



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Carla Sofia Félix Ferreira

O potencial motivador dos textos narrativos

Mestrado em Inovação e Mudança Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação de:
Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana
Professora Doutora Alice Bastos

Maio de 2011

RESUMO

É actualmente consensual que ler é compreender e que a leitura é o produto da interacção de três grandes grupos de factores: leitor, texto e contexto (Giasson, 1993). A motivação para ler é relativamente transversal a estes três factores e constitui uma variável chave quer para a aprendizagem da leitura propriamente dita, quer para a formação de leitores. Apesar desta transversalidade, a motivação para ler associada ao factor texto tem sido pouco estudada. Sendo o manual escolar o recurso didáctico por excelência usado nas escolas portuguesas, o presente estudo tem como objectivo geral avaliar o potencial motivador dos textos narrativos inseridos num manual de Língua Portuguesa para o 3.º ano de escolaridade quer na perspectiva dos alunos, quer na perspectiva dos professores. A Escola não se pode limitar a ensinar a ler. Tem, também, um papel decisivo na formação de leitores, pelo que o estudo desenvolvido visa obter indicadores sobre o contributo daquele material de leitura para a formação de leitores.

O estudo empírico desenvolvido envolveu 208 alunos do 3.º ano de escolaridade e respectivos professores (n=11) de um Agrupamento de Escolas do concelho da Trofa. Os resultados obtidos através de um questionário, elaborado para o efeito, revelam que os alunos apreciam a leitura dos textos narrativos do manual analisado e os professores reconhecem-lhes um elevado potencial motivador. Estas apreciações não corroboram as análises efectuadas aos manuais escolares em geral, pelo que se procede a uma discussão sobre esta discrepância.

Os resultados fornecem alguns indicadores sobre as características que os alunos mais apreciam nos textos narrativos – dimensão fantástico-realista, conteúdos que apelam à dimensão sócio-moral e humor – o que poderá contribuir para uma selecção mais adequada do material de leitura a usar em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Motivação para a Leitura; Manual Escolar; Texto Narrativo; Inovação Educacional.

ABSTRACT

Currently it is established that reading means understanding and that reading is the result of the interaction between three main factors: the reader, the text and the context (Giasson, 1993). Reading motivation is relatively transversal to these three elements and constitutes a key variable not only to the process of learning to read, but also to create lifelong readers. In spite of this transversality, the reading motivation associated to the factor text has not been studied. Regarding the fact that the textbook is the core resource used in Portuguese schools, it is the main purpose of this study to evaluate the motivational potential of the narrative texts included in the third grade Portuguese Language coursebook according to the students' perspectives and the teachers' insights. Furthermore, School must not restrict itself to the goal of teaching how to read; it also has a decisive role in the readers' instruction. Thus, this study aims to uncover the indicators of the contribution of that reading material to the readers' education.

Two hundred and eight third-grade students of a group of schools in Trofa and their respective teachers ($n = 11$) took part in the empiric study conducted. The results, obtained through a questionnaire created for this purpose, reveal that students like reading the narrative texts of the analysed coursebook and that the teachers recognize its high motivational potential. However, these findings do not corroborate the analysis made to the textbooks in general, and this is the reason why a discussion on this discrepancy comes about.

The results of this study provide some indicators on the characteristics that students value on narrative texts – such as, the fantastical-realistic dimension and the contents that appeal to the social-moral and humour dimensions – which might contribute to a more appropriate selection of the reading material used in the classroom context.

Key words: Reading Motivation; Coursebook; Narrative Text; Educational Change.

AGRADECIMENTOS

A todos que estiveram ao meu lado no decorrer deste longo caminho, bastante enriquecedor, gostaria de expressar a minha profunda gratidão com um enorme MUITO OBRIGADA e o meu mais sincero reconhecimento.

À Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana, orientadora deste trabalho, um obrigada muito especial pelo precioso acompanhamento e rigor científico, pela disponibilidade e pelo incentivo.

À Professora Doutora Alice Bastos, co-orientadora, agradeço o apoio incondicional, o tempo que me dispensou e, acima de tudo, as palavras de conforto em momentos de algum desalento.

À Dra. Carla Peixoto, agradeço a colaboração prontificada, o constante incentivo e a generosidade do seu afecto que em muito ajudou a chegar ao final desta etapa.

Às minhas amigas da caminhada, Helena Mendes e Manuela Alves, agradeço as palavras de incentivo e de ânimo, por terem sabido escutar e serem o ombro amigo, muito obrigada.

À minha família, pela compreensão e apoio manifestados ao longo deste percurso.

Ao Ricardo, pelas palavras de incentivo e pela compreensão constantes.

As palavras por mais ricas e belas que sejam nunca chegarão a expressar o quanto lhes agradeço.

ÍNDICE

Resumo	I
Abstract	III
Agradecimentos	V
Índice	VII
Índice de Figuras e Quadros	X
Índice de anexos	XI
Introdução	15

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

1. Leitura	21
1.1. Definição do conceito de leitura	21
1.2. Modelo consensual de compreensão da leitura	22
2. Motivação	28
2.1. Motivação para a aprendizagem	28
2.2. Motivação para a leitura	31
2.3. Declínio da motivação para a leitura	37
2.4. Papel da Escola na motivação para a leitura	39
3. Texto	42
3.1. Definição do conceito de texto	42
3.2. Tipos de texto	43
3.3. Narrativa	44
3.4. Papel do texto na motivação para a leitura	49
3.5. Orientações Curriculares do Ensino Básico	52

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

1. Objectivos do estudo	57
2. Método	59
2.1. Participantes	59
2.2. Instrumentos de recolha de dados	61
2.3. Procedimentos de recolha e análise de dados	62

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

1. Perspectiva dos alunos face aos textos narrativos do manual	67
1.1. Apreciação global dos textos narrativos	67
1.2. Textos narrativos mais apreciados	69
1.3. Indicadores dos textos narrativos preferidos	78
1.4. Leitura das obras por recomendação	85
1.5. Biblioteca: contexto complementar da leitura	85
2. Perspectiva dos professores face aos textos narrativos do manual	86
2.1. Apreciação global dos textos narrativos	86
2.2. Textos narrativos mais apelativos	87
2.3. Textos narrativos e interesses dos alunos	90
2.4. Extensão dos textos narrativos	91
2.5. Grau de dificuldade dos textos narrativos	91
2.6. Temática dos textos narrativos	92
2.7. Trabalho desenvolvido com os textos narrativos	93
2.8. Promoção da leitura em extensão das obras	94
3. Análise comparativa dos resultados dos questionários	94
3.1. Razões para considerarem os textos narrativos motivadores	94

3.2. Razões para considerarem os textos narrativos pouco apelativos	94
3.3. Textos narrativos mais apreciados	95
3.4. Promoção da leitura em extensão das obras	99
CAPÍTULO 4- DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO	
1. Discussão de resultados	103
2. Conclusão	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	123

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Figura 1. Sequência Narrativa	46
Figura 2. Distribuição das habilitações literárias dos Pais	60

Quadros

Quadro 1. Distribuição dos alunos pelas Escolas do Agrupamento	60
Quadro 2. Apreciação global dos textos narrativos	67
Quadro 3. Razões escolhidas pelos alunos para gostar de ler os textos	68
Quadro 4. Razões escolhidas pelos alunos para não gostar de ler os textos	69
Quadro 5. Textos que os alunos mais apreciam em 1.º lugar	69
Quadro 6. Análise global dos textos narrativos mais escolhidos	76
Quadro 7. Razões apontadas para gostar de continuar a ler	79
Quadro 8. Razões apontadas para gostar de conhecer o autor	81
Quadro 9. Razões apontadas para aconselhar a leitura do texto a um amigo.	84
Quadro 10. Interesse em fazer leituras em extensão	85
Quadro 11. Textos que os professores consideram mais apelativos	88
Quadro 12. Razões apontadas para a escolha do texto mais apelativo	89
Quadro 13. Extensão dos textos narrativos	91
Quadro 14. Grau de dificuldade dos textos narrativos	91

Quadro 15. Temática dos textos narrativos	92
Quadro 16. Conteúdo dos textos mais apreciados pelos alunos e professores	96
Quadro 17. Géneros narrativos mais apreciados pelos alunos e professores	98

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Questionário dos alunos	123
Anexo 2. Questionário dos professores	127
Anexo 3. Textos narrativos que os alunos mais apreciam em primeiro lugar	132
Anexo 4. Análise global dos textos narrativos	139

INTRODUÇÃO

Introdução

“Lemos para saber, para compreender, para reflectir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (Morais, 1997, p.12).

A leitura é, indiscutivelmente, uma ferramenta fundamental para o ser humano se integrar, formar, ser aceite e participar na sociedade que o rodeia. É através dela que o indivíduo tem acesso ao conhecimento, compreende e critica melhor o mundo que o rodeia. Neste sentido, ler é um acto social e a incapacidade de aplicar esta competência no dia-a-dia constitui um factor de exclusão social (Dionísio, 2000; Morais, 1997).

Cada vez mais a sociedade exige competência da leitura, pelo que esta competência se reveste de extrema importância. De facto, as pessoas defrontam-se, diariamente, com situações que exigem a leitura: os anúncios com que são bombardeados; as instruções que acompanham os electrodomésticos; a consulta da lista telefónica; a imprensa escrita (jornais, revistas, livros) etc. Ler, na sociedade actual, é uma necessidade crucial para nela se viver, é uma *questão pública* de cidadania e um prazer pessoal (Morais, 1997).

Para termos acesso a esta valiosa ferramenta contamos com o precioso apoio da Escola e dos seus intervenientes, pois este é o espaço privilegiado e responsável pela aprendizagem e pela formação de leitores fluentes e competentes. É durante a escolaridade básica que a larga maioria das crianças tem acesso à técnica da leitura e é também durante esta fase que a instituição escolar é crucial na formação do leitor proficiente. No entanto, “Ser leitor no século XXI exige do aluno motivação, vontade, esforço. A aprendizagem da leitura é para a vida inteira e vai muito para além da descodificação alfabética, prolongando-se por toda a escolarização” (Martins & Sá, 2008a, p.245).

Cabe, então, à Escola apostar num contexto de aprendizagem que inclua tarefas de leitura motivadoras, significativas e contextualizadas, criando oportunidades de escolha, de colaboração e de partilha. Só desta forma é que a Escola conduzirá a criança a ver na leitura uma experiência de fruição e prazer.

No contexto escolar, o desenvolvimento das competências da leitura é fortemente regulado pelos recursos pedagógicos que o professor utiliza na sala de aula. O manual escolar é o recurso mais utilizado pelos professores (Dionísio, 2000;

Dionísio, Pereira & Viseu, 2011) e, por isso, tem um peso significativo nas práticas da leitura.

No entanto, na sociedade actual há indicadores de que há uma “crise de leitura e de leitores”. Neste sentido, a investigação tem considerado premente dar atenção à variável motivação para a leitura, pois para as crianças se tornarem verdadeiras leitoras não é suficiente possuírem competências cognitivas, é necessário estarem envolvidas e motivadas. Deste modo, decidimos desenvolver um estudo que nos desse a conhecer as características dos textos narrativos, presentes num manual escolar de Língua Portuguesa, que despertam mais interesse na faixa etária em causa e no meio social em que o estudo é desenvolvido. Pretendemos também avaliar o potencial motivador dos textos incluídos no manual, na perspectiva dos alunos e, simultaneamente, conhecer as percepções que os professores têm sobre o potencial motivador desses mesmos textos.

A realização deste trabalho de investigação surge da necessidade que sentimos em termos de formação no domínio da leitura. Enquanto professora do 1.º Ciclo, em pleno exercício da actividade profissional, utilizo com frequência o manual de Língua Portuguesa e o conjunto de textos que este recurso oferece. Esta prática leva-nos a reflectir sobre o potencial motivador subjacente ao material de leitura que veicula nos nossos manuais escolares no sentido de formar leitores competentes. Neste contexto, pareceu-nos pertinente desenvolver um trabalho que pudesse representar um contributo no domínio da formação dos leitores, nomeadamente ao nível do conhecimento do potencial motivador dos textos narrativos de um manual de Língua Portuguesa adoptado pelo Agrupamento onde leccionamos.

O estudo aqui apresentado está estruturado em três capítulos. No 1.º Capítulo procedemos a uma revisão da literatura que permita encontrar orientações teóricas com vista à reflexão sobre três pilares fundamentais: a leitura, a motivação e o texto. Procuramos definir o conceito de leitura, explorando o modelo consensual de compreensão da leitura, nomeadamente quanto aos três factores: leitor, texto e contexto. Posteriormente, dirigimos a atenção para a componente motivacional da leitura. Após uma breve referência à motivação na aprendizagem em geral, abordamos a importância da motivação para a leitura. Concluiremos o 1.º Capítulo com uma revisão das tipologias textuais, tomando como referência a teoria de Adam (1992), complementada com uma análise das características dos textos que

influenciam a motivação para a leitura e das orientações curriculares emanadas do Ministério da Educação sobre os textos, em particular.

No 2.º Capítulo expomos o objecto de estudo, traçamos os objectivos e explicitamos as opções metodológicas.

No 3.º Capítulo iniciamos a apresentação da parte prática deste trabalho, com a análise das respostas fornecidas aos questionários elaborados para este estudo. Estes questionários foram aplicados a alunos e professores com o objectivo de avaliar o potencial motivador de um conjunto de textos narrativos incluídos no manual de Língua Portuguesa adoptado pelo Agrupamento de Escolas onde foi realizado o estudo - “Despertar 3.º Ano” de Hortência Neto, com a colaboração de Franclim Neto, Edições Livro Directo (2009). Os dados são analisados e discutidos à luz da revisão bibliográfica efectuada. Interpretamos os respectivos resultados e procedemos a uma análise comparativa.

Conhecer o potencial motivador dos textos narrativos de um recurso didáctico da relevância do manual escolar é o objectivo primordial deste estudo. O trabalho termina com um conjunto de conclusões e reflexões sobre o trabalho desenvolvido, quer ao nível das limitações quer ao nível das implicações pedagógicas.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

1. LEITURA

1.1. Definição do conceito

Etimologicamente, o termo ler, tal como a maioria das palavras portuguesas, deriva do latim. O termo que lhe deu origem é *legere* que é sinónimo de colher, juntar, armazenar. Ler, no sentido comum do termo, significa “olhar para letras ou quaisquer símbolos gráficos e perceber ou decifrar o seu significado; fazer leitura” (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, p. 2250).

A literatura revela a dificuldade em obter uma definição única de leitura, uma vez que nos deparamos com uma imensidão de concepções sobre este conceito. No entanto, é incontestável que a leitura é considerada um processo complexo que requer muitas competências e habilidades (Giasson, 1993; Morais, 1997; Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte & Fernandes, 2009; Sánchez, 2002; Sim-Sim, 2007; Witter, 2010).

Nos últimos anos, a concepção do acto de ler e a própria definição de leitura sofreu alterações consideráveis em consequência das transformações que ocorreram na sociedade em termos científicos, tecnológicos e sociais. Numa primeira fase, a leitura tinha um significado muito limitado e reducionista, pois remetia, fundamentalmente, para o campo da descodificação, ou seja, para o domínio das habilidades de identificação de signos gráficos e da respectiva correspondência aos sons. Viana e Teixeira (2002) referem que “a descodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis superiores” (p.11). No entanto, restringir a leitura à técnica da descodificação é muito redutor. Embora esta etapa seja necessária para desenvolver o processo da leitura, não é suficiente.

A leitura é uma actividade complexa que tem início na descodificação dos signos escritos e se conclui com a extracção do significado. Ao leitor é atribuído um papel activo e afectivo, atendendo a que usa os seus conhecimentos para interpretar a informação, ajusta a sua atenção, mobiliza a sua motivação, colocando-as ao serviço da compreensão. Ler é, portanto, mais do que um simples acto mecânico de descodificação de signos gráficos, é um acto de natureza cognitiva (Colomer & Camps, 2002; Galveias, 2005; Morais, 1997).

Actualmente, os investigadores são unânimes em considerar a leitura um processo interactivo, resultante da interacção de, pelo menos, três factores: leitor, texto e contexto (Giasson 1993). A compreensão da leitura é o produto de uma intrincada teia de interacções entre estes três factores. Assim, quando o leitor lê um texto adequado às suas capacidades ou habilidades e num contexto favorável, tem todas as condições reunidas para atingir uma compreensão eficaz. Pelo contrário, se o texto a ler corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é o mais indicado, registando-se, por exemplo, dificuldades decorrentes do ambiente físico (barulho) ou afectivo que o rodeia, tais variáveis podem perturbar a compreensão. Se o contexto é favorável, mas o texto não é adequado às capacidades do leitor, por ser demasiado difícil, a compreensão do mesmo estará em risco.

Sintetizando, as condições estão reunidas para favorecer a compreensão quando o texto a ler se adequa ao nível do leitor, o contexto físico, social ou psicológico favorecem a compreensão do leitor e, por último, o leitor apresenta os conhecimentos necessários para compreender o texto. Consideremos, então, os três tipos de factores que, segundo Giasson (1993), influenciam substancialmente a compreensão da leitura.

1.2. Modelo consensual de compreensão da leitura

1.2.1. Factor Leitor

Para Giasson (1993) o leitor é considerado o factor mais complexo do seu modelo de compreensão, dado que precisa de mobilizar diferentes processos e estruturas cognitivas e afectivas.

Para aceder à compreensão do que lê, o leitor recorre a diferentes processos: 1) *microprocessos*; 2) *processos de integração*; 3) *macroprocessos*; 4) *processos de elaboração* e 5) *processos metacognitivos* (Giasson, 1993).

Os *microprocessos* levam à compreensão da informação presente numa frase e são constituídos por três habilidades essenciais: o reconhecimento das palavras, a leitura de grupos de palavras e a microselecção.

Os *processos de integração* têm como função efectuar ligações entre as proposições ou frases, por exemplo, através dos conectores, dos referentes e das

repetições, permitindo, deste modo, a coesão e coerência do texto. Neste sentido, o leitor tem de se mostrar capaz de identificar e compreender estas marcas explícitas entre as proposições ou frases. É também através dos processos de integração que o leitor consegue ir para além da compreensão literal e acrescentar informações implícitas no texto, ou seja, o leitor deve “inferir as relações implícitas entre as proposições ou as frases; estas inferências podem basear-se no texto ou nos conhecimentos do leitor” (Giasson, 1993, p. 81).

Os *macroprocessos* estão relacionados com a compreensão global do texto e abrangem as seguintes tarefas: identificação do tema e da ideia principal do texto, realização do resumo e identificação da estrutura do texto.

Os *processos de elaboração* remetem para a compreensão inferencial, ou seja, permitem ao leitor realizar inferências e ir para além do que está explícito no texto. Neste sentido, o leitor invoca um conjunto de habilidades: faz previsões; constrói uma imagem mental do texto, emite uma resposta afectiva; aplica o raciocínio para tratar o conteúdo do texto, para o analisar ou tomar uma posição crítica e relaciona a informação do texto nos seus conhecimentos.

Por último, os *processos metacognitivos* servem para o leitor orientar a sua própria compreensão da leitura, ou seja, “dizem respeito aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo da leitura; têm também a ver com a capacidade do leitor se aperceber da perda de compreensão e, utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema” (Giasson, 1993, p. 198).

Segundo Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Pereira (2010) “estes processos e estratégias, que vão sendo aprendidos ao longo da experiência, nem sempre se mostram os mais adequados” (p. 8). Esta situação, segundo as autoras, fica a dever-se ao facto de não existir um ensino explícito dos mesmos. A Escola, neste sentido, pode e deve ensinar a compreender, ou seja, os alunos devem ser ajudados a compreender, pois esta competência é determinante para formar leitores.

Para além dos processos que mobiliza, o leitor é também portador de um conjunto de estruturas cognitivas e afectivas. As estruturas cognitivas correspondem ao que o leitor conhece sobre a língua e sobre o mundo. Quanto ao conhecimento da língua, Giasson (1993) refere quatro conhecimentos: os conhecimentos fonológicos, os conhecimentos sintácticos, os conhecimentos semânticos e os conhecimentos pragmáticos. Estes conhecimentos variam de

acordo com as vivências e o meio linguístico em que os leitores se inserem. Cabe, por isso, aos educadores estimular nas crianças o desenvolvimento da linguagem nas várias vertentes, pois o maior ou menor domínio da linguagem oral influenciará a compreensão da leitura (Morais, 1997; Viana *et al.*, 2010).

Também os conhecimentos resultantes da interacção do leitor com o mundo que o rodeia influenciam na compreensão dos textos. Estes conhecimentos são resultado das vivências experimentadas pelo leitor nos diferentes contextos de vida (ex.: idas ao teatro, cinema, visitas a museus, leituras). Por conseguinte, para que haja compreensão, o leitor necessita de estabelecer relações entre a informação disponibilizada nos textos e os conhecimentos anteriores. Quando o leitor apresenta uma bagagem alargada em termos de vivências, de conceitos e de conhecimentos, ao confrontar-se com nova informação apresenta uma maior probabilidade de ser bem sucedido na sua retenção e na sua compreensão. Como referem Viana e Martins (2009) “Um leitor competente também se constrói através das suas vivências pessoais e mediatizadas quer pelo relato, quer como espectador das vivências alheias - oriundas das suas experiências de vida e dos diversos tipos de textos com que contacta através de vários canais de comunicação como a televisão, o cinema, o teatro, a internet, a literatura...” (p.35).

Para além das estruturas cognitivas, o leitor mobiliza também as estruturas afectivas. Por estruturas afectivas Giasson (1993) compreende “a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor” (p.31). A atitude geral do leitor corresponde à posição que o leitor toma face à tarefa de leitura que pode ser de interesse, de indiferença ou até de rejeição. Assim, a posição do leitor relativamente à tarefa da leitura influenciará a compreensão, ou seja, se um indivíduo demonstra uma atitude de indiferença ou de repulsa pela actividade da leitura, inevitavelmente a compreensão está comprometida. Os interesses do leitor correspondem aos gostos e às preferências de cada indivíduo e desempenham um papel importante na extracção de sentido, pois o leitor comportar-se-á de maneira diferente conforme o assunto do texto seja do seu interesse ou se, pelo contrário, lhe desagrade (Santos, 2000). Neste sentido, para desenvolver o gosto pela leitura é fundamental que os pais e professores, numa primeira fase, vão ao encontro dos interesses do leitor usando materiais de leitura que sejam significativos. As estruturas afectivas desempenham um papel na

compreensão dos textos ao mesmo nível das estruturas cognitivas. Merecem especial destaque variáveis como as percepções de auto-eficácia que o sujeito apresenta, como a capacidade de arriscar, a sua auto-imagem em geral, a sua auto-imagem como leitor e o medo do insucesso.

Resumindo, o leitor, a partir da informação do texto e recorrendo às estruturas e aos processos de leitura, construirá significados sobre o que lê, o que passa, numa primeira fase, pela formulação de hipóteses que o levam a antecipar os aspectos do conteúdo textual. A segunda fase conduz à verificação das hipóteses formuladas, ou seja, o leitor vai ver se o que antecipou é confirmado pela leitura no texto. Por último, surge a integração da informação e o controlo da compreensão, isto é, se a informação é coerente e passível de ser processada pelas estruturas linguísticas, cognitivas e afectivas do leitor, ela será integrada e permitirá a construção do significado global do texto (Colomer & Camps, 2002). Neste sentido, considera-se que o leitor deixou de ter um papel passivo na compreensão, passando a desempenhar um papel mais activo (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007).

1.2.2. Factor Texto

O texto constitui um dos principais factores do modelo consensual de leitura e dele fazem parte variáveis que influenciam a compreensão na leitura: a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo (Giasson, 1993).

Relativamente à intenção do autor, um texto é sempre produzido com um objectivo, que pode ser o de informar, divertir ou persuadir o leitor. Se o autor quiser actuar sobre a sensibilidade do leitor recorre ao texto narrativo, mas se quiser influenciar os conhecimentos então opta pelo texto informativo (Giasson, 1993).

A estrutura do texto refere-se ao modo como as ideias estão organizadas e se inter-relacionam, assim como à clareza da sua exposição. A forma como o texto está organizado é resultado da intenção do autor, ou seja, este selecciona a estrutura que melhor se adequa ao conteúdo que pretende transmitir. Por sua vez, o leitor tem de assumir uma atitude de leitura que se adapte ao tipo de texto que está a ler, pois o conhecimento que este tem sobre a estrutura do texto interfere na compreensão, ou seja, o conhecimento do tipo de texto ajuda o leitor

a orientar a sua leitura, facilitando a tarefa de compreensão (Giasson, 1993; Puente, 1991; Sim-Sim, 2007). As estruturas linguísticas presentes no texto influenciam a compreensão, pois o texto pode apresentar um vocabulário adequado e acessível ao leitor, no entanto, se tiver uma sintaxe complexa, esta pode constituir um entrave à compreensão. O vocabulário também pode ser um dos primeiros obstáculos que o leitor enfrenta na compreensão do texto. O professor pode ajudar a ultrapassar esta limitação recorrendo a estratégias que permitam a compreensão e o enriquecimento vocabular do leitor (Viana *et al.*, 2010). Assim, as características linguísticas e sintáticas dos textos poderão influenciar o interesse pela leitura, pois os alunos perante textos demasiado exigentes ao nível da linguagem e sem o apoio de um mediador disponível, tendem a desmotivarem-se. O mesmo pode acontecer se os textos forem considerados muito afastados dos interesses dos alunos e não apresentarem qualquer desafio cognitivo.

Por último, o conteúdo está ligado ao tema, ou seja, reúne os conceitos e os conhecimentos que o autor pretende transmitir. O conteúdo é uma variável interveniente no processo da leitura que pode constituir um obstáculo à compreensão quando o tema é completamente desconhecido para o leitor (Viana *et al.*, 2010).

Viana e colaboradores (2010) apontam, para além das variáveis atrás enunciadas, um conjunto de outras variáveis que podem interferir na compreensão leitora, tais como: a forma gráfica, nomeadamente a legibilidade, os indicadores tipográficos ou as ajudas (comentários, notas de rodapé, ilustrações, quadros, etc.).

