

Literatura, Leitura e leitores na educação básica – reflexões sobre a prática de ensino supervisionada

Dulce Melão*
Ana Isabel Silva**

Resumo

Em Portugal, a motivação para a leitura no Ensino Básico concilia o compromisso com a literatura, aliança plasmada nos documentos curriculares em vigor, no domínio “Educação Literária”. Para tal, contribui o modo como os futuros professores planificam as atividades relativas a esse domínio. Assim, o nosso estudo tem como objetivo compreender: i) que repercussões poderão ter tais planificações na reconstrução do perfil de leitor do seu futuro público; ii) que aspetos da sua formação merecem atenção, à luz da operacionalização de tais práticas de leitura; iii) qual o papel que atribuem à “Educação Literária”, em contexto de sala de aula. Participaram 4 futuros professores inscritos na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso múltiplo. Os instrumentos a que recorremos foram 24 planificações individuais elaboradas pelos futuros professores, destinadas ao 2.º ano de escolaridade. Concluímos que concedem relevo à literatura em contexto educativo, tendo dificuldades em selecionar e em implementar algumas estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura que contribuam para uma maior fruição dos textos literários.

Palavras-chave: Educação, literatura, formação de professores, 1.º ciclo do ensino básico.

Literature, reading and readers in primary education – reflections on supervised teaching practice

Abstract

In Portugal, reading motivation in Primary Education reconciles the commitment to literature, an alliance embodied in the curricular documents adopted, concerning “Literary Education”. Future teachers’ lesson planning play an important role towards that end. Thus, our study aims to understand: i) what repercussions can such planning have in the reconstruction of the readership profile of their students; ii) which aspects of their training deserve attention, in the light of the operationalization of such reading practices; (iii) what role they attach to “Literary Education” in the classroom. Participants were four future teachers enrolled in Supervised Teaching Practice, integrated in the syllabus of a Master of Teaching (Early Childhood Education and Primary Education). We opted for a qualitative approach, within a multiple case study framework. The instruments that we used were 24 individual lesson plans prepared by the future teachers, aimed at 2nd grade. We concluded that they give prominence to literature in educational context, having difficulties to select and to implement some strategies of reading comprehension development that contribute to a greater enjoyment of literary texts.

Keywords: Education, literature, teachers’ training, primary education.

* Doutora em Educação, Professora-adjunta do Departamento de Ciências da Linguagem, Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. E-mail: dulcemelao@esev.ipv.pt.

** Doutora em Linguística e Ensino de Línguas, Professora-adjunta do Departamento de Ciências da Linguagem, Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal. E-mail: aisilva@esev.ipv.pt.

Introdução

Os futuros professores participam, ativamente e com cuidado redobrado, no redesenho das práticas de leitura do seu futuro público. Tal reveste-se de particular importância não só pelo reconhecimento da crescente pluralidade e diversidade de tais práticas (CARDOSO, 2015; MARTOS NUÑEZ & CAMPOS FERNÁNDEZ-FIGARES, 2013), como pelo seu contributo para a formação de leitores (GHIGGI & SILVA, 2017), entendida como fundamental no que diz respeito ao exercício de cidadania global que promovemos e no qual participamos (UNESCO, 2016). Nesse sentido, importa que conheçamos, de forma aprofundada, os significados que os estudantes atribuem à leitura e o modo como, ao longo da formação profissionalizante que realizam, lhe concedem atenção, em diferentes atividades de ensino e aprendizagem, proporcionadas pela Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente no âmbito de dois domínios definidos no âmbito do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (BUESCU et al., 2015): Leitura e Escrita e Educação Literária. O cumprimento dos objetivos e a operacionalização dos descritores de desempenho conglomerados em tais domínios implicam, em nosso entender: i) a valorização da leitura enquanto prática social plurissignificativa em permanente redefinição; ii) o reposicionamento da Educação Literária como elo fundamental da criação e promoção de percursos de leitura autónoma e partilhada que os estudantes vão reconstruindo ao longo da vida, num processo de renovação que mutuamente se alimenta do(s) seu(s) quotidiano(s).

O cruzamento de tais percursos com o(s) itinerário(s) que se vai/vão redesenhando ao longo da prática da PES, no escopo da qual se inscrevem as práticas de leitura que vão emergindo das planificações elaboradas pelos/pelas futuros/futuras professoras, parece-nos, pois, particularmente profícuo para o aprofundamento do modo como encaram tais práticas e os significados que lhes associam, bem como para compreender o papel que atribuem à literatura em contexto educativo.

