



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

## **Relatório de Estágio**

O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo.

**DANIELA PEREIRA ARAÚJO**

**Sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Doutora Maria da Graça Borges Castanho**

**Ponta Delgada**

**Abril de 2013**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

## **Relatório de Estágio**

O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo.

**Daniela Pereira Araújo**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação científica da Prof<sup>ª</sup> Doutora Maria da Graça Borges Castanho

**Ponta Delgada**

**Abril de 2013**

À minha mãe,  
porque sem ela a realização deste sonho não seria possível

## **Agradecimentos**

A elaboração deste trabalho, apesar de implicar longos momentos de trabalho individual e de solidão, não teria sido a mesma sem a colaboração e o apoio de algumas pessoas, às quais quero aqui manifestar o meu profundo agradecimento.

À Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho, pela sua orientação; o meu muito obrigado pelo tempo que me dispensou, pelas sugestões e pelo constante apoio e motivação que me deu ao longo de todo este trabalho.

À Professora Raquel Dinis, pela sua supervisão no decorrer dos estágios pedagógicos, por todo o seu apoio e elogios.

À Educadora Gabriela Medeiros e à Professora Sandra Medeiros, cooperantes nos estágios pedagógicos, com quem muito aprendi.

À minha mãe, por todo o amor, apoio e confiança que depositou em mim. Agradeço pelos sacrifícios que fizeste e paciência que tiveste para comigo e peço desculpa pelos dias em que esperavas por mim e eu não te podia fazer companhia.

Aos meus irmãos, Octávio e Grasiela, pela amizade e pelo orgulho com que falavam de mim, mas em especial à minha irmã que sempre me apoiou e me deu forças para continuar.

Ao meu namorado, Eduardo Figueiredo, pela sua paciência, compreensão e pelo apoio incansável. Agradeço pelas horas, dias e noites dedicadas à realização dos materiais que foram fundamentais nas minhas práticas.

À minha amiga do coração, Diana Oliveira, com quem partilhei todos os momentos positivos e menos positivos desta longa caminhada, pela sua disponibilidade e pela sua amizade sincera que foram muito importantes para mim. Obrigada pela tua ajuda nos momentos mais difíceis em que estiveste sempre com um sorriso, pronta para ajudar.

À minha amiga, Sara Pavão, pela sua amizade e pelo seu companheirismo, por nunca duvidar de mim e por ter sempre uma palavra de encorajamento.

Para terminar, agradeço a um grupo de pessoas que foram incansáveis ao longo destes cinco anos, pelo seu apoio e carinho e por ver nelas um motivo para sorrir quando, na verdade, só apetecia chorar. Obrigada às minhas avós Lurdes e Dorvalina, Eduarda, Mário, André, Marinela, Susana Castro e Susana Barrinho.

A todos,

**MUITO OBRIGADA!**

## **Resumo**

O presente relatório de estágio resulta do processo formativo e das experiências pedagógicas realizadas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II. Sendo o estágio um período, no decorrer do qual o futuro educador ou professor tem a oportunidade de pôr em prática os seus conhecimentos e ainda de se construir como profissional, esta é, sem dúvida, uma etapa fundamental na formação do estagiário.

Na base deste trabalho, que tem como finalidade primeira descrever os momentos mais significativos do percurso do estagiário, existe uma temática que se constitui como um fio condutor comum às partes mais teóricas, percorrendo os momentos dedicados à prática e reflexão. Falamos das questões da leitura ao serviço da aquisição e/ou aprofundamento de conteúdos programáticos por parte da população estudantil com que interagimos.

Dando cumprimento ao que nos propusemos fazer, organizamos este relatório em duas partes. A primeira diz respeito ao enquadramento teórico, dimensão própria das abordagens investigativas, que veio a revelar-se de grande pertinência para o nosso enriquecimento pessoal e profissional. Com base em autores da especialidade, fundamentamos diversas vertentes atinentes ao processo formativo, bem como questões sobre o ensino da leitura, na perspetiva da aquisição de conteúdos programáticos através do currículo, área do saber e da investigação considerada de grande relevância na formação global das crianças do Pré-Escolar e do 1º Ciclo.

A segunda parte refere-se às práticas educativas, propriamente ditas, desenvolvidas em ambos os níveis de ensino onde os estágios tiveram lugar. Depois da contextualização e descrição dos espaços onde a nossa intervenção decorreu e das características dos alunos com quem trabalhamos, procedemos à reflexão das atividades por nós descritas neste relatório, as quais, convém explicar, não comportam todas as ações por nós realizadas, quer estejamos a falar da questão da leitura ou de outros domínios e saberes trabalhados na sala de aula.

Partindo do pressuposto de que a leitura assume um carácter transversal em todas as áreas curriculares e que é um dos domínios da língua que mais interfere no sucesso escolar dos alunos, este relatório, intitulado *O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*,

tem como objetivo geral *Compreender o papel dos textos ouvidos ou lidos na aquisição de conteúdos* por parte das crianças que frequentam a pré-escola ou o 1º ciclo.

A fim de garantirmos a consecução deste objetivo, elaboramos um conjunto de questões de partida que nortearam a nossa prática e análise dos dados que obtivemos, fruto da observação e da intervenção no terreno. As referidas questões de partida são as seguintes:

- 1) Será prática recorrente no Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico o uso de materiais escritos para exploração de conteúdos programáticos através do currículo?
- 2) Têm as salas de aula materiais escritos adequados que permitam a exploração de conteúdos através do currículo?
- 3) Que papel desempenham as bibliotecas e os Planos Nacional e Regional de Leitura no ensino de conteúdos através das diferentes áreas do saber?
- 4) Conseguirão as crianças aprender com maior facilidade os conteúdos quando a aprendizagem é complementada com textos diversificados?

Os elementos recolhidos, através da abordagem investigativa por nós realizada, permitiram-nos concluir que, no Pré-Escolar, existe, efetivamente, uma preocupação, por parte da educadora, em recorrer a diferentes materiais de escrita para a exploração de determinados conteúdos curriculares e que a sala dispõe de um leque variado de materiais de escrita, aos quais as crianças e educadora podem recorrer. Dos vários materiais de escrita, selecionados para exploração em sala de aula, a educadora recorre com alguma frequência aos livros que são recomendados pelos Planos Nacional e Regional de Leitura. Relativamente à existência de uma biblioteca na sala, esta é encarada como uma área privilegiada pelas crianças, visto que é muito frequentada nos momentos de brincadeira livre. O mesmo não se verificou no 1º Ciclo, pois o facto de a sala não possuir uma biblioteca, impedia o contacto e manipulação de diferentes materiais de escrita, sendo o manual escolar o único material utilizado para a exploração dos conteúdos.

Considerando todo o trabalho por nós desenvolvido, foi possível constatar que a aprendizagem se tornava mais interessante quando os conteúdos explorados se faziam acompanhar de textos diversificados.

Com este trabalho, pretendemos chamar a atenção para a necessidade e o potencial de educadores e docentes colocarem a leitura de textos de variados géneros ao serviço das diferentes áreas curriculares, contribuindo para uma melhor aquisição e consolidação de conhecimentos junto da população estudantil.

## **Abstract**

The present report is the result of the professional development process and of pedagogical experiences implemented in pre-school and elementary school contexts, integrated in the university courses of Prática Educativa Supervisionada I and II.

Since the practicum we have done has become a very important period to put into practice the knowledge we obtained at the University and to become a professional in education, this was a very important step in our personal growth.

This report aims to presenting and reflecting on the work done during our practicum and to deepen a topic concerning reading across the curriculum.

Following these objectives, we organized this report under two parts. The first one has to do with the revision of literature, a research dimension that ended up being of great importance for our personal and professional improvement. Based on previous researches, we focused on different aspects of our professional development experience, as well as issues related to reading across the curriculum.

The second part stresses the educational practices that we developed in schools. After contextualizing the settings where our practicum took, we made a description of students and their families. Since teachers need to be reflective, besides descriptions and data presentation we reflect on the activities mentioned in this report. It is important to remind that the issues referred in this report do not cover all our interventions and activities developed with students.

Considering that reading is a transdisciplinary area and it is a skill that more interfere with the academic success of students, this report named “The teaching-learning process in Pre-School and Elementary School: The role of Reading across the Curriculum, aims to understanding the importance of texts in the acquisition of contents by pre-schoolers and elementary students.

In order to obtain information on these issues, we organized a set of research questions that oriented our work as educator and as a researcher:

- 1) Do schools use texts to explore contents across the curriculum?
- 2) Do schools have adequate materials to explore contents across the curriculum?
- 3) What role is played by libraries and National and Regional Reading Reports in the teaching of contents across the curriculum?
- 4) Do the reading of diverse texts improve children’s understanding of contents from different areas?

The data we collected allowed us to conclude that in Pre-School there is great motivation to get reading materials to explore different contents and to bring into the classroom a lot of materials that can be used by the educator and children. Pre-school teachers usually get information on books and reading strategies from the National Reading Report, available in the internet. Concerning the existence of a library at the classroom, this issue is of utmost importance for teachers and children. The regular use of this space shows how important it is for children during their free time.

The same does not happen in the Elementary school where there are no books available, so students do not have a chance to browse or read children books or other reading materials. The textbook was the only reading material the teacher used.

Having in mind the work we developed during our practicum, it is relevant to mention that students feel more comfortable and knowledgeable when the teacher complements the teaching of contents with texts.

This report shows clearly how important it is for teachers to offer diverse reading materials when exploring contents. This approach guarantees a better acquisition, understanding and memorization of knowledge among students.

