



Instituto Politécnico
de Castelo Branco

A escola de aprender

Contributos para a sua construção

Volume II

Coordenação
Fátima Regina Jorge
Fátima Paixão
Paulo Silveira

A Escola de Aprender
Contributos para a sua construção
Volume II

Fátima Regina Jorge
Fátima Paixão
Paulo Silveira
(coords.)

FICHA TÉCNICA

Título

A Escola de Aprender: Contributos para a sua construção - Volume II

Coordenadores/Editores

Fátima Regina Jorge

Fátima Paixão

Paulo Silveira

Editor

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Data da publicação

janeiro 2023

ISBN: 978-989-53931-4-5

DOI: <https://doi.org/10.53681/2023.l03/04>

As opiniões veiculadas nos capítulos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Apoios:



Índice

Lista de autores	i
Comissão científica	iii
Prefácio	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS, 2022 E DEPOIS: O QUE FALTA	3
<i>António Cachapuz</i>	
“PROFESSORES, PRECISAM-SE” – MAS COM QUE FORMAÇÃO?	11
<i>Laurinda Leite</i>	
(RE)PENSAR A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES: DILEMAS E DESAFIOS.....	23
<i>Delmina Maria Pires</i>	
EDUCACIÓN STEM: OBSTÁCULOS Y PROSPECTIVA.....	33
<i>Antonio García-Carmona</i>	
AFINAL PARA QUE SERVE A ESCOLA HOJE? REFLEXÕES A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19.....	43
<i>Maria Luísa Branco</i>	
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM OLHAR PARA O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	47
<i>Débora P. Cedran, Jaime C. Cedran, Jheniffer M. Cortez, Neide M. Kiouranis</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM ANGOLA: O QUE PENSAM OS DOCENTES DO ISCED-HUÍLA. 59	
<i>Joaquim Rocha, Fátima Paixão, Sandra Guimarães, Fátima R. Jorge</i>	
INTERAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DURANTE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	71
<i>Aparecida de Fátima Andrade da Silva, Emerich Michel de Sousa, Adenilson Abranches Monteiro, Marcio Gustavo Vieira, Odilaine Inácio de Carvalho Damasceno, Thamyres Ribeiro Medeiros, Vanderlei Generoso da Silva</i>	
ESTRUTURANDO UMA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E PROCURANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	87
<i>Mário Macedo, Ana Andrade, Fátima Paixão</i>	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DO 1.º E DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA SUA VERTENTE DE EDUCADOR LITERÁRIO: A AVALIAÇÃO	99
<i>Ana Isabel Pinto</i>	
QUIZZES MATEMÁTICOS NA AVALIAÇÃO FORMATIVA DAS APRENDIZAGENS POR ALUNOS DE 1.º ANO DE ESCOLARIDADE	111
<i>Tânia Antunes, Fátima Regina Jorge</i>	
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA ENTRE 2010-2020	125
<i>Carla Santos, Fátima Paixão</i>	
A EVOLUÇÃO DO CONCEITO "FLEXIBILIDADE CURRICULAR", SUAS LINHAS E QUESTÕES RESULTANTES DURANTE A DÉCADA (2010-2019)	135
<i>Gonçalo Silva, Fátima Paixão</i>	
CONTEXTOS E POTENCIALIDADES DA LITERATURA DE PRIMO LEVI NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	143
<i>Fábio E. A. Gasparetto, Débora P. Cedran, Neide M. M. Kiouranis</i>	
ESCADA DE PEIXES ENTRE A MATEMÁTICA, O PORTUGUÊS E O ESTUDO DO MEIO NO 1º CEB: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR.....	153
<i>Maria do Rosário Castiço de Campos, Nuno Martins, Natália Albino Pires, Virgílio Rato, Susana Silveira</i>	

UMA PROPOSTA PARA A UTILIZAÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA CONCEPTUAL NO ENSINO DA FÍSICA PARA ALUNOS COM DISLEXIA	163
<i>Ana Fernandes, Sofia Cardim, Sandra Soares</i>	
A LEITURA E A ESCRITA: VEÍCULOS PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO	175
<i>Etelvina Dias, Paula Farinho, Inês Ribeiros, Eva Corrêa</i>	
O JOGO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO 1º CICLO DO ENSINO	189
<i>Simone Gonçalves, Paula Farinho, Eva Corrêa, Inês Ribeiros</i>	
ABORDAGEM STEAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA OFICINA DAS CIÊNCIAS	203
<i>Ana Peixoto</i>	
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR	213
<i>Kênia Leandro Silva, Aparecida de Fátima Andrade da Silva</i>	
À DESCOBERTA DO ARBORETO DO JARDIM COM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUTOS DE UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PARA A LITERACIA ECOLÓGICA.....	225
<i>Susana Silveira</i>	
DIDÁTICA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL – INTEGRAÇÃO DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS EM ATIVIDADE DE ÍNDOLE INVESTIGATIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA	233
<i>Fátima Regina Jorge, Fátima Paixão, Maria Helena Martins</i>	
DIFICULDADES EM IMPLEMENTAR O ENSINO EXPERIMENTAL NA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO	247
<i>José Manuel Carmo</i>	
RECURSO PEDAGÓGICO COM O TEMA CENTRAL “PETRÓLEO” PARA O ENRIQUECIMENTO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS	255
<i>Lígia Lopes, Maria Luísa Branco, Sandra Soares</i>	
PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: TECENDO CARACTERÍSTICAS DE TRABALHOS PUBLICADOS EM UM EVENTO IBERO-AMERICANO CTS.....	265
<i>Bruna Marques Duarte, Viviane Fagundes Pacheco, Rosilene dos Santos Oliveira, Neide Maria Michellan Kiouranis, Luciano Carvalhais Gomes</i>	