Estudo realizado

Metodologia

A abordagem de natureza qualitativa privilegia a análise dos dados na amplitude da sua riqueza, abrindo itinerários de compreensão que favorecem a atenção ao detalhe

e possibilitam o aprofundamento do objeto de estudo, sendo valorizado o processo, em detrimento do produto. Assim, “(...) ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 51). O plano de investigação qualitativa tem ainda implícita a não linearidade, distinguindo-se pelo seu carácter interativo nas diferentes fases da pesquisa realizada (FLICK, 1998). O estudo de caso múltiplo possibilita, para além da comparabilidade e da replicação (YIN, 2018), aprofundar o conhecimento sobre “(...) o fenómeno, população ou condição” (COUTINHO, 2011, p. 296). Entendendo-se o valor investigativo de cada caso em si, a coordenação entre casos estabelecida pelos investigadores favorece, como frisam Amado e Freire (2013, p.128) “maiores possibilidades de teorização”.

Objetivos

O nosso estudo teve como objetivo investigar o modo como os estudantes, futuros/as professores/as, encaravam as práticas de leitura e os significados que lhes associavam, tendo como matéria-prima um conjunto de planificações individuais realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, de forma a compreender: i) que repercussões poderiam ter na reconstrução do perfil de leitor do seu futuro público; ii) que aspetos da sua formação mereceriam atenção, à luz da operacionalização das referidas práticas; iii) qual o papel que atribuíam à Educação Literária em contexto de sala de aula.

Participantes

Os participantes no nosso estudo foram 4 estudantes do sexo feminino (identificadas no texto de A1 a A4) inscritas na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2015/2016. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano de escolaridade) em duas escolas do concelho de Viseu, Portugal (E1 e E2). A escolha deste nível de ensino e do respetivo ano de escolaridade deveu-se: i) ao facto de as autoras do estudo desempenharem funções de supervisão no nível de ensino e no ano de

escolaridade referidos; ii) à relevância do cruzamento dos domínios Iniciação à Educação Literária e Leitura e Escrita no 2.º ano de escolaridade para a formação de leitores ao longo da vida, enquanto itinerário de partilha do prazer de ler.

Instrumentos e técnicas de tratamento e análise de dados

Neste estudo foram consideradas 6 planificações individuais de cada estudante, perfazendo um total de 24. Relativamente ao critério de seleção adotado, após a leitura de todas as planificações individuais elaboradas pelos estudantes, foram privilegiadas as que contemplavam atividades nos domínios de Leitura e Escrita e de Iniciação à Educação Literária.

A técnica privilegiada foi a análise de conteúdo realizada de acordo com os parâmetros sugeridos na literatura de especialidade (AMADO & CRUSOÉ, 2013; BARDIN, 2004). No que respeita aos planos individuais de aula, a categorização foi, sobretudo, realizada a priori, tendo como eixo norteador os conteúdos programáticos do documento curricular em vigor (BUESCU et al., 2015) e a posteriori, deixando emergir outros aspetos que pudessem ter relevância, possibilitando escutar, de forma mais aprofundada, os estudantes.

Análise dos resultados

Planificações individuais

Na Tabela 1 surge a análise das planificações de A1, no que concerne ao domínio Leitura e Escrita:

Tabela 1 - Resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Leitura e Escrita – A1

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Compreensão de texto	Alargamento do vocabulário	2	9
	Exploração de textos narrativos	3	
	Exploração de textos informativos	1	
	Identificação do tema do texto	3	
Produção de texto	Planificação: ideias-chave	2	4
	Redação e revisão de texto	2	

Fonte: elaboração própria.

Da leitura da Tabela 1 é possível inferir que a “Compreensão de texto” (9 ocorrências) foi privilegiada, nomeadamente a “Exploração de textos narrativos” e a “Identificação do tema do texto” (com 3 ocorrências cada). A “Produção de texto” mereceu menos atenção nas planificações em análise (4 ocorrências). Tendo em consideração o referencial teórico respeitante às estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura (SÁ, 2009), podemos inferir que a planificação contempla algumas estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, destacando-se as “atividades centradas na identificação do tema do texto” (neste caso, a partir do seu título, aspeto clarificado na planificação, tendo como objetivo principal motivar para a leitura).

Na Tabela 2 apresentamos a análise de resultados respeitante às planificações de A2, no âmbito do mesmo domínio:

Tabela 2 - Resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Leitura e Escrita - A2

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Compreensão de texto	Alargamento do vocabulário	1	5
	Exploração de textos narrativos	2	
	Identificação do tema do texto	2	
Produção de texto	Planificação: ideias-chave	3	6
	Redação e revisão de texto	3	

Fonte: elaboração própria.