## Índice Geral

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral .....	viii
Índice de Anexos .....	x
Introdução.....	1

### Parte A – Enquadramento Teórico

#### **CAPÍTULO I – Aprender a Ensinar na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino**

Básico .....	5
1. Perfil do educador e professor do 1º ciclo.....	5
2. Formação do educador e do professor do 1º ciclo .....	10

#### **CAPÍTULO II – Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico .....**

3. Principais documentos norteadores da prática do educador.....	19
3.1 Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	19
3.2 Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar .....	21
4. Principais documentos norteadores da prática do professor .....	23
4.1 Organização Curricular e programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	23
4.2 Metas de aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico .....	26
4.3 Referencial Curricular para a Educação Básica na Região (CREB) .....	27

#### **CAPÍTULO III – A Leitura ao Serviço da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico .....**

5. A leitura através do currículo .....	29
6. Atividades promotoras da leitura .....	33
7. Materiais escritos ao serviço da leitura .....	40
8. As bibliotecas como espaços promotores da leitura .....	49
9. Plano Nacional de Leitura vs. Plano Regional de Leitura.....	53

### Parte B – Práticas Educativas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo no âmbito da leitura

#### **CAPÍTULO IV – Procedimento Metodológico .....**

#### **CAPÍTULO V – A leitura no contexto dos estágios.....**

10. Intervenção Educativa no Pré-Escolar .....	63
10.1. Caraterização do contexto de estágio .....	63
10.2. Estruturação da intervenção educativa .....	67
10.3. Apresentação e reflexão das atividades realizadas .....	70
Síntese .....	82
11. Intervenção Educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	84
11.1. Caraterização do contexto de estágio .....	84
11.2. Estruturação da intervenção educativa .....	87
11.3. Apresentação e reflexão das atividades .....	89
Síntese .....	98
Considerações Finais .....	100
Referências Bibliográficas.....	103
Anexos .....	113

## Índice de Anexos

ANEXO I – Grelhas de registo de livros .....	114
ANEXO II – Grelhas de registo da leitura e conto de histórias .....	120
ANEXO III – Transcrição da entrevista à educadora.....	124
ANEXO IV – História “O menino que queria salvar o planeta” .....	128
ANEXO V – Material utilizado para contar a história “O menino que queria salvar o planeta” .....	130
ANEXO VI – Imagens utilizadas para a exploração da história “O menino que queria salvar o planeta” .....	131
ANEXO VII – Cartaz interativo “Vamos salvar o nosso planeta” .....	132
ANEXO VIII – Canção “sou uma árvore feliz” .....	133
ANEXO IX – Ficha de trabalho sobre o fabrico do azeite .....	134
ANEXO X – Adivinhas sobre as profissões.....	135
ANEXO XI – História “A caminho da escola em segurança” .....	137
ANEXO XII – Imagens utilizadas para a exploração da história “A caminho da escola em segurança” .....	139
ANEXO XIII – Imagens complementares à exploração da história “A caminho da escola em segurança”.....	140
ANEXO XIV – Texto “Sinais de pontuação” .....	141
ANEXO XV – Cartaz utilizado para a exploração do texto “Sinais de pontuação” .....	143
ANEXO XVI – Adivinhas sobre os sinais de pontuação .....	144
ANEXO XVII – Texto dramático “D. Afonso Henriques – O Primeiro Rei de Portugal”. .....	145
ANEXO XVIII – Texto do manual de <i>Língua Portuguesa Pasta Mágica 4</i> .....	147
ANEXO XIX – Texto “Uma conversa sobre as unidades de medida” .....	148

## **Introdução**

O presente relatório de estágio, definido legalmente pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é parte integrante das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores.

De acordo com o artigo 2.º do Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores, o relatório de estágio deve “contemplar a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano aplicado de trabalhos a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”. Deste modo, no presente relatório, será mencionada parte do trabalho desenvolvido no estágio pedagógico do Pré-Escolar, realizado na Escola EB1/JI de Ramalho, que decorreu no segundo semestre do ano letivo 2011/2012, bem como momentos significativos do estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente com uma turma do 4.º ano, da Escola EB1/JI de São Pedro, no decorrer do primeiro semestre do ano letivo 2012/2013.

A acrescer os aspetos mais gerais, relativos aos processos formativos oferecidos em contexto dos dois estágios, este relatório apresenta um fio condutor em torno da problemática central do papel da leitura no ensino de conteúdos programáticos através do currículo. Neste âmbito, para além de tentarmos compreender a importância que os textos ouvidos ou lidos desempenham na aquisição de conteúdos, foi ainda nossa intenção perceber (1) se o uso de materiais escritos para a exploração de conteúdos programáticos através do currículo é uma prática recorrente no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico; (2) se as salas de aula possuem materiais de escrita adequados que permitam a exploração de conteúdos através do currículo; (3) qual o papel que as bibliotecas e os Planos Regional e Nacional de Leitura desempenham no ensino de conteúdos através das diferentes áreas do saber; e (4) se conseguirão as crianças aprender com maior facilidade os conteúdos quando a aprendizagem é complementada com textos diversificados.

Escolhemos o tema da leitura para uma abordagem mais aprofundada, uma vez que se trata de um domínio basilar para o desenvolvimento da literacia, para o sucesso escolar dos alunos e para a criação de cidadãos ativos e intervenientes nos destinos do mundo. Como nos recorda Castanho (2007, p. 15),

Anyone in the world, who cannot access literacy, has an insurmountable challenge for life, since one is unable to cope with situations requiring reading, writing, arithmetic, and technology. Around the world, illiteracy is strongly correlated with poverty, social exclusion, dependency, illness, lack of freedom and democracy.

Para além dos aspetos gerais da relevância da leitura, optamos por esta temática porque é necessário desmistificar a ideia que muitas crianças transportam consigo de que aprender é “aborrecido” e ler é uma tarefa difícil e desinteressante. Assim, pretendia-se saber se, através da audição e da leitura de textos e livros, as crianças aprendiam conteúdos de forma lúdica, fazendo com que elas se envolvessem no conhecimento com maior predisposição e prazer.

Com a entrada da criança no Pré-Escolar, dá-se início ao processo de aprendizagem da leitura. Assim sendo, cabe ao educador proporcionar um leque diversificado de atividades, de forma a estimular o desejo de aprender e de querer ler. Sendo o 1.º Ciclo do Ensino Básico o momento em que a criança contacta com o material impresso e com as questões da leitura de forma mais formal, torna-se importante que o professor crie momentos para a leitura, para falar sobre livros e sobre a leitura. É importante fazer com que cada aluno se torne um leitor capaz de obter informação, aprofundar conhecimentos e desfrutar dos prazeres da leitura.

Em termos organizacionais, este relatório encontra-se organizado em duas grandes partes. A primeira (Parte A) diz respeito ao enquadramento teórico, o qual se distribui em três capítulos distintos.

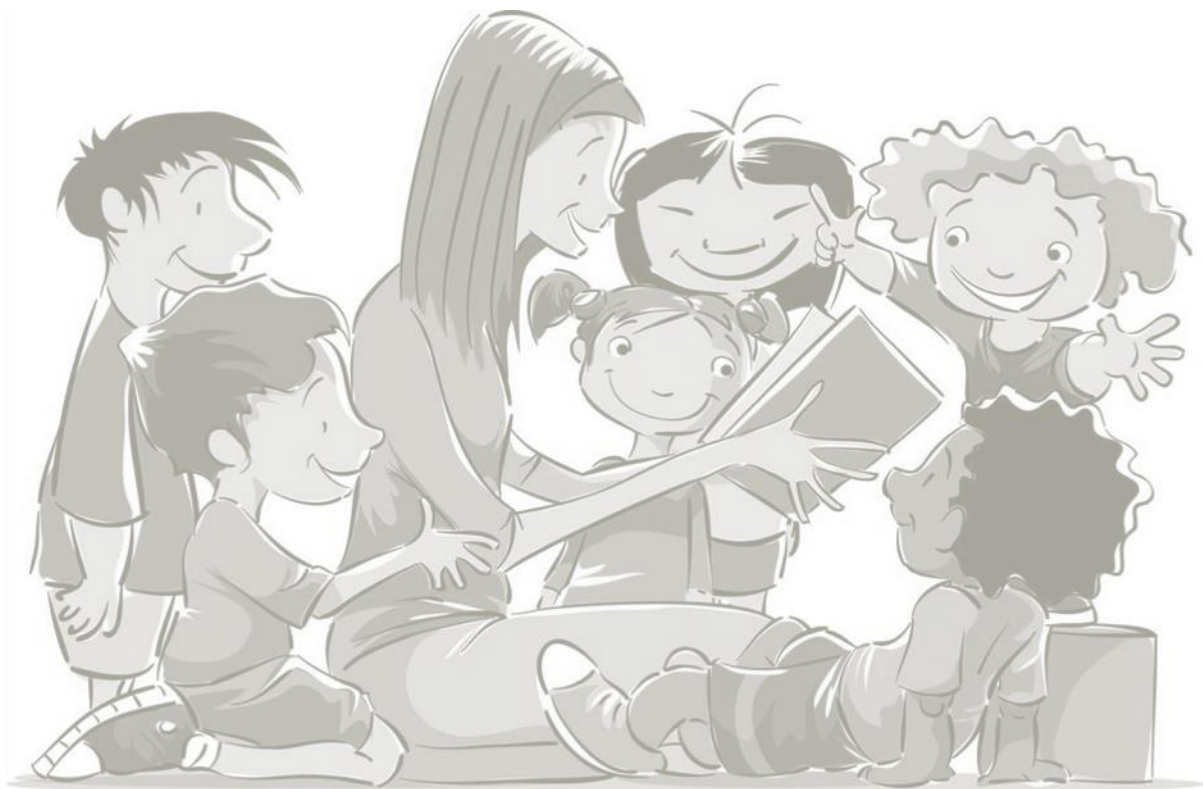
No capítulo I, debruçamo-nos sobre as questões do perfil do educador e do professor do 1.º ciclo e, ainda, sobre a formação que lhes deve ser oferecida. No capítulo II, definimos os conceitos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, analisando os principais documentos norteadores da prática do educador, como também do professor. Neste mesmo capítulo, mencionamos as aprendizagens que os alunos devem realizar no domínio da leitura em cada um desses níveis de ensino. O capítulo III é dedicado às questões relacionadas com a leitura. Explicamos o que se entende por leitura através do currículo, referimos algumas atividades promotoras da leitura e fazemos o levantamento dos materiais escritos que existem ao serviço deste domínio da língua. Mencionamos, ainda, a importância das bibliotecas (as de sala de aula e as de escola), como espaços promotores da leitura e refletimos sobre os contributos que o Plano Nacional de Leitura

e o Plano Regional de Leitura têm dado na promoção dos hábitos de leitura e criação de comunidades leitoras.