A formação do professor de português do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico na sua vertente de educador literário: a avaliação

Training of Portuguese teachers in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education as literary educators: the evaluation

Ana Isabel Pinto

Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, aisabelpinto@ese.ipvc.pt

Resumo

Com a intenção de aceder às práticas de formação, para a educação literária, na Licenciatura em Educação Básica (LEB), recolhemos documentos de todas as Instituições do país que ministram em Portugal a referida licenciatura (27), inquirimos alguns dos respetivos alunos (121) e entrevistamos uma amostra representativa de professores (7). Concluímos que há um entendimento generalizado, advindo de documentos reguladores, professores e alunos de que a grande atitude a desenvolver para formar educadores literários será o despertar do gosto pela leitura, o qual levará, consequentemente, à criação de hábitos de leitura literária. Além disso, um dos pilares dessa formação será criar condições para se formar um professor-leitor. No entanto, sobre as práticas de avaliação das aprendizagens, unanimemente, todos os professores, alunos e documentos reguladores apresentam dados que nos permitem dizer que estes profissionais são avaliados através de uma metodologia maioritariamente sumativa, através de testes escritos que não irão ao encontro do perfil que se querará edificar.

Palavras-chave: formação de professores, educação literária, português, leitura, avaliação

Abstract

With the intention of accessing training practices, for literary education, in the Degree in Basic Education (LEB), we collected documents from all the Institutions in the country that offer the said degree in Portugal (27), we asked the respective students (121) and we interviewed a representative sample of teachers (7). We conclude that there is a widespread understanding, arising from regulatory documents, teachers and students, that the great attitude to develop in order to form literary educators will be the awakening of a taste for reading, which will lead, consequently, to the creation of literary reading habits. In addition, one of the pillars of this training will be to create conditions for training a teacher-reader. However, on learning assessment practices, unanimously, all teachers, students and regulatory documents present data that allow us to say that these professionals are evaluated through a mostly summative methodology, through written tests that do not meet the profile that you want to build.

Keywords: teacher training, literary education, portuguese, reading, assessment

1. Introdução

No quadro da relevância de uma formação de professores de português engajada com a literatura, esta investigação visou compreender como está a ser arquitetada, em Portugal, a Licenciatura em Educação Básica (LEB), nomeadamente enquanto formadora de educadores literários no primeiro e no segundo Ciclos do Ensino Básico. Com esse objetivo procedeu-se a um estudo de natureza mista (Moraes & Neves, 2007), que envolveu tanto a recolha documental de todas as instituições que formam em Portugal – junto das quais se recolheram todos os Planos de Estudo, Fichas de Unidade Curricular e alguns Instrumentos de Avaliação -, como inquirição a uma amostra representativa de professores de literatura e de alunos. O que aqui se apresenta é apenas uma análise parcelar de um estudo mais vasto que foi levado a cabo.

2. Quadro teórico

Equacionar a formação específica do professor de português do Ensino Básico que, entre outras funções, terá a responsabilidade de educar literariamente os seus alunos implicará, primeiramente, pensar sobre o tipo de conhecimentos, competências e atitudes que se espera que este profissional desenvolva ao longo da mesma.

Concebemos o lugar da literatura como fundamental na formação de professores pelo que será importante que o professor possua uma sólida formação de base sustentada pelo binómio “educação linguística e literária”:

(...) a educação linguística e literária deve favorecer, no máximo grau possível, o desenvolvimento da competência comunicativa (...) no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas (...) deve contribuir sobretudo para saber fazer coisas com as palavras. (Lomas, 2003, p. 15).

A literatura e o ensino da língua sempre se associaram na aula de português, pelo que o trabalho a realizar em sala de aula, implicará que o professor desenvolva ao longo da sua formação, não só competências linguísticas, mas também um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes literárias. Assim, paralelamente à formação linguística do professor de português, será necessário educá-lo literariamente para a missão de ser, no futuro, educador literário dos alunos do Ensino Básico.

Assim, a formação do professor de português terá de incluir a dimensão literária, pelo que será preciso refletir sobre os vários objetivos de formação que deverão fazer parte de um currículo de um profissional que, entre outras, terá como missão educar literariamente. As opiniões dos investigadores especializados em educação literária divergem entre aqueles que defendem que o professor tem de aprender a ser um ‘especialista’, ou seja, uma pessoa que possua determinados conhecimentos específicos relacionados com a literatura; um ‘leitor’, isto é, ser ele mesmo um leitor competente, assíduo e que goste de ler; e, por fim, também se considera o professor como um ‘mediador’, aquele que tem de saber como “aproximar” os livros literários dos alunos do Ensino Básico. Deste modo, da discussão das finalidades da formação do professor de português, o que encontramos são propostas que, não se anulando entre si, estão mais direcionadas para três grandes fins: a ‘formação do especialista’, a ‘formação do leitor’ e a ‘formação do mediador’.