1.2.3. Factor Contexto

O contexto constitui, segundo Giasson (1993), o terceiro factor do modelo de compreensão e abarca todas as condições na qual se encontra o leitor. Na opinião desta autora existem três tipos de contextos que afectam a compreensão do que é lido: o contexto físico, o contexto social e o contexto psicológico.

O contexto físico abrange todas as condições materiais em que se desenvolve a leitura e que actuam sobre ela, nomeadamente o nível do ruído, a temperatura ambiente ou a qualidade gráfica de textos. A título de exemplo, se

um leitor é forçado a ler num espaço ruidoso, tal poderá interferir na qualidade da leitura. Viana e colaboradores (2010) referem que as condições ambientais em que a leitura se desenrola influenciam a leitura e acrescentam factores como: o conforto, a hora do dia, o espaço e, inclusivé, o próprio professor como “organizador de situações e como proponente de tarefas” (p. 6).

O contexto social corresponde a todas as formas de interacção que podem surgir no decorrer da actividade entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares. A simples circunstância de se ler em silêncio ou para um grupo pode ter consequências ao nível da compreensão. Por exemplo, se um aluno lê em voz alta, perante um grupo, terá menos hipóteses de compreender o texto do que se o fizer em silêncio (Giasson, 1993). Quando o aluno não compreende o texto lido, o professor deve propiciar momentos de leitura orientada, ajudando os alunos a interiorizar e a activar as estratégias mais adequadas para lidar com aquele texto (Viana *et al.*, 2010).

Por contexto psicológico entende-se “as condições contextuais próprias do leitor” (Giasson, 1993, p. 40), nomeadamente a intenção (objectivo) da leitura, o interesse pelo tema do texto a ler e a motivação para a leitura. Entre estas condições, a autora refere que a mais importante é a variável referente aos objectivos da leitura (intenção da leitura). Assim, o leitor não aborda da mesma forma um texto do qual pretende extrair uma informação importante ou um texto com intuito de passar o tempo ou desfrutar da sua leitura. Entre os elementos do contexto psicológico debruçar-nos-emos mais em pormenor sobre a motivação. Ela é uma variável chave não só para aprendizagem da leitura propriamente dita, mas também para a formação de leitores. Ou seja, se a motivação para ler determinado texto está presente, automaticamente levará a uma maior atenção, envolvimento e persistência na realização da tarefa por parte do leitor, à semelhança do que acontece com muitas outras tarefas.

2. MOTIVAÇÃO

2.1. Motivação para a aprendizagem

A motivação é crucial e determinante para iniciar, manter ou terminar qualquer acção humana ou tipo de aprendizagem, podendo ser considerada como um dos principais motores de arranque de qualquer tarefa: andar de bicicleta, fazer tricot, jogar computador e, também, ler e escrever. Neste sentido, a motivação, ou a falta dela, leva as pessoas a tentar solucionar os seus problemas ou até a fugir deles, isto é, inibe ou fomenta as aprendizagens e atribui sentido à experiência (Fontaine, 2005).

Assim, a motivação poderá ser entendida como o impulso para a actuar em direcção a um determinado objectivo (Arends, 2008). Quando se está motivado face a uma determinada actividade, a persistência, o tempo, a determinação e a energia aumentam, mesmo quando se enfrenta dificuldades ou obstáculos (Silva & Sá, 1997).

A motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir de determinada maneira. Em termos gerais, a motivação está presente no nosso quotidiano sendo, por isso, “o aspecto dinâmico da acção” (Fontaine, 2005, p.11).

Harris e Hodges (1995) definem a motivação como:

- a) As forças que num organismo fazem surgir e dirigem o comportamento, como a estimulação sensorial, as necessidades do ego entre outras (motivação interna);
- b) O processo pelo qual tais forças fazem surgir e dirigem o comportamento em uma outra direcção (motivação interna);
- c) Actividade de uma pessoa que produz necessidade ou estabelece alvos para o comportamento de outra (motivação externa) (p.158).

Quando se fala em motivação, a investigação distingue dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca remete para aspectos internos como o interesse, curiosidade, gosto ou prazer que levam a pessoa a realizar a tarefa ou a agir de determinada forma. Por sua vez, a motivação extrínseca resulta de factores externos, estando muito dependente de recompensas e de punições.

A motivação é um conceito complexo e são várias as teorias que têm contribuído para a sua melhor compreensão. Entre elas destaca-se a teoria cognitiva, em que um dos principais estudiosos cognitivos é Weiner (1992, citado por Arends, 2008) e a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977, citado por Arends, 2008).

A teoria cognitiva defende que os comportamentos são explicados através das crenças e características que os sujeitos atribuem aos acontecimentos. Dentro desta destaca-se a teoria da atribuição de Weiner (1992, citado por Arends, 2008) que considera que o modo como os indivíduos vêem e interpretam as causas dos seus sucessos e insucessos é determinante na sua motivação para o sucesso da tarefa. Segundo esta teoria, Arends (2008) refere que os alunos com elevada motivação têm tendência a associar os seus sucessos às capacidades e os fracassos à falta de esforço, isto é, fazem *atribuições internas*. Quando os alunos entendem o sucesso como fruto das suas competências e esforços, mantêm-se motivados de forma positiva. Em contrapartida, os alunos com fraca motivação atribuem o sucesso escolar à sorte e às circunstâncias, ou seja, a *atribuições externas*.

Já a perspectiva ligada à teoria da aprendizagem social de Bandura (1977, citado por Arends, 2008) defende que a motivação é resultado das “expectativas de um indivíduo sobre as suas probabilidades de alcançar um determinado objectivo e o grau de valor ou satisfação que irá obter se alcançar esse objectivo” (p. 143). Se um aluno que está a realizar uma tarefa acreditar que será bem-sucedido em termos de auto-eficácia (expectativas altas), a motivação e a persistência para continuar serão elevadas. Para além das expectativas pessoais de êxito, uma poderosa fonte de motivação para a aprendizagem, segundo Bzuneck (2010), consiste no aluno ver as tarefas escolares como importantes e significativas. Se as tarefas ou conteúdos são vistos como irrelevantes não despertam a motivação e provocam o tédio ou indiferença. No entanto, se as aprendizagens surgirem relacionadas com os interesses pessoais, com os seus conhecimentos do mundo, com a sua vida, de modo geral o aluno verá significado e importância nas aprendizagens.

Segundo Eccles e Wigfield (2002), uma tarefa ou conteúdo também se podem tornar significativos e importantes para o aluno pelo seu valor de utilidade, ou seja, se forem entendidos como forma de atingirem determinados objectivos

desejados. Por conseguinte, haverá motivação por uma actividade se estiverem claros os seus objectivos e a sua utilidade.

A motivação para aprender não depende somente da relevância das tarefas. Também o facto de as tarefas serem ou não desafiadoras influencia a motivação. Ou seja, a tarefa não deve ser nem demasiado difícil nem demasiado fácil. Tarefas demasiado fáceis originam o tédio; por sua vez, desafios demasiado difíceis causarão ansiedade alta que poderá levar ao fracasso, à frustração e à irritação e, provavelmente, a percepções de baixa capacidade.

À medida que os alunos concluem as tarefas (significativas e desafiadoras), há um outro passo importante que, para além de afectar o processo de aprendizagem também afecta a motivação – o *feedback*. O *feedback* pode ser positivo ou negativo. No primeiro caso o aluno recebe a informação de que a tarefa foi bem sucedida e que o objectivo foi atingido. O *feedback* negativo tem por principal objectivo a correcção do erro. No entanto, ao utilizar o *feedback* negativo, o professor deve ter o cuidado de explicar ao aluno onde ele errou e sugerir estratégias no sentido de corrigir os erros, a fim de não comprometer a motivação e a sua prestação em situações futuras. É importante que os alunos não atribuam os seus fracassos à falta de capacidade, já que tal é uma atribuição fatal para a motivação. Bzuneck (2010) distingue o *feedback* positivo simples do elogio. O *feedback* positivo simples é atribuído quando um aluno atinge os objectivos de aprendizagem ou quando mostra que está a seguir o caminho correcto. Já o elogio é uma forma de *feedback* positivo ampliado mas, para que seja eficaz, o seu uso deve atender as seguintes regras:

- 1) O elogio é eficaz quando faz referência explícita ao esforço ou à persistência colocada na realização da tarefa;
- 2) O elogio é eficaz quando é dado, não apenas ao desempenho, mas principalmente aos comportamentos que levam àquele desempenho ou pelas estratégias aplicadas;
- 3) Não se deve elogiar a capacidade ou inteligência, pois as pesquisas mostram que esse tipo de elogio é inútil e pode comprometer motivação;
- 4) É importante o elogio dado ao aluno pelo progresso que realizou em comparação com os desempenhos anteriores;
- 5) O elogio deve ser sincero e não deve ser muito frequente, pois caso contrário perde o efeito (Bzuneck, 2010).

Sintetizando, envolver os alunos em tarefas significativas, importantes e desafiadoras, ajudá-los-á a perceber que as suas realizações são reconhecidas e que os seus pequenos fracassos podem ser superados, são estratégias motivadoras para a aprendizagem.

2.2. Motivação para a leitura

Segundo Wigfield e Wentzel (2007) há uma crescente evidência de que a motivação dos alunos tem uma influência directa no funcionamento social e académico. No entanto, a motivação tem sido menosprezada no processo de aprendizagem, inclusive no desenvolvimento do processo da leitura.

Neste sentido, a motivação para a leitura pode ser encarada como um problema na educação actual, pois muitos alunos enfrentam o insucesso, não por dificuldades de aprendizagem, mas como resultado de problemas motivacionais (Bártolo, 2004; Buzneck, 2010). Por conseguinte, os autores que se debruçam sobre a vertente motivacional consideram que a motivação é um constructo complexo, mas fundamental para o sucesso escolar dos alunos e é uma variável que afecta a leitura (Bártolo, 2004; Guthrie & Coddington, 2009; Viana *et al.*, 2010).

O aluno que apresenta competências desenvolvidas ao nível do vocabulário, da fluência e da compreensão reúne as condições para ser um leitor hábil e estratégico. No entanto, sem a motivação para a leitura, nunca alcançará o seu total potencial como leitor (Marinak, 2006; Martins & Sá, 2008b; Rolo & Silva, 2009). Mesmo detendo as competências necessárias para a prática da leitura, um aluno pode decidir não dedicar tempo nem esforço a esta actividade. Assim, a investigação aponta que para os alunos se transformarem em leitores têm de possuir quer a aptidão quer a vontade de ler, ou seja, precisam de estar motivados. Sobre este assunto, Wigfield (2000, citado por Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009) assinala que a motivação para a leitura é multifacetada e dominada pelos seguintes eixos: a motivação intrínseca e extrínseca; percepções de competência e eficácia e a motivação social. A motivação é intrínseca ou extrínseca de acordo com as razões que levam o leitor a desenvolver as tarefas de leitura. Ou seja, se realiza as actividades de leitura por sua própria vontade,

para obter prazer, dizemos que o leitor está intrinsecamente motivado. Por sua vez, quando o leitor realiza a actividade por razões externas (recompensas, incentivos, elogios), então estamos perante um leitor extrinsecamente motivado. Relativamente às percepções de competência e eficácia, estas correspondem às avaliações que os sujeitos fazem das suas capacidades e habilidades que podem inibir ou potenciar a leitura. A motivação social, por sua vez, está associada a aspectos relacionados com as interacções que incluem leitura, nomeadamente com a partilha de leituras, de ideias com os pares, professores e pais. Todos estes *eixos* se relacionam positivamente com o aproveitamento, o interesse, o gosto e a valorização da leitura. Complementando esta ideia, Guthrie e Coddington (2009) indicam um conjunto de processos motivacionais (constructos) que estão positivamente correlacionados com o aproveitamento na leitura:

(1) a *motivação intrínseca*, que está associada ao prazer e interesse resultantes da leitura, ou seja, o aluno lê por fruição, por gosto, sem necessitar de outro tipo de recompensa;

(2) a *autonomia percebida*, que está relacionada com a autonomia na escolha relativamente às actividades de leitura (escolha do texto, da tarefa, exprimir opiniões sobre os textos) e na auto-direcção de comportamentos de leitura;

(3) a *auto-eficácia*, que se refere às avaliações que os sujeitos fazem da sua capacidade para desenvolverem determinadas actividades. Leitores eficazes acreditam que têm capacidades para realizar actividades de leitura e, muitas vezes, estão dispostos a enfrentar leituras mais complexas. Neste sentido, os alunos com elevadas percepções de competência obtêm resultados mais elevados na compreensão da leitura do que os alunos com baixos níveis de competência percebida;

(4) a *mestria das tarefas*, que consiste na capacidade de dominar uma competência, neste caso a da leitura. A investigação aponta que os alunos com objectivos de domínio são persistentes nas actividades de leitura, pois têm o desejo de dominar o material e conseguir atingir uma compreensão plena e profunda;

(5) os *objectivos de realização*, que se referem às preocupações dos alunos em relação ao seu desempenho na leitura relativamente aos outros

(pares, professores). Os objectivos de desempenho podem também ser entendidos como motivações extrínsecas para realizar a tarefa da leitura (reconhecimento, resultados, competição).

(6) a *motivação social*, que se refere às interacções sociais que surgem durante as actividades da leitura, por exemplo: uma leitura em conjunto, a discussão de ideias ou a apreciação do texto com os pais, professores e com os pares. Neste sentido, segundo Guthrie, Mcrae, e Klauda (2007), as actividades de leitura que implicam a colaboração são consideradas como agradáveis e fomentadoras da motivação intrínseca.

(7) o *valor da leitura* está associado à capacidade do leitor acreditar na importância ou valor da tarefa. O valor da tarefa possui quatro componentes básicas: valor de êxito, valor intrínseco, valor de utilidade e de custo (Eccles & Wigfield, 2002). O valor de êxito corresponde à importância da pessoa realizar a tarefa com sucesso. O valor intrínseco está relacionado com o prazer que o indivíduo obtém ao desempenhar a actividade, ou seja, assemelha-se à motivação intrínseca. O valor de utilidade é determinado pela forma como a tarefa se coaduna com os objectivos actuais ou futuros do indivíduo, ou seja, a tarefa adquire valor se for entendida como uma forma para se conseguirem determinados objectivos, por exemplo, o exercício de uma profissão. Por último, o valor de custo integra os aspectos negativos de envolvimento na tarefa como: a ansiedade e o medo no desempenho; a quantidade de esforço necessário para realizar a tarefa e as oportunidades perdidas que resultam de fazer uma escolha em detrimento de outra. Neste sentido, os valores que os leitores atribuem à leitura influenciam-na (Eccles & Wigfield, 2002).

Guthrie e Coddington (2009) apontam também um conjunto de processos motivacionais, negativamente associados com o desempenho na leitura: (1) sentir que são controlados nas actividades de leitura; (2) dificuldades percebidas na realização das tarefas de leitura; (3) textos não significativos para o leitor; (4) sentimentos de insegurança e de não pertença à comunidade educativa; (5) formação da identidade que entra em conflito com os valores veiculados pela leitura.

(1) A *percepção de falta de controlo* que consiste no facto do aluno sentir que não tem liberdade para escolher o que lê, quando lê e onde lê, pode provocar o seu afastamento relativamente à leitura. Assim, de acordo com a investigação,

se houver um controlo excessivo por parte do professor, esta situação leva a uma baixa autonomia percebida e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de uma afectividade negativa perante a leitura;

(2) O *grau de dificuldade das tarefas de leitura* pode também provocar o afastamento da leitura. Se os alunos considerarem que a leitura é uma tarefa difícil e que exige mais do que eles sabem, é provável que venham a criar atitudes negativas face à leitura, levando ao evitamento da mesma;

(3) A *irrelevância do material a ler*, quando os alunos consideram o material de leitura como irrelevante, sem interesse, este aspecto pode também levar ao desinteresse pela leitura;

(4) *Sentimentos de não pertença*, ou seja, se as crianças sentem dificuldades em interagir com os outros ou são rejeitadas pelos colegas, podem, eventualmente, apresentar menor apetência para se envolverem nas tarefas escolares em geral. No entanto, não há indícios de que o isolamento social se correlacione negativamente com a motivação ou aproveitamento na leitura. Porém, se o professor ao explorar um livro se restringir ao trabalho individual, evitando as discussões de grupo ou a partilha de opiniões, esta situação pode, desencadear nos alunos o desinteresse pelas actividades da leitura;

(5) A *formação de identidade*, estudos quantitativos e qualitativos assinalam que a formação da identidade dos alunos, principalmente na adolescência, pode baixar as motivações na leitura. Nesta fase, em alguns casos, os alunos dão primazia à popularidade, às relações sociais ou a outros interesses, descurando a leitura;

As condições da sala de aula, as interacções professor-aluno em torno da leitura e as práticas pedagógicas podem potenciar o aparecimento das motivações positivas ou negativas para a prática da leitura.

Sintetizando, Guthrie e Coddington (2009) apresentam uma proposta de quatro perfis de leitores, decorrentes dos níveis de motivação para ler:

(1) *Leitores Ávidos* - revelam elevados níveis de motivações positivas e baixos níveis de motivações negativas, pelo que são os alunos que apresentam mais sucesso na leitura. Por exemplo, são os leitores que estão intrinsecamente motivados, que têm elevadas percepções de competência leitora, que apresentam

objectivos de domínio, que têm autonomia na escolha das tarefas da leitura e que consideram que a leitura tem valor.

(2) *Leitores Ambivalentes* - têm um perfil irregular, pois possuem algumas motivações positivas, mas também algumas motivações negativas. Por exemplo, estes alunos podem ter elevadas percepções de competência, acreditando que podem ser eficazes na leitura escolar; no entanto, podem sentir-se desinteressados pelo material da leitura ou apresentar baixa motivação intrínseca.

(3) *Leitores Neutros* - apresentam níveis médios de motivações positivas e também níveis médios de motivações negativas. O seu perfil de leitura enquadra-se entre os leitores ávidos e os leitores rejeitantes.

(4) *Leitores Rejeitantes* - mostram elevados níveis de motivações negativas e poucas motivações positivas, por conseguinte, são alunos com baixo nível no aproveitamento da leitura. Por exemplo, são os leitores que acreditam que a leitura é uma tarefa difícil, que o material de leitura de que dispõem é irrelevante, sem interesse, que foi imposto externamente ou os que consideram a leitura sem qualquer valor para o futuro.

Viana e Martins (2009) centram-se em dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Assim, um indivíduo que está intrinsecamente motivado revela prazer (envolvimento) na actividade, mas para tal suceder é necessário que a actividade da leitura lhe suscite curiosidade, novidade, ou seja, tem que ser importante e de interesse para o sujeito. No entanto, muitas vezes, deparamo-nos com tarefas que nem sempre são intrinsecamente motivadoras, pelo que a motivação extrínseca pode ser o caminho para lá chegar. Ou seja, segundo as autoras, é importante transformar a motivação extrínseca, que está directamente relacionada com o reconhecimento externo, recompensas, competição ou incentivos, em motivação intrínseca. Como refere Witter (2010), é importante que se usem estratégias de motivação externa que levem ao desenvolvimento da motivação interna.

No que concerne à leitura, Bamberger (1975, citado por Santos 2000) considera que existem dois tipos de motivações e interesses: os de carácter geral e os que caracterizam as diversas idades ou fases. No seu entender, a primeira motivação que atrai a criança para a leitura parte do prazer que é colocado na prática das técnicas de leitura recentemente adquiridas e o entusiasmo que advém do encontro com uma nova tarefa intelectual. Esta situação é

característica das crianças que estão a dar os primeiros passos no 1.º ano de escolaridade no domínio da leitura. No entanto, nesta fase a criança é, muitas vezes, sujeita a um material de leitura constituído por frases descontextualizadas, pobres em termos de significado, sem sentido e que minam ou destroem o gosto pela leitura (Azevedo, 2002; Sim-Sim, 2009; Viana & Martins, 2009). A Escola corre o risco de, nesta fase de aprendizagem, dar primazia à aprendizagem da técnica da leitura, colocando em segundo plano a vertente significativa, comunicativa, agradável e significativa da leitura, assim como a motivação, esquecendo o que nos diz Viana (2005) “A técnica é adquirida em meses. O desenvolvimento da competência leitora é tarefa para uma vida” (p.17). É claro que o domínio do código escrito de forma automática é essencial para a extracção do significado, no entanto, se ler é apenas a tarefa de juntar letras, tal pode originar a desmotivação e desinteresse pela leitura. Se um leitor experimenta demasiadas dificuldades no processo de decifração, as suas percepções de auto-eficácia baixam de tal modo que podem inibi-lo de ler.

Assim, o primeiro contacto da criança com a leitura é muito importante. Cabe aos educadores (pais e professores) terem um enorme cuidado na selecção do material de leitura, de modo a irem, numa primeira fase, ao encontro dos interesses e gostos do leitor com o objectivo de motivar e conquistar para a leitura para, numa fase seguinte, os formar como leitores (Viana & Martins, 2009).

Witter (2010) refere que a leitura, tal como muitas outras tarefas aprendidas que requerem aprendizagem voluntária, depende da motivação para que aconteça e se mantenha. A motivação para a leitura é, para esta autora, entendida como parte integrante dos factores ou variáveis que influenciam a leitura nos seus aspectos afectivos. No seu entender, a motivação para a leitura não é um comportamento inato. Se o leitor estiver inserido num contexto estimulante em termos de leitura, a vontade de ler aumenta. Por conseguinte, compete à Escola e à Família, dois contextos primordiais, promoverem essa vontade e o gosto pela leitura (Magalhães, 2008; Morais, 1997; Ribeiro *et al.*, 2009; Sousa, 2007a). O contexto familiar no qual o leitor está inserido, nomeadamente a atitude dos pais face à leitura, vai modelar e influenciar a motivação para leitura, ou seja, é importante que os pais dêem o exemplo a ler e a partilhar as suas leituras, pois desta forma estão a proporcionar aos filhos um ambiente ideal para o enamoramento com o livro. As crianças que crescem em

meios caracterizados pela diversidade de ofertas culturais e que comungam da leitura, terão maiores possibilidades de se tornarem leitores capazes e amantes do livro e da leitura do que as crianças de meios socioculturais desfavorecidos que desconhecem o valor da leitura (Morais, 1997). A investigação tem vindo a confirmar que o contacto da criança, desde tenra idade, com a leitura no seio familiar é de extrema importância, constituindo um pilar importante na formação de hábitos de leitura que perdurem ao longo da vida (Sequeira & Magalhães, 2000).

Na Escola as atitudes dos professores face aos livros vão modelar as atitudes e os comportamentos dos alunos perante a leitura (Viana & Martins, 2009). Na Escola, o professor é a figura-chave para motivar os alunos para a leitura, mas para tal suceder é necessário conhecer o aluno e ter conhecimento sobre a motivação e as estratégias motivadoras para o ensino da leitura (Witter, 2010).

Em suma, dado que não se nasce leitor, é importante, desde cedo, formá-lo, mostrando que a leitura é uma tarefa positiva, agradável e enriquecedora “uma caça maravilhosa ao tesouro, iniciada desde a mais tenra idade e só tendo por fim os limites impostos pelo próprio caçador” (Rigolet, 1997, p.18). Aos pais e educadores cabe a tarefa de promover a leitura de forma que se torne um verdadeiro acto de prazer.

2.3. Declínio da motivação para a leitura

Em termos da investigação, alguns estudos nacionais e internacionais têm demonstrado que, à medida que crescem, as crianças mostram um declínio substancial nas motivações intrínsecas para a leitura (Bártolo, 2000; Mata, Monteiro & Peixoto, 2009; Viana, 2009; Wigfield & Guthrie, 1997).

Bártolo (2000), num estudo que realizou com crianças do 4.º e 5.º anos de escolaridade para caracterizar a influência da variável ano de escolaridade sobre a motivação para a leitura, verificou um decréscimo do “valor da leitura” e do “autoconceito” de leitor com a idade. O autor considera que as razões para o decréscimo da motivação para a leitura estão relacionadas com as mudanças que ocorrem ao nível do ensino, ou seja, nos primeiros anos o ensino centra-se

no aluno para, numa fase posterior, passar para o professor. À medida que os ciclos de ensino vão avançando passa-se de um ambiente de sala de aula onde os alunos são ouvidos, para um ambiente centrado no professor, passando “de uma experiência de discussão colaborativa” para um “discurso de sala de aula centrado no professor” (p.150).

Também num estudo efectuado por Viana (2009, citado por Viana & Martins, 2009), com crianças a ingressar no 1.º ciclo, verificou-se que a maioria mostrava uma elevada motivação para a leitura. Nesta fase, as crianças estão ansiosas por aprender e com altas expectativas de sucesso na leitura. No entanto, no final do 1.º ano, constatou-se um decréscimo significativo na motivação para a leitura. A autora considera que este declínio é resultante da utilização, na escola, de um material de leitura pouco desafiador e significativo e da diminuição da atenção dada aos aspectos afectivos.

Mata, Monteiro e Peixoto (2009) realizaram um estudo que pretendia caracterizar os perfis motivacionais dos alunos do 3.º ao 9.º ano de escolaridade e verificou-se uma descida dos valores motivacionais ao longo da escolaridade, nomeadamente nos indicadores ligados à motivação intrínseca. As autoras consideram que estes resultados podem ser reflexo das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas actividades da leitura. Ou seja, quando as práticas de avaliação pedagógica se guiam essencialmente por interpretações normativas, que visam a competição e comparação entre alunos, podem levar a que estes alunos dêem mais importância às notas e à comparação social, levando a um decréscimo progressivo da motivação intrínseca.

Estudos internacionais também apontam para um decréscimo na motivação e nas atitudes face à leitura ao longo do percurso escolar. Gambrell, Palmer, Codling e Mazzone (1996, citado por Mata, 2006), num estudo realizado com crianças do 3.º e 5.º anos de escolaridade, verificaram que as crianças mais novas tinham resultados mais positivos do que as mais velhas na dimensão “valor da leitura”. Wigfield e Guthrie (1997) trabalharam com crianças do 4.º e 5.º anos de escolaridade e também verificaram algumas diferenças na motivação, com as crianças mais velhas a mostrarem-se menos motivadas, verificando-se um decréscimo nas dimensões “eficácia” e “reconhecimento”.

