles os textos narrativos, os textos descritivos, os textos argumentativos, os textos expositivos e os textos instrucionais. Relativamente ao *género textual*, pretendemos listar os géneros textuais que compõe o livro, como por exemplo a notícia, entrevista, texto publicitário, texto narrativo, texto dramático, texto poético, entre outros. Nos domínios *título* e *autor*, serão apresentados os títulos dos textos e os respetivos autores. Sobre o *tema*, apresentamos o assunto principal presente em cada texto. No domínio *Tema de ED* pretendemos identificar os textos que envolvem as temáticas de ED e reconhecer qual o tema que é trabalhado nestes textos. Por fim, no *domínio ED: implícito ou explícito* temos como função compreender de que modo os textos identificados como promotores de ED trabalham esta grande temática, ou seja, de forma implícita ou explícita.

No momento em que falamos que determinado texto promove a capacidade implícita dos alunos, significa que para trabalhar esse texto é necessário a intervenção do professor para ajudar os alunos a compreenderem que nesse texto a temática da Educação para o Desenvolvimento está a ser trabalhada de forma indireta, ou seja, está implícito.

Quando falamos que há textos no manual que promovem a capacidade explícita dos alunos, indica que ao trabalhar certo texto, os alunos identificam claramente as temáticas de ED nesse texto, ou seja, compreendem a intenção do autor e a mensagem transmitida.

De acordo com a construção da grelha de recolha de dados, foram então estabelecidas duas categorias de análise: A) o cenário temático dos textos; B) As atividades de leitura.

Na categoria A – O cenário temático dos textos, analisaram-se todos os textos, identificando títulos, tema principal e autores no sentido de verificar de que modo as temáticas de ED estavam presentes.

Na categoria B – As atividades de leitura, verificaram-se todas as propostas para a compreensão do texto, percebendo de que modo mobilizavam o sentido crítico e a capacidade inferencial dos alunos, fazendo-os alargar o horizonte temático dos textos que analisavam. Nesta categoria, analisamos também o género e tipologia textual, assim como as propostas de atividades inscritas no domínio da oralidade e da escrita que interferem com as de leitura. Esta análise teve sempre o objetivo de perceber de que modo a ED estava expressa nos textos e ver se eram anunciados de modo implícito ou explícito.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será realizada a apresentação dos dados e a respetiva discussão, interpretação e reflexão dos mesmos, com a intenção de obter respostas aos objetivos da investigação propostos no início deste estudo.

O cenário temático dos textos do manual escolar

No que respeita a esta categoria de análise do cenário temático dos textos, foram analisados todos os textos, identificando títulos, tema principal e autores no sentido de verificar de que modo as temáticas de ED estavam presentes. Assim, no que concerne a títulos e autores, o manual escolar Palavra puxa Palavra 6 de português conta com 43 textos e está organizado em seis unidades, numeradas de 0 a 6: Unidade 0 – “Porta aberta”, destinada a apresentar o manual, a ensinar os alunos a usar o manual e a rever conteúdos

através de uma avaliação diagnóstica; Unidade - 1 “Notícias frescas”, destinada ao contacto com os textos não literários, tais como: notícia, entrevista, texto publicitário, roteiro, sumário, texto de enciclopédia e dicionário, texto expositivo/informativo e biografia; Unidade – 2 “Nas asas de um conto”, destinada à abordagem de textos de tradição popular, tais como: “O sapateiro pobre” de José Viale Moutinho retirado de “Contos populares portugueses”, “O ganso de ouro” e “Jorinda e Joringuel” dos Irmãos Grimm, retirado de “Os mais belos contos de Grimm”, “O velo de ouro” de António Sérgio, retirado de “Contos gregos” e “A ilha dos infernos” de Maria Alberta Menéres, da obra “Ulisses”; Unidade 3 – “Os cantos da casa”, são explorados textos narrativos de autores de língua oficial portuguesa, nomeadamente “Socorro! A minha irmã quer ser uma estrela” de Álvaro Magalhães, na obra “O estranhão – Uma mosca na sopa”, “Uma beleza irreconhecível” de José Eduardo Agualusa, em “A rainha dos estapafúrdios”, “A avó Lídia” de Alice Vieira, na obra “Rosa, minha irmã Rosa”, “Chocolate à chuva” de Alice Vieira em “Chocolate à chuva” e “O peso da ciência” de António Mota na obra “Pedro Alecrim”; Na unidade 4 – “Alargar horizontes” pretende-se que os alunos contatem com textos narrativos de autores estrangeiros, tais como: “Descoberta” de Christopher Paolini, retirado de Eragon, “O sonho de Robinson” e “Robinson e os canibais” de Daniel Defoe, retirado de Robinson Crusóé, “A caverna das maravilhas” e “A rasoira de Xainaz” de Luc Lefort, adaptado da obra “Ali Babá e os quarenta ladrões”; Unidade 5 – “Ser e não ser”, destinada aos estudo de textos dramáticos, tais como: “Gulliver em Portugal” de Luísa Ducla Soares em “As viagens de Gulliver com escala em Portugal”, “Outono faz-me sono” de Vergílio Alberto Vieira em “O circo de papel” e “A tempestade” de Manuel António Pina, da obra “Os piratas”; Unidade 6 – “Fazer castelos no ar”, destinada ao contato com textos poéticos, tais como: “Canção de Leonoreta” de Eugénio de Andrade, “A borboleta” de Odylo Costa, Filho, “Cantiga dos reis” recolhida por Luísa Miranda, “Vinde, ó pobres” de Jorge de Lima, “Cão” de Alexandre O’Neill, “O burro” de Mutimati, “O pastor” de Eugénio de Andrade, “O pescador velho” de Glória Sant’Anna, “Lianor” de Luís de Camões, “Quitandeira de Luanda” de Maria Eugénia Lima, “Prelúdio” de Jorge Barbosa, “Horizonte” de Fernando Pessoa, “A nau Catrineta” e “A bela infanta” de Almeida Garrett, “As naus de verde pinho” de Manuel Alegre.

No que diz respeito aos temas dos textos apresentados pelo manual escolar analisado, foram reconhecidos três temas de análise: imaginário, cotidiano e personalidades.

Deste modo, dos quarenta e três textos presente no manual escolar identificamos doze textos cujo tema é o imaginário, que diz respeito à capacidade do leitor em criar empatia com o texto que está a ler. Perante textos em que o tema é o “imaginário”, pretende-se que os alunos sejam capazes de envolver-se no enredo do texto e identifiquem-se com as personagens. A imaginação, enquanto matriz de compreensão é capaz de transmitir a essência das imagens na sua relação com os vários domínios do saber; dezasseis textos cujo tema é o “Quotidiano”, que diz respeito a textos em que os alunos identificam experiências vividas pelos próprios no dia a dia; dois textos com o tema de “Personalidades”, que diz respeito a textos que têm como personagens principais personalidades, tais como: jogadores de futebol, cantores, bandas de música, políticos, entre outros.

Ainda nesta análise, foram reconhecidos textos que se identificavam com dois temas em simultâneo. Assim sendo, identificamos três textos com os temas imaginário e cotidiano, quatro textos dos temas imaginário e personalidades e seis textos com temas do cotidiano e personalidades.

Quando se analisam os temas presentes nos quarenta e três textos na perspetiva da Educação para o Desenvolvimento percebe-se que de modo claro, o manual escolar apresenta dez textos que promovem situações de Educação para o Desenvolvimento. Relativamente a estes textos realizamos uma análise no sentido de verificar a que temáticas do Referencial de ED estavam associados e reconhecemos que o manual trabalha os temas Desenvolvimento, Justiça Social e Cidadania Global.

Sobre o tema Desenvolvimento, o manual apresenta dois textos: “O sapateiro pobre” de José Viale Moutinho e “Descoberta” de Christopher Paolini. Relativamente aos textos que abordam o tema da Justiça Social, o manual escolar apresenta três textos que promovem a ED, são eles “O ganso de ouro” dos Irmãos Grimm, “Uma beleza irreconhecível” de José Eduardo Agualusa e “Chocolate à chuva” de Alice Vieira. Por último, no que respeita ao tema da Cidadania Global, o manual escolar apresenta cinco textos que promovem a ED, são eles “Chegaram os monstros da reciclagem” da Resiestrela, “Zoo de Santo Inácio:

diversão todo o dia” da página online do Zoo de Santo Inácio, “Outono faz-me falta” de Vergílio Alberto Vieira, “Cão” de Alexandre O’Neill e o “Burro” de Mutimati.

Tema	Nº	ED
Imaginário	12	3
Quotidiano	16	4
Personalidades	2	0
Imaginário e quotidiano	3	1
Imaginário e personalidades	4	0
Quotidiano e personalidades	6	2
Total	43	10

Figura 4 - Temas e número de propostas que envolvem a ED

As atividades de leitura dos textos do manual escolar

No que concerne às atividades de leitura presente do manual, foi realizada uma análise no sentido de verificar as propostas referentes à compreensão do texto, compreendendo de que modo mobilizavam o sentido crítico e a capacidade inferencial dos alunos. Foi ainda analisado o género e tipologia textual, assim como as propostas que interferem com as de ED.

Tipologia textual	Nº	Género textual	Nº	ED
Texto descritivo	4	Texto não literário	10	2
Texto expositivo	4			
Texto explicativo	2			
Texto narrativo	33	Texto narrativo	15	5
		Texto dramático	3	1
		Texto poético	15	2
Total	43		43	10

Figura 5 - Tipologia e género textual

Relativamente ao género e tipologia textual como a figura 5 apresenta, a maioria das propostas de textos do manual escolar analisado privilegia a tipologia e género textual narrativo. Esta análise, transportada para a temática da Educação para o Desenvolvimento permite-nos perceber que também a este nível, o texto narrativo se destaca com cinco ocorrências em dez.

Unidade	ED	Temas de ED	ED: Capacidade
Unidade 1	2	Cidadania global	Explícito
Unidade 2	1	Desenvolvimento	Implícito
	1	Justiça social	
Unidade 3		Justiça social	Implícito
Unidade 4	1	Desenvolvimento	Implícito
Unidade 5	1	Cidadania global	Explícito
Unidade 6	2	Cidadania global	Implícito
Total	10		

Figura 6 - Propostas de Educação para o Desenvolvimento

Relativamente às situações que envolvem a temática da Educação para o Desenvolvimento, dos quarenta e três textos identificamos dez textos que promoviam as temáticas de ED. Como tal, foi necessário saber quais os temas da ED que eram trabalhados e de que modo eram didaticamente explorados. Concretamente quisemos saber se havia uma proposta de exploração explícita, mobilizando diretamente as temáticas de ED ou se a exploração possível decorria de uma interpretação mais inferencial do professor, que desse modo desenvolvia a proposta didática a apresentar aos alunos. Tendo em conta estes dois olhares, os temas de ED presentes no manual estão relacionados com o Desenvolvimento, Justiça Social e Cidadania global.

Sobre o tema Desenvolvimento, o manual apresenta dois textos: “O sapateiro pobre, e “Descoberta”. O primeiro é um texto narrativo de tradição popular (anexo3). Este texto trabalha de modo implícito a temática do Desenvolvimento, promovendo uma reflexão sobre o valor do dinheiro mais precisamente, se o dinheiro traz ou não felicidade. Consideramos que embora o texto trabalhe de modo indireto a temática da ED, os autores do

manual apresentam uma proposta de interpretação que conduz a uma reflexão sobre a importância do dinheiro, como se pode ver na figura seguinte.