As perspetivas que podem ser consideradas mais orientadas para a **‘formação do especialista’** (Azevedo, 2018) pressupõem que, durante a formação, sejam trabalhados os conhecimentos específicos relacionados quer com a literatura quer com a leitura.

A par da formação enquanto ‘especialista’, o percurso educativo do professor de português também deverá prever a vertente da **‘formação do leitor’** (Barros, 2022). O caminho de formação deverá, por isso, desenvolver as competências de leitura dos professores em formação, num contínuo caminho de descoberta do prazer pela literatura (González, 2019) que levará, consecutivamente, à criação de hábitos de leitura literária.

No que concerne à “construção” do professor de português, enquanto educador literário, para além de este receber formação enquanto especialista literário, desenvolver hábitos de leitura e aprender a gostar de ler literatura, formá-lo como ‘mediador’ (Barros, 2022) tem sido apontada como sendo uma outra finalidade da referida instrução. Segundo Gomes (1996) “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de saber comunicar” (p.12) esse gosto, esse conhecimento e esse hábito. Haverá, portanto, determinados aspetos que a formação terá de assegurar para que um professor seja capaz de assumir o papel de mediador, sendo alguém que tem conhecimentos científico-literários e que já é um leitor habitual, terá criado a base para se tornar, então, “mediador”.

Em suma, podemos concluir que há três grandes finalidades, que se complementam entre si, para a educação literária do professor de português, as quais construirão um profissional trifacetado: **especialista-leitor-mediador**. Segundo os modelos atuais, formar-se professor de português, educador literário do Ensino Básico, implicará possuir conhecimentos sobre a história da literatura; a teoria da literatura; o Cânone literário; os Modos e os Géneros literários; os textos que compõem a literatura para a Infância e a Juventude; os programas oficiais da língua portuguesa; o processo geral de interpretação; os pressupostos leitores para que a compreensão se efetive ; ter desenvolvido competências de leitura, hábitos de leitura e gostar de ler; saber motivar para a leitura; saber diagnosticar gostos leitores e competências de leitura dos alunos; ler proficientemente em voz alta um texto; pedagogizar de modo adequado um texto literário; produzir materiais e estratégias diversificadas de mediação de textos literários e saber conduzir encontros com textos literários que contribuam para o “deslumbramento” literário dos alunos do Ensino Básico.

3. Metodologia

Assumida a importância que a presença da literatura tem na aula de língua, o professor de português é o sujeito que, na escola, se assume como o educador literário por excelência. Reconhecemos que um professor de português não é um professor de literatura, mas se a aula de língua, no ensino básico, se consubstancia, sobretudo, pelo texto literário, este, entre outros conhecimentos e competências, tem de ter uma vasta bagagem de índole literária, para a tarefa que é educar literariamente os alunos do ensino básico. Por conseguinte, é fundamental que se conceba uma formação, no Ensino Superior, que abra espaço à formação literária do professor de português do Ensino Básico.

Em Portugal, o professor de português do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclo) é formado em 32 Instituições que ministram a licenciatura em Educação Básica no país. A formação que os estabelecimentos supracitados facultam circunscreve-se a orientações específicas, definidas pelo Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Posteriormente, as orientações que norteiam a LEB foram já complementadas pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 79/2014. Todas estas alterações veiculadas pelos decretos e portarias mencionados, levaram, como sabemos, à substituição dos anteriores modelos de formação de professores, por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos para obtenção da habilitação profissional para a docência.

Perspetiva-se, por isso, que, ao longo deste “novo” percurso, 1.º ciclo de estudos (licenciatura) e o 2.º ciclos de estudos (mestrado), seja proporcionada aos estudantes da LEB uma formação através da qual construam ativamente conhecimentos, quer científicos quer pedagógicos, e desenvolvam competências e atitudes que lhes permitam edificar uma formação global, capaz de os munir de ferramentas para o árduo desafio de serem professores de Educação Básica. Ainda que reconheçamos que a licenciatura e o mestrado se complementam e articulam, neste trabalho, focámo-nos, apenas, nos dados relativos à primeira que funciona como um importante momento de formação comum.

Assim, tomaremos como objeto de estudo a formação de professores de português, na licenciatura em Educação Básica. Concretamente, pretendemos estudar a formação de professores e a presença da literatura na mesma, e, sabendo que este objeto é complexo, implicará ter em conta que diferentes concepções de formação poderão conviver em vários lugares, como Planos de Estudo, Unidades Curriculares, Programas e respetivos objetivos e conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, concepções de ensino dos sujeitos que planificam e concretizam a própria formação. Isto quer dizer que, dependendo das instituições em que cada professor se forma, os currícula de formação e os sujeitos que nela estudam e trabalham poderão ter, ou não, a leitura literária e a literatura como eixos estruturantes da sua formação.

O presente trabalho visa ultrapassar a reconhecida escassez de investigação sobre a formação de professores de português em Portugal (Bernardes, 2010).