Os resultados apresentados na Tabela 2 permitem-nos depreender que existe um equilíbrio relativamente à ênfase concedida às categorias “Compreensão de texto” e “Produção de texto” (com 5 e 6 ocorrências, respetivamente). Tal equilíbrio manifesta-se, igualmente, no que diz respeito às subcategorias identificadas. Esta planificação aponta para o modo como a estudante encarou a relação intrínseca do trabalho a desenvolver no que se refere à Leitura e à Escrita, conciliando-as e valorizando-as, de forma a que tal se pudesse repercutir, de forma positiva, no seu futuro público.

O cruzamento das Tabelas 1 e 2 possibilita-nos compreender que, globalmente, a “Compreensão de texto” foi favorecida nas planificações. Embora em ambos os casos tenha existido uma manifesta preferência pela “Exploração de textos narrativos”, importa salientar a referência à “Exploração de textos informativos” (A1, 1 ocorrência). Tal poderá dever-se à dificuldade que os estudantes têm na identificação, na seleção e na exploração de tais textos, o que tem sobressaído, de forma global: i) no âmbito da PES, ao longo dos anos em que as autoras deste estudo têm tido responsabilidades de supervisão; ii) no âmbito de algumas unidades curriculares lecionadas ao curso de Educação Básica pela primeira autora deste estudo (nomeadamente Iniciação à Leitura e à Escrita e Didáticas Específicas da Educação Básica I – 3.º ano, 1.º semestre).

Na Tabela 3 apresentamos a análise de resultados respeitante às planificações de A3, no âmbito do mesmo domínio:

Tabela 3 - Resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Leitura e Escrita - A3

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Compreensão do texto	Exploração de textos narrativos	1	5
	Exploração de textos informativos	2	
	Exploração de textos descritivos	1	
	Exploração de textos poéticos	1	
Produção de texto	Planificação: ideias-chave	1	5
	Redação e revisão de texto	4	

Fonte: elaboração própria.

Da análise da Tabela 3, constatamos resultados iguais para ambas as categorias “Compreensão de texto” e “Produção de texto” (com 5 ocorrências cada). No primeiro caso, a subcategoria à qual foi dada mais atenção foi “Exploração de textos informativos” (com 2 ocorrências), contrariamente à importância dada pelas restantes estudantes (A1, A2 e A4) ao texto narrativo. As restantes 3 ocorrências são distribuídas pelas subcategorias “Exploração de textos narrativos”, “Exploração de textos descritivos” e “Exploração de textos poéticos”. Esta distribuição pauta, assim, por maior variedade na seleção de tipologia textual e amplia o contacto dos/das alunos/alunas com distintos modos de escrever para diferentes fins.

Da análise das primeiras quatro tabelas, evidenciamos que é dado destaque aos textos narrativos, textos sobejamente trabalhados ao longo de toda a escolaridade e sobre os quais os alunos/as alunas, sujeitos/as a provas de avaliação externa de Língua Portuguesa (4.º, 6.º e 9.º anos), obtêm melhores resultados (DGIDC-ME., 2001-2003). Foi este um dos pressupostos que autorizou a elaboração em 2009 do *Programa de Português do Ensino Básico* (REIS, 2009), a par da mobilização de conhecimentos acerca das estruturas e das categorias da narrativa (personagens; tempo; espaço; sequência cronológica da ação) e recursos de estilo (DGIDC-ME, 2001-2003). Os restantes modelos textuais serão preteridos pela forma como são estruturados e como poderão ser trabalhados e explorados na aula.

Relativamente à categoria “Produção de texto” a estudante A3 deu atenção à “Redação e revisão de texto” com 4 das 5 ocorrências, valorizando o produto final da

redação de um texto, e desvalorizando atividades de planificação do texto (1 ocorrência).

Na Tabela 4 apresentamos a análise de resultados respeitante às planificações de A4, no âmbito do mesmo domínio:

Tabela 4 – Análise dos resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Leitura e Escrita - A4

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Compreensão do texto	Exploração de textos narrativos	5	8
	Exploração de textos poéticos	2	
	Identificação do tema do texto	1	
Produção de texto	Planificação: ideias-chave	1	2
	Redação e revisão de texto	1	

Fonte: elaboração própria.