Antes do texto

1. O texto que vais ler conta a história de um sapateiro que enriqueceu graças à caridade do vizinho.

1.1. Consideras que o dinheiro traz felicidade? Justifica a tua resposta.

Figura 7 - Antes do texto "O sapateiro pobre"

Posto isto, em contexto de sala de aula, depois da reflexão na atividade pré-leitura e após a leitura do texto, o professor pode trabalhar o tema do Desenvolvimento, propondo aos alunos que façam uma interpretação do texto, do ponto de vista da questão que surgiu antes do texto. Recorrendo ao Referencial de ED, o professor pode ainda fazer uma extensão temática e explorar o subtema “Perspetivas e conceitos essenciais associados ao desenvolvimento” (Camões et al., 2016, p.34), orientando os alunos para o conceito de bem-estar económico no desenvolvimento das sociedades, perceber que o desenvolvimento económico é apenas uma dimensão de qualidade de vida, contruir significado em torno da noção de crescimento económico e o significado de riqueza produzida.

O texto narrativo “Descoberta” de Christopher Paolini (anexo4), apresenta a realidade de um jovem de quinze anos diferente daquilo a que estamos habituados. Um jovem prestes a atingir a idade adulta, que trabalhava, caçava e que cuidava da sua família. Partindo destes aspetos, é possível, através deste texto narrativo, refletir sobre a noção de cultura e reconhecimento da existência de outras etnias e culturas na sociedade. Contudo, o manual escolar em análise não promove essa proposta de análise, para que tal aconteça, é necessário que o professor, sensibilizado para as questões de ED, promova a reflexão sobre a diversidade cultural e visões do mundo, a noção de cultura, diversidade dos modos de vida humana e o respeito por outros povos e suas culturas.

Passando, agora, para os textos em torno do tema Justiça Social, o manual escolar apresenta três textos que promovem a ED, são eles “O ganso de ouro”, “Uma beleza irreconhecível” e “Chocolate à chuva”.

O texto narrativo “O ganso de ouro” dos Irmãos Grimm (anexo5) é um texto narrativo que promove a reflexão sobre a importância de ajudar o próximo e de fazer o bem. Esta interpretação, contudo, não é explícita no desenvolvimento narrativo, também não é

apresentada no guião interpretativo. Como tal, para que esta temática seja trabalhada é necessária a intervenção didática do professor, propondo uma exploração que mobilize a reflexão sobre a importância de fazer o bem e que quem faz o bem recebe o bem de volta. Assim, poderá ser explorada a importância do bem comum e coesão social, nomeadamente a importância de saber viver em comunidade e reconhecer a procura do bem comum como uma responsabilidade partilhada.

Em seguida, no texto narrativo “Uma beleza irreconhecível” de José Eduardo Agualusa (anexo6), o autor transmite a mensagem de que nos devemos aceitar e aceitar os outros independentemente das suas características. Mais uma vez, a proposta de exploração no guião do manual não dá pistas, nem questiona os alunos sobre a mensagem do texto. Portanto, para que estes valores sejam desenvolvidos com os alunos, caberá ao professor promover esse trabalho, direcionando-os e desafiando-os para as questões da Justiça Social, nomeadamente a inclusão social, a justiça social e a sensibilidade para injustiças e desigualdades.

Por fim o último texto “Chocolate à chuva” de Alice Vieira (anexo7). No excerto oferecido no manual escolar, é possível refletir sobre o direito à escola/educação. Porém, mais uma vez, observamos que o manual não fornece aos alunos ferramentas para poderem analisar o texto do ponto de vista da ED. Como tal, esta reflexão só poderá ser feita se o professor confrontar os alunos com esta questão. Só assim é que serão trabalhados os direitos humanos nomeadamente, direitos das crianças.

No que concerne ao tema Cidadania Global, o manual escolar apresenta cinco textos que promovem a ED, são eles “Chegaram os monstros da reciclagem”, “Zoo de Santo Inácio: diversão todo o dia”, “Outono faz-me falta”, “Cão” e o “Burro”.

O primeiro texto “Chegaram os monstros da reciclagem” é um anúncio publicitário da Resiestrela. Percebe-se claramente que a temática da reciclagem está diretamente expressa. Tal como se espera desta tipologia, o texto publicitário tem como objetivo primordial consciencializar para a temática da reciclagem. Facilmente os alunos identificam o tema e as intencionalidades comunicativas. A partir daí, podem ser explorados os subtemas relacionados com a necessidade de uma sociedade mundial justa e sustentável.



Figura 8 - Anúncio publicitário

Ainda no tema da Cidadania global, o manual apresenta um roteiro (figura 9) que promove de modo direto e explícito este tema. Através de leitura e análise do texto, facilmente os alunos reconheceriam que o texto, para além de apresentar um mapa das espécies do zoo, tem também como objetivo alertar/consciencializar os visitantes para a questão das espécies em extinção, não esquecendo que apresenta informações importantes sobre as origens, habitat e características das espécies. Este anúncio permite aos alunos trabalharem questões relacionadas com a biodiversidade, diversidades dos seres vivos e seus habitats, entre outros.

Texto



Zoo Santo Inácio: diversão todo o dia

<p>Leões-asiáticos </p> <p>Num espaço localizado no polo oposto ao da entrada do zoo, entre os tigres, as zebras e os rinocerontes, ficará cara a cara com os leões-asiáticos! A conservação desta subespécie de leões é urgente e só a compreensão dos seus hábitos, das suas características e do seu fundamental papel na Natureza os poderá salvar da extinção.</p>	<p>Pinguins </p> <p>Depois de entrar no jardim zoológico, vire à direita e siga sempre em frente. Poderá observar os divertidos pinguins-de-Humboldt enquanto são alimentados! Mergulhos e muitos salpicos, enquanto o educador ambiental fala sobre a espécie, os seus comportamentos, hábitos e curiosidades. Imperdível!</p>	<p>Lontras </p> <p>Observe como as divertidas lontras procuram o alimento, como o apanham e como o comem! Um educador ambiental estará no habitat, bem no centro do zoo, perto do lago e do bar, e explicará os comportamentos, os hábitos e as curiosidades destes animais. Não perca!</p>
<p>Répteis </p> <p>Arrepiante para alguns, fascinante para outros... Conheça de perto o comportamento e as características destes fantásticos animais e comprove que não são tão assustadores como se julga! Poderá vê-los logo à entrada do jardim zoológico, depois de passar o restaurante.</p>	<p>Aves de rapina </p> <p>As demonstrações ocorrem num espaço em frente ao parque das merendas, entre o reptilário e o habitat das araras e dos papagaios, embora também possam ser apreciadas no seu próprio espaço, bem perto dos flamingos e dos cangurus. Voos rasantes, garras e bicos bem afiados... Uma oportunidade a não perder.</p>	<p>Lémures </p> <p>Convidamo-lo a conhecer estes fantásticos primatas. Oriundos de Madagáscar, um dos locais mais ameaçados do planeta, apresentam características muito especiais! Venha conhecê-los melhor perto do bar, junto às chitas, aos flamingos e aos mabecos.</p>

Zoo de Santo Inácio – página online: <http://www.zoosantoinacio.com> (texto adaptado; acedido em julho de 2016)

Figura 9 – Roteiro

Outro texto em que é explorada a temática da Cidadania Global é através do texto dramático “Outono faz-me falta” de Vergílio Alberto Vieira (anexo8). Este texto promove de modo explícito o subtema construção de uma sociedade mundial justa e sustentável, de modo a refletir sobre o significado de sociedade mundial sustentável, hábitos de consumo e estilo de vida sustentáveis.

Por fim, temos os textos poéticos “Cão” de Alexandre O’Neill (anexo 9) e “O burro” de Mutimati (anexo 10). Não estando de modo explícito no texto a temática de ED ela pode ser inferida. Com efeito, estes dois textos são duas sátiras que comparam a vida que as pessoas levam com a vida dos animais, neste caso, do cão e do burro. Em ambos os poemas é possível o professor promover durante a análise semântica pistas de reflexão de tópicos como a valorização da diversidade ao nível da natureza, dos ecossistemas e dos modos de vida humana, consciencialização sobre os maus tratos aos animais e manifestar interesse pelos relatos atuais sobre este tema.

Em síntese, consideramos que o manual escolar analisado oferece aos alunos uma variedade de textos literários e não literários de diferentes autores da literatura infantil e juvenil, com uma diversidade de temas, tipologias e géneros textuais sintonizado com as exigências do Programa e Metas Curriculares de Português para este ciclo de ensino. No total é composto por quarenta e três textos, dos quais dez promovem uma reflexão sobre os temas da Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente o tema do Desenvolvimento, Justiça Social e Cidadania Global. Durante a análise destes dez textos analisamos que havia textos em que os leitores conseguiriam facilmente identificar a temática de ED e textos em que seria complicado os alunos conseguirem sozinhos mobilizar os conceitos de ED.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

No decorrer deste capítulo irão ser apresentadas as conclusões da pesquisa, de modo a dar resposta às duas questões de investigação e objetivos delineados na fase inicial deste estudo.

Terminada a análise e interpretação dos dados obtidos ao longo deste período, chega o momento de dar resposta às questões de investigação que desde o início tinham como principal objetivo compreender de que forma os textos e atividades do manual promoviam a temática da Educação para o Desenvolvimento.

Deste modo, na fase inicial da investigação foi delineado o objetivo geral a ser atingido ao longo da mesma, sendo ele **“Compreender de que forma os textos e atividades do manual escolar de Português e atividades a ele associadas promovem situações de Educação para o Desenvolvimento”**. Este objetivo, só foi possível alcançar através da resposta a duas questões de investigação.

Relativamente à primeira questão problema definida **“Quais as temáticas presentes nos textos do manual escolar e que relação apresentam com a área da Educação para o Desenvolvimento?”**, conclui-se que o manual escolar em análise é composto por sete unidades, sendo que a primeira (unidade 0) é uma unidade de apresentação do manual escolar e as seguintes unidades iniciam conteúdos propriamente ditos.

Assim sendo, após a análise dos textos presentes no manual, observamos que relativamente à estrutura interna, este tinha uma unidade dedicada somente a textos não literários, como, por exemplo: notícia, entrevista, texto publicitário, roteiro, sumário, texto de enciclopédia, texto expositivo e biografia, entre outros. Das posteriores unidades, três são dedicadas à exploração de textos narrativos nomeadamente, textos de tradição popular, textos de língua oficial portuguesa e de autores estrangeiros. Por fim, há uma unidade dedicada a textos dramáticos e outra a textos poéticos.

Sobre o número de textos presentes no manual que promovem a Educação para o Desenvolvimento, concluímos que dos quarenta e três textos somente dez é que abordam os temas da ED. Porém, durante a análise destes dez textos, concluímos ainda que apenas três abordam diretamente os temas de ED, são eles um anúncio publicitário “Chegaram os monstros da reciclagem” da Resiestrela, um roteiro “Zoo Santo Inácio: diversão todo o dia” e um texto dramático “Outono faz-me falta” de Vergílio Alberto Vieira. Os outros sete textos abordam a ED de modo indireto, exigindo que o professor de português realize um trabalho extra no que toca à compreensão dos significados dos textos de modo a abordar as temáticas. Somente assim é que os alunos conseguirão compreender que determinado texto trabalha a ED.

Relativamente às temáticas de Educação para o Desenvolvimento presentes nos textos do manual escolar analisado, os três textos que tratavam explicitamente os temas do Referencial de Educação para o Desenvolvimento abordavam o tema da “Cidadania Global” sendo dois textos não literários (anúncio publicitário e roteiro) e um texto dramático. Já os restantes textos, trabalhado de modo implícito abordavam as temáticas do Desenvolvimento, Justiça Social e Cidadania Global e eram textos maioritariamente narrativos e dois poéticos.