Elegemos como objeto de estudo a formação do professor de português do ensino básico, ao nível do 1º ciclo de estudos, concretamente, a licenciatura em Educação Básica, e tomamos como principal pergunta de investigação a seguinte: Como e com que orientações está a ser formado, no país, o professor de Português, para vir a ser formador de leitores literários? Partindo desta premissa vários objetivos de pesquisa foram gerados tendo em conta o panorama de formação de professores de português em Portugal:

1. Caracterizar as conceções de formação para a educação literária que emergem dos Planos de Estudo das Licenciaturas em Educação Básica;
2. Caracterizar as conceções de formação para a educação literária dos professores de Licenciaturas de Educação Básica e as práticas de formação para a educação literária dos professores dos cursos de Educação Básica, especificamente as configuradas nos instrumentos de avaliação;
3. Descrever as conceções de educação literária dos estudantes do 1.º ano e do 3.º ano dos cursos de Licenciatura em Educação Básica, nomeadamente quanto às práticas avaliativas mais utilizadas na sua formação.

Consideramos que o objeto que queremos examinar, a formação dos professores de português, é, em nosso entender, melhor estudado recorrendo a diversos tipos de dados, pelo que adotamos uma estratégia metodológica mista. É, portanto, um estudo que concilia métodos quantitativos e qualitativos na tentativa de reunir o máximo de dados sobre a formação em Educação Básica. Assim, a formação dos professores de português, por tudo o que envolve, pelos intervenientes; pelo contexto; pela regulação, necessita que se observe, como objeto, de variadas formas. Adotamos, portanto, um estudo misto, na medida em que se tem como aspiração uma descrição o mais exaustiva possível do estado de coisas relativo à formação do docente de língua, o que permitirá que fiquemos a conhecer tendências nacionais sobre a formação do futuro professor de português do Ensino Básico, ainda que aqui prevaleça o estudo quantitativo sobre o qualitativo.

O recurso aos métodos mistos possibilitou, portanto, neste estudo, uma ‘triangulação’ e complementaridade dos dados, e obter informações aprofundadas que não poderiam ser obtidas utilizando cada um dos métodos, quantitativos e qualitativos, isoladamente. Entende-se por triangulação, na perspetiva de Zappellini & Feuerschütte (2015, p. 241) “como um procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados, distintas populações (ou amostras), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, para consolidar suas conclusões a respeito do fenómeno que está sendo investigado.” A triangulação dos dados só foi, pois, possível, neste estudo, pelo uso de variadas fontes de evidência, o que permitiu validar o fenómeno em estudo de modo a aprofundar a informação recolhida (Yin, 2010, p. 144). Por conseguinte, a triangulação dos dados provenientes do currículo do ensino superior com as conceções de alunos e professores e as práticas e perceções de práticas relatadas por estes resultou em conhecimento sobre como é que está a ser formado, no país, o docente de português, para vir a ser formador de leitores literários.

Assim, na sua globalidade, o estudo foi desenvolvido tendo em conta a rede de intervenientes neste processo de formação, sendo eles: o Currículo da formação em EB (concretamente Planos de Estudo e Fichas de Unidade Curricular); os Professores das LEB; as Práticas de Avaliação das LEB; os Alunos das LEB.

A investigação tomou, assim, em conta as quatro dimensões supracitadas para se efetivar, utilizado as seguintes fontes de evidência: recolha documental, entrevistas e questionário. Porém, sendo este artigo, apenas, um fragmento desse estudo, aqui daremos conta, apenas, dos resultados da componente “Avaliação na LEB”.

Com a intenção de aceder às práticas de avaliação, o primeiro movimento foi analisar as 89 Fichas de Unidade Curricular (UC) recolhidas junto das 27 instituições que formam em Portugal no sentido de compreender quais as UC que contribuem para a formação do professor de Português enquanto Educador Literário. Paralelamente, procuramos enumerar os instrumentos de avaliação mais utilizados para aferir a formação.

Por se ter verificado que a Educação Literária destes sujeitos se edifica maioritariamente nas UC da esfera da Literatura (70%), em comparação com a Didática, entrevistamos alguns professores de Literatura escolhidos em função de dois critérios - ordem geográfica da Instituição em que trabalham e natureza, pública /privada/ universitária /politécnica, da mesma - perfazendo um total de 7 sujeitos inquiridos de 7 Instituições diferentes. Isto quer dizer que a amostra de inquiridos foi selecionada de modo a que, pelo menos, um dos professores representasse cada uma das seguintes variáveis: Origem geográfica da Instituição(norte interior; norte litoral; centro interior; centro litoral; sul interior; sul litoral; ilhas) e Natureza da Instituição (pública; privada; ensino universitário; ensino politécnico).

Estes critérios tiveram o intuito de tornar a amostragem estatisticamente válida e representativa dos sujeitos que, efetivamente, formam os professores de Educação Básica do país e que são oriundos de Instituições com todas essas características combinadas de diferentes formas

Após analisamos os Planos de Estudo, solicitamos aos docentes entrevistados, instrumentos usados para a avaliação das U.C. de Literatura por ser o lugar das práticas efetivas que permitem aceder à práxis concreta de formação do professor de língua que formará leitores literários.