A segunda parte do trabalho (Parte B) incide nas práticas educativas no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da leitura. Esta é composta por dois capítulos que contemplam as questões relacionadas com a efetiva intervenção no terreno como estagiária. No capítulo IV, clarificamos os procedimentos metodológicos que estiveram na base da abordagem investigativa relativamente à questão da leitura enquanto, no capítulo V, apresentamos o trabalho pedagógico-didático desenvolvido nos estágios pedagógicos realizados nos dois níveis de ensino.

Por fim, são feitas algumas considerações finais, nas quais damos resposta às questões de partida que nos propusemos explorar neste trabalho e partilhamos o nosso sentir sobre o objetivo geral que norteou a abordagem investigativa desenvolvida.

## *Parte A – Enquadramento Teórico*



## **CAPÍTULO I – Aprender a Ensinar na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Constituindo-se este trabalho como um relatório dos dois estágios pedagógicos realizados, respetivamente no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, é de extrema importância compreender o perfil dos profissionais que trabalham nestes níveis de ensino, bem como o processo formativo a que estão sujeitos. Assim sendo, o presente capítulo encontra-se organizado em dois tópicos. O primeiro diz respeito ao perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o segundo refere-se à formação do educador e do professor do 1.º ciclo. Nesta parte, podemos, ainda, encontrar alguns aspetos relacionados com a profissão docente, nomeadamente a formação inicial, incluindo nesta a iniciação à prática profissional (estágio), a importância que a reflexão desempenha no processo educativo e uma breve referência à formação contínua.

### **1. Perfil do educador e professor do 1.º ciclo**

Através da revisão da literatura, é possível verificar que a profissão de “professor” tem vindo, ao longo dos tempos, a sofrer alterações quer a nível da sua definição, quer a nível das suas funções. Segundo Arends, (1999, p. 27) “no século XIX a principal preocupação dizia respeito ao carácter moral do professor”, enquanto, nos tempos que correm, a grande preocupação recai nas competências pedagógicas. Defende ainda o mesmo autor que os professores devem desempenhar diversas funções, entre estas (1) a função executiva que permite ao docente formar os alunos, (2) a função interativa que aposta na interação pedagógica com toda a comunidade educativa e, ainda, (3) a função organizacional que diz respeito ao trabalho do professor desempenhado junto da comunidade escolar, ou seja, pessoal docente e não docente e familiares.

Segundo Formosinho (1992, citado por Cunha, 2008, p. 12):

O professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica Acompanhada) e procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente.

Dada a complexidade de tarefas, o professor ao escolher a sua profissão deverá estar consciente das múltiplas implicações das suas práticas, nomeadamente no que diz respeito aos princípios e preceitos deontológicos, na medida em que nenhuma profissão é meramente técnica, uma vez que tem uma dimensão ética que importa encorpar e

vivenciar na sua máxima amplitude. No entender de Rodrigues e Esteves (1993, pp. 41-42), “espera-se que o professor exerça as funções de instrutor e formador, transmitindo informações e valores fundamentais e ajudando o jovem a adoptar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações alternativas”.

Neste sentido, espera-se que o professor não abuse do poder que a posição lhe confere, mas sim que seja competente, no sentido de respeitar a diferença cultural, social e pessoal de cada aluno de modo a não cair na discriminação, sabendo respeitar a dignidade e a liberdade de cada um. O professor, ao zelar pelos seus alunos, estará assim a defender a escola como instituição democrática para a satisfação do direito à educação, podendo transformar simples pessoas em futuros cidadãos mais conscientes e reflexivos, pois, como nos diz Coll *et al* (2001, p. 82), “o professor torna-se um participante activo no processo de construção do conhecimento, que tem como centro já não a matéria, mas o aluno e a aluna que actuam sobre o conteúdo a aprender”.

Para Arends (1999, p. 27):

Os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com o conjunto de conhecimentos existentes relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida.

Porque a educação é um direito constitucional muito importante para o desenvolvimento dos países e para a qualidade de vida das suas populações, em 2001, foi publicado, em Portugal, o Perfil Geral para Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto Lei n.º 241/2001) e os Perfis Específicos (Decreto Lei 240/2001), documento no qual são estabelecidas as competências destes profissionais de ensino no nosso país.

Mencionando o perfil dos educadores de infância, alvo de explicitação no decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, iremos, de seguida, analisar os preceitos relativos às diferentes dimensões da intervenção deste profissional no terreno.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular, compete ao educador de infância conceber e desenvolver o currículo, organizar e avaliar o ambiente educativo e, ainda, propor atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Para que tal aconteça, o educador de infância deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo (*ibidem*, Anexo nº 1, III).

Outros deveres do educador de infância prendem-se com a organização do ambiente educativo. São eles: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, proporcionando às crianças experiências educativas integradas; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados; organizar o tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar recursos educativos ligados às tecnologias da informação e da comunicação; criar condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001).

No que diz respeito à observação, planificação e avaliação, cabe ao educador de infância observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, de modo a planificar atividades adequadas às necessidades de cada criança e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem; planificar tendo em conta os conhecimentos e as competências que as crianças possuem; planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível; planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais; avaliar numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Relativamente à ação educativa, o educador de infância deve relacionar-se com as crianças de modo a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos que partam da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta; fomentar a cooperação entre as crianças; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; apoiar e estimular o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; estimular a curiosidade da criança, promovendo a sua capacidade de resolução de problemas; fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (*ibidem*).

No que diz respeito à dicotomia leitura/escrita, o educador de infância tem o principal papel de desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos e competências cognitivas relacionadas com o impresso, com o gosto pelos livros e pela leitura (Lopes *et al.*, 2004).

Também faz parte do conjunto de conhecimentos, que o educador de infância deve possuir, o domínio da diversidade de modelos curriculares e educativos para a

Educação de Infância, contemplados na literatura da especialidade. Entre estes destacamos o *High Scope*, o *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna (MEM), e trabalhados no decorrer da nossa prática educativa no Pré-Escolar (Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Concentrando, a partir deste momento, a nossa atenção no perfil de desempenho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estipulado no decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, importa referir que este profissional deve igualmente desenvolver o currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Como garante da consecução destas responsabilidades, o professor do 1.º ciclo deve: cooperar na construção e na avaliação do projeto curricular da escola; desenvolver as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e ainda às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação em concreto; utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar; promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo; fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho; promover a autonomia dos alunos; avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino; desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomentar a iniciação à aprendizagem de outras línguas; promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência (*ibidem*, Anexo nº 2, II).

No que concerne à integração do currículo, à semelhança dos educadores de infância, cabe ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo (*ibidem*, Anexo nº 2, III).

No âmbito do ensino da Língua Portuguesa, que nos interessa sobremaneira destacar neste relatório, são deveres do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: desenvolver nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral; promover

a aprendizagem de competências de escrita e de leitura; incentivar a produção de textos escritos e integrar essas produções nas atividades de aprendizagem curricular; incentivar os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem da leitura em variados tipos de texto e com diferentes finalidades; fomentar nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interação comunicativa (*ibidem*).

Muitos são os autores que, ao longo das últimas décadas, se têm dedicado a definir o perfil e tarefas dos agentes de ensino. Por exemplo, Perrenoud (2000) apresenta um conjunto de competências para ensinar, que devem ser aplicadas por futuros educadores e professores na sua docência e em todas as suas atividades profissionais, tendo como prioridade máxima combater o fracasso escolar e desenvolver a cidadania e uma prática reflexiva. Assim sendo, o educador/professor tem a responsabilidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e nos seus trabalhos, trabalhar em equipa, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, bem como administrar sua própria formação contínua.

Para Grossman (1990), a postura do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve assentar em quatro componentes do conhecimento:

- o conhecimento pedagógico geral, que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, aos princípios gerais de ensino, ao tempo de aprendizagem académica, à gestão da turma, isto é, ao domínio das técnicas didáticas, da estrutura das aulas, da planificação, da avaliação, dos aspetos normativos da educação, etc;
- o conhecimento do conteúdo, que se refere ao conhecimento do conteúdo da área que vai lecionar, que determina o quê e como vai ensinar;
- o conhecimento do contexto, que se refere ao onde e a quem se ensina, ao contexto da sala de aula, ao meio em que a escola se insere, às expectativas dos alunos e dos pais, às características socioeconómicas, às regras de funcionamento da escola, à cultura do coletivo de professores, que condicionam a atuação do professor;
- o conhecimento didático do conteúdo, que diz respeito ao conhecimento específico que determina e delimita a sua profissionalidade que traduz a simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático relativo ao «como» ensiná-la aos alunos.