Da leitura da Tabela 4 é claro o papel de destaque atribuído à “Compreensão de texto” (8 ocorrências), ao articular a “Exploração de textos narrativos” (com 5 ocorrências) com a “Exploração de textos poéticos” (2 ocorrências). Importa aqui referir que a estudante A4, em três das planificações, identifica a subcategoria “Alargamento do vocabulário” (3 ocorrências), mas associada ao domínio da Gramática. Optámos por não identificar esta subcategoria dado que a tabela remete para o domínio Leitura e Escrita, ainda assim considerámos que era uma observação pertinente para a caracterização do perfil de leitor desta estudante.

A “Produção de texto” teve menos destaque nas planificações em análise (2 ocorrências). Apenas foi apontada uma ocorrência na subcategoria “Redação e revisão de texto” (1 ocorrência); porém, nos materiais anexos que acompanham outras duas planificações, as atividades descritas pela estudante propõem a operacionalização desta subcategoria. Tal constatação confirma as dificuldades sentidas pela estudante em apreço. As atividades das fichas e materiais construídos não estão identificados nos planos de aula, o que exige uma reflexão sobre como descrever em planos de aula o percurso que se alinhava. No que diz respeito à subcategoria “Planificação: ideias-chave”, apenas uma ocorrência foi notada nos documentos em análise, remetendo-nos

para uma reflexão sobre o trabalho a fazer na formação de professores sobre os diferentes modelos de trabalho sobre o ensino da escrita.

Da comparação das Tabelas 3 e 4 infere-se, *grosso modo*, que a “Compreensão de texto” foi a categoria mais privilegiada nas planificações, porém em função de diferentes subcategorias. Nestas A3 e A4 divergem, ao apontarem diferentes tipologias textuais exploradas nas aulas: em A4 predominam textos narrativos, em A3 revelam-se diversos tipos de textos, implicando diferente número de ocorrências de produção escrita. Deduz-se, assim, que o tipo de textos a abordar determina o tipo de atividade de produção escrita; os textos narrativos, sendo mais frequentes nas representações das estudantes carecem de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Os resultados da análise relativa às planificações de A1, contemplando o domínio Iniciação à Educação Literária, são apresentados na Tabela 5:

Tabela 5 - Resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Iniciação à Educação Literária – A1

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Audição e leitura	Leitura silenciosa	1	4
	Leitura em voz alta	3	
Compreensão na leitura	Antecipação de conteúdos	1	4
	Intenções e emoções das personagens	1	
	Expressão de sentimentos e de emoções	2	
Produção expressiva	Histórias inventadas	1	2
	Texto escrito (prosa e verso rimado)	1	

Fonte: elaboração própria.

Da leitura da Tabela 5 inferimos que a “Audição e leitura” e a “Compreensão na leitura” receberam atenção semelhante (4 ocorrências). A “Produção expressiva” foi mais depreciada (2 ocorrências). Destaca-se, igualmente, o facto de a “Antecipação de conteúdos” registar apenas uma ocorrência, aspeto que merece reflexão: i) por apontar para a possível desvalorização da fase da pré-leitura; ii) pelo reconhecimento da relevância da antecipação de conteúdos e da ativação de conhecimentos prévios, no que

respeita à compreensão na leitura e aos modos como pode estimular o gosto pela literatura (KOSTONS & VAN DER WERF, 2015; LEÓN & ESCUDERO, 2017).

As “Intenções e emoções das personagens” (1 ocorrência), quando associadas à “Expressão de sentimentos e de emoções” (2 ocorrências) apontam para algum relevo concedido à compreensão crítica, estando associadas, na planificação, a atividades de compreensão na leitura disponíveis no manual utilizado nesta escola (E1) para o nível de escolaridade em apreço.

Importa destacar, igualmente, que o critério fundamental que presidiu à escolha dos textos literários foi a seleção do manual em uso, aliada à pesquisa na *Internet*, existindo manifesta dificuldade em realizar uma escolha, de forma autónoma, que primasse pela qualidade, dado o possível desconhecimento de obras/de textos indicados no *Programa e metas curriculares de Português* (BUESCU et al., 2015), bem como de outras obras no âmbito da literatura para a infância.

Na Tabela 6 apresentamos a análise dos resultados das planificações de A2, no âmbito do mesmo domínio:

Tabela 6 - Análise dos resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Iniciação à Educação Literária – A2

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Audição e leitura	Leitura silenciosa	1	3
	Leitura em voz alta	2	
Compreensão na leitura	Antecipação de conteúdos	1	2
	Intenções e emoções das personagens	1	
Produção expressiva	Histórias inventadas	2	4
	Texto escrito (prosa e verso rimado)	2	

Fonte: elaboração própria.