Tínhamos como intuito começar por analisar o tipo de instrumento disponibilizado e o que isso revelava sobre as práticas de educação literária, mas, a verdade é que, o único instrumento de avaliação disponibilizado foi o teste escrito de avaliação.

Foram, assim, recolhidos 11 instrumentos de avaliação, tipicamente denominados de “testes escritos”.

À exceção de dois exemplares, que são de consulta, todos eles são exemplos de instrumentos de avaliação sumativa com uma duração, em média, de duas horas.

Dados os conteúdos presentes, as perguntas/os testes em análise foram categorizados do seguinte modo: avaliação de saberes processuais e avaliação de saberes declarativos.

Entendemos que a *‘avaliação de saberes processuais’* estava presente, em particular, quando era solicitado aos alunos que analisassem uma obra e sobre ela construíssem um comentário textual: “Elabore um texto cuidado e fundamentado onde proceda à análise e interpretação do texto transcrito”.

Como *‘avaliação de saberes declarativos’* foi considerada a avaliação em questões do tipo definição de conceitos, tal como “Proponha uma definição pessoal de literatura infantil”.

As categorias anteriormente referidas, criadas para a análise dos instrumentos de avaliação, resultaram da classificação progressiva dos elementos neles presentes, tendo em conta se palavras ou expressões, como “definição”, “conceito” versus “análise”, “interpretação”, estavam presentes /ausentes nos mesmos, tendo sido definido o título das categorias no final da operação.

Paralelamente foram inquiridos por questionários alunos da Licenciatura no sentido de compreender qual tem sido, na sua opinião, o tipo de avaliação mais utilizado nas UC da esfera da ‘Literatura’ e da ‘Didática do Português’. Os sujeitos respondentes correspondem a uma amostra voluntária que advém de um método de seleção natural dos elementos em que cada um dos alunos teve uma probabilidade igual de ser inquirido e que, por isso, consideramos representativa da população. Ou seja, todos os estudantes do 1.º e do 3.º ano das LEB do país receberam um *email* com o *link* para o preenchimento do inquérito e respondeu quem quis.

Acreditamos que triangular os dados advindos do currículo com os recolhidos junto dos intervenientes desta formação, professores e alunos, permitirá compreender melhor como está a ser formado o professor de Português na sua faceta de educador literário e como está a ser avaliada essa formação.

4. Resultados

Com a intenção de aceder às práticas de avaliação, começamos por analisar as 89 Fichas de Unidade Curricular (27 da esfera da ‘Didática do Português’ e 62 da ‘Literatura’) das 27 instituições que formam em Portugal. Os dados advindos desta observação permitem afirmar que cerca de 70% das UC que contribuem para a formação do professor de Português enquanto Educador Literário

serão da esfera da ‘Literatura’. Dentro dos cerca de 30% atribuídos à Didática do Português, apenas 20% dos conteúdos e objetivos é atribuído à Educação Literária, sendo os restantes alocados à ‘escrita’, gramática, ‘oralidade’ e ‘leitura’ na sua vertente específica de decodificação. Pelo que se concluiu que a educação literária do professor de português se edificará, nas LEB, maioritariamente, pelas UC da esfera da ‘Literatura’. Além disso, tanto em ‘Didática’ como em ‘Literatura’, segundo as FUC, em média, cerca de 75% da percentagem de avaliação corresponde a um teste escrito.

Quando se pergunta aos professores entrevistados a sua opinião sobre “Qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?”, unanimemente os sete inquiridos mencionaram utilizar, maioritariamente, uma avaliação sumativa, através de testes escritos:

(...) é mais centrada numa frequência [P5]

(...) eu costumo avaliar através de frequência com um comentário de texto. [P1]

A avaliação é muito centrada na componente escrita [P4]

Em termos de formação, devemos dizer que a predominância do teste revela limitações visto que, como referem Verhine & Dantas (2009), estes “capturam, no melhor dos casos, apenas uma porção daquilo que deve ser aprendido ou conhecido ao final de um curso de graduação.” (p.185). Como tal, se a formação em estudo deve, em primeira instância, formar leitores, como pode um teste refletir esse processo? Os testes podem ser muito úteis e válidos para avaliar conhecimento, mas, como os referidos autores mencionam, “habilidades e competências são dificilmente captadas através de exames padronizados, escritos” (p.186). De facto, o teste, numa formação de um professor, leitor de literatura, que se pretende de conhecimento alargado, de visões, de relações, atitudes será problemático já que é limitado enquanto instrumento avaliativo.

Porém, paralelamente aos testes escritos, na avaliação dos alunos, os mesmos docentes mencionam que adotam, conjuntamente, outros instrumentos de avaliação mais voltados para tarefas de desenvolvimento de atitudes e de competências. Revelam, no entanto, que os utilizam com menor frequência por diversos motivos: falta de tempo; défice de conhecimentos que os alunos trazem; número elevado de alunos por turma, o que dificulta o acompanhamento e a correção de um número diversificado de tarefas; diretrizes subjacentes ao processo de Bolonha que sugerem a adoção dos testes de avaliação e calcificações curriculares difíceis de alterar.