Tendo em conta o ano de edição do manual escolar (2017) e a importância da Educação para o Desenvolvimento, consideramos que o manual analisado carece de textos que promovam a reflexão sobre este tema que cada vez mais é valorizado nos dias de hoje. Embora o manual analisado esteja repleto de textos, encontramos sobretudo uma leitura muito orientada e limitadora, ou seja, não há um trabalho de reflexão nas propostas de

interpretação dos textos, mas sim questões para aferir conhecimentos. Face a isto, concordamos com Martins & Sá (2010) que declararam

- a) As leituras e os leitores são «formatados» - o manual fixa a interpretação dos textos que deve ser feita, tomando-a como a única válida e a ser tida em conta nas leituras efetuadas.
- b) Veiculam sentidos “prontos-a-usar” – os autores de manuais, quer ao descreverem o que observam, quer ao tirar conclusões sobre o que leram, quer ainda ao avaliar o texto, delineiam o seu envolvimento com o mesmo, dando-o a ler aos alunos à semelhança da leitura por si realizada. Desta forma, o processo de leitura é encarado com um processo de reprodução de sentido de sentido em detrimento da construção de sentido que seria de esperar tendo em conta a singularidade e conhecimentos do leitor. (p.219)

A escola tem como principal função proporcionar aos estudantes a oportunidade de lerem de forma diferente e com objetivos distintos: a leitura recreativa e a leitura para informação e estudo, modalidades de leitura que lhes permitirão mais rapidamente atingir os níveis de desempenho definidos para o final da escolaridade e desenvolver competências neste domínio que favoreçam a sua integração social e os preparem para o exercício de uma cidadania ativa e crítica.

Como refere Santo (2006) a finalidade do manual escolar é “desenvolvimento de competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos, ao aprendente” (p.107). Assim sendo, cabe ao manual escolar levar aos alunos textos que os façam ser leitores conscientes, críticos e criativos, durante e após a sua escolarização. Todavia, isto requer que a consciência, o sentido crítico e a criatividade dos leitores sejam recorrentemente dinamizadas nas diferentes práticas de leitura que lhes são propostas. Podemos confirmar a veracidade desta conclusão tendo por base as palavras de Gerard & Rogiers (1998) quando declararam que relativamente às aprendizagens escolares, o manual escolar deve desempenhar funções relativas à aprendizagem, tais como a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e competências, a consolidação das aquisições e a avaliação das aquisições.

Relativamente à segunda questão de investigação **“De que modo as atividades de leitura mobilizam as temáticas de Educação para o Desenvolvimento?”**, concluímos que durante a leitura dos textos que mobilizam as temáticas de ED havia textos em que os leitores facilmente chegariam a um tema de ED e textos em que dificilmente o aluno conseguiria sozinho mobilizar conceitos de ED. Assim, durante a recolha dos dados, foi importante perceber se os textos que envolviam a ED o faziam de modo explícito ou de modo implícito.

Relativamente às propostas de leitura que promoviam o desenvolvimento de capacidades explícitas, um anúncio publicitário, um roteiro e um texto dramático, consideramos que embora estes mobilizem muito bem os temas de ED, não são os géneros textuais mais indicados para os alunos. Nos dias de hoje, são cada vez mais os alunos que preferem a playstation a um livro, o que nos leva a concluir que, por vezes, o manual escolar é o único livro com textos a entrar em casa. Portanto, cabe ao manual escolar, levar aos alunos textos atrativos que os façam ganhar o gosto pela leitura e que os eduquem enquanto cidadãos. Como promotor da compreensão leitora, o manual escolar deve propor atividades diversificadas e apresentar níveis de complexidade distintos, de modo a favorecer a aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e, têm de visar a resolução de problemas e mobilizar a experiência dos alunos a quem se dirigem e os seus interesses.

Quando falamos em capacidade implícita, referimo-nos em adquirir conhecimentos que não estão explícitos, ou seja, cabe ao professor, durante a exploração do texto, implementar estratégias que conduzam os alunos a desenvolver as suas capacidades inferenciais e consequentemente a desenvolver a compreensão da leitura

Na análise do manual, referente aos sete textos que trabalham os temas do Desenvolvimento e da Cidadania global, é necessário que o professor promova uma análise dos textos fazendo com que os alunos reflitam sobre os temas, pois, o manual não analisa os textos na perspetiva de educar os alunos para a Educação para o Desenvolvimento.

Consideramos que é possível trabalhar a aprendizagem da leitura e explorar as temáticas de Educação para o Desenvolvimento, sendo necessário trabalho prévio por parte do professor de forma a compreender quais as temáticas que mais se adequam aos textos que tem no manual, à turma com que está a trabalhar e quais as fragilidades mais sentidas.

Partindo deste pressuposto, o professor, poderá utilizar, o Referencial de ED para se apoiar. O referencial trata-se de um guia, pois refere em que momentos e anos de escolaridade, se podem abordar diversas temáticas e quais os objetivos principais a trabalhar. Posto isto, partindo das palavras de Alçada (2016), para envolver as temáticas de ED, o professor pode propor aos alunos a construção de textos relacionados com um tema específico, a escrita de uma opinião sobre um texto que leram, debates sobre determinado assunto, entre outros, e, no final, a leitura das mesmas para a turma, para poderem partilhar ideias e dialogar sobre os conteúdos.

Durante a análise do manual, verificamos que relativamente às atividades de compreensão da leitura, grande parte dos textos trabalhava a compreensão de um modo mais simples, correspondendo a atividades de identificação das ideias principais dos textos e da respetiva estrutura. Este tipo de análise redutora, não ajuda a que os alunos trabalhem a multiplicidade de sentidos dos textos. Tomando as palavras de Dionísio (2000) os manuais escolares apresentam uma estrutura e organização de textos seguidos de atividades sobre o mesmo, acompanhados de fichas informativas geralmente de gramática (de língua e do texto), testes de avaliação, listas bibliográficas, entre outros. No caso específico do ensino/aprendizagem da compreensão da leitura, é importante que o manual escolar se mobilize para ajudar a escola a despertar no aluno o gosto pela leitura e desenvolver nele hábitos a ela associados.

Durante o ato de leitura, pretende-se que os alunos realizem inferências a partir da informação apresentada no texto lido e da ativação de conhecimentos prévios do leitor, da formulação de hipóteses relativas ao texto e da sua confirmação/informação a partir da sua leitura e apreensão das ideias principais do mesmo. Para que tal aconteça, as características do texto vão influenciar o processo de leitura, ou seja, não se lê da mesma forma um texto narrativo, um texto expositivo ou um texto poético. Acrescentamos ainda que, o conteúdo de um texto também influencia a leitura, por exemplo a maior ou menor familiaridade com o tema abordado num texto vai determinar a sua compreensão. “De um modo geral, os manuais escolares concebem a leitura como um produto e não como um processo. Neste contexto, o papel de leitor é passivo e muito desvalorizado” (Martins & Sá, 2010, p. 220).

De um modo geral a análise deste manual revelou-nos que estávamos frequentemente na presença de práticas de leitura que não favoreciam o diálogo do leitor com o texto e, conseqüentemente, com o seu autor. Também não se estabeleciam relações com os temas da Educação para o Desenvolvimento. Do mesmo modo, não se dava ao aluno a possibilidade de desfrutar do prazer de construir os significados possíveis dos textos que lia. Utilizando as palavras de Martins (2012), no que respeita à origem dos conteúdos, o manual deve ser aberto e pautar-se pela flexibilidade e multiplicidade de informação que fornece aos utilizadores. As fontes que refere devem ser diversificadas e ser apresentadas de forma explícita, para que o aluno possa alargar os seus horizontes, se assim o entender.

Segundo o Referencial de Educação para o Desenvolvimento de Camões et al., (2016), através de atividades educativas e de sensibilização baseadas nos direitos humanos, responsabilidade social, igualdade de género, entre outros, contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Nesta linha de pensamento, Pais (2014) afirma que a Educação para o Desenvolvimento: “pretende fazer chegar às crianças e jovens a consciência de que as suas decisões quotidianas têm impacto não só nas suas vidas, mas de todas as pessoas” (p.9). Ao integrar a ED nas escolas, pretende-se que os alunos assumam o compromisso de aumentar o conhecimento e a compreensão de questões ligadas ao Desenvolvimento, preparando os jovens para viverem e participarem numa sociedade global, incentivando uma cidadania ativa. A Educação para Desenvolvimento “pretende fazer chegar às crianças e jovens a consciência de que as suas decisões quotidianas têm impacto não só nas suas vidas, mas nas de todas as pessoas” (Pais, 2014, p. 9).

Face a tudo isto, concluímos que ainda existe todo um trabalho a fazer para adequar o manual de Português às suas funções e às exigências da sociedade, onde o indivíduo é avaliado pela sua capacidade de compreender o que o rodeia. É importante preparar os alunos para as temáticas da Educação para o Desenvolvimento, nesse sentido é necessário proporcionar contextos de sensibilização, questionamento, consciencialização, fazendo aumentar o desejo de combater as injustiças e desenvolvendo visões, estratégias, propostas e práticas que concretizem essa vontade. Deste modo, conseguir-se-á uma aprendizagem duradoura e relevante, sobretudo produto da participação do indivíduo em práticas sociais.

Assim, a aprendizagem escolar tem de ter relação com a vivência em sociedade, pois as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que adquirem sentido na relação que estabelecem com o mundo.

Todavia, é essencial não esquecer da importância do papel do professor na educação literária do aluno. O professor de Português é o primeiro leitor do manual escolar, portanto, é necessário que seja dotado de uma cultura literária abrangente, conhecimentos de ensino e aprendizagem da leitura e conhecimentos de didática da literatura e didática da língua (oral e escrita). Independentemente da qualidade do manual, o professor de Português fará a diferença no modo como serão explorados os textos. Só o professor pode cativar os alunos ao ato de ler. Deste modo, acreditamos que o manual escolar pode ser um bom auxiliar do professor na sensibilização para a leitura. Assim, é necessário que os manuais de Português ajudem a alterar as práticas pedagógicas, tornando-as mais intencionais, coerentes e proficientes. Do professor espera-se que seja capaz de implementar práticas inovadoras e motivadoras, pois quanto mais conhecimento tiver, melhor professor será.

PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES

Reflexão global da PES

Chegada a parte final de todo o percurso, é este o momento de olhar retrospectivamente todo o caminho percorrido ao longo da Prática Pedagógica. Foi um percurso marcado por diversas experiências proporcionadas ao longo dos três anos de Licenciatura em Educação Básica e dois de Mestrado em Ensino, durante o qual foi possível contactar com diversos contextos educacionais, como por exemplo, o contacto com crianças e adulto com Perturbações do Espectro do Autismo (AMA), Educação Pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo. Todo este percurso revelou-se um período com grande impacto na minha vida, existindo momentos bastante enriquecedores, aprendizagens gratificantes, partilha de saberes e experiências e um leque de experiências magníficas.

Durante a licenciatura, fomos aprendendo que é fundamental para a nossa carreira, inovar e revolucionar as aulas, contornar métodos e estratégias do ensino formal e cativar os alunos para a aprendizagens de novos conteúdos.

Foi no mestrado que nos foram fornecidas as maiores “ferramentas” para nossa carreira futura, sendo estas, aprendizagens essenciais para a Prática de Ensino Supervisionada. A PES deu-nos a possibilidade de pôr em prática a vertente teórica aprendida ao longo do primeiro ano de mestrado, nomeadamente, conhecimentos direccionados para os níveis de ensino do 1º ciclo de ensino e Português e História e Geografia de Portugal do 2º ciclo de ensino.