Todo o conhecimento profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico envolve um conjunto de saberes ou conhecimentos que resultam de várias formas de aprendizagem (Flores, 2000). O mesmo autor refere também que a competência profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico exige a promoção de uma articulação entre a teoria e a prática do ensino. No entanto, para uma prática eficaz, é necessário equacionar não só os recursos humanos e materiais, mas também decidir em que moldes ela deve funcionar (*ibidem*).

É fundamental que o professor tenha conhecimento dos vários modelos de aprendizagem existentes, de modo a desempenhar a sua prática com base em abordagens testadas por pedagogos consagrados que garantam o sucesso educativo. Em destaque colocamos alguns dos modelos existentes que, segundo Marques (1999), poderão ser: Modelo Pedagógico Tradicional; Modelo Experimental de Montessori; Modelo Comportamentalista de Skinner; Modelo Cognitivista de Piaget; Modelo Culturalista de Bruner; Modelo Crítico de Paulo Freire, entre outros. Porque os modelos se interpenetram em termos de finalidades, objetivos, materiais, processos de operacionalização, nem sempre as práticas refletem a obediência total a um único modelo, havendo a possibilidade de abordagens ecléticas, consoante os interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos.

## **2. Formação do educador e do professor do 1.º ciclo**

Nos dias que correm, a educação é uma das preocupações com que a nossa sociedade se depara, atribuindo à escola uma grande responsabilidade na formação das crianças. Por isso, é exigido aos docentes que sejam capazes de dar respostas às questões que vão surgindo com a constante evolução das sociedades.

Ensinar não é tarefa fácil, pois como nos diz Roldão (2005, p. 48),

uma sala de aula é um espaço de contínuas interações entre o professor e o grupo de alunos. O professor está permanentemente a relacionar-se com os alunos e é hoje genericamente aceite que da qualidade dessa relação dependerá em boa parte o fluxo do trabalho quer dos alunos quer do professor.

Além disso, “numa escola em permanente mutação que sofre constantes influências de culturas e ideologias diversas, a principal dificuldade com que se confronta, actualmente, o professor é a de saber que valores promover” (Santos, 2007, p. 18).

Ser professor é viver na complexidade, no desafio constante da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, e mais, é viver na constante interrogação que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento e da informação que nascem novos desafios para a construção da profissão docente, perante a qual surge a necessidade de desenvolver novas competências e novos saberes (Hargreaves, 2004).

Segundo Ferreira (1994, p. 56), a docência “é uma profissão em construção. Daí a importância da reflexão sócio-histórica em torno da actividade docente para que se possa compreender melhor a situação actual e perspectivar igualmente algumas tendências acerca dos seus desenvolvimentos futuros”. Assim sendo, para que os docentes estejam preparados para responder às exigências da sociedade, não basta haver uma formação inicial, é necessário a existência de uma formação contínua de forma a apetrechar os docentes, para que estes sejam capazes de dar resposta às constantes alterações que têm vindo a marcar a sociedade atual.

Cada vez mais se torna importante melhorar a qualidade de ensino nas nossas escolas, pelo que é necessário refletir sobre a formação de professores. Tal como nos diz Moreira (2003, p. 26): “ as reformas educativas têm salientado a necessidade duma melhoria na qualidade de ensino, o que implica, obrigatoriamente, um repensar da formação de professores, entendida, globalmente, como formação inicial e contínua”.

A formação de professores é definida por Marcelo (citado por Pacheco, 1995, p. 38) como:

o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional.

Para que as nossas crianças usufruam de uma melhor qualidade de ensino, torna-se necessário melhorar a formação dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, para ser atribuída a habilitação para a docência, é necessário que estes adquiram “qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito” (artg. 31 da L.B.S.E.).

Todo o educador de infância e todo professor do 1.º ciclo passam por um processo de formação inicial, que visa consolidar os saberes e conhecimentos necessários e adequados à profissão docente, pois como referem Formosinho e Niza (2001, p. 4), a formação inicial tem o objetivo de “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função professor”.

No que diz respeito à formação inicial, segundo Roldão (1999, p. 100), esta assume um “cariz predominantemente escolar, constituindo a etapa-chave na formação do profissional, complementada ao longo das etapas do seu percurso por actualizações de natureza também predominantemente escolar, que se integram num processo designado de formação contínua”. Por seu turno, a mesma autora encara a formação “como um processo contextualizado, de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, de que a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa, que por isso se deveria aproximar da lógica da formação contextualizada” (*ibidem*). Assim sendo, podemos verificar que estas formações são complementares.

Em consonância com o artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), os educadores e professores têm o direito de usufruir de uma “formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. Esta formação visa apetrechar os futuros educadores/professores de um conjunto de competências e capacidades para que estes possam oferecer à população estudantil um ensino eficaz. Como nos refere Flores (2000, p. 30), a fase de preparação para a docência é “um período de formação em que o aluno/futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer a sua profissão”.

Nesta linha de raciocínio, o artigo n.º 14 do decreto-lei n.º 43/2007 explicita que os mestrados em ensino compreendem diferentes componentes formativas, sendo estas: formação educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional; formação na área de docência.

A componente de iniciação à prática profissional corresponde ao estágio, sendo este um momento prático onde o formando tem a oportunidade de se construir e pôr em prática os seus conhecimentos. Esta é, sem dúvida, um momento fundamental da formação inicial, pois, segundo Pires (2007), esta pode condicionar ou incentivar o processo de socialização profissional.

Gomes e Medeiros (2005, p. 21) consideram que a iniciação à prática profissional, ou estágio curricular, é um momento “em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor”.

É, sem dúvida, fundamental a existência dessa componente de formação, na medida em que este é o momento em que o formando participa ativamente na sua aprendizagem, atualizando os seus saberes e competências, através da concretização de objetivos, da tomada de atitudes de autonomia e do ultrapassar de obstáculos (Portugal, 2002, p. 101).

O estágio, supervisionado por um orientador de estágio, da instituição superior que promove o curso, é acompanhado por um professor cooperante, responsável pelo grupo de crianças com quem o estagiário irá trabalhar. Ambos os elementos são fundamentais, neste processo de formação, visto que nos dão uma orientação sobre o que se «deve fazer» e de «como se deve fazer», aproximando o formando de um futuro percurso a seguir.

Segundo o decreto- legislativo Regional n.º 21/2007/A de 30 de agosto, o “aluno estagiário participa, em regime de actividade docente supervisionada, sob a responsabilidade do orientador, em todas as tarefas que a este estejam atribuídas, referentes às turmas onde leccione, ou noutras, que o orientador possa colaborar e participar”.

O supervisor, neste caso, o professor cooperante, desempenha um papel fundamental na formação do estagiário e, como tal, torna-se necessário promover um clima de diálogo, ou seja, estimular a comunicação para que o estagiário se sinta seguro e confiante.

Relacionado com esse ambiente seguro e no que diz respeito à formação de professores, tem-se vindo a falar cada vez mais num ensino reflexivo, que advoga:

a necessidade de formar profissionais competentes que, além de bons conhecedores da matéria que leccionam, sejam capazes de reflectir sobre a sua didáctica, de tomar decisões oportunas sobre a forma de apresentar a matéria nas aulas e de

encontrar respostas adequadas a situações novas e imprevisíveis (Monereo, 2007, p. 70).

O ensinar envolve, segundo Flores (2004, citado por Flores & Simão 2009, p. 8), a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias acções e nas instituições em que se trabalha”.

O processo de formação dos profissionais de educação deve, efetivamente, dar importância à reflexão, pois, na opinião de Argyris (1985, citado por Nóvoa, 1992, p. 85), “a reflexão sobre a acção é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional”. Deste modo, a formação inicial deve despende algum tempo para uma sólida preparação para a reflexão, pois assim o profissional poderá refletir acerca dos resultados obtidos e encontrar possíveis estratégias para colmatar algumas das dificuldades que possam ter surgido.

Perrenoud (2002, p. 17) afirma que a “formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso”.

Na formação inicial, ao formar um educador/professor reflexivos, poder-se-á desenvolver uma cultura geral mais ampla e diversificada para que possam estabelecer, na sua actividade profissional, relações permanentes e coerentes entre o refletir/pensar e o agir e entre a teoria e a prática.

Reed e Bergemann (2001, citados por Gonçalves, 2006, p. 24) realçam que refletir não é difícil. Muitas vezes apenas exige resposta a questões simples. O que fiz? Como me sinto? Porque me sinto assim? O que de melhor poderia ter acontecido? Existem aspectos onde eu poderia ter feito melhor? Que faria eu de diferente se se repetisse a situação?... Estas questões simples, quer sejam respondidas de forma rápida ou mais ponderada, contribuirão para te transformares num pensador reflexivo.

Muitas das vezes, a reflexão dos educadores/professores começa quando surge algum problema que poderá ou não ser resolvido no momento, ou seja, quando está perante uma situação difícil. Ao passar por essa experiência menos boa, os profissionais de ensino sentem necessidade de repensar a sua ação, de saberem o «porquê» da situação ter decorrido de determinada forma.