Com efeito, apesar de haver manifestamente um maior peso atribuído à avaliação sumativa, materializada em testes, foram referidos, por seis inquiridos, outros métodos de avaliação adicionais. Quatro desses docentes mencionam, como instrumentos de avaliação complementares ao teste a realização de recensões escritas:

(...) peço a elaboração de uma recensão [P3]

(...) escolhem um livro de que gostem, com a devida qualidade, e fazem uma recensão [P5]

Estas recensões partirão, segundo explicação dos docentes, de livros de que os alunos gostem. Um dos professores realça que compara a realização destas recensões à adoção do livro:

(...) é pedir-lhes que adotem um livro. Escolha um livro e fale sobre ele. [P2]

Efetivamente, as recensões, ao contrário dos testes de avaliação, partirão de práticas de leitura dos alunos, e, por isso, estas, sim, permitirão aferir não só as competências e os conhecimentos literários, mas também o gosto e os hábitos de leitura dos estudantes.

Há, ainda, referências à realização de outros trabalhos como estratégia avaliativa. Veja-se alguns exemplos:

(...) um trabalho prático que consiste na seleção autónoma de um livro que consideram de qualidade na sua análise e que tem de ter sido publicado no último ano [...]Então eles têm que escolher o livro, e a avaliação da seleção do livro, da análise e depois têm de preparar

uma sessão de trabalho com aquele livro para um público-alvo que pode ser em contexto de sala de aula ou não. [P4]

(...) um trabalho que tem em conta a receção, [...]que elas prevejam qual vai ser a receção dos estudantes do ensino básico. Será o texto adequado àquela receção, àquele ano de escolaridade? [P6]

O trabalho requerido pelo P4 traduz-se num projeto de leitura que prevê a implementação de uma atividade junto do público-alvo com quem os professores de Educação Básica vão trabalhar. Por sua vez, o trabalho solicitado pelo P6 é um género de avaliação fundamentada de uma obra, para um determinado público etário, recorrendo às quatro fases de atividade mental que foram identificadas na leitura, por Teresa Colomer (1998) : 1. 'figuração e imaginação'; 2. 'previsão e retrospeção'; 3. 'participação e construção'; 4. 'valorização e avaliação'. Pretende-se com este último trabalho que os alunos avaliem potenciais leitores de livros selecionados. São exemplos de trabalhos que, pelo referido, são vinculados à prática profissional permitindo, pois, aferir as competências pedagógicas dos formandos. Isto significa que, apesar de os tipos de trabalho serem bastante dispares entre si, preveem, ambos, espaço para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e não, apenas, do conhecimento final, como é o caso do teste avaliativo.

Apenas um professor menciona o dossier como instrumento de avaliação complementar: (...) parece-me significativo que ele alimente o seu trabalho num dossier que mais tarde vai rentabilizar, que nas investigações que vá fazendo no semestre se encontrem espelhadas pequenas pesquisas e depois o recheio que isso vai dar ao sujeito. [...]Este portefólio pode ter ideias mestras que o professor pode dar sem regras rígidas que sejam incapacitantes para uma certa criatividade, que podem renegar para segundo plano esta posição do aluno. Tem que haver uma norma, mas valorizo, por exemplo, a capacidade de perceber de que modo é que tudo o que eu aprendi na vida e tudo aquilo que eu posso atualizar e utilizar, há como que uma tautologia. [...] Ou seja, entender como indissociáveis o fenómeno linguístico, o fenómeno cultural e o fenómeno estético. [P7]

Este dossier, na opinião deste professor, será uma estratégia válida uma vez que contribui para compreender o processo de construção do leitor, que, como se afirmou até aqui, é unanimemente defendido por todos os inquiridos como um dos objetivos da educação literária.

Paralelamente à entrevista, foi solicitado aos sete professores que disponibilizassem exemplos de instrumentos de avaliação (I.A.). Enquanto que através da entrevista pretendíamos compreender as conceções dos sujeitos sobre a formação dos professores, com a recolha de instrumentos procurámos aceder às práticas concretas, neste caso de avaliação, do professor de língua, que poderiam, ou não, ser contraditórias em relação ao que os inquiridos preconizavam.

Na verdade, apesar de durante a entrevista os docentes terem mencionado outros instrumentos de avaliação, quando solicitámos a disponibilização de documentos (como instruções; perguntas, trabalhos, testes, recensões, dossiers...) todos, sem exceção, forneceram apenas exemplares de exercícios de avaliação sumativa.

No total foram recolhidos 11 documentos compostos por exercícios para resolver, geralmente chamados “testes”.

A recolha de instrumentos de avaliação veio, assim, reforçar a conclusão sobre a supremacia dos testes de avaliação, nos casos analisados, enquanto instrumento de avaliação da formação de educadores literários.

Compreende-se que, logisticamente, seja mais fácil disponibilizar instrumentos de avaliação em folhas simples do que dossiers e trabalhos. Porém, será bastante significativo o seu envio exclusivo, apontando, desde logo, mais para o predomínio da avaliação da memorização e da acumulação de conhecimento.

Ora, os “testes” recolhidos não têm todos o mesmo formato, já que 9 são exercícios convencionais para responder imediatamente e 2 permitem a consulta de documentos no momento da sua realização, sendo um destes dois, realizado fora da sala de aula, ao longo de uma semana.