Aprendemos que a prática e a teoria andam sempre de mãos dadas e neste sentido, a PES veio acrescentar à primeira etapa do percurso académico o contacto com a realidade educativa, a partilha dos saberes teóricos e o vivenciar os desafios que um profissional de educação passa no dia a dia. Ao longo deste período, foram realizadas duas práticas de ensino supervisionada, uma no Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico e outra no 2º Ciclo do Ensino Básico. Este tipo de prática de ensino supervisionada consiste em, num primeiro momento observar diferentes contextos e diferentes alunos, em diferentes fases de desenvolvimento. Numa segunda fase são planificadas e implementadas aulas com o propósito de responder às necessidades dos grupos e da escola em questão. Por fim, há a realização de reflexões escritas e orais que nos levam a refletir sobre os aspetos positivos e negativos, o que poderíamos ter feito para ultrapassar os aspetos menos bons, que estratégias

devemos adotar nas próximas sessões, que tipos de recursos funcionam com a turma, de modo a desafiar e motivar os alunos para o exercício das tarefas.

Refletindo agora sobre o percurso educativo, durante estas práticas, foram concretizadas diversas planificações e implementações nas áreas curriculares para este nível de ensino.

A turma do 1º ciclo era um grupo de alunos empenhado, responsável, bastante participativo e gostava de experimentar coisas novas e ser desafiado, como tal, durante a intervenção, foi sempre apresentando desafios, requerendo a adaptações e estratégias para colmatar as adversidades que iam aparecendo, porém, todo este processo se revelou desafiador e motivador. Uma mais valia nesta prática foi a utilização com a turma de dispositivos digitais (tablet) que agradava aos alunos. Assim, pelo menos uma vez por semana, inseria nas aulas das diferentes áreas curriculares o tablet.

A turma do 2º ciclo era um grupo de alunos agradável e educado, mas que revelava muita falta de hábitos de estudo e de persistência na realização das tarefas na sala de aula e em casa. De uma maneira geral, esta turma tinha tendência a ser faladora, distraída, pouco atenta e pouco participativa na sala de aula, tanto na expressão oral como na realização das tarefas propostas. Tinham por hábito esperar que o professor escrevesse a resposta no quadro para ser copiada.

Com a Prática de Ensino Supervisionada o ato de planificar adquiriu novo valor, revelando-se uma essencial ferramenta de apoio. Todo o trabalho prévio, desde a seleção dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, a descrição das atividades, a articulação entre as diferentes áreas do saber, a escolha dos recursos, o tipo de questões sobre cada conteúdo e em que momento seriam realizadas, a gestão do tempo, a organização do grupo/turma e a avaliação dos diferentes momentos estiveram presentes a cada plano de aula produzido. A partir daqui a minha ação em cada sessão era pensada e repensada, antecipava possíveis dúvidas dos alunos e adquiria uma visão ampliada daquele que seria o plano de trabalho para cada semana.

O dia a dia de um contexto educativo é constituído de desafios, novidades e situações imprevistas que, por vezes, condicionam a planificação preparada, mas, é nesses mo-

mentos que nos desafiámos e aprendemos a dar a volta à situação, reformulando planificações e ajustando-as. A capacidade de gerir os imprevistos que foram aparecendo implica, uma boa preparação didática e pedagógica para responder da forma mais adequada às situações com que somos colocados. Estes momentos enriqueceram o meu percurso, obrigando-me a tomar uma posição mais reflexiva sobre a intervenção.

Durante ambas as práticas de ensino, tive a oportunidade de aprender com as professoras cooperantes estratégias para colmatar as dificuldades da turma, tais como: valorizar as evoluções dos alunos; a importância de envolver os pais no processo de aprendizagem, adequar as situações de ensino às características específicas de cada aluno; sensibilizar os alunos e das famílias para a leitura e realização de desafios em família e promover a capacidade de investigação, de trabalho a pares e em grupo.

Abordar as temáticas de Educação para o Desenvolvimento em sala de aula demonstrou-se uma tarefa muito complicada pois, tal como já foi mencionado, os conteúdos programáticos obrigatórios e o manual escolar, não permitiam a mobilização dos conteúdos de ED.

No entanto, foram vários os desafios que se colocaram ao longo de todo este período, desde aprender a lidar com os comportamentos mais impróprios, aprender a dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem na turma, aprender a seleccionar estratégias de ensino mais adequadas ao grupo/turma, a tentativa de cruzamento dos conteúdos explorados nas diferentes áreas. A cada planificação, estes aspetos eram tidos em atenção, numa tentativa de desenvolver propostas cada vez mais motivadoras que não negligenciassem a intencionalidade pedagógica definida e não afetassem o trabalho já desenvolvido.

Tendo uma turma que gostava de ser desafiada e outra que não demonstrava interesse, os recursos didáticos demonstraram-se grandes aliados em ambas as práticas. Quando os alunos verificam que os conteúdos podem ser abordados e praticados de forma didática, sem o uso exclusivo dos manuais, tornam-se mais motivados, entusiasmados, envolvidos e com mais vontade de aprender e realizar as atividades. Ao longo de toda esta prática, tivemos a oportunidade de construir materiais que ajudassem os alunos a compreender melhor certos conteúdos e materiais que serviriam como atividades lúdicas e de aprendizagem, para que os alunos olhassem de outra forma para determinados conteúdos

que consideram “seca”, “chatos” e “difíceis”, mas que sentissem curiosidade e determinação em realizá-lo.

Para concluir, toda esta experiência foi sem dúvida um desafio que me deu oportunidade de alargar e desenvolver os meus conhecimentos e competências a diferentes níveis, muitos deles que até pensava não ser capaz. Foi sem dúvida um desafio muito intenso onde as emoções estiveram à flor da pele. Houve lágrimas, houve risos, houve vontade de desistir e depois, houve sorrisos, houve palavras boas e houve mãos que nos ajudaram a seguir em frente e a não desistir.

Nesta etapa final, a minha mochila vai realmente carregada, levo comigo muitas recordações, muitas pessoas que conheci e ganhei afeto, muitas crianças/alunos que me tocaram o coração e palavras que nunca esquecerei. Contudo, nesta mochila haverá sempre espaço para mais, pois o professor não pode parar no tempo, tem de acompanhar a evolução dos tempos. Tem de querer sempre mais e melhor para os seus alunos.

Para concluir esta reflexão final, posso referir que a prática de ensino supervisionada que realizei ao longo deste período, mostrou-me a realidade do que é ser professor e do trabalho que é preciso efetuar para podermos obter sucesso enquanto docentes, mas também fazer com que os nossos alunos alcancem o sucesso, adquiram novas competências e novos conhecimentos, que sintam vontade e entusiasmo em aprender, desenvolver a curiosidade do aluno para que não se deixe ficar apenas pela informação que lhes é transmitida, mas sim que procurem mais, que leiam mais e explorem as situações, mas sobretudo fazer com que os nossos alunos queiram ir “até ao infinito e mais além”.

REFERÊNCIAS

- Aguiar e Silva, V. M. de. (2002). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alçada, I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. Alfragide: Caminho.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Ed.
- Assembleia da República. Decreto-Lei n.º 47/2006, 165 Diário da República (2006).
- Azevedo, F. (2006). Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico. Lisboa: In Lidel.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, E. S., Faria, J., Matos, R., & Fidalgo, S. (2017). *Palavra puxa Palavra 6*. Porto: Edições ASA.
- Benítez, M. de P. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de La Educación*, 19(0), 5–11. Retrieved from http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10789/11187
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e Reflexões. In *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares : manuais escolares : estatuto, funções, história* (pp. 138–148). Braga: Universidade do Minho : Instituto de Educação e Psicologia : Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura - Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: PsicoSoma

- Castro, R. V. de, Rodrigues, A., Silva, J. L., & Sousa, M. de L. D. de. (1999). *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho : Instituto de Educação e Psicologia : Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- CIDAC. (1974). *Educação Para O Desenvolvimento : Evolução Histórica Do Conceito*.
- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 17–33. Retrieved from [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17777/1/ALGUMAS NOTAS SOBRE DISCURSO OFICIAL PARA O PORTUGUÊS AS METAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA .pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17777/1/ALGUMAS_NOTAS SOBRE DISCURSO OFICIAL PARA O PORTUGUÊS AS METAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA .pdf)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Decreto-lei 369/90 de 26 de novembro do Ministério da Educação. (1990). Retrieved from <https://dre.tretas.org/dre/21715/decreto-lei-369-90-de-26-de-novembro>
- Dionísio, M. de L. da T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Duarte, J. B. (2010). Manual escolar: Companheiro do Jovem na Aquisição de Competências e na Curiosidade Pelo Saber. *Revista Lusofona de Educacao*, (16), 119–130. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1872>
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura - da avaliação à intervenção, guia pedagógico*. Viseu: PsicoSoma.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, (18), 64–66.
- Ferreito, E., & Palacio, M. G. (1987). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gérard, F. M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora
- Gomes, C. S., Brocado, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., ... Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007a). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007b). *Os estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas..* Lisboa: Instituto Piaget
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 1(1), 5–14. Retrieved from <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/OManualEscolarNoQuadrodaHistoriaCultural.pdf> <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Magalhães, M. de L. (2006). A aprendizagem da leitura. *Língua Materna e Literatura Infantil:Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (p. 362). Lisboa: In Lidel.
- Martins, M. da E. de O. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa*. Universidade de Aveiro.
- Martins, M. da E. de O., & Sá, C. M. B. F. de. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Actas Do I EIELP*, pp. 209–224. Retrieved from <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf>
- Mello, C. (1999). O livro didático e o ensino da literatura no secundário. In *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares : manuais escolares : estatuto, funções, história* (pp. 335–342). Braga: Universidade do Minho : Instituto de Educação e Psicologia : Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.
- Mesquita, E., Bergano, S., Sanches, A., & Ribeiro, I. F. (2017). Educação Olhares sobre a (in)definição conceptual de educação para o desenvolvimento. *EDUSER: Revista de Educação*, 9(2), 77–92.
- Ministério da Educação. (n.d.). *Cidadania e desenvolvimento*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. Lisboa.
- Oliveira, P. (2006). Metodologias de investigação em educação, 32–33.

- ONGD, dgidc, Ministério da Educação, & CIDAC. (2010). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa.
- Pais, R. (2014). Educação Formal: Trilhar caminhos de empatia. *Educação Para o Desenvolvimento: Passado, Presente, Futuro*, 9. Retrieved from https://issuu.com/plataformaongd/docs/revistan4_af_issuu
- Pereira, A. B. (2010). Manuais escolares: Estatuto e funções. *Revista Lusófona de Educaçao*, (15), 191–194.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 174–183.
- Pires, M. A. (2007). Educação e cidadania: condiciência nacional no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Rebello, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didática da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Redes para o desenvolvimento. (n.d.). Retrieved from <http://www.redesparaodesenvolvimento.org/>
- Ribeiro, A. I., Antunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C. de, Cunha, P. J. P. da, & Nolasco, C. C. (2013). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Rigolet, S. A. N. (1997). *Leitura do mundo, leitura de livros : da estimulação precoce da lingua escrita*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. do C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa.
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Sabino, M. M. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 10. <https://doi.org/1681-5653>
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno.

Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação, Vol.8*, 103–115.
<https://doi.org/10.25267/Rev>

Santos, A. T., & Cardoso, J. (2014). Educação para o Desenvolvimento: Passado, Presente, Futuro. *Educação Para o Desenvolvimento: Passado, Presente, Futuro*, 4–7. Retrieved from https://issuu.com/plataformaongd/docs/revistan4_af_issuu

Segovias, A.- Las, Ruíz Ruíz, R., Lavín, N. D., Martínez Domínguez, A., García Calleja, J. F., Fernandez de Castro, J. I., & Arrieta Gallastehui, J. J. (1998). *Guía didáctica de educación para el desarrollo : Y tú...? cómo lo ves?*. Madrid: Los Libros de la Catarata

Sequeira, F., Castro, R. V. de, & Sousa, L. (1989). *O ensino-aprendizagem do português. Teorias e práticas*. Braga: Universidade do Minho.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação de Português do 1º ciclo do Ensino Básico

Plano de Aula					
Mestranda: Ana Catarina Franco Rebouço		Ano/Turma: 4º	Período: 1º	Dia da Semana: terça-feira	Data: 09/01/2018
Área disciplinar: Português				Tempo: 10h:30 às 12h:00	
Temas/Blocos/ Domínios/ Conteúdos	Competências/Objetivos Específicos/ Objetivos gerais/Descritores	Pré-requisitos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
Educação Literária	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos: -Recontar histórias escutadas e lidas	- Recontam textos lidos.	Num primeiro momento, será realizado um reconto oral sobre a “História de um papagaio” analisado na aula anterior. (5 minutos)		Os alunos: - Apresentam capacidade para recontar o excerto da história lido.
Leitura e Escrita	Planificar a escrita de textos. - Registrar ideias relacionadas com o tema,	- Respondem, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.	Em seguida, a professora explica aos alunos que realizarão uma ficha digital de interpretação sobre o texto lido. Para tal, serão entregues aos alunos um QR Code e um tablet por par. Cada par deve fazer a leitura do QR Code para aceder ás	- tablets - Anexo 6- QR Code impresso	- Redigem respostas completas. - Retiram do texto informação essencial.

	<p>organizando-as e hierarquizando-as.</p> <p>Redigir corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma caligrafia legível. - Respeitar as regras de ortografia e de pontuação. - Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto. - Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. - Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos). 		<p>questões de interpretação. Cada aluno, deve passar as questões para o caderno de Português e responder. (20 minutos) Correção oral (5 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Anexo 7 - ficheiro online - Caderno 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitam regras de ortografia e pontuação.
--	---	--	---	--	---

<p>Educação Literária</p>	<p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</p> <p>- Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos .</p>				
<p>Leitura e Escrita</p>	<p>Planificar a escrita de textos</p> <p>- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.</p> <p>Redigir corretamente.</p> <p>- Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>- Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.</p>	<p>- Registam ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</p> <p>- Utilizam caligrafia legível.</p> <p>- Usam vocabulário adequado.</p> <p>- Trabalham um texto, amplificando-o através de coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.</p>	<p>Em seguida a professora irá propor aos alunos a realização de uma tarefa de escrita criativa.</p> <p>Nesta tarefa os alunos terão de escrever um texto com 77 palavras onde será utilizado o alfabeto. Para cada letra devem escrever uma palavra e posteriormente, escrever um texto em que utilizem o alfabeto pela ordem aprendida, outra de trás para a frente. (20 minutos) Apresentação (10 minutos)</p>	<p>- Anexo 8 – Projeção da tarefa de escrita criativa</p>	<p>- Respeitam as regras da tarefa.</p> <p>- Constroem um texto com sentido.</p> <p>- Respeitam regras de ortografia e pontuação</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto. - Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. - Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos). <p>Escrever textos dialogais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever diálogos, contendo a fase de abertura e a fase de fecho. 			
--	---	---	--	--	--

Anexo 2 – Planificação de Português do 2º Ciclo do Ensino Básico

Plano de aula					
Mestranda: Ana Catarina Franco Rebouço		Ano/Turma: 6ºA	Período: 3º	Dia da semana: terça-feira	Data: 08/05/2018
Área disciplinar: Português				Tempo: 8h30 – 10h00	
Competências/Objetivos específicos/ Objetivos gerais/ Descritores	Conteúdos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/ Espaços físicos	Avaliação	
<p>Redigir corretamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita. 	<p>Leitura e Escrita (LE6)</p>	<p>A aula inicia-se com a abertura da lição e escrita do sumário no quadro que deve ser copiada para os cadernos escolares. (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura e análise dos poemas: “Canção de Leonoreta” de Eugénio de Andrade e “A borboleta” de Odylo Costa, Filho. ○ Texto poético – Rima e número de versos. ○ Tarefa de escrita criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Caderno • Material de escrita 	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Copiam para o caderno o sumário da aula. 	
<p>Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 	<p>Educação Literária (EL6)</p>	<p>Num primeiro momento a professora pede aos alunos que façam uma leitura silenciosa do poema “Canção de Leonoreta” de Eugénio de Andrade. (5 minutos) Em seguida, a professora pede a um aluno que realize a leitura em voz alta para a turma (5 minutos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 5 - Manual “Canção 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizam a leitura silenciosa. • Leem em voz alta e pausadamente. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima e esquema rímico. • Fazer inferências. • Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários e justificar a sua utilização. • Distinguir o seguinte género: poema. • Responder, de forma completa a questões sobre os textos. 		<p>Num segundo momento, após a leitura do poema, a professora questiona os alunos sobre o poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Uma das características da poesia que falamos ontem é que, a poesia nos transmite sentimentos. Que sentimentos vos transmitiu este poema? (saudade) <p>Se os alunos disserem que o poema fala da saudade, a professora irá questionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Porque é que acham que o poema aborda a saudade? Saudade do quê? (saudade (do sujeito poético) da pureza da infância e do meio rural.) <p>Se os alunos não chegarem à temática do poema, a professora deve analisar verso a verso do poema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A quem é que o autor se refere quando diz “Borboleta, borboleta”? (Leonoreta) ○ Que recurso expressivo está presente nestes versos “Borboleta, borboleta, flor do ar,”? Porque é que o autor utiliza este recurso? [comparação. Está a comparar as borboletas às flores do ar (flores que purificam o ar)] 	<p>de Leonoreta”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anexo 6 – Manual “Borboleta” 	<ul style="list-style-type: none"> • Participam no diálogo-professor-alunos. • Apresentam a sua opinião sobre o poema apresentado. • Compreendem que a mensagem do poema é a saudade que o sujeito poético tem da infância. • Explicam o significado de expressões do poema. • Identificam recursos expressivos: comparação. • Identificam marcas textuais do texto poético.
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Quantas estrofes tem o poema apresentado? (três estrofes) ○ Quantos versos tem cada estrofe? (a primeira e a segunda estrofe têm quatro versos e a última estrofe tem dois versos). (10 minutos) <p>Após o diálogo, a professora pedirá aos alunos que façam uma leitura silenciosa do poema “A borboleta” de Odylo Costa, Filho (5 minutos). Em seguida, irá pedir que um aluno leia em voz alta o poema. (5 minutos)</p> <p>Posteriormente, a professora irá questionar os alunos sobre o poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Na vossa opinião, que mensagem vos transmite este poema? (a borboleta não aceita como é; tem baixa autoestima) ○ Porque é que a borboleta “morreu de mágoa” (porque se achava feia) ○ Que mensagem devemos tirar deste poema? (é importante aceitar as nossas diferenças, porque são as nossas diferenças que nos fazem diferentes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Caderno diário • Material de registo 	<ul style="list-style-type: none"> • Leem em voz alta e pausadamente. • Participam no diálogo professor-alunos. •
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Tendo em conta os dois poemas lidos, que falam de borboletas, consideram que há semelhanças nos poemas apresentados? Porquê? (não há semelhanças. No poema “Canção de Leonoreta” é explorada a temática da saudade da infância, enquanto no poema “A borboleta” a temática é a valorização e aceitação de nós próprios) ○ Conseguem identificar rimas nos poemas? Quais? (borboleta-Leonoreta; borboleta-preta; ela-amarela) <p>(Se os alunos apresentarem dificuldades em recordar o conceito de rima, a professora relembra que, a rima é uma semelhança de sons no final dos versos, que confere musicalidade ao poema.) (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Classifica, quanto ao número de versos, as estrofes de cada um dos poemas? (Respondem que o poema “Canção de Leonoreta” é composto por duas quadras e um dístico e, o poema “A borboleta” é composto por quatro quadras.) (5 minutos) <p>Se os alunos apresentarem dificuldades em recordar a classificação dos poemas quanto ao número de versos, a</p>		
--	--	--	--	--

		<p>professora relembra que, cada estrofe tem um nome diferente consoante o número de versos que a constitui. Tal como podem ver no quadro apresentado no manual: (10 minutos)</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>1 verso</td> <td>monóstico</td> </tr> <tr> <td>2 versos</td> <td>dístico</td> </tr> <tr> <td>3 versos</td> <td>terceto</td> </tr> <tr> <td>4 versos</td> <td>quadra</td> </tr> <tr> <td>5 versos</td> <td>quintilha</td> </tr> </table>	1 verso	monóstico	2 versos	dístico	3 versos	terceto	4 versos	quadra	5 versos	quintilha		
1 verso	monóstico													
2 versos	dístico													
3 versos	terceto													
4 versos	quadra													
5 versos	quintilha													
<p>Planificar a escrita de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar informação segundo a categoria e o género indicados. <p>Redigir corretamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação, e os sinais auxiliares de escrita. <p>Rever textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se o texto respeita o tema, a categoria ou género indicados e as ideias previstas na planificação. 	<p>Leitura e Escrita (LE6)</p>	<p>Posteriormente, a professora irá explicar aos alunos que irão realizar uma atividade de escrita. Em seguida, irá distribuir por cada aluno uma imagem de uma borboleta e explicar aos alunos que irão realizar uma atividade de escrita onde cada aluno deverá escrever um poema com o título “Borboleta”. Para a escrita do poema haverá as seguintes regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada poema deve ser inspirado na sua borboleta; ○ Cada poema deverá ter no mínimo uma estrofe e no máximo três estrofes. <p>Para ajudar na construção dos poemas, a professora irá escrever no quadro frases que os alunos, se quiserem, podem usar para iniciar os seus poemas. Tais como: Era uma vez...; Lá vai a borboleta...; Certo dia, a borboleta...; Voa voa borboleta...; Borboleta, flor do ar...; A bela borboleta... (20 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 7 – borboleta • Caderno • Material de registo. • Anexo 8 – trabalho de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendem as instruções dadas. • Redigem sem erros ortográficos. • Respeitam as instruções. • Expõe as suas dúvidas. • Leem o poema para a turma. 										

<ul style="list-style-type: none">• Verificar a correção linguística.		<p>Após a realização dos poemas, cada aluno deve apresentar em voz alta o seu poema à turma. (10 minutos)</p> <p>Para trabalho de casa, os alunos devem realizar a atividade de escrita da página 180.</p>		
---	--	--	--	--

Anexo 3 – “O sapateiro pobre” de José Viale Moutinho

José Viale Moutinho



José Viale Moutinho nasceu no Funchal, em 1945. Jornalista e escritor, tem várias obras narrativas e poéticas editadas. Estreou-se literariamente em 1966, com a coletânea de poemas *Urgência*, e, em 1978, recebeu o Prémio Júlio Pereira de Matos, da Casa da Imprensa de Lisboa, pela obra *Crónica do cerco*. Desde há algum tempo, Viale Moutinho tem-se consagrado à investigação sobre outros autores e à organização de diversas antologias, por exemplo de contos populares.

TROCADO POR MIÚDOS

1. *ceia*: última refeição do dia, feita depois do jantar.
2. *defronte*: em frente.
3. *onzenetro*: alguém que empresta dinheiro a juros altos.
4. *recobrar*: retomar; recuperar.
5. *tripeça*: ofício de sapateiro.

Antes do texto

1. O texto que vais ler conta a história de um sapateiro que enriqueceu graças à caridade do vizinho.

1.1. Consideras que o dinheiro traz felicidade? Justifica a tua resposta.

Texto

O sapateiro pobre



Havia um sapateiro que trabalhava à porta de casa e todo o santíssimo dia cantava. Tinha muitos filhos, que andavam rotinhos pela rua, pela muita pobreza, e à noite, enquanto a mulher fazia a ceia¹, o homem puxava da viola e tocava os seus batuques muito contente.