Segundo Zeichner (1993, p. 20), a reflexão é um processo que ocorre em várias fases “antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm

conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo os problemas” no próprio lugar e momento em que está a decorrer a ação, ao que chamamos a reflexão na (ou durante a) ação.

As ideias defendidas anteriormente, estão curiosamente presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 93), onde se diz que a reflexão deverá ser realizada antes da ação (planificação), no decorrer da ação (execução) e após a ação (avaliação), sendo todo este processo baseado na observação e nas evidências dos trabalhos das crianças.

É importante que o educador/professor “reflecta permanentemente sobre a sua acção e sobre o seu pensamento, articulando-os, de modo que a investigação de que ele é mentor, seja constantemente regulada e orientada” (Estrela, 1992, p. 45).

Se é facto que, no decorrer da nossa ação, não há muito tempo para a reflexão; também é verdade que esse processo ocorre muitas vezes durante a nossa atuação, pois, ao responder ou não a uma pergunta descontextualizada, ao decidir o passo seguinte a tomar, ao iniciar ou não uma nova tarefa ou atividade, ao chamar determinado aluno à atenção, entre outros, estamos a pôr em prática um processo de ponderação (Perrenoud, 2002).

Sobre a dimensão reflexiva, Medeiros (2008, p. 70) leva-nos a problematizar que

(...) todos os professores, após a sua formação inicial, deveriam continuar a adoptar uma postura reflexiva na sua prática pedagógica, uma vez que só através da reflexão se poderá melhorar o processo de ensino – aprendizagem e promover o sucesso escolar, como também o seu desenvolvimento íntegro, pessoal e profissional.

Sendo a formação inicial o primeiro passo do desenvolvimento profissional, ela constitui “o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (Perrenoud, 1993, p. 149). Deste modo, a formação contínua irá proporcionar diversos momentos que irão permitir reequacionar formações anteriores.

Na opinião de Ferreira (1994, p. 55), a formação contínua “pode desempenhar um papel relevante no sentido da profissionalização, trabalhando, quer na (re)construção do saber pedagógico que caracteriza a profissão, quer na mudança das representações sociais dos próprios professores e dos outros grupos ocupacionais acerca da profissão docente”.

A mesma ideia é reforçada por Ribeiro (1993, p. 10), ao defender que a formação contínua poderá ser encarada como sendo um

conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Podemos assim dizer que aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento ao longo da vida (Arends, 1995) e, como tal, a formação de educadores/professores deve ser considerada como um forte instrumento do processo de ensino-aprendizagem, de modo a que este se torne eficaz e de qualidade.

## **CAPÍTULO II – Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como formandos em dois contextos de ensino-aprendizagem bem distintos, tivemos necessidade de compreender as especificidades de cada um dos universos educativos onde intervimos. Em busca de uma melhor compreensão destes contextos, definiremos, neste capítulo, os dois níveis de ensino nos quais decorreram os estágios pedagógicos, o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como os objetivos propostos para cada um desses níveis de ensino. Exploraremos, também, os documentos norteadores da prática do educador e do professor do 1.º ciclo, que serviram de base a toda a nossa intervenção educativa.

### **A Educação Pré-Escolar**

Segundo a U.N.E.S.C.O. (2007, p. 17), sendo a infância um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a educação de infância constitui-se como “the foundation for later learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals”.

Em conformidade, o decreto-lei nº 147/97, de 11 de junho, refere que “a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”. A Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (L.Q.E.P. – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), reforça precisamente a ideia que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Para que tal se possa concretizar, é necessário que “(...) durante esta etapa se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 17).

A Educação Pré-Escolar tem vindo a adquirir, progressivamente, uma importância cada vez mais significativa no âmbito das políticas educativas. Tal acontece devido aos resultados positivos que têm sido detetados junto de quem frequenta a Educação Pré-Escolar. É possível verificar essa escolarização bem-sucedida através da redução do número de retenções no percurso escolar, da diminuição do abandono escolar, da

socialização integrada, da responsabilização e do sucesso na vida ativa (Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho).

Não podemos encarar a Educação Pré-Escolar como um privilégio, mas sim como um direito para todos, tal como lembra a U.N.E.S.C.O.

Assim, podemos caracterizar a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa de escolarização com que a criança contacta (Ministério da Educação, 2000). É nesta primeira fase que irão ser criadas as bases necessárias para todas as outras etapas que virão. Por isso, no decorrer desta etapa, é importante que se criem condições necessárias para as crianças aprenderem, ou seja, importa que na Educação Pré-Escolar, as crianças aprendam a aprender.

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (L.Q.E.P. – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), são objetivos da Educação Pré-Escolar: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; estimular o desenvolvimento global de cada criança; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações; incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Ao frequentar o Pré-Escolar, a criança entra em contato com a instituição escola pela primeira vez. Nesta primeira abordagem, fica a conhecer a instituição, as pessoas e suas respetivas funções, as regras que têm que cumprir e as rotinas (entrada, lanche, recreio, almoço, saída). Segundo Benavente (1999, p. 110), a este propósito diz-nos que “(...) as primeiras experiências escolares que revelam a cada um o seu lugar no «mérito» e que são, para muitas crianças, a primeira experiência de socialização exterior ao círculo familiar e social restrito”.

Do mesmo modo, a criança terá contacto com o ato de aprendizagem organizado e com intuítos específicos, em vez do brincar por brincar, a que estava habituada. Nesta etapa, serão desenvolvidas competências que a ajudará no ato de aprender, pois a “educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Esta educação não deverá ser encarada, apenas, como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma etapa essencial ao longo da vida, devendo a criança ter condições necessárias para poder atingir a etapa seguinte do seu processo escolar.

### **3. Principais documentos norteadores da prática do educador**

Foram criados, a nível regional e nacional, documentos que servem de quadros de referência para os educadores de infância, com o intuito de proporcionar uma educação de qualidade. Assim sendo, fazemos referência às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e às *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*.

Uma das modificações mais significativas na Educação Pré-Escolar surge com a apresentação de um conjunto de Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, que constituem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos da prática educativa do educador de infância.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* não poderão ser vistas como um programa, pois “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Estas devem ser encaradas como referências de apoio ao educador para que a sua prática pedagógica tenha sentido, de modo a proporcionar aprendizagens significativas às crianças, bem como promover uma melhoria na qualidade da Educação Pré-Escolar.

Estas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar assentam nos seguintes fundamentos: “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis”; “o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo”; “a construção articulada do saber”; “a exigência de resposta a todas as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

De acordo com o referido documento, a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas, sendo estas:

- *observar*, nomeadamente cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, pois assim, o educador, irá compreender as características das crianças e poder adequar o processo educativo às necessidades das mesmas. “A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (*ibidem*, p. 25);

- *planejar* o processo educativo de acordo com as informações que o educador possui do grupo em geral e de cada criança. “Este planejamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação” (*ibidem*, p. 26);

- *agir*, que se refere à concretização das “suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (*ibidem*, p. 27);

- *avaliar*, de modo a tomar consciência da sua ação, para que possa adequar as suas práticas às necessidades das crianças e do grupo (*ibidem*);

- *comunicar* os conhecimentos que o educador possui das crianças com outros adultos que têm responsabilidades na educação das mesmas, pois essa troca de opiniões irá permitir um melhor conhecimento dessas crianças (*ibidem*);

- *articular*, porque cabe ao educador promover a continuidade educativa, proporcionando as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso, facilitando a transição da criança para o 1.º ciclo do ensino básico (*ibidem*).

O educador, no momento de planejamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem, deverá ter em conta as diferentes áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo. Todas estas áreas só poderão ser aprofundadas mediante a organização de um ambiente educativo propício à aprendizagem, que não pode ignorar as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças.

A Área de Expressão e Comunicação engloba três domínios sendo estes:

- a) domínio das expressões com diferentes vertentes (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical);
- b) domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- c) domínio da matemática.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), no domínio da linguagem oral, está presente a ideia de que um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral”, cabendo ao educador criar as devidas condições para que as crianças aprendam.

O mesmo documento refere, ainda, que todas as crianças deverão ter oportunidade de ter experiências de leitura e de escrita na Educação Pré-Escolar. O simples “imitar”

da escrita e da leitura poderá “fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefônica, de revistas ou jornais...” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

Para além deste documento, foi criado um outro documento norteador da prática do educador, onde foram estabelecidas e definidas metas a alcançar ao longo da Educação Pré-Escolar, denominado Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

As *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* foram criadas em 2010, com o intuito de esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” já explícitas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. As metas serão úteis aos educadores de infância, para que estes possam planejar processos, estratégias, bem como modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado determinadas aprendizagens antes de iniciarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este mesmo documento poderá ser encarado como um instrumento facilitador do diálogo entre os educadores e os professores do 1.º ciclo, uma vez que a estes compete dar continuidade às aprendizagens realizadas no Pré-Escolar.

À semelhança das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem estão organizadas por áreas de conteúdo. Importa referir que as aprendizagens realizadas deverão ser articuladas e as diferentes áreas deverão ser abordadas de forma globalizante e integrada.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta inclui não só as aprendizagens relacionadas com a linguagem oral, mas também as relacionadas com compreensão de textos escritos e lidos pelo adulto, como também as aprendizagens que são essenciais para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Ministério da Educação, 2010).

No final da Educação Pré-Escolar é esperado que as crianças alcancem determinadas metas. Em relação ao domínio do Conhecimento das Convenções Gráficas é previsto que a criança saiba: que a escrita e os desenhos transmitem informação; pronunciar acontecimentos numa narrativa através das ilustrações. No domínio da Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal é previsto que a criança: faça perguntas e responda, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; questione para obter informação sobre algo que lhe interessa; descreva acontecimentos, narre histórias com a sequência apropriada; reconte narrativas ouvidas;

utilize nos diálogos palavras que aprendeu recentemente; recite poemas, rimas e canções.