Da leitura da Tabela 6 podemos depreender que a “Produção expressiva” (4 ocorrências) se destaca ligeiramente da “Audição e leitura” (3 ocorrências), merecendo a “Compreensão na leitura” menor ênfase (2 ocorrências). As subcategorias que lhe estão associadas foram também alvo de pouca atenção, indiciando possíveis dificuldades na sua abordagem, bem como a necessidade de reflexão com os pares sobre as mesmas. A valorização da “Produção expressiva” poderá estar relacionada com o reconhecimento da sua relevância no âmbito da Iniciação à Educação Literária no que

respeita à fruição da língua aliada à promoção da imaginação, aspectos destacados na literatura de especialidade (por exemplo, AZEVEDO & BALÇA, 2016).

Da comparação das duas tabelas respeitantes à análise dos resultados relativos às planificações no domínio da Iniciação à Educação Literária, podemos inferir que: i) as principais diferenças a registar dizem respeito à “Produção expressiva” e à “Compreensão na leitura” (mais valorizadas, respetivamente, nas planificações de A2 e de A1); ii) a depreciação atribuída à “Antecipação de conteúdos” é comum a ambas, merecendo atenção redobrada, pelas razões anteriormente aduzidas e também por revelar a escassez de práticas de leitura que contemplem antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações, fundamental no âmbito da fruição na leitura, nomeadamente no que concerne à literatura para a infância (SILVA & SASTRE, 2017; SOTTO-MAYOR, 2016); iii) a realização de inferências (de sentimento – atitude) não é mencionada nas planificações das estudantes, apesar de estar implícita nos objetivos que enunciam.

Na Tabela 7 apresentamos a análise dos resultados das planificações de A3, no âmbito do mesmo domínio:

Tabela 7 - Resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Iniciação à Educação Literária - A3

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Audição e leitura	Leitura em voz alta	4	4
Compreensão na leitura	Expressão de sentimentos e de emoções	1	1
Produção expressiva	Texto escrito (prosa e verso rimado)	3	3

Fonte: elaboração própria.

Da leitura da Tabela 7, podemos verificar que a categoria “Audição e leitura” (4 ocorrências) se destaca da “Produção expressiva” por uma ocorrência. É a categoria da “Compreensão na leitura” à qual é dada menos atenção com apenas 1 ocorrência. A estudante A3 deu destaque, nas suas aulas, ao trabalho de textos que não cabem na categorização de textos narrativos, como se poderá verificar na Tabela 3. Talvez por isso as subcategorias associadas à “Compreensão na leitura” foram também foco de diminuta atenção. Do mesmo modo, ao observarmos a Tabela 3, a ênfase dada à

produção de textos é ampla. A categoria “Produção expressiva” derivará do facto da aluna ter evidenciado a exploração dos textos poéticos, textos descritivos e informativos ao longo da sua PES. No caso destes últimos, a exploração e abordagem obedece a estratégias distintas das do texto narrativo e do texto literário, o que poderá justificar a ausência de subcategorias da categoria “Compreensão na leitura”.

Na Tabela 8 apresentamos a análise dos resultados das planificações de A4, no âmbito do mesmo domínio:

Tabela 8 - Resultados relativos às planificações do 2.º ano de escolaridade – Domínio Iniciação à Educação Literária – A4

Categorias	Subcategorias	Ocorrências	Total
Audição e leitura	Leitura em voz alta	6	6
Compreensão na leitura	Antecipação de conteúdos	1	3
	Intenções e emoções das personagens	1	
	Expressão de sentimentos e de emoções	1	
Produção expressiva	Texto escrito (prosa e verso rimado)	1	1

Fonte: elaboração própria.

Da leitura da Tabela 8, depreendemos o destaque atribuído à categoria “Audição e leitura” (6 ocorrências) comparativamente à “Compreensão na leitura” (com 3 ocorrências) e à “Produção expressiva” (com uma ocorrência). Recordamos que esta estudante trabalhou e explorou essencialmente textos narrativos, como se poderá observar pela análise da Tabela 4, o que poderá justificar a presença das diferentes subcategorias da “Compreensão na leitura”. A4 dá mais atenção e ênfase à compreensão do que à produção, à semelhança do que acontece na Tabela 4, na categoria “Produção de Texto”, centrando o seu trabalho mais na exploração do texto do que no ato de escrever. De salientar que ambas as estudantes (A3 e A4) dão especial atenção à primeira categoria “Audição e leitura”, sem promoverem a leitura silenciosa.