5 Ora defronte² do sapateiro morava um ricaço, que reparou naquele viver e teve pelo sapateiro tal compaixão que lhe mandou dar um saco de dinheiro, porque o queria fazer feliz.

O sapateiro lá ficou admirado. Pegou no dinheiro e à noite fechou-se com a mulher para o contarem. Naquela noite, o pobre já não tocou viola. As crianças, como andavam a brincar pela casa, faziam barulho e levaram-no a errar na conta, e ele teve de lhes bater. Ouvia-se uma choradeira, como nunca tinham feito quando estavam com mais fome. Dizia a mulher:

– E agora, que havemos nós de fazer a tanto dinheiro?
– Enterra-se!

15 – Perdemos-lhe o tino. É melhor metê-lo na arca.
– Mas podem roubá-lo! O melhor é pô-lo a render.
– Ora, isso é ser onzenetro³!

– Então levantam-se as casas e fazem-se de sobrado e depois arranjo a oficina toda pintadinha.

20 – Isso não tem nada com a obra! O melhor era comprarmos uns campinhos. Eu sou filha de lavrador e puxa-me o corpo para o campo.

– Nessa não caio eu.
– Pois o que me faz conta é ter terra. Tudo o mais é vento.

As coisas foram-se azedando, palavra puxa palavra, o homem zanga-se, berreiro de uma banda, berreiro da outra, naquela noite não pregaram olho.

25 O vizinho ricaço reparava em tudo e não sabia explicar aquela mudança. Por fim, o sapateiro disse à mulher:

– Sabes que mais? O dinheiro tirou-nos a nossa antiga alegria! O melhor seria levá-lo outra vez ao vizinho dali defronte, e que nos deixe cá com aquela pobreza que nos fazia amigos um do outro!

30 A mulher abraçou aquilo com ambas as mãos, e o sapateiro, com vontade de recobrar⁴ a sua alegria e a da mulher e dos filhos, foi entregar o dinheiro e voltou para a sua tripeça⁵ a cantar e a trabalhar como de costume.

Popular, *Contos populares portugueses* (organização e prefácio de José Viale Moutinho), 4ª ed., Mem Martins, Publicações Europa-América, 1998, pp. 114-115 (texto adaptado)

Anexo 4 – “Descoberta” de Christopher Paolini

Christopher Paolini



Christopher Paolini nasceu em Los Angeles, nos Estados Unidos, em 1983, e viveu a maior parte da sua vida em Paradise Valley, no estado norte-americano de Montana. Estudou em casa sob a orientação dos pais e escreveu a primeira versão de *Eragon* quando tinha 15 anos. Esta obra tornou-o mundialmente famoso.

TROCADO POR
MÚLTIPLOS

1. *leito*: superfície que pode acolher um homem ou um animal para descansar.
2. *corça*: fêmea do veado.
3. *rósea*: rosada.
4. *oriundas*: provenientes.
5. *inabaláveis*: firmes; impossíveis de quebrar.
6. *teixo*: tipo de madeira.
7. *prover*: abastecer.
8. *diáfanas*: transparentes.

Descoberta



Eragon ajoelhou-se sobre um leito¹ de canas espezinhadas e analisou as pegadas com um olhar experiente. As marcas diziam-lhe que a corça² tinha estado no prado há apenas meia hora. O seu alvo, uma corça com um coxear pronunciado na pata dianteira esquerda, ainda estava junto da manada, com a qual iria em breve dormir. Era admirável que ela tivesse conseguido avançar tanto, sem que um lobo ou um urso a apanhasse.



O céu estava limpo e escuro, e uma ligeira brisa agitava o ar. Uma nuvem prateada passeava por cima das montanhas em redor, cujos cumes resplandeciam com uma luz rósea³ enviada pela lua cheia, embalada entre dois cumes. Correntes de água fresca desciam as montanhas, oriundas⁴ de glaciares inabaláveis⁵ e de camadas de neve reluzente. Uma névoa pesada instalava-se no solo do vale, quase suficiente para ocultar os pés.

Eragon tinha quinze anos. Estava a menos de um ano da idade adulta. Umas sobranceiras escuras repousavam sobre os seus intensos olhos castanhos. As suas vestes estavam gastas do trabalho. Trazia uma faca de caça com cabo de osso embainhada no cinto e uma bainha de pele de veado, que protegia o seu arco de teixo⁶ da névoa. Transportava ainda um saco de madeira.

A corça tinha-o feito penetrar a Espinha, uma cordilheira de montanhas indomáveis, que percorria a terra de Alagaësia de alto a baixo. Estranhas lendas e homens surgiam dessas montanhas, normalmente anunciando males futuros. Apesar disso, Eragon não temia a Espinha. Ele era o único caçador nos arredores de Carvahall que ousava caçar nos recantos mais profundos da Cordilheira.

Era a terceira noite de caça, e já só tinha metade dos mantimentos. Se não abatesse a corça, seria obrigado a regressar a casa de mãos vazias. A sua família precisava da carne para se prover⁷ durante o inverno que se aproximava rapidamente, e não tinha recursos para a comprar em Carvahall.

Eragon levantou-se com grande segurança sob o luar enevoado, depois avançou com passadas largas para a floresta, em direção a um vale mais estreito, onde decerto encontraria a corça. As árvores não permitiam ver o céu e lançavam sombras diáfanas⁸ para o solo. Eragon olhava para os trilhos apenas de vez em quando; conhecia bem o caminho.

Christopher Paolini, *Eragon*, 14.^a ed., Porto, Edições ASA, 2016, pp. 16-17

Anexo 5 – “O ganso de ouro” dos Irmãos Grimm

Texto

O ganso de ouro



Era uma vez um homem que tinha três filhos. O mais novo chamava-se João Pateta e era sempre desprezado¹. Todos se riam dele e ninguém lhe ligava nenhuma. Um dia, o irmão mais velho teve de ir cortar lenha para a floresta. A mãe fez-lhe um belo bolo e deu-lhe uma garrafa de vinho. Já na floresta

5 encontrou um velho de cabelo grisalho² que o cumprimentou e lhe pediu:

– Dá-me um bocadinho do bolo e um golinho de vinho. Tenho tanta fome e tanta sede!

– Não posso. Se te der a minha comida não sobra nada para mim. Vai com Deus! – respondeu o rapaz.

10 Mas, quando começou a trabalhar, o machado escapou-se-lhe das mãos e feriu-o num braço. O homenzinho é que lhe tinha pregado esta partida.

No dia seguinte, foi a vez do filho do meio ir à floresta. A mãe também lhe deu um bolo e uma garrafa de vinho. Também ele encontrou o gnomo³, que lhe pediu um bocado de pão e um golinho de vinho. E o filho do meio

15 também recusou dizendo:

– Se te der a ti, não sobra para mim. Segue o teu caminho!

E mais uma vez o castigo não se fez esperar: mal tinha dado duas ou três machadadas, feriu-se numa perna e teve de regressar a casa.

Então o João Pateta pediu para ir cortar lenha à floresta. Respondeu-lhe

20 o pai:

– Se os teus irmãos se magoaram, é melhor estares quieto! Tu não serves para nada.

Mas o João Pateta insistiu tanto que, por fim, ele acedeu:

– Vai lá então! Quando te magoares, aprendes!

25 Em vez do bolo e da garrafa de vinho, a mãe deu-lhe um biscoito cozido nas cinzas e uma garrafa de cerveja amarga.

Na floresta encontrou o mesmo homenzinho, que voltou a pedir:

– Dá-me um bocadinho do teu bolo e um golinho do teu vinho. Tenho tanta fome e tanta sede!

30 Respondeu o João Pateta:

– Olha, eu cá só trago um biscoito cozido nas cinzas e cerveja amarga mas, se te serve, vamo-nos sentar e comer.

Porém, quando abriu o saco, viu que o biscoito e a cerveja se tinham transformado num bolo e num ótimo vinho. Comeram e beberam, após o

35 que o gnomo lhe disse:

– Já que mostraste ter tão bom coração, vou dar-te um presente. Vês aquela árvore muito alta? Deita-a abaixo que, nas suas raízes, encontrarás uma coisa para ti.

E foi-se embora. O João Pateta abateu a árvore e, entre as raízes, descobriu

40 um enorme ganso cujas penas eram de ouro puro. Pegou no animal e foi até

TROCADO POR MIÚDOS

1. *desprezado*: posto de parte; não levado em consideração.

2. *grisalho*: cinzento; pardo.

3. *gnomo*: personagem do universo fantástico que, segundo as crenças, preside à Terra e aos tesouros nela contidos.

uma estalagem para passar a noite. Deitou-se e mergulhou num sono profundo. As três filhas do estalajadeiro⁴, como eram muito curiosas, pensaram em roubar as estranhas e preciosas penas. À meia-noite, a mais velha foi ao quarto do rapaz. Mal tocou no animal, os dedos ficaram-lhe agarrados às

45 penas. Alguns minutos mais tarde, veio a irmã do meio, que não viu nada na escuridão. Ao passar pela irmã, tocou-lhe na roupa e ficou presa imediatamente. Meia hora mais tarde, foi a vez da terceira filha aparecer. As mais velhas bem a avisaram:

– Não te aproximes, por amor de Deus!

50 Mas ela não percebeu e pensou:

“Ora! Se elas lá estão, eu também posso!”

Também ficou presa, e assim tiveram de passar a noite agarradas ao ganso.

De manhãzinha, o João Pateta levantou-se, pôs o ganso debaixo do braço

55 e continuou o seu caminho, a andar muito depressa, sem fazer caso das três raparigas que vinham agarradas em fila atrás dele.

No meio do campo um padre parou, escandalizado:

– Vocês não têm vergonha de correr assim atrás de um rapaz? – ralhou ele às raparigas.

60 Lançou a mão à mais nova, pensando fazê-la parar. Claro está que não conseguiu e, ficando também preso, foi forçado a seguir atrás dela.

Pouco depois surgiu o sacristão, que, ao ver aquele bizarro⁵ cortejo, exclamou, muito admirado:

– Ó senhor padre! Aonde vai com tanta pressa? Não se esqueça de que

65 tem hoje um batismo para fazer!

Agarrou-o pela sotaina⁶ e ficou logo preso. Dois camponeses trabalhavam ali perto. O padre chamou-os e eles vieram acudir, mas mal tocaram no sacristão ficaram também presos: agora eram já sete pessoas, presas ao ganso, a correr atrás do João Pateta.

TROCADO POR
MIÚDOS

4. *estalajadeiro*: aquele que tem ou administra uma estalagem.

5. *bizarro*: excêntrico; estranho.

6. *sotaina*: batina própria dos padres.

70 Ao cabo de longas horas de marcha, o grupo entrou numa cidade cujo rei tinha uma filha tão séria, tão séria que nunca ninguém a tinha ouvido rir. Por isso o rei tinha decretado⁷ que quem a fizesse rir casaria com ela.

Tendo ouvido dizer isto, o João Pateta pôs-se a correr com o ganso debaixo do braço e a estranha procissão atrás dele, debaixo das janelas da princesa.

75 Quando ela viu aquelas sete pessoas a correr de um lado para o outro, em fila indiana, sempre agarradas umas às outras, lançou as mais sonoras gargalhadas que imaginar se possa.

O rei lamentou então a promessa que tinha feito tão levianamente⁸. Não lhe agradava a ideia de ter por genro aquele pateta. Levantou muitas dificuldades e acabou por lhe exigir que lhe trouxesse um homem capaz de beber

80 uma adega cheia de vinho.