### **O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

De acordo com o artigo 6.º da L.B.S.E., o ensino básico é de carácter universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de nove anos.

Para além disso, o ensino básico compreende três ciclos, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos (art. 8.º da L.B.S.E.).

Para Pires *et al* (1989, p. 11) a educação básica “(...) é básica, isto é, constitui um tipo de escolaridade que é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem”.

Relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico, o documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorda-nos o seguinte:

(...) constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação 2004, p. 11).

Os objetivos específicos de cada ciclo integram-se nos objetivos gerais do Ensino Básico, de acordo com o desenvolvimento etário correspondente. Assim sendo, um dos objetivos propostos para o 1.º ciclo é o “desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (*ibidem*).

Em conformidade com o artigo 7 da L.B.S.E., apresentamos alguns dos objetivos do Ensino Básico, sendo estes:

- “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”;
- “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística”;

- “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa”;
- “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação”;
- “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis”;
- “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...), condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”;
- “fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos”;
- “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

#### **4. Principais documentos norteadores da prática do professor**

Do mesmo modo que foram criados documentos norteadores da prática do educador de infância, o mesmo aconteceu para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, são documentos norteadores da prática do professor do 1.º ciclo a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, o Programa de Língua Portuguesa e Matemática que entretanto foram alterados e as *Metas de Aprendizagem*. Na Região Autónoma dos Açores, existe um referencial curricular próprio, o *Referencial Curricular para a Educação Básica*, que integra os princípios subjacentes ao Currículo Nacional do Ensino Básico.

A *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (2004) defende que o Ensino Básico prossegue três grandes objetivos gerais, sendo estes:

1. “Criar condições para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social”;
2. “Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes”;
3. “Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática”. (Ministério da Educação, 2004, p. 13)

Outro documento norteador das práticas dos docentes prende-se com os programas propostos para o 1.º ciclo. Estes propõem o desenvolvimento escolar através das seguintes aprendizagens: aprendizagens ativas; aprendizagens significativas;

aprendizagens diversificadas; aprendizagens integradas; aprendizagens socializadoras, que garantem o sucesso escolar de cada aluno. Este documento define todas as aprendizagens que os alunos devem efetivar em cada área curricular.

As áreas curriculares que integram o 1.º ciclo encontram-se separadas em duas categorias: as áreas curriculares disciplinares que são a Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras e as áreas curriculares não disciplinares que se incluem na Formação Pessoal e Social.

É de salientar que quer o documento relativo à organização curricular quer os programas do 1.º ciclo do ensino básico sofreram recentemente algumas alterações na sua redação. Foi o caso do Programa de Língua Portuguesa, a par do de Matemática.

Relativamente ao *Novo Programa de Português* para o 1º Ciclo (2009), este encontra-se organizado em três partes, sendo que, na primeira parte, encontramos questões gerais do programa; na segunda parte, está presente a organização dos programas por ciclos (1.º, 2.º e 3.º ciclos), bem como os referenciais disponíveis; e, por fim, na terceira parte, inserem-se os Anexos referentes a autores, textos e material de apoio.

O novo programa entende que, pela sua especificidade, o 1.º ciclo deve compreender dois momentos: um momento referente aos dois primeiros anos de escolaridade e um segundo momento constituído pelos dois últimos anos do 1.º ciclo.

No domínio da leitura, os resultados esperados, no final do primeiro e segundo anos, são os seguintes: “ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados”; “compreender o essencial dos textos lidos”; “ler textos variados com fins recreativos” (Ministério da Educação, 2009, p. 25).

Neste mesmo domínio, os resultados que se pretende que os alunos do terceiro e quarto anos atinjam são os que se seguem: “ler diferentes tipos de textos em suportes variados para obter informação e organizar conhecimentos”; “ler para formular apreciações de textos variados”; “distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória”; “ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados” (*ibidem*, p. 26).

Neste documento, são apresentados quadros que constituem referenciais de progressão programática que articulam descritores de desempenho e conteúdos.

No novo programa de Português, está presente a ideia de que o Português, pelo seu carácter transversal, “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em

todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Ministério da Educação, 2009, p. 21).

É durante o 1.º ciclo que a escola irá proporcionar um leque variadíssimo de experiências de descoberta, bem como a utilização de diferentes materiais escritos e de situações de interação oral que irão permitir ao aluno uma melhor compreensão e utilização do funcionamento da língua.

São vários os fatores que contribuem para nascer, como ato voluntário, a vontade de ler. São exemplo, disso, os textos que a criança ouve da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler (*ibidem*).

Relativamente à leitura, numa primeira fase, deverão ser privilegiadas as situações de ouvir ler, para que, de forma progressiva, se passe para situações de leitura autónoma. Para que a criança possa apropriar-se de bons modelos de leitura, deverá ouvir ler o adulto, pois “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” (*ibidem*, p. 63). Assim sendo, ao professor cabe-lhe o papel de mediador, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura.

Ainda no que se refere à leitura, quando a criança já sabe ler, é essencial promover diferentes situações de leitura, nomeadamente “ler individualmente de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem, ouvir ler” (*ibidem*, p. 64). Torna-se muito importante que o professor crie momentos para a leitura, para falar sobre livros e sobre a leitura.

A ideia de que a aprendizagem da língua é transversal a todas as áreas de conteúdo encontra-se presente neste mesmo documento, uma vez que este diz-nos que a

aprendizagem da língua não pode ser restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (*ibidem*, pp. 68-69).

Na sequência do Currículo Nacional do Ensino Básico e do Programa de Português, foi criado um conjunto de metas de aprendizagem vistas como referência, de modo a promover uma continuidade articulada e progressiva ao longo da educação básica.

À semelhança das metas para a Educação Pré-Escolar, as *Metas de Aprendizagem* para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2010) encontram-se organizadas por áreas de conteúdo, a saber: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática, Expressão e Educação Físico Motora, Expressões Artísticas e Tecnologias da Informação e Comunicação.

É importante referir que, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, existem metas intermédias que dizem respeito ao segundo ano escolaridade e metas finais referentes ao quarto ano de escolaridade.

As metas de aprendizagem para a Língua Portuguesa seguem as orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico e do Programa de Português. Estes documentos organizam-se em torno de cinco competências específicas, já mencionadas na análise do Programa de Português: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.

As metas para a Língua Portuguesa estão organizadas por Domínios de Referência, que correspondem às grandes áreas das cinco competências já mencionadas. Cada Domínio de Referência encontra-se organizado em subdomínios, havendo ainda as metas intermédias.

Os domínios referentes à Língua Portuguesa para o 1.º ciclo são os seguintes:

*Compreender Discursos Oraís e Cooperar em Situações de Interação*, onde espera-se que, no final do 1º ciclo, o aluno: guarde o essencial das narrativas e exposições que ouve e que identifique o que aprendeu; reconte narrativas ou eventos contados e expresse a sua opinião sobre o que ouviu.

*Exprimir Oralmente Ideias e Conhecimentos*, é esperado que o aluno: utilize vocabulário diversificado; empregue o tom de voz e expressividade ao narrar uma história e ao recitar um poema.

*Decifrar e Escrever Palavras*, espera-se que o aluno: utilize o conhecimento de sequências gráficas frequentes para ler palavras desconhecidas; reconheça e use os sinais de pontuação mais frequentes.

*Compreender e Interpretar Textos*, pretende-se que o aluno: identifique as ideias centrais do texto; se recorra de pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global; mencione a sequência cronológica e lógica de eventos ou de fatores do texto; parafraseie frases do texto; retire as conclusões do texto; identifique diferentes tipos de texto; utilize obras de referência para melhorar a compreensão do texto; apoie-se a

informação gráfica como auxiliar da compreensão do texto; assimile temas ou tópicos idênticos em diferentes textos; antecipe o conteúdo e a forma do texto e confirme essas previsões; refira vocabulário específico do tema do texto.

*Tornar-se Leitor*, é esperado que o aluno: leia com ajuda de um adulto ou de um guia textos não ficcionais; recorra de forma autónoma ou sob orientação à biblioteca escolar; leia por iniciativa própria textos de diferentes géneros; apresente oralmente ou por escrito, as suas impressões sobre o que leu ou ouviu ler; guarde na memória passagens de textos que marcaram a sua experiência de leitor.

*Elaborar e Divulgar Textos*, deseja-se que o aluno: selecione o conhecimento relevante para construir um texto; registre palavras ou ideias-chave sobre o tema do texto a escrever; seja capaz de identificar repetições ou ausência de elementos fundamentais e proceda à sua reformulação; ilustre o texto com desenhos ou imagens;

*Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Texto*, neste domínio ambiciona-se que o aluno: relate e/ou reconte um episódio ou uma série de eventos, respeitando a ordem cronológica do narrado; transforme o texto narrativo em diálogo teatral; responda, por escrito, a questões sobre o essencial da informação lida; parafraseie períodos e parágrafos; registre palavras e ideias-chave de uma exposição ouvida ou lida; elabore pequenos textos de opinião; selecione duas ou três razões para justificar a sua opinião; selecione conclusões coerentes com as razões apresentadas.

*Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital*, deseja-se que o aluno: utilize as palavras e expressões mais apropriadas para exprimir as ideias que quer transmitir.

*Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas*, espera-se que o aluno: identifique nomes, verbos, adjetivos, classes e subclasses e mobilize esse conhecimento na compreensão e produção de textos.

O *Referencial Curricular para a Educação Básica* na Região Autónoma dos Açores, de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, é definido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (Ministério da Educação, 2011, p. 4).

Este documento possui três funções educativas essenciais: a função personalizadora que se prende com o desenvolvimento das diferentes capacidades (cognitivas, afetivo-emocionais, sócio-relacionais e psicomotoras); a função

instrutiva/de conhecimento, que promove a assimilação e reconstrução significativa e estruturada da “cultura”, para a transformar em conhecimento mobilizável na resolução de problemas e em situações da vida; e a função socializadora que possibilita a integração do indivíduo na sociedade, de forma crítica e participativa.

O Referencial Curricular para a Educação Básica é visto como um projeto aberto e flexível, que apresenta competências, temas transversais e orientações metodológicas e para a avaliação. O mesmo incentiva a autonomia curricular das escolas de forma a adequá-lo e reconstruí-lo de acordo com as características de cada escola.

Este documento encontra-se organizado em oito competências-chave, que são consideradas estruturantes para a formação integral e integrada dos alunos, num contexto de Açorianidade e de cidadania global. Essas competências são as que se seguem: competência em línguas, competência matemática, competência científica e tecnológica, competência cultural e artística, competência digital, competência físico-motora, competência de autonomia e gestão da aprendizagem e competência social e de cidadania.

No C.R.E.B., é possível verificar a ideia de que “as diferentes áreas curriculares que integram o currículo de cada ciclo se estruturam no sentido de promover aprendizagens que contribuam de forma inter-relacionada para o desenvolvimento das oito competências-chave” (Ministério da Educação, 2011, p. 13).

A área do Português surge aqui como espaço transdisciplinar por excelência. As aprendizagens que se realizam são determinantes para o desenvolvimento cognitivo, identitário e comunicacional dos alunos e ainda determinam a sua afirmação pessoal, integração social e cultural e as suas oportunidades profissionais.

Esta mesma área deve

contribuir para a afirmação da identidade linguística e literária açoriana, promovendo o conhecimento e a valorização das especificidades linguísticas decorrentes da descontinuidade territorial regional, das dinâmicas de povoamento e fenómenos migratórios dos Açores, bem como divulgar e promover a reflexão em torno do património literário oral e escrito de origem e raízes açorianas, em articulação com o Plano Regional de Leitura (ibidem, p. 48).

Nesta área pretende-se promover e desenvolver aprendizagens que os alunos devem efetivar ao longo de todo o processo formativo.

Podemos concluir que, apesar de este documento ser orientado pelas orientações nacionais, ele dá voz às especificidades do contexto açoriano.

### **CAPÍTULO III - A Leitura ao Serviço da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como já tivemos oportunidade de ver, a leitura no Pré-Escolar ou o seu ensino no 1.º Ciclo constituem domínios relevantes para as crianças que frequentam a escola. Para além do que já foi adiantado anteriormente, urge, neste momento, debruçarmo-nos sobre as dimensões que se prendem com a abordagem investigativa que nos propusemos realizar. Deste modo, dando continuidade ao capítulo do enquadramento teórico, iremos incidir a nossa atenção nas questões da leitura através do currículo, nas atividades promotoras da leitura, nos materiais escritos ao serviço da leitura e do ensino-aprendizagem de conteúdos programáticos. Incidiremos igualmente a nossa atenção nas bibliotecas, como espaços promotores da leitura, e, ainda, nos Planos Nacional e Regional de Leitura, uma vez que ambos refletem preocupações governamentais sobre a necessidade de promover a leitura, respetivamente à escala do país e da Região Autónoma dos Açores.

#### **5. A leitura através do Currículo**

Uma prioridade que a escola deverá assumir, durante toda a caminhada escolar, junto da população estudantil, prende-se com a leitura, uma vez que este domínio “é uma questão de desenvolvimento e, por isso, quanto mais lemos, melhor lemos, porque mais palavras e seus valores se reconhecem, mais pistas contextuais sabemos usar, mais relações podemos estabelecer, em suma, porque mais sabemos” (Sousa, 1989, p. 50). Por esta razão a aprendizagem da leitura deverá estar presente ao longo de todo o percurso escolar dos alunos, começando a sua exploração no pré-escolar. A este propósito, Velasquez (2004) clarifica que o início da aprendizagem da leitura ocorre muito antes da instrução formal, através do contato informal que a criança vai tendo com o código escrito existente no meio onde está inserido, acrescentando que este tipo de aprendizagens incute o sucesso da aprendizagem formal. Na verdade, e como acrescenta Mata (2008, p. 66), quando “as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que é atribuído um significado, uma mensagem”. Deste modo, é

importante que, já no contexto pré-escolar, haja a preocupação de estimular as crianças para a leitura.

No Ensino Básico, considera-se que os dois primeiros anos de escolaridade servem para as crianças “aprenderem a ler” e que posteriormente “lêem para aprender”, sendo que numa primeira fase a aprendizagem, da leitura, deve incidir sobre os mecanismos de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase esta deve assumir uma maior importância na extração do significado do material escrito (Azevedo, 2007, p. 9).

É importante que os alunos adquiram hábitos de leitura, não só para melhorar os seus desempenhos, neste domínio, mas também porque “o acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal” (Viana & Teixeira, 2002, p. 12).

Relativamente ao contexto escolar, a leitura desempenha um papel de extrema relevância “não só porque os enunciados e as propostas de trabalhos são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação” (Contente, 2000, p. 11).

A leitura é um domínio que deverá estar presente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, em todas as áreas curriculares, como refere Ediger (1994) "reading as a skill permeates all curriculum areas be it literature, social studies, science, mathematics, health, music, art, and physical education to some extent".

Por Leitura Através do Currículo entende-se não só a presença transversal deste domínio, como também a sua instrução nas diferentes áreas, como medida preventiva do insucesso escolar e como forma de criar leitores competentes ao longo da vida, capazes de compreender vários tipos de texto e recordar/estudar a informação (Castanho, 2001).

Os objetivos implícitos ao conceito de Leitura Através do Currículo, segundo Dupuis e Merchant (1993, citados por Castanho, 2001, p. 129), prendem-se com

responsabilizar todos os professores, independentemente da sua área disciplinar, pelo ensino da leitura do material oferecido aos alunos; perspectivar a leitura como uma actividade educacional e intelectual da máxima importância, pois é através dela que se obtém parte considerável do nosso conhecimento; sensibilizar os professores para a necessidade de ajudarem os alunos a tornarem-se bons leitores; e, por último, evidenciar os efeitos duradouros desta abordagem na satisfação e formação do indivíduo ao longo da vida.

Com o passar dos tempos, surge um sinónimo para a Leitura Através do Currículo, sendo este designado como a leitura nas áreas de conteúdo, sendo que ambas as expressões representam a mesma realidade (Castanho, 2001).

Deverá ser dedicado grande destaque à leitura, nas práticas de ensino escolar, por esta ser encarada como um dos processos cognitivos mais importantes, pois “é considerada uma atividade complexa composta por um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, tendo início num estímulo visual, permitem chegar à compreensão de um texto, através de uma acção global e coordenada” (Cruz, 2007, p. 175).

Existem várias situações de aprendizagem que poderão e deverão ser aproveitadas para a prática da leitura junto das populações estudantis mais novas. Segundo Jolibert (2000, p. 35), “não se lê para aprender a ler, excepto nas actividades de sistematização, lê-se sempre por um interesse imediato”.

A mesma autora enumera algumas finalidades da leitura. Segundo esta, os alunos leem para viver com os outros no âmbito de uma vida cooperativa; comunicar com o exterior; obter informações; fazer (para brincar, para fabricar, para concretizar um projeto); alimentar e estimular o imaginário; adquirir conhecimentos (*ibidem*).

É importante ensinar aos alunos que, apesar das semelhanças que existe entre a leitura-estudo e a leitura-prazer, existem também algumas diferenças. Relativamente à leitura-estudo, esta exige atividades complementares a nível da memorização. De acordo com a fundamentação teórica da Leitura através do Currículo, é necessário a existência de estratégias que levem à compreensão do que foi lido.

No entanto, é fundamental ter presente a ideia que, para além de a leitura servir para obter informações, encontrar respostas, estimular a imaginação, adquirir conhecimentos, ou seja, ter em conta objetivos pedagógicos, deverá também ter em atenção os interesses dos alunos, de modo a que estes se sintam motivados para o ato de ler.

Inicialmente associada ao conceito de Leitura Através do Currículo, a componente do prazer, ou seja, a criação de leitores que leem com e por gosto, surge como um dos grandes objetivos da leitura nas áreas de conteúdo, como afirma Conley (1992, p. 5) "Content reading has three goals for students: (1) understanding essential content, (2) learning how to read to learn, and (3) developing motivation for lifelong reading".

Relativamente ao contexto escolar, Contente (2000, p. 11) transmite a ideia que a leitura desempenha um papel muito importante, “não só porque os enunciados e as propostas de trabalho são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação”. É opinião de vários autores que um ensino integrado irá permitir aos alunos melhores resultados<sup>1</sup>.

Baseando-se em pressupostos apresentados por Roehler *et al.* (1992), Castanho (200, p. 133) refere dois objetivos da integração curricular, sendo o primeiro “ajudar os alunos a compreender que aquilo que aprendem num domínio é passível de transferência para outras áreas do saber” e o segundo “chamar a atenção dos professores para a irrelevância que resulta da aquisição de capacidades adquiridas isoladamente”. Para além disso, refere que “considerar a leitura e a escrita ferramentas funcionais ao serviço de um leque vastíssimo de situações educacionais, remete-nos para o seu uso em actividades autênticas, integradas em todas as áreas do currículo”.