O decréscimo na motivação para ler também tem sido explicado através de duas outras variáveis: as características de desenvolvimento das crianças e a

diversificação de áreas de interesse e de competência. Relativamente às características de desenvolvimento, ao longo da escolaridade as crianças tornam-se mais capazes de avaliar as suas performances e de fazer comparações com os outros; ao tomarem consciência de que não são tão eficazes quanto os seus pares, tal pode levar a um decréscimo nos sentimentos de eficácia, com consequências ao nível do evitamento da leitura. Por sua vez, à medida que vão crescendo, a diversificação de áreas de interesse torna-se mais alargada, ou seja, têm acesso a outro tipo de actividades e materiais, o que pode levar a que uns alunos se dediquem mais a uma actividade e outros a outra, originando algum decréscimo em alguns aspectos das suas motivações (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Resumindo, os resultados dos estudos têm mostrado que, apesar da maioria das crianças iniciar a aprendizagem da leitura com optimismo e interesse, à medida que progredem na escolaridade e se deparam com dificuldades e com o insucesso, as motivações para a leitura declinam substancialmente (Cruz, 2007).

2.4. Papel da Escola na motivação para a leitura

A Escola pode ser considerada como o contexto privilegiado para estimular a motivação para a leitura, desde que adopte as estratégias mais adequadas de forma a tornar a leitura uma actividade interessante, aliciante e motivadora (Bártolo, 2004).

A Escola é também o contexto que mais peso tem no desenvolvimento de percepções de eficácia (Ferreira, 2009). É na Escola que se aprende a gostar de ler e é na Escola que, muitas vezes, se perde o interesse por ler. Assim, neste contexto é fundamental entender que “ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha” (Morais, 1997, p. 272).

Neste sentido, a atitude do professor é essencial para transmitir o gosto pela leitura e para encaminhar o aluno para a busca do prazer na leitura, pois “o verbo ler, tal como o verbo amar, não suporta o imperativo” (Pennac, 1998, p.11). Sendo o professor uma das figuras-chave para motivar os alunos para a leitura, ele deve ser antes de tudo um leitor que vive o prazer da leitura e que se mostra

capaz de contagiar os seus alunos e de lutar contra o estigma da leitura como obrigação e aborrecimento (Gambrell, 1997; Martins & Sá, 2008a; Sousa, 2007b). O professor tem nas suas mãos a “varinha de condão” para desencadear o gosto pela leitura se fizer uma selecção acertada de um texto, uma leitura expressiva e emotiva. Witter (2010) refere que é fundamental ter em atenção a formação técnico-científica dos professores de forma que possam atender à diversidade de alunos e à variedade de textos disponíveis, não só na vida académica como fora dela. Assim, os professores precisam de conhecer, dominar, usar e pesquisar tudo o que possa motivar para a leitura.

Bártolo (2004) aponta um conjunto de estratégias e sugestões para os professores trabalharem na sala de aula e que podem ser um passo importante para desencadear a motivação para a leitura: 1) o professor, na iniciação à aprendizagem da técnica da leitura, deve utilizar textos de qualidade e com sentido; 2) o professor deve ser visto como um modelo, lendo diariamente para os alunos; 3) a exploração dos textos não se deve limitar a perguntas do âmbito da compreensão literal, muito pelo contrário, deve ser mais aprofundada, crítica e opinativa; 4) a sala de aula deve estar munida de livros (biblioteca de turma); 5) é importante que os livros da biblioteca de turma estejam disponíveis para as crianças levarem para casa; 6) o professor deve dedicar um tempo da aula para os alunos falarem das suas leituras; 7) o professor deve associar a leitura a outras expressões (plástica, dramática); 8) os livros que o professor lê na sala de aula devem estar acessíveis, aos alunos, na biblioteca de turma; 9) o professor deve aguçar a curiosidade para a leitura, por exemplo, através de livros com várias histórias, ler uma e depois deixar o livro acessível na biblioteca de turma; 10) ler histórias gradualmente mais longas de forma repartida, tendo especial cuidado nos momentos de interrupção.

É também fundamental relacionar as actividades de leitura propostas, na Escola, aos alunos com as suas vivências. A Escola não se pode restringir a actividades e textos que nada têm a ver com as experiências dos alunos (Martins & Sá, 2008a). No entanto, a tarefa de seleccionar os textos requer do professor um conhecimento do mundo e das competências de cada aluno, das suas necessidades e gostos de leitura e, simultaneamente, exige que tenha um conhecimento rico e diversificado do repertório literário disponível para as faixas etárias com que trabalha (Witter, 2010).

Para motivar os alunos também terão de ser criados, na Escola, tempo e espaço para a leitura. O recurso à biblioteca escolar é uma forma através da qual se pode motivar os alunos para a leitura, criando-se um espaço acolhedor e cujo ambiente incite à leitura (Santos, 2000; Alarcão, 2001). É “importante que a biblioteca disponha de obras com temas diversos, formas de tratamento e apresentação variadas, interessantes e acessíveis, a par das colecções de tipo enciclopédico, que até pelo seu elevado custo, será difícil as crianças encontrarem em suas casas e que tão vivamente as interessam, mesmo quando ainda não sabem ler” (Magalhães, 2000, p.67).

Chasee (2008) aponta um conjunto de factores associados à sala de aula que parecem influenciar a motivação dos alunos para a leitura, nomeadamente:

(1) a *oportunidade de escolha de livros* - o facto de as crianças poderem escolher livros livremente a seu gosto é uma fonte motivacional para a leitura. É pois então fundamental que os professores facultem aos alunos oportunidades para seleccionarem os livros a ler;

(2) o *livre acesso aos livros* - possibilitar que os alunos tenham acesso, de forma directa, a uma diversidade de livros (quantidade e variedade);

(3) as *interacções com os outros sobre livros* - permitir que os alunos conversem sobre as suas leituras;

(4) o *papel do professor como leitor* - se o professor for, ele próprio leitor, tal aumentará a probabilidade dos alunos também serem leitores. As leituras, em voz alta, pelo professor são, não só importantes para aumentar a motivação para a leitura, como permitem proporcionar um bom modelo para os alunos.

(5) *atenção aos interesses pessoais do aluno* - o professor tem de conhecer bem os seus alunos para saber seleccionar os textos mais adequados. Contudo, este factor, nem sempre é tomado em consideração, ou seja, há uma desadequação notória entre os interesses dos alunos e os materiais que a Escola fornece. A motivação para a leitura pode ser incrementada através da oferta de um material de leitura que vá ao encontro dos interesses do leitor e que simultaneamente alargue esses mesmos interesses, abrindo portas para novas descobertas.

Resumindo, as experiências anteriores com os livros, interacções sociais acerca dos livros, acesso aos livros e a liberdade de escolha de livros são os factores motivacionais mais significativos no domínio da leitura (Bártolo, 2004).

3. TEXTO

3.1. Definição do conceito de texto

Retrocedendo até às origens, a palavra “texto” provém do latim *textus* que significa tecido, o que não deixa de remeter, metaforicamente, para um produto detentor de uma certa unidade, de uma coerência e de uma estrutura (Neves & Oliveira, 2001).

O termo texto tem uma natureza polifacetada e polissémica, suscitando ainda muitas dificuldades e dúvidas no seio dos investigadores desta área. A palavra “texto” pode também englobar vários significados. Pode ser visto como uma ou várias sequências ordenadas de palavras, uma obra completa, uma parte de uma obra ou até uma imagem (Neves & Oliveira, 2001).

Adam (1992) define texto como uma unidade complexa, heterogénea e composta por sequências que interagem umas com as outras. “Le texte est une unité constitué de séquences, la séquence est une unité constitué de macro-propositions, elles-mêmes constitués de propositions” (p.70). Ao longo deste trabalho, destacamos a proposta de Adam.

Entre a variedade de definições que a literatura apresenta, o texto é visto como: (1) contendo uma função comunicativa e social; (2) é o produto da actividade verbal; (3) é o signo linguístico superior; (4) revela um carácter de unidade e totalidade semânticas coesas e coerentes, caracterizadas pelo seu fechamento (Neves & Oliveira, 2001).

No domínio da leitura, o texto é considerado um factor fundamental do processo de compreensão e as suas características linguísticas, temáticas e estruturais são determinantes para a aproximação ou o afastamento do leitor da leitura (Giasson, 1993, Morais, 1997; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*, 2010).

Numa perspectiva mais metafórica, usada por Barthes (1973), o texto é como um *tecido*, cujos fios se vão interligando, no decorrer da leitura, através das estruturas e dos processos que o leitor mobiliza.

Quando lemos um texto estamos na presença de vários aspectos importantes que influenciam a compreensão e, reciprocamente, a motivação para a leitura: o conteúdo, a sintaxe, o vocabulário e a estrutura organizativa desse conteúdo (Puente, 1991; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.*, 2010).

Neste sentido, debruçar-nos-emos mais em pormenor sobre a estrutura do

texto, ou seja, sobre o modo como as ideias estão organizadas no interior do texto. Numa segunda fase, daremos especial enfoque à estrutura do texto narrativo, objecto do nosso estudo.

3.2. Tipos de texto

O texto é claramente entendido como “um objecto denso linguisticamente, pluridimensional na sua génese e heterogéneo na sua composição” (Neves & Oliveira, 2001, p. 55). Atendendo a este facto, já no final da segunda década do século XX se procedia à adopção de estratégias para lidar com a variedade e diversidade textuais através de termos como “tipo” e “formas relativamente estáveis de estruturação de um todo” (p.55). Nas últimas décadas, a análise do discurso e a linguística textual têm proposto várias classificações dos tipos de texto, com base em critérios variados e heterogéneos.

Dentro das tendências teóricas mais fortes e mais consensuais dos trabalhos referentes a tipologias, Adam (1992) propõe o abandono das tipologias tradicionais e homogéneas. Este autor considera que é muito difícil encontrar um texto que seja apenas de um tipo, atendendo que cada texto é uma realidade muito heterogénea e não uma unidade uniforme, assentando a sua teoria na heterogeneidade textual. Adam (1992) defende que sendo o texto uma unidade complexa e heterogénea, não é possível afirmar a sua pertença total a um tipo, devendo-se antes identificar, delimitar e caracterizar as sequências textuais, que, quando dominantes, permitem classificar um texto como: narrativo, descritivo, argumentativo, dialogal e explicativo. Neste sentido, a maior parte dos textos é constituída por numerosas sequências, ou seja, regra geral num texto costumam ocorrer sequências de vários tipos (num texto narrativo é comum surgirem sequências de tipo descritivo ou dialogal).

Adam (1992) vê os textos como heterogéneos ao nível da sua composicionalidade e, por conseguinte, considera que todos são constituídos por sequências diferentes que se podem interligar de várias formas:

- (1) *coordenada*, quando uma sequência segue, imediatamente, a outra;
- (2) *alternada*, quando duas ou mais intrigas se desenvolvem paralelamente reunindo-se ou não em determinado ponto;

(3) *encaixada*, quando uma nova sequência começa sem que tenha terminado a anterior ou quando a acção é interrompida por uma sequência episódica e, quando esta termina, continua a anterior.

O autor aponta cinco sequências prototípicas que são, à partida, suficientes para a organização geral dos textos: a) *a sequência narrativa*; b) *a sequência descritiva*; c) *a sequência argumentativa*; d) *a sequência explicativa*; e) *a sequência dialogal*.

Neves e Oliveira (2001) referem que a *sequência narrativa* abrange textos como a reportagem, o romance, a novela, o conto, a narrativa oral, o relato histórico, o “fait divers”, bandas desenhadas, as formas políticas e publicitárias da narrativa e os filmes. A *sequência descritiva* está presente *subsidiariamente* em textos narrativos, publicitários ou em guias turísticos. Considera-se também neste tipo de sequência as receitas de culinária, horóscopos, itinerários, boletins meteorológicos, ainda que estes últimos sejam marcados por uma natureza ilocutória própria. A *sequência argumentativa* refere-se aos textos judiciais e deliberativos. A *sequência explicativa* remete para o tipo relatório. A *sequência dialogal-conversacional* caracteriza as entrevistas, conversas telefónicas, diálogo romanesco ou teatral (p. 64).

De acordo com a tipologia textual, o leitor tem de ser capaz de seleccionar as estratégias mais adequadas para a finalidade da leitura. Tanto a literatura como os textos programáticos apontam para a necessidade de os alunos se familiarizarem com diferentes tipos de texto, pois tal contribuirá para o desenvolvimento da competência da compreensão de leitura. Como refere Dionísio (2000) o acesso a uma variedade de textos, em termos de tipologia, permitirá “para além do desenvolvimento de estratégias de leitura específicas”, também “uma representação do escrito como prática social e cultural relevante para todos os membros da comunidade” (p. 42).

3.3. Narrativa

O conceito de narrativa abrange um significado bastante amplo e de natureza polissémica (Neves & Oliveira, 2001). A narrativa é, provavelmente, o tipo de texto que tem suscitado maior número de pesquisas em educação nos últimos anos. Todos os homens produzem no seu dia-a-dia um número indefinido

de textos narrativos, ou seja, textos em que relatam sequências de eventos em que foram agentes ou pacientes ou dos quais tiveram conhecimento como testemunhas, leitores ou ouvintes de outros textos (Silva, 2006).

Sim-Sim (2007) considera a narrativa, na sua essência, “como um meio de comunicação entre quem conta ou escreve e quem lê ou ouve e que tem por objectivo a recreação, provocando respostas emocionais no leitor ou ouvinte” (p. 35).

Há características que, segundo Adam (1992), são tomadas como elementos constituintes da narrativa e que são: a sucessão de acções ou acontecimentos; a unidade temática; a transformação de predicados; o processo; a causalidade e; a avaliação final.

(1) O texto narrativo caracteriza-se por uma *sucessão de acções ou acontecimentos* que ocorrem num determinado tempo e num determinado espaço. Assim, a narrativa é normalmente caracterizada por marcas temporais que são visíveis através de marcas discursivas como: *Numa manhã; Há muito, muito tempo; Num belo dia de sol; Ontem....* A temporalidade tem de estar associada a uma tensão (p. 46).

(2) *A unidade temática* compreende-se como uma unidade de acção que integra a presença de um actor (individual ou colectivo) e que se configura enquanto sujeito de estado, sujeito paciente ou operador, isto é, agente de transformação (p.47).

(3) *A transformação de predicados* entende-se como a passagem de estados ou a inversão de conteúdos. Desta resulta, muitas vezes, a sensação de texto incompleto, havendo, por isso, uma espécie de previsibilidade, expectativa que toma essa transformação como necessária para o fecho ou para algo que seja digno de relato (p.47).

(4) *O processo*, a narrativa caracteriza-se por ser um processo, composto pela tríade “Início”, “Desenvolvimento”, “Conclusão”. É também um processo transformacional abrangido pela tensão que acarreta a transformação de predicados (p.48).

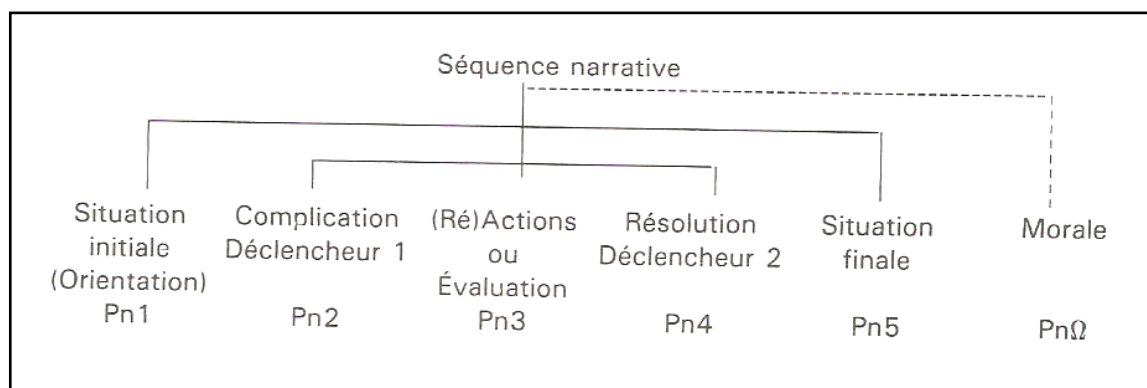


Figura 1 – Sequência narrativa (Adam, 1992, p. 57)

Para Adam (1992), a sequência narrativa caracteriza-se por comportar as seguintes fases: situação inicial, complicação, acção ou avaliação, resolução, situação final e, às vezes, moral.

(5) *A causalidade* consiste no facto das acções se pautarem por nexos causais, ou seja, há como que um percurso de justificação das acções. Neste sentido, para que exista acção é necessária a existência de um motivo e um resultado, ou seja, uma causa e um efeito (p. 51).

(6) *A avaliação final* pode ser apresentada de forma explícita ou implícita, correspondendo à máxima moralizadora (p. 56).

Giasson (1993) considera que as categorias da narrativa que, habitualmente, são apontadas nas gramáticas são:

1) a *exposição* - que engloba a descrição da ou das personagens, do tempo, do lugar, bem como da situação inicial;

2) o *acontecimento desencadeador* - que consiste na apresentação do acontecimento que faz arrancar a história;

3) a *complicação* - que compreende a reacção da personagem, o seu objectivo e a tentativa da personagem resolver esse problema;

4) a *resolução* - a revelação dos resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da personagem;

5) o *fim* - que abarca a consequência a longo prazo da acção da personagem;

6) a *moral* (facultativa) - que corresponde ao preceito ou lição que se pode tirar da história (p. 134).

Assim, todo o texto narrativo comporta “uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo... que constituem a passagem de um estado a outro estado... originados ou sofridos por agentes antropomórficos ou não, individuais ou colectivos, e situados no espaço do mundo empírico ou de um mundo possível” (Silva, 2006, p.597).

Na perspectiva de Sim-Sim (2007), as principais componentes da narrativa são: as *personagens* que têm objectivos e motivos para realizar determinados actos; os *contextos espacial e temporal* onde se desenrolam as acções; a existência de *problemas, conflitos ou complicações* e a *trama* que provoca a resolução da situação.

Resumindo, os textos que se enquadram no protótipo textual narrativo caracterizam-se por representar eventos temporalmente relacionados que configuram o desenvolvimento de uma acção global. As acções interligam-se ou encadeiam-se de forma lógica respeitando as categorias da lógica triádica das acções: situação inicial, complicação e resolução (Adam, 1992).

Importa ainda referir que a estrutura da narrativa pode não acontecer pela ordem estabelecida, ou seja, podem ocorrer omissões ou pode estar alterada a ordem normal dos acontecimentos. Neste caso o leitor tem de se apoiar nos seus esquemas prévios de conhecimento e inferir as omissões ou reorganizar a sequência natural dos eventos (Puente, 1991). Ou seja, regra geral, o leitor possui uma representação interna idealizada das partes de uma narrativa típica que utiliza para tratar a informação deste tipo de texto. Neste sentido, o leitor utiliza esse esquema para prever o que vai acontecer e para determinar os elementos importantes da narrativa. O conhecimento da estrutura narrativa é axiomático na maior parte dos leitores e surge nos anos pré-escolares (versão oral) por volta dos 4/5 anos e desenvolve-se com a idade (Giasson, 1993).

Para além das partes essenciais apontadas, a narrativa também se caracteriza pelas marcas de discurso como: a utilização do pretérito; a presença de verbos que exprimem estados, processos, acções; a presença explícita, implícita ou sinonimicamente representada por articuladores ou conectores temporais, causais e consecutivas; as recorrentes anáforas pronominais; modalidades discursivas relacionadas com a polifonia de vozes (Neves & Oliveira, 2001).

No contexto educativo, o texto narrativo é o tipo de texto privilegiado no ensino do português nos vários graus de ensino (Dionísio, 2000; Rocha, 2007). Talvez por isto os alunos portugueses obtenham, globalmente, níveis mais elevados de sucesso relativamente aos valores médios do espaço da OCDE no desempenho de leitura quando o texto proposto é uma narrativa. Todavia, quando se trata de um texto dramático ou de textos informativos extensos em que as respostas exigem grande precisão, o desempenho dos alunos portugueses afasta-se, pela negativa, dos valores médios da OCDE (PISA, 2000).

A narrativa faz parte do dia-a-dia da criança desde tenra idade, desde a audição de histórias ao relato de acontecimentos. Assim, por volta dos quatro anos as crianças já são capazes de: a) recordar a ordem exacta dos acontecimentos; b) inferir as intenções e os estados internos das personagens; c) diferenciar as causas das consequências e d) detectar as inconsistências na informação (Puente, 1991).

Deste modo, a narrativa é mais fácil de compreender e recordar do que por exemplo o texto informativo ou poético. O conhecimento da narrativa é intuitivo para a maior parte dos leitores (Puente, 1991; Giasson, 1993).

Também o facto de a narrativa ter uma estrutura que se aproxima do discurso oral facilita a sua compreensão. Bem cedo as crianças produzem, oralmente, um número infinito de textos narrativos, pois “o homem é intrinsecamente um ser narrativo” (Molino & Lafahail Molino, 2003, citado por Azevedo, 2009, p.22).

Em suma, as duas características referidas - a familiaridade do leitor com estrutura da narrativa e a facilidade que advém das suas características como a especificidade dos referentes espaciais e temporais, a relação temporal e ou causal que se estabelece na sequência de acontecimentos e a facilidade de inferências conjugadas com a enciclopédia narrativa de cada leitor - permitem que o leitor interiorize com mais facilidade a estrutura dos textos narrativos (Alarcão, 2001).

3.4. Papel do texto na motivação para a leitura

A leitura e a Escola andam associadas, pois é na Escola que se inicia a aprendizagem da leitura e esta é um contexto determinante na formação e no futuro dos leitores (Dionísio, 2000). Por conseguinte, para que se promova a motivação para ler é importante que a selecção de textos atenda aos interesses, gostos e preferências do leitor, se adapte à sua competência linguística e literária e tenha em consideração os seus padrões culturais. O conteúdo do texto é, sem dúvida, um dos ingredientes essenciais para aumentar o desejo e o interesse dos alunos pela leitura. Quando os livros e os textos que são dados a ler reflectirem “actividades estimulantes” e “projectos significativos” para o leitor, também a motivação para ler aumenta (Viana & Martins, 2009, p. 32). Ler deve ser entendido como “um veículo para atingir os nossos interesses – descobrir coisas que nos interessam, relaxar ou refugiar-se num mundo de fantasia” (Bártolo, 2004, p.143).

Também as estratégias de leitura que os professores utilizam - antes, durante e depois da leitura - podem promover o interesse pelo texto e, é claro, ajudar na sua compreensão. Assim, antes de propor a leitura de um texto é importante proceder à activação dos conhecimentos prévios e antecipar sentidos, levando os alunos à descoberta do conteúdo do texto a partir do título, de palavras-chave ou de imagens. Durante a leitura, o professor deve ensinar os alunos: a fazerem uma leitura selectiva; a sintetizar à medida que vão lendo; a adivinhar o significado de vocabulário desconhecido; a utilizar estratégias externas como dicionários, enciclopédias ou prontuários; a parafrasear partes do texto e a sublinhar ou tomar notas durante a leitura. Após a leitura é fundamental que os alunos respondam a questões sobre o texto lido, comparem as previsões feitas com o conteúdo do texto, discutam com os colegas sobre o que foi lido e, por último, tornem a ler o texto (Sequeira, 2002; Sim-Sim, 2007; Sousa, 2007b).

Estudos experimentais constataram que quando os alunos avaliam um texto como sendo relevante, mostram um interesse maior e recordam melhor o seu conteúdo (Wade, Buxton & Kelly, 1999). Todavia, e segundo Guthrie e Coddington (2009), um problema recorrente no meio escolar é o facto de os alunos raramente acharem os textos escolares interessantes.

Riscado (2002) refere que os textos oferecidos às crianças, na Escola, em

casa e até nas bibliotecas são geralmente muito pobres em termos de conteúdo. No entender desta autora regista-se a presença de textos pouco diversificados em termos de géneros literários, dominando a narrativa e escasseando outras tipologias textuais.

Estudos recentes apontam fragilidades aos textos incluídos nos manuais escolares de Língua Portuguesa e, principalmente, aos dispositivos discursivos que os acompanham, dado que não contribuem para a formação de verdadeiros leitores (Azevedo, 2002; Dionísio, 2000; Martins & Sá, 2010; Rocha, 2007; Vieira, 2005).

Azevedo (2002) considera que os textos dos manuais de Língua Portuguesa, do ponto de vista discursivo (exploração textual) são fragmentos de informação referencial ou factual, pois levam o aluno a procurar, essencialmente informação literal colocando de lado a possibilidade de desenvolver leituras genuínas de natureza conotativa e simbólica. Assim, este autor aponta vários aspectos negativos aos manuais de Língua Portuguesa: 1) os textos são tratados na sua univocidade, omitindo-se as suas *dimensões pluri-isotópicas e polissémicas*; 2) a experiência estética da literatura é negada; 3) os textos são reduzidos e simplificados; 4) o texto visual e plástico que acompanha o texto verbal nem sempre é coerente e relevante, 5) há ausência de fontes de autoria (pp. 3-5).

Teresa Colomer e Anna Camps (2002), nomes incontornáveis da investigação em leitura, consideram que a Escola ainda vê a leitura como uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma, ou seja, limitando-se a ensinar a ler e não procurando criar leitores. Consideram ser fundamental que o leitor experimente uma diversidade de textos e leituras para adquirir competências que possam ser exercitadas em todas as suas formas e defendem que é fulcral que a Escola utilize textos realmente concebidos para serem lidos e apontam três críticas aos materiais de leitura usados na Escola:

(1) Os manuais escolares, para facilitar a leitura, integram textos narrativos que os alunos já conhecem na sua versão oral ou que são criados especificamente para a aprendizagem escolar. As crianças, perante textos simples, conhecidos e até mesmo artificiais, perdem o interesse;

(2) Os materiais de leitura apresentam problemas ao nível da extensão (os textos são muito curtos) e pouca contextualização, não permitindo ao leitor a

formulação de hipóteses e, conseqüentemente, não contribuindo para a formação de leitores. A desconfiança que, muitas vezes, os alunos mostram perante um texto mais extenso pode ser combatida com a colaboração do professor e, sobretudo, com a recomendação de textos adequados aos seus interesses e motivações;

(3) A linguagem utilizada nos textos escolares aproxima-se muito da conversação oral, ou seja, apresenta formas que parecem concebidas para serem ouvidas.