Se o teste, na formação do professor literário que se pretende que seja leitor, será só de definições ou se será um exercício, em que os alunos fazem comentários de livros, configurará práticas formativas do professor de literatura completamente distintas e mais (ou menos) consentâneas com o objetivo daquela formação.

Uma análise ao tipo de perguntas e às instruções apresentadas, nos 11 testes analisados, permitiu concluir que a avaliação presente nos documentos em análise tem, maioritariamente, a ver com dois grandes âmbitos: os ‘saberes declarativos’ e os ‘saberes processuais’.

A tabela 1 mostra o peso relativo dos saberes avaliados nos diferentes instrumentos de avaliação recolhidos. As percentagens foram calculadas, instrumento a instrumento, em função do número de perguntas de cada tipo.

Tabela 1

Saberes avaliados por instrumento de avaliação

	Saberes Declarativos	Saberes Processuais
I.A. 1	33%	67%
I.A. 2	50%	50%
I.A. 3	90%	10%
I.A. 4	75%	25%
I.A. 5	50%	50%
I.A. 6	83%	17%
I.A. 7	83%	17%
I.A. 8	60%	40%
I.A. 9	100%	0%
I.A. 10	25%	75%
I.A. 11	40%	60%
Média	62%	38%

Efetivamente, predominam nos diversos testes os exercícios que privilegiam a avaliação de saberes declarativos. Apesar de encontrarmos três instrumentos de avaliação (IA1, IA10 e IA11) em que os saberes processuais apresentam maior percentagem, ainda assim, a média do peso relativo de cada um dos tipos de saberes permite concluir que os saberes declarativos serão mais valorizados nas práticas avaliativas da LEB. Este dado permite concluir que professores com conceções de educação literária que demonstram a valorização da formação de leitores literários habituais e o fomento do gosto pela leitura, utilizam, como principais instrumentos de avaliação, testes de avaliação de conhecimentos, de definições, de avaliação de saberes declarativos. Mesmo em casos de Instrumentos de avaliação que são, aparentemente, híbridos, os conteúdos declarativos ganham sempre privilégio. Os instrumentos de avaliação analisados, apontam, portanto, para o predomínio, na formação de professores, dos saberes declarativos face às competências e às atitudes, facto que não irá ao encontro do professor de literatura que se quer formar.

Como se disse, foi, ainda, solicitado aos estudantes, inquiridos por questionário, que indicassem, ‘para a avaliação do seu desempenho, a frequência com que têm sido considerados os seguintes instrumentos de avaliação: Recensões sobre obras literárias; Resolução de questionários

sobre obras literárias; Ensaaios sobre obras literárias; Apresentações orais de livros /obras; Portefólios; Diários de leitura; Testes escritos; Criação de suportes de leitura; Desenvolvimento de planificações de atividades em torno do texto literário para uso no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico’.

Ora, como se pode verificar na Tabela 2, segundo os alunos, o teste escrito é o instrumento mais utilizado para avaliar o desempenho dos alunos que se formam professores de Educação Básica:

Tabela 2

Instrumentos de avaliação que os alunos consideram que têm sido utilizados na sua formação

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Frequentemente		Sempre	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
Recensões sobre obras literárias	13%	26%	37%	36%	33%	20%	12%	13%	6%	4%
Resolução de questionários sobre obras literárias	33%	25%	31%	36%	21%	23%	12%	13%	4%	3%
Ensaaios sobre obras literárias	31%	36%	38%	36%	17%	17%	10%	9%	4%	1%
Apresentações orais de livros /obras	25%	16%	29%	32%	21%	32%	21%	19%	4%	1%
Portefólios	35%	39%	31%	29%	13%	19%	13%	12%	8%	1%
Diários de leitura	42%	51%	29%	29%	12%	14%	12%	6%	6%	0%
Testes escritos	6%	0%	15%	13%	23%	16%	38%	36%	17%	35%
Criação de suportes de leitura (ex.: ebooks...)	42%	54%	27%	28%	12%	9%	15%	9%	4%	1%
Desenvolvimento de planificações de atividades em torno do texto literário para uso no 1º e no 2º ciclos do Ensino Básico	31%	22%	29%	28%	19%	26%	15%	20%	6%	4%

Concretizando, se juntarmos as categorias ‘Frequentemente’ e ‘Sempre’ obtemos um número bastante considerável de respostas, 55% no 1.º ano e 77% no 3.º ano, que revelam a utilização, por excelência, do teste escrito como instrumento de avaliação.

Há algum lugar, ainda que bastante menor que o espaço para os testes escritos, por ordem decrescente, para ‘Recensões sobre obras literárias’, ‘Apresentação oral de livros/obras’ e para o ‘Desenvolvimento de planificações de atividades em torno do texto literário para uso no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico’, sendo este último mais evidente no 3.º ano.