O João Pateta voltou à floresta e, no meio das raízes da árvore que abatera na véspera, descobriu o gnomo com um ar muito aflito.

– O que é que te aconteceu? – perguntou o João Pateta.

85 – Estou desesperado! Ando com uma sede terrível!

– Vem comigo que vou ajudar-te – exclamou o João.

Levou-o para a adega do rei, onde o homenzinho bebeu tonéis⁹ atrás de tonéis, esvaziando-os de um trago, de tal modo que, à tardinha, na cave não havia uma só gota de vinho.

90 Apanhado de surpresa, o rei impôs-lhe outra condição:

– Antes de casares quero que me tragas um homem capaz de comer uma montanha de pão.

O João foi à floresta procurar o gnomo e encontrou-o ao pé da sua árvore:

– Já comi um forno de pão, mas isso de que serve quando se tem uma

95 fome como a minha? – lamentava-se ele.

– Vem daí, meu amigo, eu te prometo que vais comer até fartar! – exclamou o rapaz.



TROCADO POR MIÚDOS

7. decretado: determinado; ordenado.

8. levianamente: precipitadamente.

9. tonéis: grandes recipientes para armazenar vinho.

Quando chegaram ao palácio, o rei tinha mandado vir farinha de todo o reino e ordenado que cozessem uma montanha de pão. O homenzinho

100 comeu, comeu, comeu e, ainda o dia não tinha terminado, só sobravam mi-galhinhas. O rei, porém, impôs-lhe uma última prova:

– O meu reino é atravessado por inúmeros braços de mar. Portanto, preciso de um barco que ande facilmente tanto em terra como na água. Assim que mo trouxeres, deixo-te casar com a princesa.

105 O João Pateta correu à floresta a contar tudo ao homenzinho, que lhe disse:

– Graças a ti, comi e bebi. Vou dar-te esse navio porque foste bom para mim.

Deu-lhe o navio que viajava por terras e por mares e, quando o rei o viu, não teve outro remédio senão casá-lo com a princesa.

110 Houve grandes festas e, por morte do rei, o João Pateta subiu ao trono, tendo reinado por longos anos, muito feliz, na companhia da esposa.

Anexo 6 – “Uma beleza irreconhecível” de José Eduardo Águalusa



**José
Eduardo
Agualusa**

José Eduardo Agualusa nasceu no Huambo, Angola, em 1960. Estudou Silvicultura e Agronomia em Lisboa. Escreve crónicas para o jornal brasileiro *O globo*, a revista *LER* e o portal *Rede Angola*. Foi vencedor do Grande Prémio de Conto Camilo Castelo Branco (1999), do Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens (2002) e do Prémio Fernando Namora (2013). Para os mais jovens escreveu, entre outros, o livro *Estranhões e bizarros*. Os seus livros encontram-se traduzidos em 25 idiomas.



1. *iguaria*: comida deliciosa; petisco.
2. *sofreguidão*: voracidade; apetite descontrolado.
3. *alvorçada*: perturbada; agitada.

Texto

Uma beleza irreconhecível



Naquela manhã, Tia Juvelina, a velha cegonha, levou os pássaros a passear pelos céus.

Uma perdigota, que viajava às suas costas, quis saber se as nuvens podiam ser comidas. Perdigoto, para quem não saiba, é o nome que se dá aos filhotes das perdizes. Perdizes, suponho que isso toda a gente sabe, são aves semelhantes aos pombos, mas com uma plumagem mais colorida e que andam sempre de óculos escuros. Aquela perdigota, que como todos os perdigotos da sua idade ainda não tinha a cobri-la o belo casaco de penas dos pais (mas já usava óculos escuros), chamava-se Ana e era muito irrequieta e curiosa.

– Eu cá estou esfomeada – disse Ana lambendo o bico. – Já comia qualquer coisa.

Tia Juvelina sobressaltou-se:

– Deus não fez as nuvens como iguaria¹. Mas amargas não devem ser.

– Sabem a água – disse a perdigota, depois de bicar uma nuvem. Bicou-a de novo com sofreguidão². – Sabem mais a água do que a própria água. São boas.

Ana não se conformava por ver os pais, os irmãos e os primos mais velhos enfeitados de belas penas, enquanto ela era forçada a vestir o mesmo casaco cinzento e sem graça dia após dia. Mal despertava, corria alvorçada³ a debruçar-se sobre uma colher de sopa, abandonada junto ao ninho, e que servia de espelho a toda a família:

– As minhas penas? Onde estão as minhas penas novas? O que via era sempre a mesma perdigota gorducha e desajeitada, sem uma única pena

Assim foi. Ouviu primeiro um gemido, um choro baixo, e de repente viu surgir da escuridão o focinho enlameado de uma hiena. Ana sabia que era uma hiena, mesmo nunca tendo visto nenhuma antes, porque se recordava de um comentário de Juvelina, a cegonha, sobre a ligação entre maldade e beleza:

– A beleza pode ser traiçoeira. Por vezes é uma armadilha. Há flores carnívoras, muito bonitas, que atraem os insetos com as suas cores, e depois os devoram. As hienas pelo menos são mais honestas. Feias. Mesmo muito feias. As bichinhas mais feias do mundo. Parecem más e são tão más quanto parecem.

José Eduardo Agualusa, *A rainha dos estapafúrdios*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2012, pp. 7-16 (texto com supressões)

Anexo 7 – “Chocolate à chuva” de Alice Vieira

Chocolate à chuva



Smart
Quiz
Chocolate à chuva

Lembro-me, era assim um pouco como agora. A chuva do lado de lá dos vidros, só que era inverno ou lá quase, e eu sentia-me no fim do mundo. A minha mãe tinha-me abandonado ali, naquela casa escura num 3.º andar, naquilo que me tinham dito ser “a escola”. Eu não sabia o que era a escola.

5 Acho que nessa altura eu não sabia muita coisa. Como a Rosa também ainda não deve saber. E como a Rita está a aprender agora.

Mas a escola sempre me tinha cheirado a erva húmida, a corredores claros, a pássaros nas árvores, a príncipes encantados. Lembro-me que a minha avó Lídia me costumava dizer: “quando fores para a escola é que vai ser bom”. E para mim a escola passara a ser qualquer coisa de muito parecido com o palácio da Branca de Neve, ou com a casa misteriosa de algum duende por onde se entrasse de olhos fechados e se saísse a saber tudo o que havia para saber neste mundo e nos outros todos.

Mas agora a escola cheirava a degraus de madeira velha, uma porta que rangia, sem duendes nem príncipes, e crianças lamurientas¹ dentro dela.

Lembro-me de ter visto chegar uma rapariga que rapidamente tranquilizou a minha mãe:

– Esteja descansada que ela acaba por se habituar. Ao princípio é sempre assim.

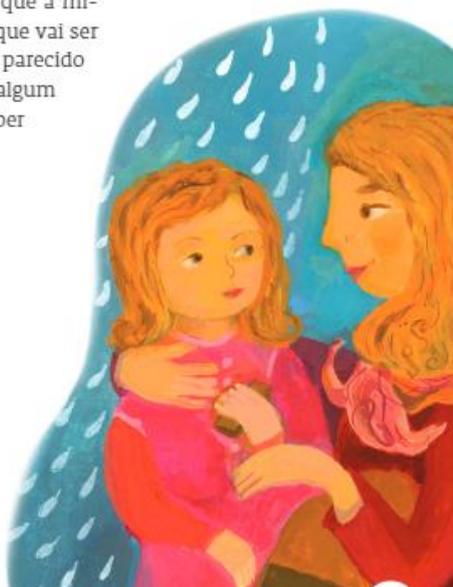
E voltando-se para mim:

– Sou a Amélia.

A minha mãe sorriu e ainda me fez uma festa no cabelo. Eu tinha ido na véspera ao cabeleireiro, pela primeira vez na minha vida, para entrar de cabelo cortado para a escola, “como uma menina bonita”, dissera a avó Lídia. Logo aí eu começara a sentir que qualquer coisa não estava bem, e que a escola não podia ser assim

TROCADO POR
MIÚDOS

1. lamurientas: chorosas; queixosas.



coisa muito boa se, para lá entrar, era preciso suportar a cabeleireira, as suas tesouras arrepelando-me², o cheiro enjoativo da sala, o calor quase sufocante, e o meu cabelo caído no chão, em monte. A Gata Borralheira não cortara o cabelo para ir ao baile. Nem a Branca de Neve quando entrara na casinha dos anões.

O que seria afinal de contas a escola? Ouvi a voz da minha mãe:

– Ela cá fica, então.

35 Sorrindo, mas não para mim.

A escada cheirava ao corredor da casa da tia Magda (bafio³, saberia muito mais tarde), e lá por fora chovia manso. Agarrei-me com força à saia da minha mãe. Que continuava a sorrir, mas não para mim. A outra disse:

– Entre.

40 Mas a minha mãe abanou a cabeça.

– É melhor não entrar. Pode ser pior.

Havia, portanto, alguma coisa ainda pior do que aquilo para chegar. A minha mãe empurrou-me devagar e disse:

– Vá, agora a menina vai ficar aqui, com outros meninos, a brincar, a fazer 45 jogos, e depois a mãe vem cá buscá-la, está bem?

Parece ainda que me estou a ouvir:

– A mãe também fica a brincar aqui.

Lembro-me de ouvir rir a minha mãe, sorrindo depois mais uma vez para a outra, em frente da porta.

50 – Não, a mãe não pode ficar aqui a brincar. A mãe vai trabalhar e depois vem cá buscar a menina.

E logo a outra, tentando ser simpática:

– A Mariana vem comigo. Há ali tantos brinquedos! E muitos amigos para brincar.

55 Brinquedos também eu tinha em casa. Podia lá ter ficado, como nos outros dias. Entretanto a outra dizia muito baixinho para a minha mãe:

– Entre só um bocadinho, talvez seja melhor.

Acabou por entrar, a minha mão sempre agarrada à sua, para uma sala pequena, uma mesa, quatro cadeiras, um armário, uma janela, e lá fora a 60 chuva. A minha mãe tirou um chocolate de dentro da mala e deu-mo, sorrindo então para mim.

– Toma. E agora vai com a Amélia para o pé dos outros meninos.

Não havia outro remédio. Dei a mão à que pelos-vistos-se-chamava-Amélia e lá fui por aquela imensidão⁴ de corredor até uma sala ao fundo, 65 cheia de cubos de plástico e almofadas pelo chão, brinquedos de madeira e lata em cima de uma mesa.

– Esta é a Mariana.



2. *arrepelando-me*: puxando com força os cabelos.

3. *bafio*: cheiro característico de espaços húmidos não arejados; mofo.

4. *imensidão*: caráter do que é grande; espaço enorme.

Anexo 8 – “Outono faz-me falta” de Vergílio Alberto Vieira

Outono faz-me sono



Papelão & Papelinho entram em cena aparentemente sem se darem conta um do outro; quando se apercebem com estranheza de que estão ali pelas mesmas razões, prometem ajudar-se; Papelão enverga uma enorme vassoura de longo cabo; Papelinho segue-lhe os movimentos transportando papéis, que vai
5 *recolhendo do chão, num velho carrinho de mão.*

PAPELÃO (*paciente, conformado com o cair da folha*) – Desta vez estamos feitos, Papelinho. Quando esse desmancha-prazeres¹ aí chegar, então é que vão ser elas. Isto é, então é que vamos andar aos papéis.

PAPELINHO (*distraindo, despreocupado com a situação*) – Desmancha-prazeres? 10 Afinal de quem raio (perdão, meninos & meninas) é que estás a falar, Papelão?