O estudo de Rocha (2007) sobre os manuais escolares de Língua Portuguesa do 4.º ano de escolaridade mostra que: um número significativo de textos não contém a indicação da fonte (autor e obra); há textos que sofrem adaptações e supressões; de modo geral, os manuais proporcionam a leitura de textos literários, da autoria de escritores de Literatura infanto-juvenil e de literatura canónica, existindo heterogeneidade de manual para manual e, por vezes, pouca diversidade de autores, não havendo um cânone de bons autores comum a todos e há um número significativo de textos em que se constroem situações irreais.

Martins e Sá (2010) são da opinião que “o que muitas vezes chega aos professores e aos alunos, sob a forma de manuais, são imagens pálidas, simplificadas e, por vezes, arrevesadas, porque decorrentes de interpretações subjectivas, de professores ou de pequenos grupos de professores, dos princípios e das opções curriculares e didácticas determinantes do processo de ensino e de aprendizagem” (p. 218). As autoras apontam algumas características dos manuais de Língua Portuguesa que influenciam negativamente a formação de um leitor competente, crítico e motivado: 1) as leituras e os leitores são “formatados”; 2) a leitura é um processo de reprodução de sentido e não de construção de sentido; 3) as leituras são impostas e realizadas sob controlo; 4) as operações de leitura centram-se, essencialmente, ao nível da compreensão literal; 5) há um predomínio de “textos transparentes”, ou seja, textos que revelam os sentidos que o leitor deles deve extrair, não permitindo que o leitor explore outros sentidos.

Em suma, os materiais de leitura oferecidos pelos manuais de Língua Portuguesa, nem sempre, contribuem para a formação de leitores capazes de adquirirem e desenvolverem uma eficaz e completa competência literária.

3.5. Orientações Curriculares do Ensino Básico

Consideramos pertinente fazer uma breve análise comparativa das orientações emanadas do Ministério de Educação nomeadamente: do *Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2002) e dos novos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), dado que são documentos de grande importância no contexto escolar. Assim, focaremos a nossa atenção no domínio da leitura e nas características dos textos por eles emanadas.

O Programa de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2002) é um instrumento fundamental, que serve de base à acção dos professores do 1.º Ciclo e que aponta os objectivos que os alunos devem cumprir no final de ciclo. Entre os objectivos gerais delineados, três são direccionados para a leitura “Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens”; “Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua) ” e “Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (pp.12-13). Para atingir estes objectivos no 3.º ano de escolaridade, é sugerido um conjunto de actividades de aprendizagem ou experiências educativas enunciadas sob a forma de objectivos de acção, de entre as quais se destacam:

- 1) Praticar a leitura por prazer (actividades de biblioteca de turma, de escola, municipais, itinerantes);
- 2) Ouvir ler e ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas;
- 3) Relacionar livros e outros textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com seus gostos e preferências;
- 4) Recontar um livro ou um texto que leu individualmente, em casa ou na biblioteca.
- 5) Ler, na versão integral e por escolha própria, livros e outros textos (p. 52).

Estes objectivos de acção vão ao encontro de algumas das estratégias já anteriormente referidas para motivar os alunos para a leitura, nomeadamente: o recurso à biblioteca escolar ou à biblioteca de turma; o livre acesso aos livros; o ouvir ler e a partilha com os outros das suas leituras. No programa é também referido que a leitura deve estar associada a situações de prazer e de autoconfiança. No entanto, é muito vago na especificação das características dos textos a serem utilizados no contexto de sala de aula.

Já nos novos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009) há uma preocupação mais detalhada e completa em especificar o domínio da leitura, assumindo a importância de se constituir um *corpus* textual que contemple as seguintes características:

(1) *Representatividade e qualidade dos textos* – os textos devem ter qualidade a nível de conteúdo, qualidade literária e linguística e acrescentam ainda o grafismo e a imagem como factores determinantes para cativar o leitor, principalmente das crianças mais jovens. Apontam também um aspecto muito importante, que não consta no anterior programa, de que na fase inicial de aprendizagem da leitura, 1.º ano de escolaridade, se deve ter especial preocupação em escolher textos de autor, com qualidade, mesmo que estes tenham palavras que as crianças ainda não consigam decifrar (p. 61).

(2) *Integridade dos textos* – é fundamental que ao explorar os textos se tenha em atenção o autor, a fonte e outros dados de identificação e origem. Focam também um outro aspecto muito importante, nomeadamente, evitar a utilização de textos que estejam impregnados de supressões e adaptações (p. 62).

(3) *Progressão* - Os textos devem apresentar um grau de dificuldade adequado aos diferentes níveis de competência em que os alunos se encontram e ao mesmo tempo devem constituir-se como desafios à compreensão, ou seja, nem demasiadamente fáceis, nem demasiadamente difíceis. Os textos devem ainda apresentar características familiares e, simultaneamente, espelhar a novidade do insólito de forma a avivar nos alunos a curiosidade e o entusiasmo (p.62).

(4) *Diversidade textual* - os alunos devem ter acesso a uma multiplicidade de textos em diferentes suportes e formatos, ou seja, devem contactar com textos do domínio literário e o do não literário (p.62).

Nos novos Programas de Português do Ensino Básico (2009) é também enfatizada a importância de as crianças ouvirem a ler para se apropriarem de bons modelos de leitura, já que “ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler” (p.63). É também referida a necessidade de diversificar as situações de leitura e de haver momentos para partilhar e falar sobre os livros e a leitura. Destaca-se ainda a relevância da biblioteca escolar como um espaço de leitura a privilegiar. Relativamente ao *corpus* textual, o programa aponta alguns aspectos a ter em linha de conta na selecção dos textos literários, sugerindo o recurso a textos clássicos e textos de autores portugueses e estrangeiros (incluindo autores de países de língua oficial portuguesa) e textos de acordo com as propostas do Plano Nacional da Leitura.

De um modo geral, os Novos Programas de Língua Portuguesa são mais minuciosos e claros na informação dada sobre as características dos textos a adoptar no contexto de sala de aula, o que pode ser um passo muito importante para uma selecção adequada de textos com potencial para desencadear a motivação dos alunos para a leitura.

CAPÍTULO 2

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Neste capítulo definiremos o objecto de estudo e apresentaremos os objectivos que orientarão o presente estudo. Procederemos, ainda, a uma breve caracterização dos participantes e do ambiente socioeducativo das escolas de pertença dos participantes. Por último, referiremos os procedimentos analíticos seguidos para a concretização dos objectivos delineados.

1. Objectivos do estudo

A leitura é um instrumento indispensável para o indivíduo se manter actualizado e informado numa sociedade que cada vez mais exige, no dia-a-dia, um leitor competente. É principalmente na Escola que se desenvolve e se cimenta o processo da leitura, ou seja, é neste contexto que se aprende a descodificar os sinais gráficos, é nele que se deve ver o acto de ler como um meio de compreender, de conhecer, de se relacionar, de interagir e de sentir prazer nesta tarefa.

Na Escola, o manual é um elemento fulcral que funciona como um transmissor dos objectivos e das directrizes oficiais do ensino e que, inevitavelmente, desempenha um papel importante para o sucesso educativo dos nossos alunos (Brito, 1999). É o instrumento pedagógico mais utilizado no processo ensino-aprendizagem, visto que fornece elementos de leitura e descodificação do real, esclarece objectivos de aprendizagem, transmite valores e, simultaneamente, configura e regula as práticas de ensino (Brito, 1999; Alarcão, 2001). O manual de Língua Portuguesa é também, muitas vezes, o único livro de leitura a entrar na família (Dionísio, 2000).

Concordamos com Dionísio (2000) quando refere que “o manual é uma voz - a voz - com poder para estabelecer normas de comportamento face aos textos, configurando as formas de os compreender e interpretar e, como corolário ou em simultâneo, a vontade de os ler” (p. 495). Nesta perspectiva, o manual escolar deve criar uma atmosfera favorável à leitura, através da disponibilização aos alunos e ao professor de materiais de leitura diversificados, diferentes tipos de propostas de exploração, diferentes tipos de linguagem que os permitam trabalhar, possibilitando a variação das experiências de leitura dos alunos, para os motivar para a mesma. O

manual deve estar munido de “uma riqueza heterofónica e pluridiscursiva dos textos, que seduza o leitor para uma convivência afectiva com a língua, de modo a desenvolver a sua competência linguística e literária” (Rocha, 2007, p. 81).

Os textos presentes no manual escolar são, na maioria das situações, os recursos, por excelência, utilizados para desenvolver e fomentar a competência da leitura (Castro, 2007; Martins & Sá, 2010). No entanto, segundo estas autoras, são, muitas vezes, oferecidos textos que nem sempre contribuem para fomentar o gosto e os hábitos de leitura, devido ao seu carácter simplificado, fragmentário e descontextualizado e, por isso, redutor da obra literária.

Atendendo à importância que os textos do manual escolar de Língua Portuguesa assumem na aprendizagem e no desenvolvimento do processo da leitura e na formação dos leitores, o objectivo geral que traçamos para este trabalho é o de conhecer as características dos textos que integram um manual Escolar adoptado para o 3.º ano de escolaridade e que despertam mais interesse na faixa etária e no meio social em que o estudo é desenvolvido. Ao nível dos objectivos específicos, pretendemos avaliar o potencial motivador dos textos incluídos no mesmo manual quer na perspectiva dos alunos, quer na perspectiva dos professores.

Sendo o texto narrativo, em geral, o tipo de texto que predomina nos manuais de Língua Portuguesa, o manual em análise - Novo Despertar 3, de Hortência Neto com a colaboração de Franclim Pereira Neto, Edições Livro Directo (2009) – também não é excepção. Tomando como referência este manual escolar, o nosso *corpus* de análise será constituído apenas por 30 textos narrativos dos 59 que o integram, dado que optamos por apenas incluir os textos trabalhados até ao momento da recolha de dados.

2. Método

2.1. Participantes

Os participantes deste estudo são alunos e professores que pertencem a um Agrupamento de Escolas do concelho da Trofa, situado num meio social e geográfico em grandes transformações ao nível da industrialização, atendendo ao facto de haver uma forte implantação fabril e de se localizar no cruzamento de dois eixos comerciais importantes. A população trabalha essencialmente no sector secundário. A maioria dos alunos deste Agrupamento provém de famílias de recursos moderados, cujo nível de escolarização, de modo geral, se situa entre o baixo e o médio-baixo. Estas circunstâncias têm como consequência principal, a impossibilidade dos pais poderem acompanhar os filhos nas suas tarefas escolares.

2.1.1. Alunos

A amostra do presente estudo é constituída por 208 sujeitos de um universo de 225 alunos que, no ano lectivo de 2010/2011 frequentam o 3.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas acima referido. Trata-se de uma amostra de conveniência.

Foram excluídos da amostra os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os que, estando matriculados no 3.º ano de escolaridade, estão a desenvolver trabalho ao nível do 2.º ano de escolaridade e que, por isso, não utilizaram o manual escolar em análise.

Os 208 alunos estão distribuídos por 11 turmas, repartidos por oito escolas do 1.º Ciclo. A distribuição por sexos é similar, 105 alunos são do sexo feminino e 103 são do sexo masculino (cf. Quadro 1).

Relativamente à faixa etária dos alunos, esta está compreendida entre os 8 e 10 anos. A idade que prevalece é de oito anos (81,3%); 17, 3% têm nove anos e, por último, 1,4% têm 10 anos.

Quadro 1- Distribuição dos alunos pelas Escolas do Agrupamento

Escola	N.º alunos		Total
	Feminino	Masculino	
Escola 1 - Turma A	11	12	23
Escola 1- Turma B	12	11	23
Escola 1- Turma C	11	9	20
Escola 2- Turma A	6	9	15
Escola 3 - Turma A	15	8	23
Escola 4 - Turma A	14	9	23
Escola 5 - Turma A	1	4	5
Escola 6 -Turma A	7	10	17
Escola 7 - Turma A	6	10	16
Escola 7 - Turma B	14	8	22
Escola 8 - Turma A	8	13	21
TOTAL	105	103	208

No que se refere ao agregado familiar de pertença, em termos de habilitações literárias dos Pais, é importante referir que obtivemos dados referentes apenas a 205 mães e 201 pais (cf. Figura 2).

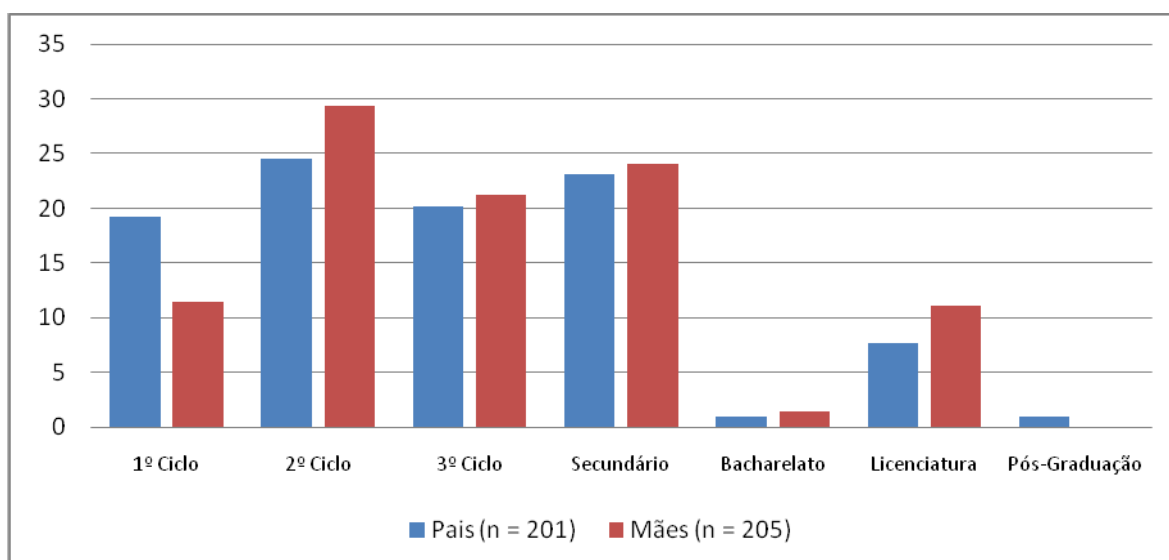


Figura 2 - Distribuição das habilitações literárias dos Pais

Como é possível verificar pela Figura 2, a escolaridade dos Pais dos alunos participantes é relativamente heterogénea, ainda que se concentre maioritariamente entre o 1.º Ciclo e o Secundário. Entre as habilitações literárias destaca-se maior incidência no 2.º Ciclo. Lembramos que estes Pais têm idades compreendidas entres os 30 e os 40 anos, faixa etária para a qual a escolaridade obrigatória se situava no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1.2. Professores

Relativamente aos professores, a amostra é constituída pelos 11 professores titulares de turma que, no ano lectivo de 2010-2011, leccionavam o 3.º ano de escolaridade. Este grupo de professores (9 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) tem idades compreendidas entre os 26 anos e os 55 anos.

Em relação às habilitações literárias, dois docentes possuem o bacharelato, um docente possui pós-graduação e os restantes a licenciatura. Todos os docentes exercem as suas funções, neste Agrupamento, há pelo menos um ano.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para dar resposta aos objectivos delineados para a presente investigação recorreu-se à utilização de dois instrumentos que serão seguidamente apresentados.

2.2.1. Questionário sobre textos narrativos destinado aos alunos

O nosso instrumento de trabalho foi utilizado com o objectivo de conhecer a opinião dos alunos em relação aos textos narrativos lidos, presentes no manual escolar, e trabalhados até à altura de recolha de dados.

Este instrumento é constituído por 13 questões, que contemplam respostas de sim/não, respostas de escolha múltipla e respostas curtas abertas. Com o mesmo pretendemos recolher indicadores sobre os textos mais apreciados e sobre as razões das escolhas, para além de outros aspectos relacionados com preferências e incentivos de leitura.

2.2.2. *Questionário sobre textos narrativos destinado aos professores*

Este instrumento, à semelhança do destinado aos alunos (Anexo 2), foi aplicado com o intuito de conhecer a opinião dos professores relativamente ao mesmo *corpus* de textos.

O questionário é constituído por 12 questões e contém perguntas de resposta sim/não, de escolha múltipla e de resposta curta aberta.

Assim, as questões contempladas permitem recolher indicadores da opinião dos docentes quanto ao potencial motivador dos textos narrativos que constituem o *corpus* e conhecer a razões invocadas para os considerarem motivadores ou não motivadores. Possibilita também ter conhecimento da opinião dos professores, em relação à temática, extensão e grau de dificuldade dos mesmos textos e sobre o tipo de trabalho desenvolvido, em contexto de sala de aula, com os mesmos.

2.3. *Procedimentos de recolha e análise de dados*

Foram previamente obtidas todas as autorizações necessárias à aplicação dos questionários, assegurando-se a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Foi explicado, em reunião de grupo de Conselho de Docentes, a todos os professores titulares de turma do 3.º ano de Escolaridade qual era o objectivo de estudo. Neste sentido, os questionários foram entregues aos professores, tendo-lhes sido solicitado que procedessem à sua aplicação em contexto de turma. Os questionários foram recolhidos junto dos professores e dos alunos durante o mês de Fevereiro de 2011.

Na análise dos dados recorreremos a uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa.

Procedeu-se à introdução e análise dos dados, recorrendo ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) – versão 17.0. Foram realizadas análises estatísticas descritivas, em relação às questões de resposta sim/não e de escolha múltipla. Procedemos ainda à análise de conteúdo das questões de resposta aberta. Para complementar o trabalho de investigação, realizou-se uma análise dos textos narrativos mais seleccionados, em termos de autoria, conteúdo, estrutura e intenção do autor. Relativamente aos restantes, realizamos apenas a uma análise global.

Dado o número reduzido de professores ($N = 11$), na apresentação dos resultados optamos por incluir em quadros a informação referente às questões fechadas, reservando para texto os aspectos mais demonstrativos do pensamento dos professores sobre os textos narrativos do manual escolar adoptado.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Em conformidade com os objectivos traçados para o presente estudo, neste capítulo procederemos à apresentação dos resultados obtidos relativamente aos dois questionários aplicados.

Efectuaremos em primeiro lugar a apresentação dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos, seguida da apresentação dos resultados relativos aos questionários aplicados aos professores. Esta apresentação será completada com uma análise comparativa.

1. Perspectiva dos alunos face aos textos narrativos do manual

1.1. *Apreciação global dos textos narrativos*

No sentido de analisar a opinião dos alunos sobre os textos narrativos do manual de Língua Portuguesa foi incluída no questionário uma pergunta de resposta dicotómica (Sim/Não), na qual se pedia aos participantes que indicassem se gostavam ou não de ler os textos do manual. No Quadro 2 apresenta-se os resultados em função do sexo.

Quadro 2 - Apreciação global dos textos narrativos (N = 208)

Apreciação Geral	Masculino (n = 103)		Feminino (n = 105)		Total (N = 208)	
	n	%	n	%	N	%
Sim	100	97,1	95	90,5	195	93,8
Não	3	2,9	10	9,5	13	6,3

Como podemos observar pela análise do Quadro 2, a percentagem de respostas “Sim” é bastante elevada, ou seja, em ambos os sexos, mais de 90% dos alunos referiu gostar de ler os textos do manual. Assim, 195 alunos (93,8%) afirmam gostar de ler os textos e apenas um número reduzido de sujeitos, 13 alunos (6,3%), indica não gostar de ler os textos. Entre os alunos que não apreciam os textos narrativos, verifica-se um número superior de crianças do sexo feminino a dizer não gostar dos textos do manual.

Dadas as dificuldades de muitos alunos na elaboração de respostas a perguntas abertas, o questionário foi elaborado de forma a apresentar como alternativas alguns dos argumentos frequentemente usados pelos alunos para se pronunciarem sobre questões relacionadas com o conteúdo, a dimensão e o grau de dificuldade dos textos.

Como se pode observar no Quadro 3, dos 195 alunos que indicaram gostar de ler os textos do manual de Língua Portuguesa, a maioria aponta, como razão para apreciarem a sua leitura, o facto de os temas serem divertidos. Já o facto de os textos abordarem assuntos do interesse pessoal dos respondentes é apontado apenas por 31,2%. A facilidade dos mesmos é a razão apresentada em 3.º lugar (10,2%).

Quadro 3 - Razões escolhidas pelos alunos para gostar de ler os textos ($N = 195$)

Razões	<i>n</i>	%
Os temas dos textos são divertidos	149	76,4
Os textos são pequenos	6	3
Os textos são fáceis de ler	20	10,2
Os textos falam de assuntos que eu gosto	61	31,2
Outros	3	1,5

Nota. As percentagens não somam 100% dado que os alunos podiam escolher mais do que uma opção

Já no que concerne às razões referidas pelos alunos para não gostar de ler os textos do manual escolar, 53,8% aponta como principal razão os temas serem aborrecidos. A extensão dos textos é razão apontada por 30,8%. A justificação “os textos falam de assuntos que eu não gosto” recolhe a mesma percentagem. Embora os textos do manual em apreço tenham uma extensão manifestamente inferior à proposta por Sim-Sim e Viana (2007), 30,8% dos alunos ainda considera excessivo.

Apesar de não termos dados, estamos em crer que os alunos que invocam a extensão como factor para não gostarem de ler, terão algumas dificuldades no processo de descodificação.

Quadro 4 - Razões escolhidas pelos alunos para não gostar de ler os textos ($N = 13$)

	<i>n</i>	%
Os temas dos textos são aborrecidos	7	53,8
Os textos são muito grandes	4	30,8
Os textos falam de assuntos que eu não gosto	4	30,8
Outros	2	15,4

Nota. As percentagens não somam 100% porque alguns alunos escolheram mais do que uma opção

1.2. Textos narrativos mais apreciados

O Quadro 5 mostra as preferências dos alunos em relação aos textos trabalhados. A sombreado encontram-se os seis textos que reuniram maior número de escolhas.

Quadro 5 - Textos que os alunos mais apreciam em 1.º lugar

Título do texto	N.º de alunos	Título do texto	N.º de alunos
<i>Os amigos e o urso</i>	10	<i>Mon Diego!</i>	4
<i>Não brinco contigo</i>	4	<i>O criado mentiroso</i>	15
<i>A alegria do regresso</i>	7	<i>João Preguiçoso</i>	12
<i>Bom dia, Menino</i>	4	<i>Sete pares de sapatos I e II</i>	5
<i>As estações do ano</i>	22	<i>Um gigante assustador</i>	5
<i>Vem aí o Outono</i>	3	<i>Aí está o Inverno</i>	2
<i>O vento</i>	2	<i>Chegou o Inverno</i>	1
<i>Ter muito...e não ter nada</i>	6	<i>Um pinheiro elegante</i>	0
<i>A Arca de Noé</i>	13	<i>A pequena vendedora de fósforos I e II</i>	8
<i>Não oiço nada!</i>	15	<i>Fazendo o presépio</i>	3
<i>O coelho esperto I e II</i>	6	<i>No dia de Reis</i>	3
<i>Que grande confusão</i>	4	<i>O Príncipe Malvado I e II</i>	16
<i>A Licas</i>	3	<i>O leão e a lebre</i>	10
<i>Magusto na Escola</i>	1	<i>A árvore mágica</i>	10
<i>Lenda da Serra da Estrela</i>	4	<i>A árvore das estrelas</i>	10

Como se pode observar a partir do quadro anterior, os textos mais escolhidos foram os seguintes¹:

1.º Lugar – *As estações do ano*

2.º Lugar – *O Príncipe Malvado I e II*

¹ Os textos podem ser consultados no anexo 3

3.º Lugar - *O criado mentiroso e Não oiço nada*

4.º Lugar - *A arca de Noé*

5.º Lugar - *João Preguiçoso*

Procedeu-se a uma análise, de acordo com a proposta de Giasson (1993, p.36), das três principais características dos textos que influenciam a leitura: o conteúdo, a estrutura e a intenção do autor. O **conteúdo** remete para o tema, para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir. Por sua vez, a **estrutura** diz respeito à forma como as ideias se organizam num texto e se relacionam entre si, de modo a transmitirem uma determinada mensagem. Por último, e quanto à **intenção do autor**, um texto é sempre produzido com um objectivo que pode ser, por exemplo, o de informar, divertir ou persuadir o leitor, etc.

1.º Lugar - *As Estações do Ano*, de Carmen Cruz

Tomando em consideração a tipologia de Adam (1992), este é um texto que pode ser categorizado como *narrativo*, muito embora haja também a presença da sequência descritiva, na medida em que é notório o uso do discurso descritivo por parte do narrador.

Do ponto de vista da análise textual, e adoptando a proposta de Giasson (1993), importa analisar os elementos mais relevantes, designadamente o conteúdo, estrutura e intenção do autor.

Conteúdo - O texto, tal como o título refere, tem por tema as Estações do Ano e as suas características inerentes. A particularidade deste texto é o facto de as estações do ano surgirem personificadas, ou seja, retratadas como uma família constituída por quatro irmãos.

Estrutura - Em termos estruturais, o texto apresenta na sua introdução o assunto a desenvolver ao longo do mesmo (“Vou falar-vos um pouco da nossa família.”). Seguidamente, surge o desenvolvimento do tema, com uma sequência de acções a que corresponde o evoluir das estações do ano. O último parágrafo, que corresponde à conclusão, acentua a diferença entre as estações do ano, aproximando-se de uma espécie de moral da história - a diferença entre membros da mesma família e a relação especial que os une, apesar das diferenças.

Refira-se ainda que a autora utilizou a adjectivação e a linguagem metafórica para caracterizar as estações do ano.

Intenção do autor - Em relação à intenção do autor, como refere Giasson (1993), um texto é sempre produzido com um objectivo que pode ser, por exemplo, o *de informar, divertir ou persuadir* o leitor. Neste sentido, e numa leitura de cariz mais superficial, a autora Carmen Cruz pretende dar a conhecer as características das estações do ano. Numa leitura mais aprofundada e com o apoio do professor, poderá ser colocada em destaque a importância da diferença entre as pessoas.