Por sua vez, os ‘Diários de leitura’ e os ‘Portefólios’ estão entre os instrumentos de avaliação menos reconhecidos. Se juntarmos as categorias ‘Nunca’ e ‘Poucas vezes’ os inquiridos dizem que não há presença praticamente nenhuma da utilização de ‘Diários de Leitura’, 71%, no 1.º ano, e 80%, no 3.º, nem de ‘Portefólios’, 66%, no 1.º ano, e 68% no 3.º, instrumentos que avaliarão, por excelência, processos enquanto oportunidade de refletir sobre o que é necessário corrigir ou melhorar, num determinado percurso de formação, e sobre as medidas a tomar para o conseguir. Por conseguinte, os Diários de leitura e os portefólios seriam úteis para averiguar o processo de formação de leitores e respetivos hábitos de leitura, bem como o gosto pela literatura dos mesmos, aspetos que os professores entrevistados reconheceram que seriam de privilegiar na formação dos professores de língua. Porém, não parecem estar a ser muito usados.

Também não há grande lugar à avaliação por via da ‘Criação de suportes de leitura (ex.: ebooks...)’ nem por via da realização de ‘Ensaio sobre obras literárias’ cuja frequência na utilização tem sido diminuta.

Conclui-se, por conseguinte, que há uma avaliação pouco diversificada, sobretudo centrada nos testes de avaliação. Neste caso, a utilização quase exclusiva de uma técnica, o teste escrito, significará renunciar a informações que poderiam ser obtidas por outra(s) técnica(s) e melhor avaliar o processo de formação, para a literatura, do estudante de EB. Este dado é compatível com o que os documentos (Planos de Estudo) veiculavam e com o que os professores entrevistados disseram que utilizavam para avaliar os alunos, o que demonstra que, efetivamente, na LEB, a avaliação das aprendizagens é pouco diversificada e centrada em momentos sumativos, materializados, muitas vezes, em testes de avaliação. Este modo de avaliar pode traduzir uma avaliação menos holística do processo de formação. Como refere Pinhal (2000, p. 7) cada instrumento de avaliação fornece um tipo de dados diferente e quanto mais diversificação de instrumentos se utilizar mais diminuiremos a subjetividade da avaliação.

5. Conclusões

As Fichas de UC da esfera da ‘Didática’ e da esfera da ‘Literatura’ apontam instrumentos de avaliação sumativa, nomeadamente testes, como os privilegiados ao longo da LEB. Por sua vez, embora todos os docentes respondam que utilizam testes escritos, no seu discurso surgem como complementares relatos da utilização de outros instrumentos de avaliação, ainda que com uma carga percentual menor, e que contribuirão sobretudo para a avaliação do leitor, unanimemente defendida por todos os inquiridos como um dos objetivos da Educação Literária. São exemplos dessas práticas: atividades em que os estudantes selecionam autonomamente livros e os apresentam; elaboração de projetos de leitura e de “dossiers” de formação, instrumentos que preveem maior espaço para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e não do conhecimento final, ao contrário, especificamente, de um teste escrito. Porém, apesar de os professores entrevistados apresentarem conceções formativas que apontam para uma valorização do fomento do gosto pela leitura e da formação de leitores habituais, os testes escritos disponibilizados avaliavam, sobretudo, saberes declarativos. Ora, parece um contrassenso, face ao discurso dos docentes e ao que se apresenta nas FUC como objetivos, que o tipo de avaliação promovido fomente os saberes declarativos, por oposição às competências e às atitudes, pois não irão ao encontro do professor modelo que se querará formar, nomeadamente na sua faceta leitora.

Ora, também os estudantes, ao indicarem a frequência com que determinados instrumentos de avaliação do seu desempenho têm sido usados, reconhecem o teste de avaliação como o instrumento mais utilizado, resposta coerente com o que foi afirmado pelos professores, nas entrevistas, o que se verificou nos Instrumentos de Avaliação recolhidos e com o que se diagnosticou nos PUC.

Estes dados advindos do currículo, da entrevista e do inquérito permitem, assim, afirmar que o teste parecer ser o instrumento de avaliação por excelência da formação em Educação Básica. Todavia, como poderá um teste aferir o progresso leitor, o gosto pela leitura e a eficácia mediadora dos alunos? Talvez pudessem ajudar a equilibrar a balança formativa das LEB instrumentos de avaliação formativa, como, por exemplo, avaliação da implementação de projetos na comunidade; diários de leitura; reflexões de leitura; relatórios de atividades, portefólios reflexivos, para que não se subalternize a avaliação do gosto e do hábito leitor, e da capacidade de mediação leitora face ao conhecimento literário.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. (Org.) (2018). *Formar Leitores Literários: Ideias e Estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Barros, L. (2022). *Crianças Leitoras, Crianças Felizes*. Opera Omnia.

- Bernardes, J. A. (2010). Cultura Literária e formação de professores. *Separata do colóquio de didática da língua e Literatura* (pp. 29-62). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz*. Edições Caminha.
- González, I (2019). *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do Livro infantil como artefacto*. Universidade de Vigo.
- Lomas, C. (org.) (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Edições ASA.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- Pinhal, M. D. L. (2000). *Avaliação em Língua Portuguesa*. Ministério da Educação.
- Verhine, R.E., & Dantas, L. M. V. (2009). A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. In J.A. Lordêlo, & M. V. Dazzani (orgs.), *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* (pp. 173-199). EDUFBA, Scielobooks.
- Yin, R. K. (2010). *Estudios de caso: planeamento e métodos*. Bookman.
- Zappellini, M. B., & Feuerschütte, S. G. (2015). O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(2), 241- 273.