Da comparação das duas Tabelas 7 e 8, relativamente à análise dos resultados referentes às planificações no domínio Iniciação à Educação Literária, podemos deduzir

que: i) as principais diferenças a registrar dizem respeito à “Audição e leitura”, cuja valorização é semelhante por ambas as estudantes; ii) a categoria “Compreensão na leitura” é mais valorizada nas planificações de A4 e mais depreciada nas de A3; iii) a valorização da “Produção expressiva” nas planificações de A3, contrariamente ao que sucede nas planificações de A4. Depreendemos que a exploração de textos incluídos no domínio Iniciação à Educação Literária foi mais abordada por A4 do que A3, no entanto, as subcategorias incluídas no âmbito da “Compreensão na leitura” são escassas, o que poderá denunciar alguma carestia nas práticas de leitura e nas tarefas de pré-leitura. Os resultados sugerem, também, que as estratégias de abordagem de outras categorias de textos distintas do texto narrativo (poéticos, informativos, descritivos) não obedecerão às mesmas linhas de orientação, já que A3 apenas remete para a subcategoria “Expressão de sentimentos e de emoções”, associada somente ao texto poético.

Considerações finais

Foi possível compreendermos que: i) embora os estudantes concedam relevo às práticas de leitura do seu futuro público, estas pautam-se por falta de diversidade, nomeadamente pela preferência sistemática por excertos de textos narrativos; ii) a etapa da pós-leitura recebe atenção redobrada, nomeadamente através da realização de fichas de trabalho no âmbito do cumprimento dos descritores de desempenho relativos à compreensão na leitura, sendo depreciada a pré-leitura; iii) a seleção dos textos literários não prima, muitas vezes, pela qualidade; iv) a tipologia textual condiciona as estratégias de trabalho sobre a leitura e produção escrita; v) as planificações revelam fragilidades na identificação dos domínios a trabalhar e na clarificação de objetivos.

Importa que nos impliquemos, de forma mais ativa, na prossecução da formação de professores-leitores que possam entretecer nas suas práticas educativas a paixão pela leitura e pela literatura, numa aliança sempre perfeitamente inacabada, mas feliz. No entendimento de continuarmos a “ser em conjunto, sem precisarmos de ser iguais, mas apenas porque mutuamente nos ofertamos as diferenças” (SÁ-CHAVES, 2008, p. 62).

Referências

- AMADO, J., COSTA, A. P. & CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2013. p. 301-351.
- AMADO, J. & FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em educação. In: J. AMADO (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2013. p. 121-143.
- AZEVEDO, F. & BALÇA, Â. (Coord.). *Leitura e educação literária*. Lisboa: PACTOR, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*, 3.^a edição. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUESCU, H., MORAIS, J., ROCHA, M. R. & MAGALHÃES, V. M. *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2015.
- CARDOSO, G. *O livro, o leitor e a leitura digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- COUTINHO, C. P. *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2011.
- DGIDC-ME. *Provas de aferição do ensino básico – 4.º, 6.º e 9.º anos – análise comparativa(2001-2003)*. DGIDC:ME, 2001-2003.
- FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. London: SAGE, 1998.
- KOSTONS, D. & VAN DER WERF, G. The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*, n. 85, 264–275, 2015. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjep.12069>>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- LEÓN, J. A. & ESCUDERO, I. Causal inferences in reading comprehension. State of the art. In: LEÓN, J. A. e ESCUDERO, I. (Ed.). *Reading comprehension in educational settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 63-100.
- MARTOS NUÑEZ, E. & CAMPOS FERNÁNDEZ-FIGARES, M. *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial: RIUL- Santillana, 2013.
- REIS, C. (Coord.) et al. *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC-ME, 2009.

SÁ, C. M. *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, 2009.

SÁ-CHAVES, I. Novos paradigmas, novas competências. Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, n. 13, 59-69, 2008.

SILVA, S. R. & SASTRE, M. S. O álbum poético em português e em espanhol: sinergia estética entre palavras e ilustrações. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 22, n. 71, p. 1-24, 2017. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/1822/48293>>. Acesso em: 21 jan.2018.

SOTTO-MAYOR, G. *Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias&Companhia, 2016.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, vol. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

UNESCO. *Educação para a cidadania global. Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826POR.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

YIN, R. *Case study research and applications. Design and methods*, 6th edition. London: SAGE, 2018.