PAPELÃO (*deixando transparecer² o seu desapontamento³*) – Do vento, Papelinho, do vento! Quem havia de ser? O outono é o culpado de tudo isto. Mal acabam as férias, cá estamos nós. A contas com o desleixo⁴ dos 15 patos-bravos.

PAPELINHO (*partindo para outra*) – Não diz o povo que o outono é tempo de poetas?

PAPELÃO (*cumpridor*) – Já estava à espera, Papelinho. Já cá tardava a poesia. A poesia para mim é o trabalho, o dever cumprido.

20 **PAPELINHO** (*sem lhe dar ouvidos*) – Olha essas nuvens. Mais leves que papel pluma. Diz lá que não podiam ter saído das mãos do nosso prestidigitador⁵, o velho Paper.

PAPELÃO (*nada satisfeito com a falta de canseira do companheiro*) – Nas nuvens trazes tu a cabeça! Vê lá se dás conta de que, com tanto desperdício, 25 qualquer dia estamos sem florestas.

PAPELINHO (*dando mostras de saber do que fala*) – O que tu queres dizer é que a Terra tem de levar a sério as recomendações⁶ dos cientistas...

PAPELÃO (*mais satisfeito*) – Dos cientistas, dos responsáveis pela defesa do Ambiente, das associações de proteção da Natureza...

30 **PAPELINHO** (*consciente, embora convencido*) – Começo a entender, finalmente. Não esqueças que estás a falar com um ecologista⁷, militante⁸ da Quercus⁹, com as quotas¹⁰ em dia. Temos um importante papel a desempenhar na luta contra a destruição ambiental.

PAPELÃO (*surpreendido com a resposta*) – Bravo! Assim estamos falados... Afinal 35 não és assim tão tonto como pareces!

PAPELINHO (*infantil, disposto a defender a sua causa*) – Vê lá se dobras a língua, Papelão. Vê lá se te remetes à tua condição de Embalador-Mor.

PAPELÃO (*paternalista¹¹*) – Antes essa que a tua, a de papel a dias. Quando chegaste ao Circo de Papel, logo avisei: “Papelinho, recolhe o que não 40 presta, encontrarás o que te é preciso.”

PAPELINHO (*senhor do seu papel*) – Outra vez... Passas o tempo a repetir-te. Já sei que me vais dizer: “Papelinho, o circo é um mundo de papel...” Que seca!

PAPELÃO (*apaziguador¹²*) – Nunca é de mais repetir.

PAPELINHO (*ansioso por passar a contrariá-lo*) – A velhice (e o peso) está a 45 tornar-te muito presunçoso¹³. Quando assim falas, esqueces que sou filho de pais reciclados, neto de antigas famílias...

PAPELÃO (*a talhe de foice¹⁴*) – Então eu é que passo a vida a repetir-me: “Neto de antigas famílias do início do século, responsáveis pelo fabrico...” 50 (*arremeda-o¹⁵, infantilmente*)

O vento começa a fazer-se sentir; operam-se mudanças na intensidade da luz; os palhaços dão ar de quem corre o risco de ser levado pela ventania.

TROCADO POR
MIÚDOS

1. *desmancha-prazeres*: alguém desagradável, que estraga o divertimento dos outros.
2. *transparecer*: revelar; antever.
3. *desapontamento*: desluzo.
4. *desleixo*: falta de cuidado.
5. *prestidigitador*: pessoa que faz habilidades através de movimentos rápidos.
6. *recomendações*: conselhos; avisos.
7. *ecologista*: pessoa que se dedica à defesa do ambiente.
8. *militante*: membro ativo e participativo de uma causa ou de um partido.
9. *Quercus*: organização ambiental portuguesa.
10. *quotas*: frações de alguma contribuição regular destinada a determinado fim ou entidade.
11. *paternalista*: alguém que exerce poder paternal, poder protetor.
12. *apaziguador*: alguém que tenta pacificar, acalmar.
13. *presunçoso*: vaidoso; convencido.
14. *a talhe de foice*: a propósito; no momento certo.
15. *arremeda-o*: imita-o de modo provocador, gozando-o.

Anexo 9 – “Cão” de Alexandre O’Neill

Cão

Cão passageiro, cão estrito¹,
cão rasteiro² cor de luva amarela, 15
apara-lápis, fraldiqueiro³,
cão liquefeito⁴, cão estafado⁵,
5 cão de gravata pendente,
cão de orelhas engomadas,
de remexido rabo ausente,
cão ululante⁶, cão coruscante⁷,
cão magro, tétrico⁸, maldito,
10 a desfazer-se num ganido,
a refazer-se num latido,
cão disparado: cão aqui,
cão além, e sempre cão.

Cão marrado⁹, preso por um fio de cheiro,
cão a esburgar¹⁰ o osso
essencial do dia a dia,
cão estouvado¹¹ de alegria,
cão formal da poesia,
cão-soneto de ão-ão bem martelado,
20 cão moído de pancada
e condoído¹² do dono,
cão: esfera do sono,
cão de pura invenção, cão pré-fabricado,
cão-espelho, cão-cinzeiro, cão-botija,
25 cão de olhos que afligem,
cão-problema...

Sai depressa, ó cão, deste poema!

Alexandre O’Neill, in Sophia de Mello Breyner Andresen (seleção),
Primeiro livro de poesia, 14ª ed., Porto, Porto Editora, 2015, pp. 58-60



Anexo 10 – “Burro” de Mutimati

Texto B



O burro



Vejam o burro, Camaradas

Esta zebra pequena vestida de lama bonita fofa

Tem quatro pernas de andar aos saltinhos

Duas orelhas ouvidouras de ouvir tudo bem

- 5 Dois olhos espertos cheios até às lágrimas de paciência
O nariz do focinho muito fresco e macio.

O burro é burro, Camaradas?

Quem diz que é burro e despreza¹ este companheiro?

Quem quiser ofender-me não me chame de burro

- 10 Quem quiser ofender-me não seja tão amável!

Quem quiser ofender-me inventa outra palavra

Porque chamar-me burro lembra-me burro mesmo

E não posso magoar-me com simpatia.

Não estou a defender o amigo útil somente

- 15 Não estou a pensar bem deste que faz o meu esforço e puxa

Não penso que ele me ouve tudo e puxa mais forte assim.

Há coisas deste companheiro para pensar melhor e espalhar.

Falo agora somente só de simpatia.

Mutimati, in op. cit., pp. 28-29



Anexo 11 – Tabela de recolha de dados

	Tipologia textual	Género textual	Título	Autor	Tema	Tema de ED	ED: implícito ou explícito
Unidade 1	Texto descritivo	Notícia	“Equipa portuguesa apurou-se para a final mundial do Neymar Jr’ Five”	Visão Júnior online, 18 de abril de 2016 (texto adaptado; acedido em julho de 2016)	Quotidiano (futebol)		
	Texto expositivo	Entrevista	“Leitora da Visão Júnior entrevista os R5”	Visão Júnior online, 22 de outubro de 2015 (texto adaptado e com supressões; acedido em julho de 2016)	Personalidades (banda de música)		
	Texto explicativo	Texto publicitário	Anúncio “Chegaram os monstros da reciclagem”	Resiestrela	Quotidiano	Cidadania global	Explícito
	Texto explicativo	Texto publicitário	Anúncio “Unidos pela música”	Fnac	Quotidiano		
	Texto descritivo	Roteiro	“Zoo Santo Inácio: diversão todo o dia”	Zoo Santo Inácio – página online: http://www.zoosantoinacio.com (texto adaptado; acedido em julho de 2016)	Quotidiano	Cidadania global	Explícito
	Texto descritivo	Sumário	“Sumário da revista Visão Júnior”	Visão Júnior, nº146, julho de 2016	quotidiano		
	Texto expositivo	Texto de dicionário	“Nota”	Dicionário escolar 2ºciclo Português, Lisboa, Texto editores, 2011, p.425 (texto com supressões)	Quotidiano		

	Texto expositivo	Texto de enciclopédia	“Som”	Rachel Firth, A minha primeira enciclopédia da ciência, Porto, Porto editora, 2002, pp.54-55 (texto adaptado e com supressões)	quotidiano		
	Texto expositivo	Texto expositivo/ informativo	“A música das estrelas”	Visão Júnior, n.º150, novembro de 2016, pp.42-43 (texto adaptado e com supressões)	Quotidiano		
	Texto descritivo	Biografia	“A vida de Leonardo da Vinci”	Francesca Romei, Leonardo da Vinci – artista, inventor e cientista do Renascimento, Porto, Porto editora, 2001, pp. 6, 8 e 15 (texto com supressões)	Personalidades		
Unidade 2	Texto narrativo	Texto narrativo	“O sapateiro pobre”	José Viale Moutinho	Quotidiano	Desenvolvimento	Implícito dinheiro não traz felicidade
			“O ganso de ouro”	Irmãos Grimm	Imaginário	Justiça social	Implícito Fazer o bem, sem bom e honesto compensa. Quem faz o bem recebe o bem de volta.

			“Jorinda e Joringuel”	Irmãos Grimm	Imaginário		
			“O velo de oiro”	António Sérgio	Imaginário		
			“A ilha dos infernos”	Maria Alberta Meneres	Imaginário		
Unidade 3	Texto narrativo	Texto narrativo	“Socorro! A minha irmã quer ser uma estrela”	Álvaro Magalhães	Imaginário		
			“Uma beleza irreconhecível”	José Eduardo Agualusa	Imaginário e quotidiano	Justiça Social	Implícito Tem uma moral sobre a importância de cada um se aceitar como é
			“A avó Lídia”	Alice Vieira	Quotidiano		
			“Chocolate à chuva”	Alice Vieira	Quotidiano	Justiça Social	Implícito Ir à escola
			“O peso da ciência”	António Mota	Quotidiano		
Unidade 4	Texto narrativo	Texto narrativo	“Descoberta”	Christopher Paolini	Imaginário	Desenvolvimento	Implícito

			“O sonho de Robinson”	Daniel Defoe	Imaginário		
			“Robinson e os canibais”	Daniel Defoe	Imaginário		
			“A caverna das maravilhas”	Luc Lefort	Imaginário		
			“A rasoira de Xainaz”	Luc Lefort	Imaginário		
Unidade 5	Texto narrativo	Texto dramático	“Gulliver em Portugal”	Luísa Ducla Soares	Imaginário e personalidades		
			“Outono faz-me falta”	Vergílio Alberto Vieira	Imaginário	Cidadania global	Explícito
			“A tempestade”	Manuel António Pina	Imaginário		
Unidade 6	Texto narrativo	Texto poético	“Canção de Leonoreta”	Eugénio de Andrade	Imaginário e quotidiano		
			“A borboleta”	Odylo Costa, Filho	Imaginário e quotidiano		
			“Cantiga dos Reis”	Luísa Miranda (recolha)	Quotidiano e personalidades		
			“Vinde, ó pobres”	Jorge de Lima	Quotidiano e personalidades		

			“Cão”	Alexandre O’Neill	Quotidiano e personalidades	Cidadania global	Implícito
			“O burro”	Mutimati	Quotidiano e personalidades	Cidadania global	Implícito
			“O pastor”	Eugénio de Andrade	Quotidiano		
			“O pescador velho”	Glória Sant’Anna	Quotidiano		
			“Lianor”	Luís de Camões	Quotidiano		
			“Quitandeira de Luanda”	Maria Eugénia Lima	Quotidiano		
			“Prelúdio”	Jorge Barbosa	Quotidiano e personalidades		
			“Horizonte”	Fernando Pessoa	Quotidiano e personalidades		
			“A nau Catrineta”	Almeida Garrett	Imaginário e personalidades		
			“Bela infanta”	Almeida Garrett	Imaginário e personalidades		
			“As naus de verde pinho”	Manuel Alegre	imaginário e personalidades		