2.º Lugar - O Príncipe Malvado, de Hans Christian Andersen

Conteúdo - O texto “O Príncipe Malvado” dá especial relevo a um sentimento humano negativo: a ganância. Neste conto são narradas as peripécias de um príncipe que tem vontade de possuir tudo para si próprio, mostrando um egoísmo exacerbado, mas que acaba por ser vencido por um simples insecto (abelha). Trata-se de um conto infantil do conhecido autor Hans Christian Andersen, onde a fantasia impera, o bem prevalece sobre o mal e há alusão à ideologia cristã.

Estrutura – Este conto obedece às categorias da narrativa propostas por Giasson (1993). Em relação à estrutura, é composto por episódios que levam depois à resolução da intriga. Em cada episódio a personagem tenta resolver o problema. O conto começa com a *exposição*, que abarca a descrição da personagem, bem como a situação inicial (“Era uma vez um príncipe muito mau que só pensava em conquistar todos os países do mundo e em meter medo às pessoas”). Há também a presença do acontecimento desencadeador que faz arrancar a história (“No entanto, o príncipe continuava a querer mais e mais...”).

Exemplo de um episódio

“- Então – disse o príncipe – conquistarei Deus também.

O príncipe mau mandou construir um navio enorme, coberto de milhares de olhos. Cada olho era um canhão.

Centenas de águias foram atadas ao navio. Começaram a bater as asas e o navio levantou voo em direcção ao sol. O navio do príncipe ia cada vez mais alto com a ajuda das águias. Foi então que Deus enviou um dos seus anjos contra o navio. O príncipe Malvado atirou milhares de balas contra o anjo. Apenas uma gota de sangue saiu das asas do anjo, caindo no navio do príncipe. Era tão pesada que o barco caiu de novo para a Terra.”

As categorias referentes ao *fim* e à *moral* não estão presentes. Embora a *moral* não esteja explícita, o aluno, com o apoio do professor, pode inferi-la. Acrescenta-se que na parte final do texto, o autor recorre ao humor.

Intenção do autor - O autor, Hans Christian Andersen, através deste conto infantil pretende actuar sobre a sensibilidade do leitor e mostrar um princípio moral, ou seja, que a ganância é infrutífera.

3.º Lugar - **O criado mentiroso** – *Conto tradicional português*

Conteúdo - Este texto narra a história de duas personagens, o criado e o lavrador. O criado mentia constantemente, até ao dia que é posto à prova pelo lavrador e é descoberto. Da leitura deste conto tradicional sobressai um princípio, neste caso que a verdade acaba sempre por se sobrepor à mentira, ou seja, remete para um tema que faz parte da essência humana.

Estrutura - Relativamente à estrutura, o conto “O criado mentiroso” obedece às categorias da narrativa propostas por Giasson (1993). Neste sentido, a narrativa inicia-se com a *exposição*, ou seja, são apresentadas as personagens (criado e lavrador) e a situação na qual se encontram as mesmas (“Um certo lavrador tinha um criado que viera de longe e mentia por gosto”). Segue-se o *acontecimento desencadeador* que faz arrancar a história (“Um dia, iam os dois a cavalo ...abre-se a meio (a ponte) quando por ela passa um mentiroso”); posteriormente surge a *complicação*, que apresenta a reacção da personagem, o criado, ao *elemento desencadeador* da história e a tentativa da personagem resolver o problema que neste caso é evitar que a ponte se abra a meio quando por ela passar. Por último, surge a *resolução* do problema (“E, convencido de que, agora, já não lhe aconteceria mal algum, seguiu o lavrador que ria às gargalhadas”). Acrescenta-se ainda que da leitura deste conto se pode retirar uma lição (*moral*), ainda que ela não esteja presente no conto de uma forma explícita. Neste caso, que “A mentira tem pernas curtas”, ou seja, a mentira acaba, mais cedo ou mais tarde, por ser alcançada pela verdade.

Intenção do autor – Atendendo a que estamos perante um conto tradicional, a intenção subjacente neste tipo de narrativa é despertar a reflexão do leitor em termos de valores. Habitualmente, o conto tradicional enquadra-se num quadro ligado à ruralidade que transporta valores tradicionais do passado para um mundo

contemporâneo, permitindo assim a recuperação de valores, muitas vezes, perdidos e até esquecidos (Moreira, 2006). Neste caso específico, o conto “O criado mentiroso” integra uma série de elementos que têm por intenção fazer prevalecer a verdade como a verdade. O autor pretende actuar sobre a sensibilidade do leitor.

3.º Lugar - *Não oiço nada!*, de Michael Rosen

Conteúdo - Esta narrativa conta a história de um rapaz que tem duas bananas enfiadas nas orelhas e que é interpelado por vários membros da família. Ele ignora as várias solicitações até que, após várias perguntas, grita que não ouve porque tem bananas nas orelhas. Esta narrativa caracteriza-se pelo carácter humorístico que atravessa a acção da história.

Estrutura - Relativamente à estrutura, o texto obedece, de um modo geral, às partes essenciais da narrativa: inicia-se com a *exposição*, que engloba as personagens que intervêm na acção da história, o tempo, o espaço, assim como a situação inicial (“Era uma vez um rapaz que foi tomar o pequeno-almoço...”). Surge, de seguida, um *acontecimento desencadeador* que faz iniciar a história (“Toda a gente lhe disse bom-dia, mas ele não respondeu.”). Seguidamente, temos a *complicação* e, por último, surge a *resolução* que dita o fim da história (“Desculpa, mas não estou a ouvir-te. Tenho bananas nas orelhas!”). Esta narrativa não apresenta a *moral*, no entanto, segundo Giasson (1993) esta categoria é facultativa.

Este texto é caracterizado pelo humor, pelo registo acessível, muito próximo do registo oral.

Intenção do autor - O autor desta narrativa, Michael Rosen, tem como intenção divertir o leitor.

4.º Lugar - *A arca de Noé*, de Lucy Cousins

Conteúdo - Esta narrativa conta a história de um homem bom, de nome Noé, que teve protecção divina por ser bondoso e confiar em Deus. A leitura desta narrativa remete-nos para a passagem retratada na bíblia “A arca de Noé”, daí estar bem patente, no decorrer da acção, a ideologia cristã expressa através da presença de personagens divinas (Deus).

Estrutura - O texto “A arca de Noé” integra as categorias da narrativa, propostas por Giasson (1993), de uma forma bastante explícita. O texto inicia com a *exposição*, ou seja, com a descrição da personagem principal, neste caso de Noé. Há também a indicação do tempo em que decorre a acção e a situação inicial (“Há muito, muito tempo, havia um homem que se chamava Noé. Noé era um homem bom.”). Seguidamente, surge o *acontecimento desencadeador* que faz arrancar a história (“Como havia muitas pessoas más no mundo, Deus decidiu castigá-las. E, então, disse a Noé...:”) Posteriormente, surge a *complicação*, que compreende: a *reação da personagem* ao elemento desencadeador da acção; o *objectivo* – proteger a família e todos os animais e a *tentativa*, ou seja, o esforço de Noé para resolver o problema. Segue-se a *resolução* do problema que, neste caso, traz resultados frutíferos, pois Noé consegue proteger a sua família e os animais do dilúvio. Por último, esta narrativa integra ainda o *fim* (“... e a vida recomeçou de novo na Terra.”).

Intenção do autor – A autora desta narrativa, Lucy Cousins, pretende actuar sobre a sensibilidade do leitor, ou seja, mostrar que o ser humano com bom carácter é compensado.

5.º Lugar – *O João Preguiçoso*, conto popular recolhido por António Botto

Conteúdo - Esta narrativa conta as peripécias que um rapaz, que tem por atributos ser preguiçoso e um *bocadinho parvo*, experimenta no seu dia-a-dia. Esta narrativa caracteriza-se pela constante presença do humor.

Estrutura - Em relação à estrutura, o conto “O João Preguiçoso” é composto por diversos episódios que levam depois à resolução da intriga. Cada episódio comporta uma tentativa da personagem para resolver o problema e o resultado dessa tentativa.

Episódio 1

“Então, pela primeira vez, ele pensou trabalhar. E trabalhou um dia inteiro para um lavrador que lhe pagou com uma bilha de leite. O João despejou o líquido no bolso da jaqueta e dirigiu-se a casa a cantarolar. Chegou com o fato todo sujo e, na mão, a bilha vazia.

- És um tonto! – disse-lhe a mãe. – Devias trazer a bilha à cabeça!

- Verá que para a outra vez não terá de ralhar comigo.”

Episódio 2

“No dia seguinte, foi trabalhar para uma queijaria. O dono pagou os seus serviços com um queijo fresco. O João pô-lo à cabeça e dirigiu-se para casa. Como o queijo era muito fresco, derreteu com o calor e o João chegou a casa com os cabelos empastados e a cara lambuzada.

- És um cabeça de alho chocho – disse-lhe a mãe. – Então não te lembraste de trazer queijo nas mãos?

-Para a próxima não me esqueço. Vou lembrar-me.”

Intenção do autor - O conto “João Preguiçoso”, dada a sua origem popular, não tem propriamente um autor, pois na realidade ele constitui uma criação popular que passa de boca em boca e que procura encantar, distrair ou até mesmo educar o ouvinte (Parafita, 2005). Este conto, dado o seu cariz jocoso e divertido, tem como intenção entreter e divertir o leitor.

1.2.1. Síntese global dos textos seleccionados

Observando o quadro síntese dos textos mais escolhidos, verifica-se que em termos de **autoria** há um domínio de autores estrangeiros: Michael Rosen, Lucy Cousins e Hans Christian Andersen.

De entre os três, o mais conhecido é claramente Andersen, um dos maiores e reconhecidos escritores da literatura infantil que se dedicou a escrever contos e histórias com temáticas ligadas à religiosidade, à morte, à melancolia, mas também abriu espaço ao humor à fantasia e aos elementos maravilhosos. Os temas dos seus contos desenvolvem-se à volta do narrador, das personagens (humanas, animais ou objectos) e de paisagens externas ou internas, numa atmosfera de quase permanente realismo (Riscado, 2005). De salientar ainda que, de entre os autores presentes no Quadro 6, Hans Christian Andersen é o único autor que integra a lista Plano Nacional de Leitura para a leitura orientada na sala de aula do 3.º ano de escolaridade².

Por seu turno, Lucy Cousins e Michael Rosen são autores contemporâneos com uma vasta obra publicada para as crianças.

² www.planonacionaldeleitura.gov.pt

Quadro 6 – Análise global dos textos narrativos mais escolhidos

Texto	Autor	Conteúdo	Intenção do autor
<i>As estações do ano</i>	Carmen Cruz	As estações do ano	Caracterizar as estações do ano e destacar a importância da diferença no homem
<i>O Príncipe Malvado I e II</i>	Hans Christian Andersen	A ganância pelo poder	Permitir a reflexão sobre um sentimento humano negativo
<i>O criado mentiroso</i>	-----	A mentira	Permitir a reflexão sobre o princípio moral da verdade
<i>Não oiço nada</i>	Michael Rosen	O humor	Divertir o leitor através do humor
<i>A arca de Noé</i>	Lucy Cousins	A bondade do ser humano	Mostrar que o ser humano com bom carácter é compensado
<i>João Preguiçoso</i>	António Botto (recolha)	A preguiça	Divertir o leitor através do humor

Nota: Não foi incluída o aspecto da “estrutura” por se entender que é muito similar em todos os textos.

Os autores portugueses estão representados apenas por Carmen Cruz, embora esta autora não pertença ao grupo dos mais conhecidos escritores de literatura infanto-juvenil ou canónica nacional. Já António Botto é uma figura incontornável da literatura portuguesa, embora, neste caso, seja apenas o autor de uma recolha.

Nas narrativas mais seleccionadas pelos alunos, as personagens são pessoas que vivenciam, de modo geral, situações reais. No caso do texto “As estações do ano”, as personagens, apesar de serem as quatro estações do ano, aparecem personificadas, permitindo à criança uma maior facilidade em termos de identificação.

Entre as escolhas dos alunos há duas narrativas que se enquadram na literatura popular e tradicional - “O criado mentiroso” e o “João Preguiçoso”. São narrativas fechadas, as personagens são em número reduzido e remetem para o passado. Invocam valores tradicionais e contêm uma moral implícita. Os dois textos em questão falam de temas que fazem parte da essência humana e que têm por

objectivo transmitir valores. Neste sentido, são narrativas que despertam a reflexão e desempenham um papel importante na formação e desenvolvimento da personalidade do leitor. Segundo Moreira (2006) “as histórias, os contos tradicionais, os contos tradicionais portugueses, valem por si mesmos. Isto é: ao serem ouvidos (lidos), deleitam, formam, educam, estimulam” (p. 2).

Relativamente ao **conteúdo**, há uma dimensão sócio-moral que está presente em praticamente todos os textos. Se atendermos ao grupo de idade dos participantes (entre os oito e os dez anos), as questões de ordem moral como, a verdade, a ganância, a mentira e a bondade, parecem caminhar no sentido de uma interiorização e valorização destes valores. Segundo Dionísio (1999), a maioria dos textos destinados a crianças e a jovens têm uma *dimensão declarativa* e, frequentemente, invocam uma “lição de valores” (p.498). É importante também referir a presença do humor em alguns dos textos, com especial incidência nos textos “Não oiço nada” e “João Preguiçoso”.

Por último, e quanto à **intenção do autor**, verificamos que os autores fazem sobressair dois aspectos: permitir a reflexão do leitor sobre valores e sentimentos humanos (a verdade, a mentira, a bondade, a protecção da família, a diferença e a ganância) e divertir o leitor.

1.2.2. *Análise global de todos os textos narrativos*

Relativamente aos restantes 24 textos narrativos³ apresentamos, seguidamente, uma súmula que abarca a autoria, o conteúdo, a estrutura e a intenção do autor. Em termos de **autores**, verificamos que apenas dois representam a literatura infantil portuguesa contemporânea - António Mota e Maria Alberta Meneres. A literatura canónica portuguesa está apenas representada através de um texto de Júlio Dinis. Em contrapartida, regista-se uma elevada percentagem de excertos de traduções de obras de autores estrangeiros, cujo rigor não foi possível confirmar.

Em relação ao **conteúdo** dos textos, verificamos que privilegiam as temáticas relacionadas com o regresso às aulas (tempo de fazer novas amizades), as estações do ano (mudança) e dias festivos ou em que se comemoram efemérides

³ Quadro com análise global dos textos narrativos pode ser consultado no anexo 4

(Magusto, Natal e Dia de Reis). Resumindo, o conteúdo dos textos tem como fio condutor os acontecimentos e mudanças que ocorrem ao longo dos meses do ano.

A **estrutura** dos textos obedece, regra geral, às categorias da narrativa propostas por Giasson (1993). Os textos, na sua maioria, narram histórias simples que compreendem as principais partes da narrativa (exposição, acontecimento desencadeador, complicação e resolução). No entanto, há alguns textos cuja estrutura parece não estar nitidamente traçada, pois são, por vezes, textos muito curtos em que se torna difícil delimitar e identificar algumas das categorias e, em alguns casos, até há categorias que estão mesmo ausentes (ex.: “Bom dia, Menino”; “Vem aí o Outono”, “ O vento”, “ A Licas” e “Aí está o Inverno”).

Quanto à **intenção do autor**, verificamos que os autores apelam, essencialmente, à sensibilidade do leitor, mas também têm como intenção transmitir informações, por exemplo, sobre o vento, o magusto, a evolução e as transformações que ocorrem no desenvolvimento de uma árvore, etc.

1.3. Indicadores dos textos narrativos preferidos

Pretendemos recolher, nesta parte do questionário, indicadores sobre os textos narrativos preferidos, nomeadamente sobre as razões das escolhas, para além de outros aspectos relacionados com as preferências. Numa primeira fase apresentaremos os resultados genéricos e seguidamente debruçar-nos-emos sobre as justificações dadas pelos alunos para ler, para conhecer o autor de determinado texto e para partilhar a leitura.

1.3.1. Prazer em continuar a leitura

No sentido de verificar se os alunos gostariam de continuar a ler os excertos dos textos seleccionados como preferidos, incluiu-se no questionário uma pergunta neste sentido, complementada com a respectiva justificação.

Antes de apresentar os resultados obtidos, convém ressaltar que o manual “Novo Despertar 3” é parco em termos de elementos paratextuais, ou seja, as referências que estão no final de cada texto resumem-se ao nome do autor do texto, não havendo qualquer indicação do nome da obra de onde foi extraído, da editora ou do ano em que foi publicada. Estes elementos deveriam acompanhar o texto, a

fim de facilitar e promover a leitura das obras integrais. Além disso, estes elementos ajudam o leitor a contextualizar a narrativa, a saber se houve texto suprimido (no caso dos textos com supressões) e a procurar outras fontes para complementar a leitura e a torná-la mais enriquecedora. Esta situação limita os alunos na caminhada da leitura, dado que não origina outras leituras. Segundo Azevedo (2002), a indicação incompleta dos textos “faz com que a aproximação texto-leitor e a própria motivação para o prazer da leitura se vejam, por força destes constrangimentos dos manuais escolares, fortemente derogadas” (p. 6).

Quando questionados sobre o interesse em continuar a leitura do texto preferido, 97,6% dos alunos refere ter vontade de fazer uma leitura em expansão. No Quadro 7 encontram-se sintetizadas as razões fornecidas pelos alunos.

Quadro 7 - Razões apontadas para gostar de continuar a ler (*N* = 203)

Razões	<i>n</i>	%
Tema/conteúdo	59	29
Saber mais	48	23,6
Humor	39	19,2
Prazer/gosto pela leitura	33	16,3
Ler aumenta o meu conhecimento	7	3,4
Sentimentos despertados pela leitura	5	2,5
Género narrativo (fábula)	1	0,5
Fácil de ler	1	0,5
Não responde	10	5

A análise global das respostas indica que a justificação mais apontada está associada ao tema/conteúdo. Os alunos gostariam de continuar a leitura dos textos porque eles abordam conteúdos que apreciam e vão ao encontro dos seus gostos, destacando-se os temas: as estações do ano, a natureza e os textos que têm como personagens os animais. Alguns exemplos de argumentos usados são: (“Porque eu gosto do Outono, principalmente das andorinhas.”; “Porque o texto fala de animais.”; “Porque eu gosto de histórias sobre a Natureza.”; (“Porque o texto relaciona-se com a natureza.”; “Porque eu gosto das estações do ano.”; “Porque fala de um rio.”; “Porque fala da minha serra preferida, a serra da Estrela.”).

A curiosidade em saber algo mais sobre o texto apresenta uma percentagem considerável das razões invocadas, embora muitos dos textos seleccionados sejam

narrativas já fechadas e de acordo com a lógica triádica desta tipologia textual: situação inicial, complicação e resolução. Parece, portanto, que os alunos não perceberam que a pergunta era dirigida aos textos seleccionados e não à leitura em geral.

Salienta-se, ainda, que a presença do elemento humor em alguns dos textos, como “Não Oiço nada” e “João Preguiçoso”, leva a que os alunos os apreciem e justifique a vontade de ler (“Porque a história é muito engraçada.”; “Porque acho piada quando o menino põe as bananas nas orelhas.”; “Porque achei a história divertida.”). Por último, destacamos o prazer e o gosto que os alunos depositam na prática da leitura. Cerca de 16,3% dos alunos justificam que gostariam de continuar a leitura (“Porque eu gosto de ler.”).

Relativamente aos cinco alunos (2,4%) que referem não gostar de continuar a ler, as razões avançadas remetem para a existência de dificuldades em termos de leitura -descodificação (“Porque me custa ler.”, “Porque são difíceis.”). Há ainda um aluno que invoca a extensão dos textos (“Porque não gosto de textos grandes.”). Para estes alunos, a leitura é, provavelmente, uma tarefa que exige anda demasiado esforço, incompatível com a desejável fruição.

Integrando a informação obtida relativamente às questões 3 e 3.1, e atendendo a que o manual é incompleto em termos de elementos paratextuais, podemos inferir que os participantes não têm ainda sensibilidade suficiente para identificar se se trata de excertos ou de narrativas integrais. Assim sendo, verificou-se um grande número de respostas que se orientam mais no sentido de explicar a vontade de ler em geral, e não a vontade de ler no sentido de leitura em expansão das obras de onde foram extraídos os textos que integram o manual. Refira-se que, eventualmente, pode ter havido dificuldades na compreensão da questão.

1.3.2. Conhecer o autor do texto

Quando questionados sobre o interesse em conhecer ou não o autor do texto que mais apreciaram, verificamos que a larga maioria (96,6%) refere que gostaria de conhecer o autor. Apenas um número reduzido (3,4%) não demonstra qualquer interesse em contactar com o mesmo.

Na análise das justificações dadas pelos 201 alunos (96,6%) que mostram interesse em conhecer o autor, centraremos a nossa apreciação nas razões que recolheram maior número de alunos.

Quadro 8 - Razões apontadas para gostar de conhecer o autor (N=201)

Razões	<i>n</i>	%
Conhecer a pessoa (autor/biografia)	54	26,9
Apreciaram ler o texto (prazer na leitura)	42	20,9
Conhecer outros textos ou livros do autor	31	15,4
Saber mais sobre o texto que o autor escreveu	12	6
Para o autor ajudar na produção de textos	10	5
Receber um autógrafo e um livro do autor	9	4,4
Felicitar o autor pelo texto que escreveu	7	3,4
O autor tem muita imaginação	6	3
Obter ajuda na compreensão do texto	4	2
O autor deve ser simpático/bonito/interessante.	4	2
Seria fixe/divertido/um grande prazer conhecer o autor.	4	2
Saber o motivo que o levou a escrever o texto	3	1,5
Ouvir a leitura do texto pelo autor	3	1,5
O autor é muito importante	2	1
Saber o nome do livro de onde retirou o texto	1	0,5
É um autor que aprecia	1	0,5
É um bom autor	1	0,5
Conhece alguns autores e gosta deles	1	0,5
Não justifica	6	3

Na análise das respostas dadas pelos alunos que assinalaram gostar de conhecer o autor, verificamos que 26,9% dos alunos gostaria de conhecer o autor para contactar com ele pessoalmente (ex.: “ Porque devia ser divertido conhecer uma pessoa que escrevesse livros.”; “Eu gostaria de conhecer o autor desse texto porque gosto de conhecer as pessoas que escrevem textos.”; “Gostaria de conhecer o autor do texto porque acho que ficaria a saber mais sobre o autor.”; “Porque tenho gosto de conhecer pessoas que por sua vez são o que eu gostaria de ser um dia quando for grande.”). Verificamos que as respostas dadas apresentam como

principais motivos: a) a curiosidade em geral por conhecer autores, e não razões específicas para conhecer um determinado autor (dos textos seleccionados); b) o gosto em conhecer, pessoalmente, os autores que escrevem os textos com que diariamente contactam.

Fazendo uma análise global do Plano Anual de Actividades do Agrupamento referente ao ano de 2010/2011 verifica-se que, das oito escolas do 1.º Ciclo que integram este estudo, quatro delas têm uma actividade planificada que promove o encontro com escritores; as restantes quatro escolas do 1.º Ciclo não traçaram nenhuma actividade que visasse este objectivo.

Os alunos referem também que gostariam de conhecer o autor porque apreciaram a leitura do texto. 15,4% dos alunos justifica que gostaria de estar com o autor para conhecer mais textos e obras suas (ex.: “Eu gostaria de conhecer o autor desse texto porque assim posso conhecer outras obras que o autor fez.”; “Porque ficava a saber mais sobre a sua bibliografia...”; “Porque se eu conhecesse a autora do texto podia comprar obras dela.”). Referem, ainda, que gostariam de conhecer o autor para saber mais sobre o texto que leram (“Porque podíamos saber mais sobre o texto.”; “Porque podia esclarecer alguns casos sobre o texto.”). Por último, também justificam que gostariam de conhecer o autor para este os ajudar na produção de textos (ex.: “Porque queria aprender a fazer textos engraçados como ele.”). Neste caso associam o contacto com o autor no sentido de desenvolver competências ao nível da expressão escrita.

Em relação aos 7 alunos (3,4%) que assinalam não gostar de conhecer o autor, as justificações dadas foram variadas. Ressaltamos uma - “Porque gosto mais de ler e não de conhecer o autor.”- dado que esta criança refere, explicitamente, que o importante é a obra e não o autor. Há ainda um sujeito que demonstra apenas vontade em conhecer um único autor, Matilde Rosa Araújo (“Porque gostaria que fosse a Matilde Rosa Araújo.”). Outras justificações dadas foram (“Porque não me interessa.” ou “Porque ele mora muito longe.”).

1.3.3.Recomendar a leitura do texto a um amigo

No sentido de colher a opinião dos alunos relativamente à interacção com os outros sobre a leitura, incluímos no questionário a pergunta “Recomendavas a leitura

desse texto a um amigo? (Q.5), cuja resposta é dicotômica (Sim/Não), seguida da sua justificação.

Verificamos que a grande maioria das crianças aconselhava a leitura do texto a um amigo (91,3%), mostrando, de forma evidente, a vontade em partilhar as leituras que apreciam.

Na análise das justificações dadas pelas 190 crianças que referem recomendar a leitura do texto a um amigo, centraremos a nossa apreciação nas razões mais apontadas pelos alunos para partilhar as suas leituras.

De entre as razões mais apontadas pelas crianças para justificar a recomendação da leitura destacam-se a vontade de partilhar, de dar a conhecer o texto que mais apreciou ao seu amigo ou os ensinamentos colhidos através da leitura (ex.: “Porque quero que eles conheçam a história.”; “Porque queria que ele conhecesse esse texto.”; “Porque quero que o meu amigo o conheça.”; “Porque gosto dos meus amigos, por isso quero ajudá-los a serem mais cultos.”). As crianças desta faixa etária parecem recomendar a leitura com um grande sentimento de partilha, tal e qual partilham um brinquedo que gostam.

Quadro 9 - Razões apontadas para aconselhar a leitura do texto a um amigo ($N=190$)

Razões	<i>n</i>	%
Dar a conhecer/partilhar o texto	45	23,7
Eu gosto, o amigo também gosta (raciocínio absoluto)	29	15,2
Para o amigo aprender (a ler, cultura, a moral)	21	11
O texto é engraçado/ divertido (humor)	17	9
Gostou de ler o texto	17	9
Desenvolver a expressão escrita “Tirar ideias”.	13	6,8
Conhecer a opinião do amigo	9	4,7
Para trocar ideias	7	3,7
Ler o texto com o amigo – leitura conjunta	4	2,1
la ser divertido	4	2,1
A leitura é para todos	3	1,5
Ouvir os outros a ler	2	1
O amigo pode gostar e ele sentia-se feliz.	2	1
Dar a conhecer um autor	2	1
Adora a leitura	1	0,5
Os amigos lêem bem	1	0,5
O amigo gosta de ler	1	0,5
A autora ficaria feliz	1	0,5
Para o amigo ver que é capaz de contar uma história	1	0,5
Não justifica	10	5,3

Há também um grupo de alunos que recomendava a leitura de um texto a um amigo, invocando a seguinte justificação: (“Eu recomendava a leitura desse texto a um amigo porque se eu gosto dele ele também gosta do que eu gosto.”), que é reveladora de um raciocínio absoluto, ou seja, dado que eles apreciaram a leitura, entendem que o amigo também a apreciará. No entanto, há também alunos que parecem ser capazes de identificar as preferências dos outros (“Porque esse amigo gostava.”).

Quanto aos 18 alunos (8,7%) que referem não recomendar a leitura a um amigo, as razões invocadas são variadas, mas reveladoras de algum egocentrismo (ex.: “Porque não achava graça nenhuma gostarem do que eu gosto.”; “Porque é só meu (o texto)”); “Porque eles não recomendam as histórias deles.”; “Porque tinha

vergonha.”; “Ele não iria gostar porque somos todos diferentes.”).

1.4. Leitura das obras por recomendação

Uma das perguntas incluídas no questionário visava obter dados sobre frequência com que os professores recomendam a leitura em extensão das obras de onde são extraídos os textos do manual escolar. Relativamente a esta questão, 43,8% refere essa recomendação com uma frequência alta.

Nas outras duas alternativas “Sim, raramente” (27,4%) e “Não” (28,4), registam-se valores mais baixos, mas bastante similares entre eles. Estes resultados podem ser reveladores de que, alguns dos professores, se regem “fielmente” pelos textos que o manual integra, não incentivando os seus alunos fazerem leituras em extensão. Viana e colaboradores (2010) consideram que os excertos devem ser o ponto de partida para a leitura de obras integrais e não um ponto de chegada.

1.5. A biblioteca: contexto complementar da leitura

No sentido de completar a resposta anterior, pretendemos apurar se os alunos demonstram interesse em dar continuidade à leitura das obras de onde foram extraídos os textos narrativos do manual. A inclusão da pergunta “Já foste à biblioteca procurar livros de onde foram retirados os textos que aparecem no teu manual de Língua Portuguesa ou compraste algum deles?” (Q.7) cumpre este objectivo.

Quadro 10 – Interesse em fazer leituras em extensão ($N = 208$)

	<i>n</i>	%
Sim, fui procurar à biblioteca	88	42,3
Sim, fui comprar ou pedi para me comprarem	23	11,1
Não	96	46,1

Nota: Um aluno não respondeu

Como se verifica pela análise do Quadro 10, cerca de 46% dos alunos não sente qualquer interesse ou curiosidade em procurar ou comprar os livros de onde foram retirados os textos do manual. Destes resultados poderá inferir-se que, ou os

textos não são, por si sós, suficientemente motivadores para uma leitura em extensão (embora sejam aqueles que os alunos referiram como tendo gostado), ou esteja a falhar o papel do professor como mediador entre a leitura de excertos e a leitura em extensão. Ora a proposta desta leitura em extensão é apenas referida por 43,8% dos professores.

Importa ainda referir que a biblioteca escolar é uma forma através da qual se pode oferecer a proximidade com o livro e abrir caminhos para motivar os alunos para a leitura (Alarcão, 2001; Santos, 2000).

Para complementar a resposta anterior, pedimos aos alunos que indicassem o nome dos livros que compraram ou que foram procurar à biblioteca e que contivessem textos narrativos do manual. No entanto, vários alunos não compreenderam a questão e responderam com nomes de obras não contempladas, pelo que não procedemos à análise dos dados desta questão. Este resultado pode, todavia, ser lido como corroborando o da pergunta anterior, isto é, sendo a leitura em extensão uma actividade pouco frequente, este pedido de informação pode ter sido considerado estranho por parte dos alunos.

2. Perspectiva dos professores face aos textos narrativos do manual

2.1. Apreciação global dos textos narrativos

A primeira questão, dirigida aos professores, procura avaliar a opinião genérica em relação aos textos narrativos presentes no manual escolar adoptado e utilizados na sala de aula. Relativamente à questão Q.1 “No geral, considera que os textos narrativos, presentes no manual escolar adoptado, são motivadores para a leitura dos seus alunos?”, 72,7% dos professores responde afirmativamente.

Nas razões invocadas para as respostas afirmativas encontra-se o potencial contributo dos mesmos para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos alunos, a diversidade, o alargamento do repertório literário dos alunos, o convite à reflexão e o facto de terem sido “seleccionados por pessoas creditadas”. Há ainda professores que consideram que o facto de os textos serem acompanhados por muitas propostas em termos de exploração textual é, também, um argumento invocado, embora não directamente relacionado com a pergunta. Em face da falta

de qualidade dos textos do manual em apreço (quer em termos linguísticos, quer em termos literários) e da pobreza das actividades relativas à sua compreensão, estas respostas são um pouco surpreendentes.

Relativamente aos professores que consideraram os textos narrativos não motivadores (27,3%), as propostas de mudança apresentadas vão no sentido de integrar “textos mais apelativos e estimulantes”, “mais textos de autores portugueses da Literatura Infantil” e no enriquecimento em termos de conteúdo. Para além de os textos que integram este manual serem muito pobres do ponto de vista literário, a literatura contemporânea do século XX praticamente não está representada e o conteúdo dos textos é desactualizado e afastado das vivências e necessidades actuais dos alunos. Neste sentido, a inclusão de textos de autores da Literatura Infantil Portuguesa e de textos com temáticas mais correntes relacionadas com o desporto, com a música e com as novas tecnologias, actividades tão em voga nos dias que correm e tão apreciadas pelas crianças, seriam boas propostas para motivar os alunos para a leitura.

2.1. Textos narrativos mais apelativos

No Quadro 11 encontram-se a sombreado os textos considerados pelos professores como mais apelativos. Convém lembrar que se nomearam apenas os textos lidos até ao momento do ano lectivo que teve lugar a aplicação dos questionários deste estudo.

Quadro 11 - Textos que os professores consideram mais apelativos

Título do texto	N.º de Professores	Título do texto	N.º de Professores
<i>Os amigos e o urso</i>	0	<i>Mon Diego!</i>	0
<i>Não brinco contigo</i>	0	<i>O criado mentiroso</i>	2
<i>A alegria do regresso</i>	0	<i>João Preguiçoso</i>	0
<i>Bom dia, Menino</i>	1	<i>Sete pares de sapatos I e II</i>	1
<i>As estações do ano</i>	0	<i>Um gigante assustador</i>	1
<i>Vem aí o Outono</i>	0	<i>Aí está o Inverno</i>	0
<i>O vento</i>	0	<i>Chegou o Inverno</i>	0
<i>Ter muito...e não ter nada</i>	0	<i>Um pinheiro elegante</i>	0
<i>A Arca de Noé</i>	0	<i>A pequena vendedora de fósforos I e II</i>	3
<i>Não oiço nada!</i>	0	<i>Fazendo o presépio</i>	0
<i>O coelho esperto I e II</i>	0	<i>No dia de Reis</i>	0
<i>Que grande confusão</i>	0	<i>O Príncipe Malvado I e II</i>	1
<i>A Licas</i>	0	<i>O leão e a lebre</i>	0
<i>Magusto na Escola</i>	1	<i>A árvore mágica</i>	0
<i>Lenda da Serra da Estrela</i>	1	<i>A árvore das estrelas</i>	0

Os textos que recolhem maior número de escolhas, por parte dos professores, são: “A pequena vendedora de fósforos” e “O criado mentiroso”. Trata-se de narrativas clássicas de tradição oral, que poderão reflectir práticas de leitura dos professores enquanto crianças. São, ainda, contos com ligação ao maravilhoso.

Numa análise mais profunda verifica-se que os professores optam por seleccionar contos infantis e, através deles, talvez pretendam mostrar aos seus alunos que a luta contra dificuldades na vida é inevitável (pobreza, a verdade *versus* mentira, forte *versus* fraco, a ganância), mas que é possível ultrapassá-las. No caso do conto “A pequena vendedora de fósforos” o autor retrata a saga de uma criança pobre em busca do amor e da aceitação social e familiar. Este conto é muito divulgado e conhecido pela maioria das crianças e como referem Colomer e Camps (2002), muitas vezes os manuais escolares, para facilitar a leitura, integram textos narrativos que os alunos já conhecem na sua versão oral, o que, eventualmente, podem gerar o desinteresse. A maioria das narrativas escolhidas pelos professores dirigem-se à criança numa linguagem simbólica, longe da sua realidade quotidiana e das suas vivências.

Passamos, de seguida, a expor as razões que os professores indicaram para as primeiras escolhas que efectuaram.

Quadro 12 - Razões apontadas para a escolha do texto mais apelativo ($N = 11$)

Razões	<i>n</i>	%
Mensagem que o texto transmite	4	36,4
Conteúdo do texto	3	27,2
Autor	1	9,1
Organização textual	1	9,1
Incentiva a imaginação	1	9,1
Integra o património da literatura oral	1	9,1

Na análise das justificações dadas pelos professores, verificamos que 36,4% fizeram a escolha do texto narrativo tendo em consideração a mensagem ou a moral que os textos transmitem e o facto de permitirem a reflexão dos seus alunos em termos de valores (a mentira *versus* a verdade ou o bem *versus* o mal), das adversidades da vida (sofrimento, morte) e da valorização dos mais fracos. Alguns dos exemplos ilustrativos das justificações dadas pelos professores são: “Mostra o valor da *mentira* e as consequências dele” (relativo ao texto “O criado mentiroso”); “Pela bonita mensagem que transmite” (relativo ao texto “A pequena vendedora de fósforos”); “O texto leva os alunos a reflectir que o ser grande não assusta ninguém e prova o valor e a habilidade dos mais pequenos” (relativo ao texto “O Gigante assustador”).

As justificações dadas por 27,2% dos professores remetem para o conteúdo.

Há ainda professores (9,1%) que referem a escolha do texto em função do autor, da organização textual, por incentivar a imaginação dos alunos e por integrar o património da literatura oral.

De um modo geral, a escolha dos textos, por parte dos professores, orienta-se no sentido de procurarem que os alunos tenham a percepção das contingências da vida humana e dos valores sociais e morais, através de uma linguagem simbólica.

2.2. Textos narrativos e interesses dos alunos

No questionário incluiu-se uma pergunta de resposta dicotómica (Sim/Não), na qual se pedia aos participantes que indicassem se os textos narrativos correspondiam ou não aos interesses dos seus alunos. Verificamos que 72,7% dos professores considera que os textos narrativos do manual correspondem aos interesses dos alunos e invocam as seguintes razões para o justificar: “o conteúdo do manual está rico em textos que permitem trabalhar o imaginário e a fantasia, assim como factos da vida real”, “apresentam conteúdos que valorizam as atitudes e aprendizagens fundamentais para os alunos”, “há uma grande diversidade de autores e obras”, “estão de acordo com a faixa etária dos alunos e alguns permitem a interdisciplinaridade”, “(os alunos) mantêm-se interessados e empenhados na sua leitura, identificando-se por vezes com o autor e as personagens dos textos”.

Dado que os textos que integram este manual são pobres em termos literários, muito curtos, com pouca contextualização e que não favorecem a aprendizagem do comportamento leitor (ex: textos “Bom dia, Menino”, “Vem aí o Outono” e o “O vento”), os argumentos usados pelos professores parecem-nos benevolentes.

Apenas 27,3% dos professores considera que os textos narrativos do manual escolar “estão desenquadrados da realidade quotidiana dos alunos” e consideram-nos “vazios, em termos de conteúdo”.

Convidados a apresentar propostas de integração de autores e/ou obras no manual de Língua Portuguesa, elas traduziram-se na nomeação de vários autores: 1) Alice Vieira, 2) Alves Redol, 3) António Torrado, 4) João Pedro Mésseder, 5) José Jorge Letria, 6) Luísa Ducla Soares, 7) Matilde Rosa Araújo, 8) Sophia de Mello Breyner Andresen e William J. Bennett. As sugestões recaem sobretudo sobre autores contemporâneos portugueses, havendo também a referência a um autor figura central do neo-realismo português, Alves Redol.

Em termos de obras, a única referida por um dos professores foi “O livro das virtudes”, que faz parte da lista dos livros do Plano Nacional de Leitura para o 3.º ano de escolaridade.

2.3. Extensão dos textos narrativos

No sentido de colher a opinião dos professores relativamente à extensão dos textos narrativos do manual escolar, incluiu-se no questionário uma questão com 5 opções de escolha em termos de dimensão textual (Q.6).

Quadro 13 - Extensão dos textos narrativos (N = 11)

	<i>n</i>	%
Muito curtos	0	0
Curto	1	9,1
Adequados	9	81,8
Extensos	1	9,1
Muito extensos	0	0

Quando questionados sobre a adequação da extensão dos textos, cerca de 82% dos professores considera-a adequada (cf. Quadro 13).

Estes resultados são surpreendentes, na medida em que a extensão dos textos é francamente inferior ao esperado para esta faixa etária e ano de escolaridade (Sim-Sim & Viana, 2007).

2.4. Grau de dificuldade dos textos narrativos

O grau de dificuldade dos textos é também considerado adequado pela maioria dos professores (cf. Quadro 14).

Quadro 14 – Grau de dificuldade dos textos narrativos (N = 11)

	<i>n</i>	%
Muito difíceis	0	0
Difíceis	0	0
Adequados	8	72,7
Fáceis	2	18,2
Muito Fáceis	1	9,1

Sobre a complexidade dos textos, Coutinho e Azevedo (2007) referem que os alunos devem ser expostos a novos desafios, a Escola deve ensinar coisas novas e ampliar perspectivas. Ao professor cabe dosear o grau de complexidade dos textos, tendo em consideração as expectativas, os interesses, as competências e a idade dos alunos.

2.5. *Temática dos textos narrativos*

Uma vez analisadas as opiniões dos professores em relação à extensão e ao grau de dificuldade dos textos narrativos do manual, procurou-se também saber o que os professores pensam em termos de conteúdo dos textos e conhecer os critérios que apontam para justificar a sua opção.

Quadro 15 - Temática dos textos narrativos ($N = 11$)

	<i>n</i>	%
Desadequados	0	0
Pouco Adequados	3	27,3
Adequados	8	72,7
Muito adequados	0	0

A maioria dos professores (72,7%) considerou que os temas dos textos narrativos são adequados.

Da análise das justificações dadas pelos oito professores que consideram os temas dos textos adequados, ressaltam as seguintes razões: os “temas vão ao encontro da faixa etária”, pois são acessíveis à sua compreensão, “são temas cativantes”, “os temas estão relacionados com a área de Estudo do Meio permitindo a interdisciplinaridade”, “são temas que permitem o desenvolvimento do enriquecimento vocabular”, “são textos que abordam assuntos ao nível de relações entre os seres vivos, das ligações com o mundo físico e sensorial”.

Apenas uma pequena percentagem de professores considera que os temas dos textos narrativos do manual escolar são pouco adequados, invocando as seguintes razões: “textos monótonos”; “pouca diversidade vocabular”; “os textos

são pobres” e “os temas dos textos não vão ao encontro dos interesses dos alunos”.

2.6. Trabalho desenvolvido com os textos narrativos

A fim de conhecer o tipo de trabalho realizado pelos professores em contexto de sala de aula, colocamos a questão “Que tipo de trabalho efectua com os textos do manual escolar?”

Pode dizer-se que as actividades propostas pelo manual escolar são normalmente seguidas (63,7%). Alguns professores referem o seu uso em exclusivo (18,2%), mas 36,3% de professores ignoram-nas, propondo outras.

De modo geral, os professores regem-se pelas actividades propostas no manual que, neste caso, são limitadas e vagas para o desenvolvimento das competências ao nível do conhecimento explícito da língua, quer ao nível da compreensão leitora.

As actividades presentes no manual avaliam, maioritariamente a compreensão literal, descurando a compreensão inferencial, a reorganização de informação e a compreensão crítica. A solicitação de paráfrases está ausente deste manual, não havendo a exercitação da produção de um discurso próprio sobre o conteúdo do texto. Como refere Azevedo (2002), a forma como a criança é convidada a olhar e a perceber o texto leva a não experimentar a “importância e o poder encantatório dos vocábulos, não é sensibilizada para coloração afectiva e imagética das palavras, não reconhece os seus valores na expressão singular de emoções ou de ideias” (p. 4).

De modo geral, o manual não privilegia práticas de compreensão que conduzam a leituras plurais e que permitam formar leitores que tenham competências de leitura que passem além da mera descodificação. As características deste manual, à semelhança de outros, tornam os leitores em “consumidores”, em sujeitos dependentes, receptores de esquemas convencionais. (Azevedo, 2002, Dionísio, 2005; Martins & Sá, 2010; Vieira 2005).

2.7. Promoção da leitura em extensão das obras

Procurou-se verificar também se os professores sugerem a leitura das obras de onde foram extraídos os excertos ou textos narrativos do manual. Relativamente a esta questão verifica-se que há uma percentagem pouco significativa de professores que recomenda, com alguma frequência, a leitura em extensão das obras, de onde foram extraídos os excertos ou textos narrativos (27,3%). Os restantes ou não o fazem, ou fazem-no raramente. Este tipo de resposta é inesperado face às percentagens obtidas nas questões 1, 5, 6, 7 e 8, nas quais se constata que os professores, na sua maioria, consideram os textos motivadores e adequados.

Sendo atribuído pelos professores um elevado potencial motivador aos excertos e sendo estes considerados adequados aos interesses dos alunos e às competências das crianças, a não recomendação da leitura em extensão é, por isso, inesperada e uma oportunidade perdida para formar leitores.

3. Análise comparativa dos resultados dos questionários (Alunos e Professores)

Procederemos agora à comparação dos resultados obtidos nos dois questionários - o dos alunos e o dos professores.

Relativamente à apreciação geral dos textos narrativos do manual escolar em análise, verificamos que os textos agradam à maioria dos alunos e dos professores. Os alunos referem gostar de ler os textos do manual escolar e os professores consideram-nos, de modo geral, motivadores para a leitura dos seus alunos. Há apenas uma pequena percentagem de alunos e de professores - 6,3% e 27,3% respectivamente - que refere não apreciar os textos narrativos do manual escolar.

3.1. Razões para considerarem os textos narrativos motivadores

Os alunos apontam como principal razão para gostar de ler os textos do manual, o facto de os temas serem divertidos. Já os professores, de modo geral, indicam motivos direccionados para o desenvolvimento das competências da área

de Língua Portuguesa.

Relativamente aos restantes argumentos que, normalmente, são evocados pelos alunos para se pronunciarem sobre a apreciação da leitura de um texto (dimensão, grau de dificuldade, assunto de interesse), verificamos que há apenas uma minoria de alunos que assinala a reduzida extensão dos textos como factor motivador. Os professores consideram que a extensão dos textos é adequada.

Relativamente ao “grau de dificuldade dos textos”, apenas 20 alunos (10,2%) consideram que o motivo pela qual lhes agrada a leitura dos textos é o facto de serem de fácil leitura. A maioria dos professores considera-os de grau de dificuldade adequada ao nível de escolaridade. Apenas 3 professores os avaliam como sendo “fáceis” ou “muito fáceis”.

Por último, verificamos que apenas 31,2% dos alunos gostam de ler os textos porque falam de assuntos do seu interesse. Já a maioria dos professores (72,7%) assinala que os textos narrativos correspondem aos interesses dos seus alunos. Há portanto, uma grande discrepância entre estes resultados, indicando algum desconhecimento por parte dos professores relativamente aos interesses dos alunos.

3.2. Razões para considerarem os textos narrativos pouco apelativos

Quanto aos alunos que assinalam não gostar de ler os textos do manual escolar (n=13), a razão mais invocada refere-se ao facto de os textos abordarem temas considerados aborrecidos. Quanto aos professores que consideram os textos pouco motivadores (n=3), a principal razão invocada tem a ver com o conteúdo dos textos, que consideram “pobre e pouco apelativo”.

3.3. Textos narrativos mais apreciados

Quando comparamos os textos mais apreciados por alunos e professores apenas dois textos são seleccionados por ambos “O criado mentiroso” e “O Príncipe Malvado”. Verifica-se, novamente, uma grande discrepância entre as escolhas e as apreciações feitas pelos alunos e pelos professores.

Quadro 16 – Conteúdo dos textos mais apreciados pelos alunos e professores

Alunos			Professores		
	Texto	Conteúdo		Texto	Conteúdo
1.º	<i>As estações do ano</i>	As estações do ano	1.º	<i>A pequena vendedora de fósforos</i>	A morte
2.º	<i>O Príncipe Malvado</i>	A ganância pelo poder	2.º	<i>O criado mentiroso</i>	A mentira
3.º	<i>Não oiço nada!</i>	O humor	3.º	<i>Sete pares de sapatos</i>	O enigma
3.º	<i>Criado mentiroso</i>	A mentira	3.º	<i>Bom dia, Menino</i>	A entrada na escola
4.º	<i>A arca de Noé</i>	A bondade do ser humano	3.º	<i>O Príncipe Malvado</i>	A ganância pelo poder
5.º	<i>João Preguiçoso</i>	A preguiça	3.º	<i>Um gigante assustador</i>	A astúcia
			3.º	<i>Magusto na Escola</i>	O magusto
			3.º	<i>Lenda da Serra da Estrela</i>	Serra da Estrela

Em termos de **conteúdo**, os alunos seleccionam essencialmente textos onde está presente uma dimensão sócio-moral, ou seja, textos que invocam princípios morais como a verdade, a diferença, a ganância, a mentira e a bondade. O humor parece ser também uma dimensão relevante para as crianças da faixa etária em estudo.

Os professores optam por seleccionar, maioritariamente, contos infantis com forte ligação ao maravilhoso, cuja acção está envolta numa atmosfera mágica e em que se utiliza uma linguagem simbólica. São textos que retratam situações longe da realidade quotidiana dos alunos, mas que transmitem uma mensagem (*A pequena vendedora de fósforos*, *Sete pares de sapatos*, *O Príncipe Malvado*, *Um gigante assustador*, *O criado mentiroso*, *A lenda da Serra da Estrela*). Os textos *Bom dia menino* e *Magusto na Escola* afastam-se desta dimensão já que remetem para dois momentos considerados relevantes na vida escolar, o regresso à escola e o magusto.

A selecção do texto *Bom dia, Menino* é um pouco surpreendente, pois é um texto que em termos de extensão é muito curto para o ano de escolaridade a que se destina, com uma narrativa que não está devidamente estruturada, sugerindo um excerto truncado. No entanto, não foi possível confrontá-lo com o original. Dado que as razões invocadas pelos professores para fazerem a sua selecção têm a ver

com as potencialidades do texto para o trabalho didático, a escolha deste texto não nos parece muito congruente.

No Quadro-síntese 17 apresentam-se os textos mais escolhidos por alunos e professores, sendo facilmente identificados os géneros narrativos⁴ mais seleccionados pelos professores e alunos.

As escolhas dos alunos recaíram sobre uma narrativa da Literatura Universal, duas narrativas da Literatura oral e tradicional e três narrativas da Literatura Infantil nacional e estrangeira.

Já os professores escolheram duas narrativas da Literatura Universal, duas narrativas da Literatura oral e tradicional e quatro narrativas da Literatura Infantil nacional e estrangeira.

⁴ A categorização dos géneros narrativos baseou-se nos Novos Programas de Português (2009).

Quadro 17 – Géneros narrativos mais apreciados pelos alunos e professores

Alunos		Professores	
Texto	Géneros narrativos	Texto	Género narrativo
1.º <i>As estações do ano</i>	Narrativa de literatura para a infância portuguesa com forte ligação ao real	1.º <i>A pequena vendedora de fósforos</i>	Narrativa da Literatura universal clássica
2.º <i>O Príncipe Malvado</i>	Narrativa da Literatura universal clássica	2.º <i>O criado mentiroso</i>	Narrativa da Literatura Popular e Tradicional
3.º <i>Não oiço nada!</i>	Narrativa de literatura para a infância portuguesa com forte ligação ao real	3.º <i>Sete pares de sapatos</i>	Narrativa de literatura para a infância estrangeira fantástica
3.º <i>Criado mentiroso</i>	Narrativa da Literatura Popular e Tradicional	3.º <i>Bom dia, Menino</i>	Narrativa de literatura para a infância portuguesa com forte ligação ao real
4.º <i>A arca de Noé</i>	Narrativa de literatura para a infância estrangeira fantástica	3.º <i>O Príncipe Malvado</i>	Narrativa da Literatura universal clássica
5.º <i>João Preguiçoso</i>	Narrativa da Literatura Popular e Tradicional	3.º <i>Um gigante assustador</i>	Narrativa de literatura para a infância estrangeira fantástica
		3.º <i>Magusto na Escola</i>	Narrativa de literatura para a infância portuguesa com forte ligação ao real
		3.º <i>Lenda da Serra da Estrela</i>	Narrativa da Literatura Popular e Tradicional

Destaca-se que nos textos da Literatura oral e tradicional, em termos de primeira escolha, a fábula não foi seleccionada nem pelos alunos nem pelos professores. No entanto, este género da Literatura tradicional costuma recolher aceitação por parte dos leitores, pois são textos ricos que permitem desenvolver a reflexão em termos de comportamentos e de valores. Como refere Bastos (1999) as fábulas “com personagens que encarnam simultaneamente características humanas e qualidades próprias à sua condição de animal e, as histórias de animais falantes suscitam forte adesão dos leitores mais novos” (p. 124).

3.4. Promoção da leitura em extensão das obras

Da análise dos resultados obtidos nos questionários dos alunos e dos professores relativamente à leitura em extensão das obras de onde foram extraídos os textos ou excertos narrativos, verificamos que os professores, apesar de considerarem os textos motivadores para a leitura, adequados à faixa etária e à competência linguística dos seus alunos, não fomentam o alargamento das leituras, fechando-se a porta de entrada de uma das estratégias a utilizar em contexto escolar para fomentar, no leitor, a motivação para a leitura.

Relativamente aos alunos, embora uma percentagem considerável aprecie positivamente a leitura dos textos (93,8%), cerca de 46% não mostra qualquer interesse em alargar e enriquecer a sua leitura, pelo que os textos do manual, na realidade, não se assumem como fontes de motivação para leitura em extensão.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÃO

1. Discussão de resultados

A Escola deve assumir-se como o contexto privilegiado para promover a leitura, para formar leitores competentes e para traçar o seu futuro em termos de motivação face à leitura. Uma boa selecção de textos pode ser uma das portas de entrada para desencadear o gosto pela leitura. Neste sentido, cabe à Escola proporcionar a leitura de textos que orientem o leitor para uma relação de afecto, partilha e prazer com a leitura.

O manual escolar ocupa uma posição de destaque no contexto educativo, dado que as práticas de leitura são fortemente orientadas por este recurso didáctico que, muitas vezes, é o único utilizado na sala de aula. Dionísio (2005) refere que o manual pode ser entendido como um *texto regulado* e um *texto regulador*, na medida em que o estatuto que detém na Escola e as suas funções levam a que seja visto como um “lugar de definição dos saberes e práticas legítimas na comunidade de falantes e leitores” e, simultaneamente, é a voz de um *corpus* de textos que influenciará a formação do leitor (p. 35).

Assim, um dos objectivos traçados para este estudo consistiu em conhecer as características dos textos narrativos, integrados num manual de Língua Portuguesa do 3.º ano de Escolaridade, que mais interesse despertaram aos alunos de um Agrupamento de Escolas do Concelho da Trofa.

Os participantes no estudo encontram-se na faixa etária entre os 8-10 anos, faixa etária que, segundo Piaget (1932, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), corresponde ao estágio das operações concretas. Neste estágio as crianças já se mostram capazes de utilizar operações mentais para resolver problemas concretos, desenvolvendo o pensamento lógico e sendo, progressivamente, menos egocêntricas. As crianças interiorizam o real, deixando de confundir o real com a fantasia. A capacidade de se colocarem no ponto de vista do outro, sofre um forte incremento neste período permitindo a descentração cognitiva e social.

Tendo em conta as características enunciadas, os resultados do presente estudo apontam que a escolha dos textos incidiu sobre textos “divertidos”, e textos ligados à Literatura fantástico-realista em que as personagens são, maioritariamente, pessoas que vivenciam situações da realidade, permitindo à

criança ter uma maior facilidade e flexibilidade na construção da percepção do mundo e da relação que estabelece com ele.

De acordo com a análise detalhada dos textos mais apreciados pelos alunos em termos de estrutura, conteúdo e intenção do autor, constatamos, numa primeira fase, que os textos estão estruturalmente bem delimitados. Como Giasson (1993) refere, "As narrativas bem estruturadas e que respondem às expectativas das crianças são mais bem retidas por elas" (p.137). O gosto que, habitualmente, as crianças mostram pela leitura de narrativas advém do conhecimento da sua estrutura, adquirido desde tenra idade e que se vai desenvolvendo ao longo da escolaridade, e das emoções gratificantes que surgem da leitura deste tipo de texto, como a: alegria, surpresa, curiosidade ou a satisfação (Puente, 1991; Sim-Sim, 2007; Viana *et al*, 2010). Assim, os textos que mais agradaram os alunos respeitam as características do texto narrativo: *exposição, acontecimento desencadeador, complicação, resolução, fim e moral* (Giasson, 1993). Como tem mostrado a investigação neste domínio, a estrutura organizativa do texto, ou seja, a maneira como as ideias se inter-relacionam para formar um todo coerente, influencia a compreensão e, inevitavelmente, influenciará também a motivação para a leitura (Puente, 1991; Giasson, 1993).

Dado que a estrutura está intimamente ligada à intenção do autor, verificou-se que os autores dos textos narrativos mais escolhidos pretendiam, essencialmente, sensibilizar e actuar sobre os sentimentos dos leitores e divertir.

Associado à variável *estrutura* temos o *conteúdo* do texto. A investigação tem mostrado que quando os temas dos textos vão ao encontro dos interesses e dos gostos dos leitores, a motivação para a leitura aumenta (Bártolo, 2004; Chasee, 2008; Guthrie & Coddington, 2009; Viana & Martins, 2009). Os resultados obtidos neste estudo mostram que os textos que mais agradaram os alunos, em termos de conteúdo, são os que recorrem ao humor e os que transmitem uma mensagem direccionada para a dimensão socio-moral. Por exemplo, nos textos "Não oiço nada" e "João Preguiçoso", o humor firma-se pelas acções das personagens principais, originando o riso. Os resultados do nosso estudo corroboram os de Witter (2010) que considera que os textos com humor são um tipo de material apreciado pelos leitores em formação.

Relativamente aos textos escolhidos pelos alunos que apelam à dimensão sócio-moral, tal deve-se, provavelmente ao facto de se assistir, nas crianças desta faixa etária, a uma transição do egocentrismo para o sociocentrismo (Piaget, 1932, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006). É nesta fase que as crianças adquirem valores como a amizade, o companheirismo, a partilha, a verdade, etc. Segundo Piaget (1932, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2006), o desenvolvimento moral ocorre em duas etapas: moralidade heterónoma (de coacção) e moralidade autónoma (de cooperação). O primeiro dos dois estádios - moralidade heterónoma -, é caracterizado por julgamentos rígidos e inflexíveis. O segundo estádio - moralidade autónoma -, caracteriza-se por julgamentos flexíveis, subtis e pela elaboração de um código moral próprio. Os alunos que participaram neste estudo já se mostram capazes de se colocarem no lugar dos outros, percebendo que mais de um ponto de vista é possível. Neste sentido, quando o conteúdo dos textos remete para uma natureza moral, isto ajuda as crianças a construir o seu próprio código moral.

Outro dos objectivos do presente estudo consistia na análise do potencial motivador dos textos narrativos incluídos no manual de acordo com a perspectiva dos alunos e a perspectiva dos professores que os utilizam diariamente. Os resultados revelaram que a grande maioria dos alunos gosta de ler os textos narrativos do manual escolar e que mais de metade dos professores os considera apelativos para os seus alunos.

Os resultados obtidos neste estudo não são consistentes com os estudos realizados sobre os manuais escolares de Língua Portuguesa que, como vimos, apontam fragilidades de várias ordens quer aos textos neles incluídos, quer às propostas de exploração dos mesmos. Com efeito, o manual escolar analisado no presente estudo apresenta várias limitações e fragilidades, pois é composto por textos pobres quer do ponto de vista literário, quer do ponto de vista de potencialidades em termos de compreensão leitora e da promoção de competências do conhecimento explícito da língua. Os grandes autores da Literatura Infantil contemporânea e os principais autores canónicos não estão representados. Autores tão apreciados pelas crianças desta faixa etária como José Jorge Letria, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares ou Álvaro Magalhães, entre outros, que escrevem textos caracterizados por um discurso organizado em volta de valores e providos de sentidos plurais, não estão representados no manual escolar. Os textos nem sempre

são adequados ao nível da escolaridade em questão, pois a extensão é inferior aos parâmetros indicados para esta faixa etária (Sim-Sim & Viana, 2007), não permitindo ao leitor a formação de hipóteses e não favorecendo a aprendizagem do comportamento leitor (Colomer & Camps, 2002). Em termos temáticos, os textos abordam temas desactualizados para os dias que correm, não vão ao encontro das vivências das crianças desta faixa etária, são textos elementares, truncados e com supressões. Os resultados do estudo revelaram que a maioria dos professores considera que os textos são adequados em termos de extensão e de temática. Apesar das actividades que são propostas ao nível da compreensão avaliarem essencialmente a compreensão literal, são normalmente seguidas pelos professores.

Na perspectiva dos alunos, o manual em apreço é um livro “sem defeito”, ou como afirma Brito (1999) é visto como uma “bíblia”, cujo conteúdo é assumido como uma única verdade .

Este estudo permitiu ainda verificar que apesar da grande maioria dos alunos referir gostar de ler os textos narrativos do manual, este gosto não se reflectiu no interesse em alargar e enriquecer a leitura, pois aproximadamente metade dos alunos não mostrou qualquer interesse em procurar ou comprar livros que contenham os textos do manual.

As interacções com os outros sobre a leitura de livros ou textos parecem influenciar a motivação dos alunos para ler; os comentários e as ideias dos colegas sobre determinada leitura podem espoletar o interesse e a curiosidade pela leitura (Chasee, 2008; Viana & Martins, 2009). Os resultados deste estudo mostram que a grande maioria dos alunos demonstra interesse em partilhar a leitura do texto que mais apreciaram com os amigos. Este interesse pode ser um passo para desencadear, em contexto de sala de aula, a motivação dos alunos para a leitura. Como referem Viana e Martins (2009) “é importante aproximar as práticas escolares das práticas espontâneas partilhadas, sem, no entanto, interferir excessivamente no reduto de intimidade e cumplicidade que a infância e a juventude reclamam” (p. 38).

Outra estratégia que, neste contexto, seria, provavelmente, um elemento desencadeador para a motivação para a leitura é a promoção de encontros com escritores. Verificamos que praticamente a totalidade dos alunos gostaria de conhecer o autor do texto que mais gostaram de ler. Cabe à Escola proporcionar o

maior número de estímulos que permitam desencadear a motivação para a leitura, ou seja, para além de ter em atenção os interesses dos alunos, promover a partilha de leituras, promover encontros com escritores, etc.

Atendendo ao papel fundamental que os manuais representam no contexto escolar, é de extrema importância o momento da sua avaliação. A selecção do manual deve ser consciente e reflectida, concedendo especial atenção à qualidade dos textos que o integram e ao seu potencial para formar leitores (Bártolo 2004; Chasee, 2008; Guthrie & Coddington, 2009; Viana *et al.*, 2010).

2. Conclusão

Chegados à recta final do nosso estudo, resta-nos agora tecer algumas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido e apresentado nesta dissertação.

Estamos cientes de que a leitura desempenha um papel importante na sociedade em que vivemos e que constitui um meio privilegiado de acesso ao conhecimento. Simultaneamente, influencia o desenvolvimento pessoal, social, cultural e até o próprio sucesso educativo. A Escola é o lugar privilegiado para fomentar a leitura, é o espaço onde os alunos têm oportunidade de crescer de forma assistida na aprendizagem e no prazer de ler. Espera-se que a Escola forme leitores e que os hábitos de leitura perdurem no tempo e acompanhem os indivíduos ao longo da vida.

Sendo o manual escolar um recurso didáctico que é, simultaneamente, *texto regulado* e *texto regulador* (Dionísio, 2005, p.35), com este estudo pretendeu-se conhecer as características dos textos narrativos (inseridos num manual escolar para o 3.º ano de escolaridade) que recolhem as preferências de alunos e professores. Pretendeu-se também analisar os pontos de convergência e/ou divergência nestas preferências nas duas populações estudadas – alunos e professores.

Ao percorrermos os resultados do nosso estudo, uma das conclusões que ressalta da análise é o facto de haver consonância por parte dos participantes relativamente ao potencial motivador dos textos narrativos do manual. Os alunos mostram uma atitude favorável face à leitura dos textos e os professores entendem que os mesmos são adequados às competências linguísticas, aos interesses e à

faixa etária dos alunos, reconhecendo-lhes um elevado potencial motivador. No entanto, este manual integra textos vagos e elementares em termos literários e linguísticos que não contribuem para tornar o aluno num leitor competente e crítico. Os argumentos invocados pelos professores não vão no sentido da qualidade literária dos mesmos, nem tão pouco do seu potencial para formar leitores competentes e críticos. Neste sentido, é importante que os professores sejam mais exigentes no que diz respeito à qualidade pedagógica e literária dos textos que integram os manuais, pois ela é determinante para trilhar o caminho que conduz à formação de leitores.

Relativamente às características dos textos que os alunos mais apreciam, constatamos, tendo em conta o material de leitura que o manual oferece, que gostam de ler textos da literatura fantástico-realista e textos que integram o humor. Nesta faixa etária, as crianças começam a aproximar as suas preferências de leitura mais do real, com progressiva desvalorização do artificialismo e do animismo. Em termos de conteúdo, os alunos gostam de ler textos que apelam à dimensão sócio - moral, ou seja, textos que permitem reconhecer uma série de valores éticos. Quanto à estrutura, os alunos parecem apreciar narrativas com a estrutura definida, que integrem a maior parte das categorias do texto narrativo (exposição, acontecimento desencadeador, complicação, resolução, fim e moral).

Os resultados obtidos no presente estudo devem ser analisados com a devida precaução, uma vez que à semelhança de outros estudos, recorreu-se a instrumentos de auto-relato, o que poderá ter enviesado os resultados pela desejabilidade social inerente à temática em análise. Com efeito, os alunos podem ter respondido da forma que pensavam ser a desejada pelo professor. Diariamente, os alunos são “pressionados” pela Escola, pela família e pela sociedade em geral para ler, considerando a leitura importante para a sua formação. Outro aspecto a ter em consideração é o facto dos alunos, apesar de serem do 3.º ano de escolaridade, terem revelado em algumas questões dificuldades de compreensão. Assim sendo, num futuro estudo será necessário complementar este instrumento de auto-relato com outros métodos de recolha de informação de forma a aprofundar os dados obtidos, nomeadamente inquirindo os alunos sobre os seus hábitos e frequência de leitura.

Por último, apesar de o estudo se ter sido circunscrito a um Agrupamento escolar, esta investigação pode fornecer um contributo substancial para conhecer as percepções que os alunos e professores têm em relação aos textos do manual escolar de Língua Portuguesa adoptado. Com efeito, acreditamos que a informação presente neste estudo poderá contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre o potencial motivador dos textos que constituem material de leitura, quer sejam ou não oferecidos pelo manual escolar. Este, por sua vez, deve ser escolhido de forma mais rigorosa, na medida em que é o recurso didáctico mais utilizado e que modela gostos e expectativas. Assim, consideramos que os professores devem ter um cuidado redobrado no momento da escolha do manual de Língua Portuguesa e na sua utilização.

Também é importante apostar na formação dos professores para que tenham um conhecimento alargado das necessidades dos leitores e de obras que respondam adequadamente à curiosidade e à competência leitora de cada leitor. A formação poderá ser a pedra basilar para os professores conhecerem as formas e estratégias mais eficazes de criar, junto dos alunos, ambientes estimuladores e enriquecedores que promovam a motivação para a leitura.

A formação de leitores exige que a Escola aposte numa pedagogia impulsionadora da leitura que passa indiscutivelmente, por uma oferta variada e de qualidade em termos de textos.

A sensibilização dos professores para a necessidade de conhecimento dos interesses dos alunos é importante para a escolha do texto certo para o aluno certo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a leitura - estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (1999). Língua Materna, mestria linguística e manuais escolares. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. Silva & M. L. D. Sousa (Eds.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 89-94). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2002). *O texto literário para a infância em manuais escolares do 1.º Ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2009). O imaginário na literatura para crianças: as condições lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. Diogo & F. Azevedo, *Ler Para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores* (pp. 21-24). Porto: Trampolim Edições.
- Bártolo, V. (2000). *Estudo da Motivação para a leitura em alunos do ensino Básico*. Tese de Mestrado, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In J. Lopes, G. Velasquez, P. Fernandes, & V. Bártolo (Orgs.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp.139-178). Coimbra: Quarteto.
- Barthes, R. (1973). *Análise estrutural da narrativa*. Petropolis: Editora Vozes.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brito, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. Silva & M. L. D. Sousa (Eds.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck & S. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender* (pp.13-42). Petrópolis: Editora Vozes.
- Castro, T. C. M. (2007). *Texto e fragmento textual: Processos de re(con)textualização*. Dissertação de Mestrado em Linguística, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Chasee, E. (2008). *Children speak out on classroom factors that negatively impact reading motivation*. Dissertação de Mestrado em Educação não publicada. Bowling Green State University.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da Escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea Academia das Ciências de Lisboa (2001). II Volume. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Dionísio, M. L. (1999). Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. Silva & M. Sousa (Eds.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 495-505). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L. (2005). Pedagogia da leitura: Princípios e práticas. In F. L. Viana, E. Coquet, M. Martins (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração 5* (pp. 29-39). Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L., Pereira, M. C. & Viseu, F. A. (2011). A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. In G. Pereira (Ed.), *Actos de pesquisa em educação* (pp. 94-114). Braga: Universidade do Minho.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational, Beliefs, Values and Goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.

- Ferreira, M. (2009). *Concepções e práticas de leitura - uma análise dos questionários dos textos do manual de português*. Dissertação de Mestrado em Educação, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Galveias, M. (2005). Aprender a ler, ensinar a compreender: as práticas escolares e a formação de leitores literatos. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coords), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 693-708). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Gambrell, L. (1997). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading Motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 503-522). New York: Routledge.
- Guthrie, J., McRae, A., & Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge about Interventions for Motivations in Reading. *Educational Psychologist*, 42 (4), 237-250.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary – The vocabulary of reading and writing*. Newark: IRA.
- Magalhães, M. L. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In M. F. Sequeira (Org.), *Formar Leitores: O contributo da Biblioteca escolar* (pp. 59-71). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, V. (2008). A promoção da Leitura Literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 55-73). Lisboa: Cied.
- Marinak, B. A. (2006). Insights about third-grade children's motivation to read. *College Reading Association Yearbook*, 28, 54-65.
- Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008a). Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008b). As crianças e a leitura na pós - modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo. Acedido em 16 de Fevereiro de 2011.

http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_criancasleitura_a.pdf

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *In* P. B. Custódio (Ed.), *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 209-224). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXVIII), 565-574.

Morais, J. (1997). *A arte de ler Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Moreira, L. (2006). O conto tradicional português na aula: proposta de actividades. *In* F. L. Viana, E. Coquet, M. Martins (Coords.), *Actas do 6.º Encontro Nacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: ME/GAVE.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2002). *Ensino Básico 1.º ciclo: Organização Curricular e programas*. Lisboa: ME.

Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Parafita, A. (2005). *Histórias de arte e manhas*. Lisboa: Texto Editores.

Pennac, D. (1998). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.

- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Reis, C., Dias, P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, I., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009) Hábitos de Leitura de filhos e de pais. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 155-249). Coimbra: Edições Almedina.
- Rigolet, S. A. N. (1997). *Leitura do mundo – Leitura de livros: da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Riscado, L. (2002). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.), *Actas do 3.º Encontro Nacional de Investigação em Leitura e Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp.117-123). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Riscado, L. (2005). Hans Christian Andersen - da Dinamarca para o mundo. In *O bloco de Nautas - XVI Encontro de literatura para crianças* (pp. 97-107). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rolo, C. & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 115-154). Coimbra: Edições Almedina.
- Sánchez, J. (2002). Propuesta cognitiva ante las dificultades de lectura y escritura. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 22-44). Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho.

- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Sequeira, M. F., & Magalhães, M. L. (2000). Formar leitores numa escola do Alto-Minho: a biblioteca da Escola de Portelas. In M. Sequeira (Org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar* (pp. 79-90). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sequeira, F. (2002). A compreensão em múltiplas e específicas leituras. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 63-70). Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Silva, A. L., & Sá, I. (1997). *Saber Estudar e Estudar Para Saber*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura. Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Silva, V. A. (2006). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Sousa, M. (2007a). O livro na família e no jardim-de-infância: passos e espaços para a formação de leitores. *Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, 15, 66-69.
- Sousa, O. C. (2007b). O texto literário na escola. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 45-67). Lisboa: Lidel.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. (2005). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. In M. L. Leite (Ed.), *Educação e Leitura: actas do Seminário*

- Educação e Leitura, Esposende, 2005* (pp.13 -21). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9-41). Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, I. (2010). *O Ensino da compreensão leitora da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, A. S. S. (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de Português, não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Wade, S., Buxton, W., & Kelly, M. (1999). Using-think alouds to examine reader text interest. *Reading Research Quarterly, 34*, 194-216.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 420-432.
- Wigfield, A., & Wentzel, K. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions that work. *Educational Psychologist, 42* (4), 191-196.
- Witter, G. P. (2010). Motivação e leitura. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck & S. Guimarães (Orgs.), *Motivação para Aprender* (pp.169-192). Petrópolis: Editora Vozes.

ANEXOS

ANEXO 1

O POTENCIAL MOTIVADOR DOS TEXTOS NARRATIVOS

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ano de Escolaridade: _____		Turma: _____	
Idade: _____	Data de Nascimento: ____/____/____		
Género: Masculino <input type="checkbox"/>		Feminino <input type="checkbox"/>	
Habilitações literárias MÃE: _____			
Habilitações Literárias PAI: _____			

Instruções: Neste questionário pedimos a tua opinião sobre a leitura dos textos narrativos do teu manual escolar de Língua Portuguesa. Queremos uma opinião sincera, pelo que tens todo o direito de dizer “*não gosto, não aprecio...*”

É muito fácil de preencher. Basta colocar uma cruz no quadradinho que melhor represente a tua resposta ou que responda ao que te é pedido. No final verifica se respondeste a todas as questões.

A TUA OPINIÃO É MUITO IMPORTANTE!

1- NO GERAL, GOSTAS DE LER OS TEXTOS DO TEU MANUAL ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA?

SIM

NÃO

1.1- SE RESPONDESTES **SIM**, INDICA PORQUÊ. (assinala com **um X** a razão que mais se adequa ao que pensas).

Eu gosto de ler os textos do manual porque...

...os temas dos textos são divertidos.

...os textos são pequenos.

...os textos são fáceis de ler.

... os textos falam de assuntos que eu gosto.

...Outros motivos: _____

1.2-SE RESPONDESTES **NÃO**, INDICA PORQUÊ (assinala com **um X** a razão que mais se adequa ao que pensas).

Eu não gosto de ler os textos do manual porque...

...os temas dos textos são aborrecidos.

...os textos são muito grandes.

...os textos são difíceis de ler.

...os textos falam em assuntos que eu não gosto.

- Outros motivos: _____

- 2- DOS TEXTOS DO TEU MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA SELECIONA OS 5 TEXTOS QUE MAIS GOSTASTE DE LER POR ORDEM CRESCENTE (1.º – aquele de que gostei mais, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º)

<i>Os amigos e o urso (p.11)</i>	<i>Mon Diego! (p. 47)</i>	
<i>Não brinco contigo (p.12)</i>	<i>O criado mentiroso (p.48)</i>	
<i>A alegria do regresso (p.14)</i>	<i>João Preguiçoso (p.50)</i>	
<i>Bom dia, Menino (p.16)</i>	<i>Sete pares de sapatos I e II (pp.52 e 54)</i>	
<i>As estações do ano (p.22)</i>	<i>Um gigante assustador (p. 56)</i>	
<i>Vem aí o Outono (p.23)</i>	<i>Aí está o Inverno (p. 52)</i>	
<i>O vento (p.25)</i>	<i>Chegou o Inverno (p.63)</i>	
<i>Ter muito...e não ter nada (p.26)</i>	<i>Um pinheiro elegante (p. 65)</i>	
<i>A Arca de Noé (p. 28)</i>	<i>A pequena vendedora de fósforos I e II(p.66 e 68)</i>	
<i>Não oiço nada! (p. 30)</i>	<i>Fazendo o presépio (p.70)</i>	
<i>O coelho esperto I e II (pp.32 e 34)</i>	<i>No dia de Reis (p.79)</i>	
<i>Que grande confusão (p.41)</i>	<i>O Príncipe Malvado I e II (p.80 e 82)</i>	
<i>A Licas (p.42)</i>	<i>O leão e a lebre (p.84)</i>	
<i>Magusto na Escola (p.44)</i>	<i>A árvore mágica (p.87)</i>	
<i>Lenda da Serra da Estrela (p.46)</i>	<i>A árvore das estrelas (p.89)</i>	

- 3- RELATIVAMENTE AO TEXTO QUE SELECIONASTE EM PRIMEIRO LUGAR, ISTO É, AQUELE QUE MAIS GOSTASTE DE LER, FICASTE COM VONTADE DE LER O RESTO DA OBRA (CASO O TEXTO DO MANUAL SEJA APENAS UM EXCERTO)?

Sim

Não

3.1- PORQUÊ?

- 4- GOSTARIAS DE CONHECER O AUTOR DESSE TEXTO?

Sim

Não

4.1-PORQUÊ?

5- RECOMENDAVAS A LEITURA DESSE TEXTO A UM AMIGO?

Sim

Não

5.1-PORQUÊ?

6- A TUA PROFESSORA COSTUMA RECOMENDAR-TE A LEITURA DAS OBRAS DE ONDE FORAM RETIRADOS OS TEXTOS DO TEU MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Sim, muitas vezes.

Sim, raramente.

Não

7- JÁ ALGUMA VEZ FOSTE À BIBLIOTECA PROCURAR LIVROS DE ONDE FORAM RETIRADOS OS TEXTOS QUE APARECEM NO TEU MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA OU COMPRASTE ALGUM DELES?

Sim, fui procurar à biblioteca.

Sim, fui comprar ou pedi para me comprarem.

Não

7.1- SE RESPONDESTES SIM, LEMBRAS-TE DO NOME DESSE LIVRO? ESCREVE-O ABAIXO.

(SE NÃO TE LEMBRARES DO NOME TODO PODES ESCREVER SÓ UMA PARTE, OU O NOME DO AUTOR E O TEMA.)

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

ANEXO 2

O POTENCIAL MOTIVADOR DOS TEXTOS NARRATIVOS

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Exm.º Professor (a):

Atendendo que os seus alunos estão a participar numa investigação sobre o potencial motivador dos textos narrativos presentes no manual escolar “Novo despertar 3”, para complementar a mesma investigação é importante ter a sua opinião sobre este assunto através do preenchimento deste questionário.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Escola que lecciona: _____	Turma: _____
Idade: _____	
Sexo: Masculino <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>
Anos de Serviço (total) _____	
Anos de Serviço na Escola actual: _____	
Habilitações Literárias: _____	
Designação do Curso:	1.º Ciclo <input type="checkbox"/>
	Ensino Básico/Variante <input type="checkbox"/> Qual? _____
	Outro <input type="checkbox"/> _____

Anexos

- 1- NO GERAL, CONSIDERA QUE OS TEXTOS NARRATIVOS, PRESENTES NO MANUAL ESCOLAR ADOPTADO, SÃO MOTIVADORES PARA A LEITURA DOS SEUS ALUNOS?

SIM

NÃO

- 2- SE RESPONDEU **NÃO**, O QUE MUDARIA NA SELECÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS DO MANUAL ESCOLAR ADOPTADO?

- 3- SE RESPONDEU **SIM**, INDIQUE A (S) RAZÃO (OES) PARA OS CONSIDERAR MOTIVADORES.

- 4- DE ENTRE OS TEXTOS PRESENTES NO MANUAL ESCOLAR “Novo Despertar” INDIQUE OS 5 QUE CONSIDERA MAIS APELATIVOS POR ORDEM CRESCENTE. (1.º, 2.º...).

<i>Os amigos e o urso (p.11)</i>	<i>Mon Diego! (p. 47)</i>	
<i>Não brinco contigo (p.12)</i>	<i>O criado mentiroso (p.48)</i>	
<i>A alegria do regresso (p.14)</i>	<i>João Preguiçoso (p.50)</i>	
<i>Bom dia, Menino (p.16)</i>	<i>Sete pares de sapatos I e II (pp.52 e 54)</i>	
<i>As estações do ano (p.22)</i>	<i>Um gigante assustador (p. 56)</i>	
<i>Vem aí o Outono (p.23)</i>	<i>Aí está o Inverno (p. 52)</i>	
<i>O vento (p.25)</i>	<i>Chegou o Inverno (p.63)</i>	
<i>Ter muito...e não ter nada (p.26)</i>	<i>Um pinheiro elegante (p. 65)</i>	
<i>A Arca de Noé (p. 28)</i>	<i>A pequena vendedora de fósforos I e II(p.66 e 68)</i>	
<i>Não oiço nada! (p. 30)</i>	<i>Fazendo o presépio (p.70)</i>	
<i>O coelho esperto I e II (pp.32 e 34)</i>	<i>No dia de Reis (p.79)</i>	
<i>Que grande confusão (p.41)</i>	<i>O Príncipe Malvado I e II (p.80 e 82)</i>	
<i>A Licas (p.42)</i>	<i>O leão e a lebre (p.84)</i>	
<i>Magusto na Escola (p.44)</i>	<i>A árvore mágica (p.87)</i>	
<i>Lenda da Serra da Estrela (p.46)</i>	<i>A árvore das estrelas (p.89)</i>	

4.1- JUSTIFIQUE A SUA ESCOLHA.

1.ºTEXTO

2.ºTEXTO

3.ºTEXTO

4.ºTEXTO

5.ºTEXTO

5- CONSIDERA QUE OS TEXTOS SELECIONADOS PARA INTEGRAR O MANUAL VÃO AO ENCONTRO DOS INTERESSES DOS SEUS ALUNOS?

SIM

NÃO

JUSTIFIQUE A SUA OPÇÃO, INDICANDO AUTORES E OBRAS QUE CONSIDERA DEVEREM SER INTEGRADOS NO MANUAL ESCOLAR.

6- EM TERMOS DE EXTENSÃO, CONSIDERA OS TEXTOS NARRATIVOS DO MANUAL ESCOLAR:

- MUITO CURTOS PARA O ANO DE ESCOLARIDADE
- CURTOS PARA O ANO DE ESCOLARIDADE
- ADEQUADOS AO ANO DE ESCOLARIDADE
- EXTENSOS PARA O ANO DE ESCOLARIDADE
- MUITO EXTENSOS PARA O ANO DE ESCOLARIDADE

7- AO NÍVEL DA DIFICULDADE, CONSIDERA QUE OS TEXTOS NARRATIVOS DO MANUAL ESCOLAR SÃO:

- MUITO DIFÍCEIS
- DIFÍCEIS
- ADEQUADOS
- FÁCEIS
- MUITO FÁCEIS

8- EM TERMOS DE TEMÁTICA/ASSUNTO DOS TEXTOS, CONSIDERA QUE OS TEXTOS NARRATIVOS DO MANUAL ESCOLAR SÃO:

- DESADEQUADOS
- POUCO ADEQUADOS
- ADEQUADOS
- MUITO ADEQUADOS

8.1 - Justifique a sua resposta:

9- QUE TIPO DE TRABALHO EFECTUA COM OS TEXTOS DO MANUAL ESCOLAR?

O que é proposto no manual

Outro

Se respondeu outro, de que tipo?

10- QUANDO OS TEXTOS SÃO APENAS EXCERTOS, COSTUMA SUGERIR A LEITURA DA OBRA INTEGRAL?

Sim, frequentemente.

Sim, raramente.

Não.

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 3

1.º Texto mais escolhido



As estações do ano

Vou falar-vos um pouco da nossa família. Somos quatro irmãos muito especiais, que gostamos de viajar pelos vários cantos do mundo.

Eu chamo-me Primavera. Sou uma menina muito romântica. Adoro flores e gosto imenso de passear pelo verde dos prados! A minha casa é a Natureza. As aves, os animais da floresta e os meninos gostam de estar comigo. Tenho três irmãos: o Verão, o Outono e o Inverno.

O meu irmão Verão adora passear. É um pouco preguiçoso. Gosta de se estender à beira-mar e de se entreter com o Sol e com o Calor, os seus melhores amigos. Gosta de umas boas férias, com muita gente à sua volta. É bonacheirão e muito divertido. O Outono é um pouco diferente. Não gosta muito das minhas amigas árvores. De vez em quando, é malandro porque se diverte a arrancar as suas folhas e a pintá-las de castanho. Diz que a cor verde é para as meninas. O meu irmão mais velho é o Inverno. Gosta muito de estar com os seus amigos, o Frio e a Chuva, e adora correr pelas ruas e pelos montes, abanando e molhando tudo o que encontra.

Como vêm, somos todos diferentes, mas muito especiais. Ninguém pode viver sem nós!

Carmen Cruz
(Texto com supressões)



2.º Texto mais escolhido



O Príncipe Malvado (I)

Era uma vez um príncipe muito mau que só pensava em conquistar todos os países do mundo e em meter medo às pessoas. Com a ajuda dos soldados, ele estragava as colheitas e pegava fogo às casas dos camponeses. O fogo secava as folhas das árvores e os frutos apodreciam.

Perseguia as pessoas para lhes fazer mal. O seu poder aumentava de dia para dia, o seu nome era temido por todos e a sua fortuna não parava de aumentar. No entanto, o príncipe continuava a querer mais e mais e pensava:

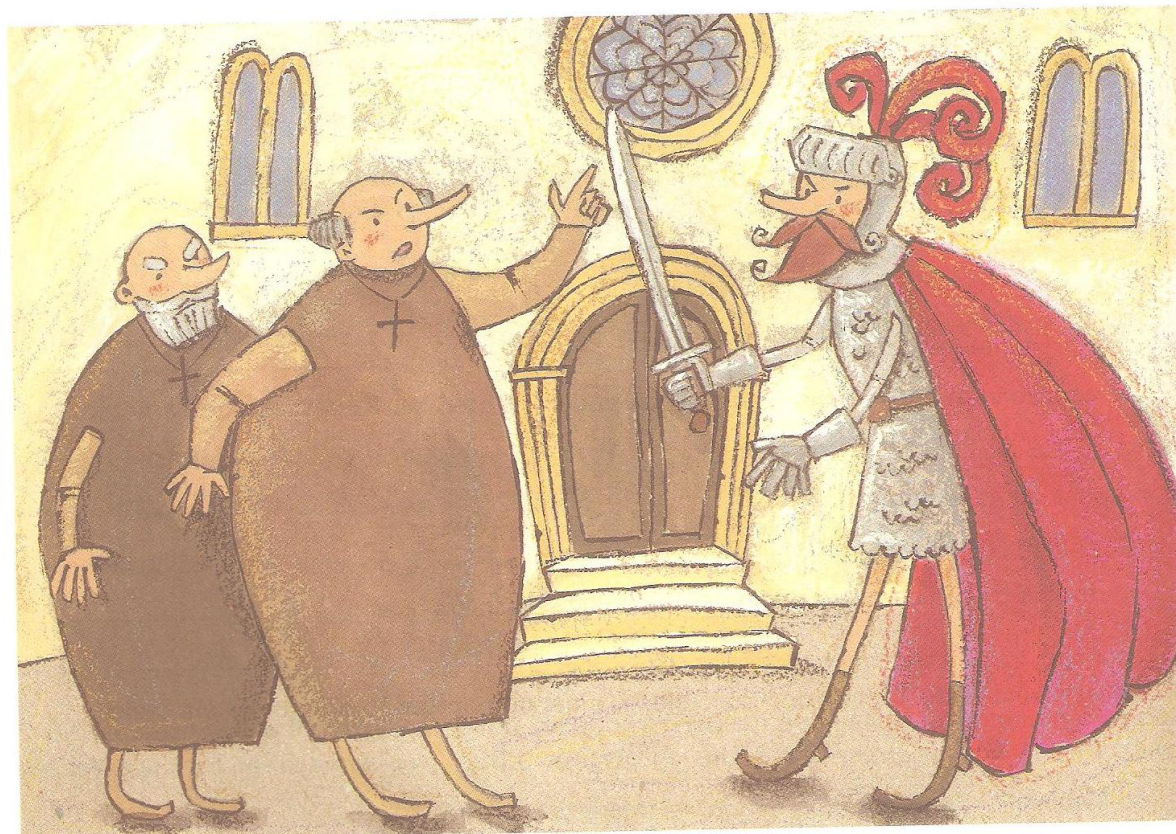
– Ninguém pode ter mais poder do que eu!

Atacou todos os países vizinhos, derrotando-os um a um. E os reis dos países conquistados tinham de se ajoelhar diante do príncipe. Também mandou fazer estátuas suas nas praças e nos palácios e ainda mandou colocar estátuas nas igrejas e nos altares. Mas os padres opuseram-se, dizendo:

– Príncipe, és poderoso, sim, mas o poder de Deus é muito maior do que o teu. Não iremos obedecer às tuas ordens!

– Então – disse o príncipe – conquistarei Deus também.

Hans Christian Andersen
(Texto adaptado e com supressões)





O Príncipe Malvado (II)

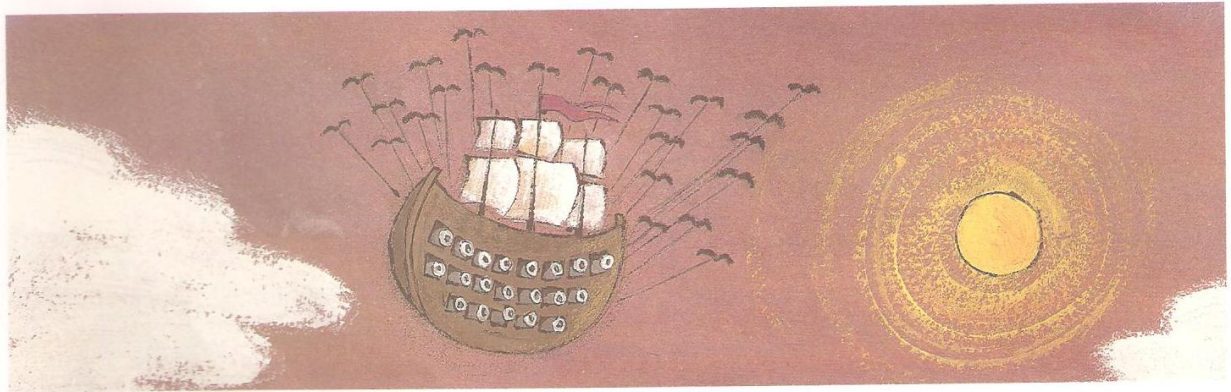
O príncipe mau mandou construir um navio enorme, coberto de milhares de olhos. Cada olho era um canhão.

Centenas de águias foram atadas ao navio. Começaram a bater as asas e o navio levantou voo em direcção ao Sol. O navio do príncipe ia cada vez mais alto com a ajuda das águias. Foi então que Deus enviou um dos seus anjos contra o navio. O Príncipe Malvado atirou milhares de balas contra o anjo. Apenas uma gota de sangue saiu das asas do anjo, caindo no navio do príncipe. Era tão pesada essa gota de sangue que o barco caiu de novo para a Terra.

– Vou conquistar Deus e a minha vontade tem de ser feita – insistiu o Príncipe Malvado.

Então, mandou construir navios poderosos e juntou guerreiros de todos os países. Quando se preparava para partir, apareceu um enxame de abelhas a atacá-lo e a picá-lo. Zangado, o príncipe atirou-se a elas com a sua espada, mas não acertou em nenhuma. Depois, vestiu umas roupas fortes para que as abelhas não o conseguissem picar. Uma abelha enfiou-se no meio das roupas, subiu até ao seu ouvido e picou-o. Louco de dor, tirou as roupas, atirou-as para longe e pôs-se a dançar à frente dos seus guerreiros que, agora, se riam dele. Troçavam do príncipe maluco que queria fazer guerra contra Deus e que se tinha deixado vencer por uma pequena e simples abelha.

Hans Christian Andersen
(Texto adaptado e com supressões)



3.º Texto mais escolhido



O criado mentiroso

Um certo lavrador tinha um criado que viera de longe e mentia por gosto.

Um dia, iam os dois a cavalo e disse o criado:

– Lá na minha terra, vi uma raposa ainda maior do que a ponte de sete arcos que atravessa o rio.

– Fizeste bem ao falares em pontes – disse o lavrador, – pois, daqui a pouco, vamos atravessar uma que tem um poder especial.

– E qual é? – perguntou o criado.

– Abre-se ao meio quando por ela passa um mentiroso.

O criado ficou pensativo e, dali a bocadinho, disse ao patrão:

– A raposa não seria tão grande como a ponte, mas era assim do tamanho de um boi enorme.

O lavrador não lhe respondeu e o criado, atrás dele, coçava as orelhas, muito atrapalhado e ia dizendo:

– Talvez não fosse do tamanho de um boi... Era para aí como um cavalo ou um burro.

Entretanto, avistaram a ponte. O moço começou a tremer e afirmou:

– Era como um burro pequenino, acabado de nascer, pouco maior que um cão.

A ponte era altíssima e o criado ia ficando cada vez mais assustado.

– A verdade, a pura verdade, é que a raposa era como todas as outras raposas – afirmou o moço.

Já na ponte, o lavrador olhou para trás e viu o criado parado à entrada.

– Então? – perguntou-lhe. – O cavalo tem medo?

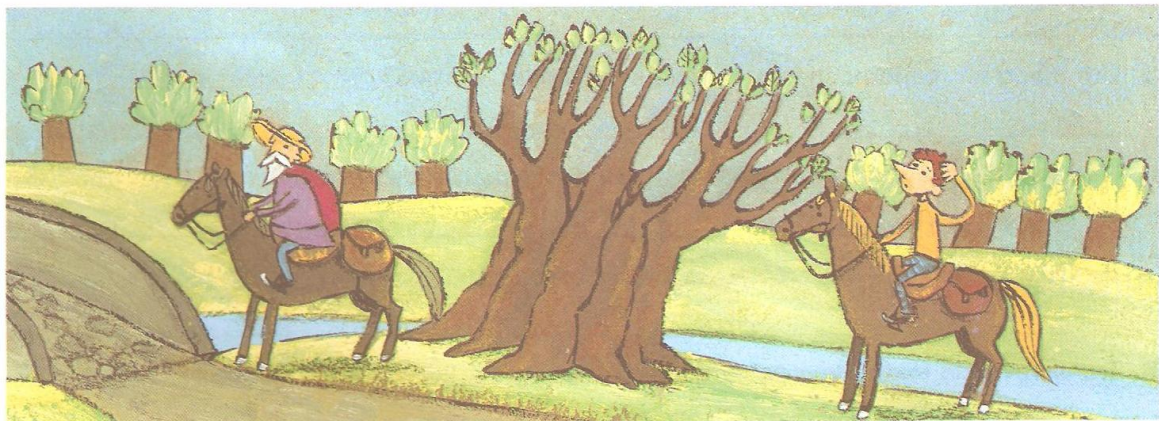
– Não, senhor. Sou eu que não me atrevo a pôr os pés na ponte.

– Então porquê?

– É que eu, patrão, nunca vi raposa nenhuma.

E, convencido de que, agora, já não lhe aconteceria mal algum, seguiu o lavrador que ria às gargalhadas.

Conto tradicional português



3.º Texto mais escolhido



Não oiço nada!

Era uma vez um rapaz que foi tomar o pequeno-almoço com duas bananas enfiadas nas orelhas. Toda a gente lhe disse bom-dia, mas ele não respondeu. Então, a mãe perguntou-lhe:

– Está tudo bem contigo?

Mas o rapaz não disse nada. Veio a irmã e perguntou-lhe:

– Estás bom ou quê?

O rapaz continuou sem responder. Nessa altura, o irmão reparou que ele tinha duas bananas enfiadas nas orelhas e disse:

– Uau! Tens bananas nas orelhas!

– O quê?! – perguntou o rapaz.

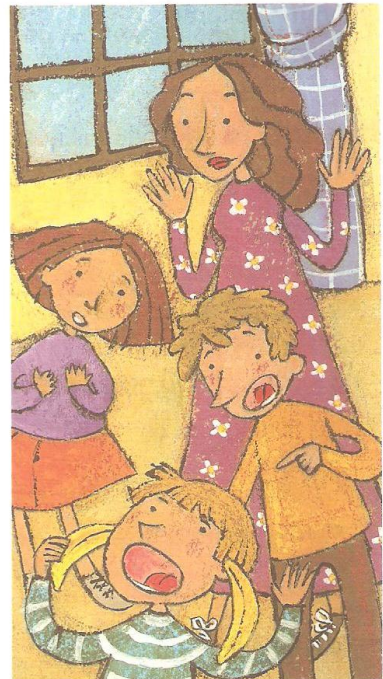
– Tens bananas nas orelhas! – repetiu o irmão.

– Hã? – disse o rapaz.

– **Tens bananas nas orelhas!** – gritou o irmão bem alto.

E o rapaz gritou ainda mais alto:

– **Desculpa, mas não estou a ouvir-te. Tenho bananas nas orelhas!**



Michel Rosen

4.º Texto mais escolhido



A Arca de Noé

Há muito, muito tempo, havia um homem que se chamava Noé. Noé era um homem bom, que confiava em Deus e, pelos vistos, Deus também confiava muito nele. Como havia muitas pessoas más no mundo, Deus decidiu castigá-las. E, então, disse a Noé:

– Vai haver uma inundação enorme e todas as pessoas más serão levadas. Constrói uma arca para proteger a tua família e todos os animais, um par de cada espécie.

Noé trabalhou anos e anos para construir a tal arca. Entretanto, a família ia juntando imensa comida.

Depois, vieram os animais e, dois a dois, foram subindo para a arca. Quando todos tinham entrado, Noé sentiu uma pinga de chuva. E começou a chover, a chover, a chover sem parar! Durante quarenta dias e quarenta noites, choveu sempre. O mundo inteirinho ficou coberto de  gua.

Mas um dia, finalmente, a chuva acabou e o sol apareceu. Noé mandou uma pomba à procura de terra seca e a pomba voltou com uma folha no bico.

– Hurra! – gritou Noé. – A chuva acabou.

Mas ainda passaram muitos dias até a arca chegar a terra seca. E foi então que Noé, a sua família e todos os casais de animais saíram outra vez da arca e a vida recomeçou de novo na Terra.

Lucy Cousins



5.º Texto mais escolhido



João Preguiçoso

Chamavam-lhe o João Preguiçoso e era um bocadinho parvo.

Cansada de tanto o repreender, a mãe, um dia, resolveu abandoná-lo. Então, pela primeira vez, ele pensou trabalhar. E trabalhou um dia inteiro para um lavrador que lhe pagou com uma bilha de leite.

O João despejou o líquido no bolso da jaqueta e dirigiu-se a casa a cantarolar. Chegou com o fato todo sujo e, na mão, a bilha vazia.

– És um tonto! – disse-lhe a mãe. – Devias trazer a bilha à cabeça!

– Verá que para a outra vez não terá de ralhar comigo.

No dia seguinte, foi trabalhar para uma queijaria. O dono pagou os seus serviços com um queijo fresco. O João pô-lo à cabeça e dirigiu-se para casa. Como o queijo era muito fresco, derreteu com o calor e o João chegou a casa com os cabelos empastados e a cara lambuzada.

– És um cabeça de alho chocho – disse-lhe a mãe. – Então não te lembraste de trazer o queijo nas mãos?

– Para a próxima vez não me esqueço. Vou lembrar-me!

No dia seguinte, foi trabalhar com um negociante de gado que, em paga, lhe deu um burro. Com grande esforço, o rapaz pôs o animal às costas.

A meio do caminho, havia uma casa onde morava um lavrador muito rico que tinha uma filha surda-muda. Os médicos diziam que, quando alguém a fizesse rir, ela conseguiria ouvir e falar.

Aconteceu que o João passou com o burro às costas, precisamente no momento em que a rapariga se aproximava da janela. O animal, de barriga para o ar, esperneava nas costas do João e ela soltou uma gargalhada. O pai acudiu, ansioso, verificando que a sua filha falava, cantava e ria.

Depois de alguma conversa, ajustou-se o casamento. Casou com ela o João. E o João ganhou juízo e foi feliz com a mulher.

Conto popular, recolhido por António Botto



ANEXO 4

Análise Global dos textos narrativos

Texto	Autor	Conteúdo	Estrutura	Intenção do autor
<i>Os amigos e o urso</i>	Esopo	A amizade	Exposição; Acontecimento desencadeador Complicação Resolução; Moral	Transmitir uma lição de moral: o verdadeiro amigo é aquele que está presente nos bons e maus momentos
<i>Não brinco contigo</i>	Isabel Stilwell	A amizade na Escola	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução (2 episódios)	Apelar à sensibilidade do leitor para o respeito por todos
<i>A alegria do regresso</i>	Maria Rosa Colaço	O regresso à Escola	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução Fim	Actuar sobre a sensibilidade do leitor, no sentido de mostrar a alegria do primeiro dia de aulas,
<i>Bom dia, Menino</i>	Maria Cecília Correia	A saudação "Bom dia" corre de boca em boca	Exposição	Actuar sobre a sensibilidade do leitor
<i>Vem aí o Outono</i>	Patrícia Joyce	O Outono	Acontecimento desencadeador Complicação Resolução	Dar a conhecer uma característica da estação do Outono (a migração das andorinhas)
<i>O vento</i>	Júlio Dinis	O vento	Acontecimento desencadeador Complicação	Transmitir informação sobre o vento
Ter muito... e não ter nada	António Boto	Saber partilhar	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução Moral	Permitir a reflexão sobre o quanto é importante dividir, dar e partilhar quando se tem.
<i>O coelho esperto</i>	_____	A astúcia do coelho	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução (2 episódios) Fim	Mostrar a perspicácia e a astúcia de um animal perante situações complicadas.

Anexos

<i>Que grande confusão</i>	António Mota	A confusão de um nome	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução	Dar a conhecer a confusão gerada pelo mesmo nome para vários elementos da mesma família
<i>A Licas</i>	Maria Lamas	A vida da Licas	Exposição	Permitir a reflexão sobre a vida árdua de uma personagem
<i>Magusto na Escola</i>	Maria Isabel Mendonça Soares	O magusto	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução	Transmitir informação sobre uma tradição (Magusto)
<i>Lenda da Serra da Estrela</i>	Fernando Cardoso	Serra da Estrela	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução Fim	Permitir a reflexão sobre a verdadeira amizade.
<i>Mon Diego</i>	_____	O rio Mondego	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução Fim	Actuar sobre a sensibilidade do leitor
<i>Sete pares de sapatos</i>	_____	O enigma dos sete pares de sapatos	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação, Resolução Fim	Actuar sobre a sensibilidade do leitor
<i>Um gigante assustador</i>	_____	forte versus fraco	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução	Permitir a reflexão sobre a astúcia do fraco que vence a força do forte
<i>Ai está o Inverno</i>	Aquilino Ribeiro	O Inverno	Acontecimento desencadeador Complicação Resolução	Caracterizar uma estação do ano
<i>Chegou o Inverno</i>	Patrícia Joyce	A chegada do Inverno	Exposição Acontecimento Desencadeador Complicação Resolução	Dar a conhecer as alterações na natureza com a chegada do Inverno
<i>Um pinheiro elegante</i>	Erasmus Braga	A evolução do pinheiro	Exposição Acontecimento Desencadeador Complicação Resolução	Dar a conhecer a transformação de uma árvore.

<i>A pequena vendedora de fósforos</i>	Hans Christian Andersen	A morte	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução(vários episódios)	Actuar sobre a sensibilidade do leitor (crença cristã de uma vida feliz no céu, como prémio do sofrimento na Terra)
Fazendo o Presépio	António Mota	O Natal	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução	Dar a conhecer as tradições de uma época festiva
No dia de Reis	Maria Alberta Menéres	O dia de Reis	Exposição Acontecimento desencadeador Fim ,Moral	Dar a conhecer o significado do Dia de Reis
O leão e a lebre	Esopo	A ganância	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução,Moral	Permitir a reflexão em relação à ganância "Quem tudo quer tudo perde"
A árvore mágica	_____	Um presente especial	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução Fim	Actuar sobre a sensibilidade do leitor
A árvore das estrelas	Maria Isabel de Mendonça Soares	A árvore diferente	Exposição Acontecimento desencadeador Complicação Resolução Fim	Actuar sobre a sensibilidade do leitor