Os defensores da integração curricular acreditam “que as áreas de conteúdo oferecem contextos privilegiados de aprendizagem, nos quais a leitura e a escrita são usadas com o objectivo de desenvolver capacidades de literacia dos alunos e o conhecimento dos conteúdos” (*ibidem*, p. 134).

Para além de todas essas vantagens encontradas na integração curricular, há quem encontre algumas desvantagens em relação a essa integração. Segundo Almeida e Vilela (1996), citando vários autores, uma má coordenação entre as diferentes áreas poderá levar a que haja repetição de conteúdos e de estratégias, o que poderá provocar o desinteresse e a desmotivação nos alunos, pois acredita-se que “a aprendizagem e a motivação dos alunos dependem mais da eficácia do professor do que da organização do conhecimento” (Kirk, referenciado por Castanho, 2001, p. 135).

Como já foi referido, no novo programa de Português, está presente a ideia de que se deve trabalhar transversalmente as competências de leitura. Podemos, assim, verificar que existem várias formas de leitura que não passam exclusivamente pelo texto escrito e que a leitura se estende a todas as áreas de conteúdo e não apenas ao português.

---

<sup>1</sup> Alguns autores citados por Almeida e Vilela (1996) apontam vantagens nos currículos integrados: maior desafio cognitivo, potencial superior de motivação e de interesse, maior oportunidade de resolução de problemas, maior contacto entre professores-alunos, expansão da base de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo harmonioso a todos os níveis.

Tal como nos diz Castanho (2001), “porque as práticas de leitura, desenvolvidas em contexto escolar, são experiências linguísticas às quais se reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, facilmente se conclui que a leitura é um ótimo auxiliar no estudo e é o grande alicerce do processo ensino-aprendizagem que se constrói nas escolas, desde a Língua Materna à Matemática”. Esta poderá ser trabalhada nas diferentes áreas dependendo das atividades propostas pelo professor.

A mesma opinião é partilhada por Azevedo (2007, p. 40), quando este afirma que a “leitura não pode ser só responsabilidade da aula de Português, (...) a leitura é tarefa comum a todas as áreas”.

Castanho (2001, p. 163), refere, ainda, que

apesar de muitos professores, por constrangimento temporal, investirem apenas no ensino de conteúdos, a investigação demonstra que o tempo despendido a ensinar competências gerais de leitura e técnicas de estudo é bem empregue. Abunda o número de textos que aconselham os professores a não descurar o ensino da leitura nesta área do saber.

Investigações recentes têm vindo a confirmar a importância de colocar os alunos, de forma agradável e ativa, perante situações de leitura. Assim, pretende-se que os alunos leiam textos, discutam o sentido literal das ideias do texto, partilhem material entre si, reajam oralmente ou por escrito aos textos e participem em momentos de leitura, pois as crianças que leem ou ouvem ler acumulam conhecimentos, não só sobre o conteúdo trabalhado, como também sobre o modo como a linguagem funciona.

Quando as crianças se apercebem das funcionalidades da leitura, interessam-se mais por ela por encontrarem uma razão para o fazerem. Por isso, é necessário proporcionar atividades que promovam o interesse das crianças pela leitura.

## **6. Atividades promotoras da leitura**

A desmotivação pela aprendizagem em geral e em específico pela leitura torna-se uma preocupação para os educadores e professores. Por essa razão, é necessário motivar os alunos para o ato da leitura, desde cedo, transmitindo-lhes a ideia de que “a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira” (Goethe, citado por Sim-Sim, 2002, p. 13). Ao explorarmos atividades de leitura, estamos a ajudar os alunos a desenvolver uma leitura fluente e reflexiva, pois estes momentos de análise possibilitam ao aluno “reflectir criticamente sobre o texto, permitindo-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitando o

diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo” (Azevedo, 2007, p. 134).

Os investigadores acreditam que, para acabar com o analfabetismo, não basta ensinar a ler. O essencial é ensinar a gostar de ler e ensinar a ler para aprenderem em todas as áreas de conteúdo (Castanho, 2001).

Sendo a leitura considerada um processo complexo, várias são as concepções acerca da leitura. Para Jolibert (2000, pp. 19-20),

ler é atribuir diretamente sentido ao escrito; ler é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida; ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc., em situações de vida «a sério», como dizem as crianças. é ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro... .

De acordo com Daniel Pennac (2010, citado por Machado, 2012, p. 44),

lemos para: aprendermos; termos sucesso nos estudos; estarmos informados; sabermos de onde vivemos; sabermos quem somos; conhecermos melhor os outros; sabermos para onde vamos; conservarmos a memória do passado; esclarecermos o nosso presente; aproveitarmos experiências anteriores; não repetirmos os erros dos nossos antepassados; ganharmos tempo; nos evadirmos; para darmos um sentido à vida; compreendermos os fundamentos da nossa civilização; mantermos viva a nossa curiosidade; nos distrairmos; estarmos informados; nos cultivarmos; comunicar; exercermos o nosso espírito crítico.

O facto de o aluno se sentir motivado para o ato de ler faz com este retire maior proveito desse momento e das vantagens que a leitura poderá trazer.

No Pré-Escolar, essa motivação passa muito pela leitura de histórias, uma vez que a leitura destas surge como uma atividade proveitosa, pois cativa as crianças fazendo com que elas desenvolvam o gosto pelos textos narrativos e não só. Mata (2008) defende a ideia de que a leitura de histórias é fundamental para a promoção de hábitos de leitura.

Talvez não haja outra atividade que seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura de histórias feita pelos adultos e o envolvimento da criança na própria história. “É, aliás, evidente. Todos os educadores de infância referem que o imaginário da narrativa é da parte do ser humano uma demanda constante. Um dos primeiros pedidos que a criança de idade semiótica faz ao seu círculo familiar ou educacional é a expressão: «conta-me uma história»” (Traça, 1992, p. 7).

Assim sendo, os educadores não podem fechar os olhos perante uma prática tão rica e importante como o momento de contar histórias, fazendo da leitura uma rotina, pois o escutar histórias ajuda a desenvolver um interesse cada vez maior em aprender inúmeros e determinados conceitos.

Segundo Mata (2008, pp. 83-84) “ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesia e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu” é uma competência que contém três vertentes integradas, sendo estas o desenvolvimento de atitudes positivas e o prazer face à leitura, a compreensão do que é lido e a apreensão da informação selecionada que permite refletir, bem como estabelecer relações com informações e/ou vivências anteriores.

Abramovich (1997, p. 16) partilha a ideia de quão importante são as histórias para as crianças quando nos diz, “ah, como é importante para a formação da criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Ler histórias às crianças suscita-lhes o desejo de aprender a ler, uma vez que

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Sendo o ouvir e contar histórias uma realidade que está muito presente na Educação Pré-Escolar, é importante que o educador saiba usufruir desses momentos e assim transmitir conteúdos específicos, facilitando a aquisição ou o aprofundamento dos mesmos. Aquando a leitura de uma história, o educador poderá pôr em prática diferentes estratégias como “ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens...” (*ibidem*, p. 69).

A leitura de história é muito importante na medida em que promove uma variedade de competências nas crianças, pois durante a leitura de histórias, as crianças aprendem sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, desenvolvem o vocabulário, capacidades de manutenção na tarefa (atenção e

concentração) e interação com os adultos e com o grupo. (Teale, referenciado por Azevedo, 2007)

Outra estratégia que o educador/professor poderá pôr em prática é a de, em conjunto com as crianças, procurar informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando para que as crianças interpretem o sentido do mesmo, retirem as ideias essenciais e reconstruam a informação. Ler as notícias de um jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita para posteriormente se proceder à sua confecção, são alguns meios para que as crianças se apercebam das diferentes utilidades da leitura (Ministério da Educação, 1997).

Para que o educador/professor possa transmitir às crianças uma visão clara do que está lendo, este deverá assumir determinadas atitudes, tais como: visualizar o livro para as crianças, através da exposição das gravuras; ler de forma descontraída, clara e agradável atraindo a atenção de todas as crianças; deve estar atento às perguntas das crianças, incentivando a troca de ideias sobre o texto lido (Abramovich, 1997).

Por outro lado, o educador/professor deve dar a oportunidade de a criança escolher a história que deseja ouvir, fazendo com que esta se sinta “incentivada a manipular e comentar os livros que escolhe, a ver as imagens, a mostrá-los a alguém que lhe é próximo e com quem é possível falar sobre eles” (Silva *et al* 2011, p. 26). Para que a criança sinta interesse pelo livro e pela leitura, o educador/professor deve mostrar interesse e prazer em comentar as escolhas da criança, pois assim “algumas crianças aprendem de cor, palavra por palavra, cada uma das páginas de um livro de que gostam e são capazes de “ler” as suas histórias preferidas para si próprias ou para outras crianças” (Hohmann *et al* 1995, p. 197).

Cabe ao professor uma parte significativa da responsabilidade de ensinar a criança a ler. Até aprender a ler, a criança percorre um longo caminho, caminho este que se traduz na leitura que faz do mundo e na utilização da oralidade que faz antes de entrar na escola (Sequeira & Sim-Sim, 1989, p. 61).

Outra forma de motivar os alunos para a leitura através do currículo, sendo esta uma das mais importantes, é possuir na sala um local destinado à leitura com condições que permitam aos leitores usufruírem de tudo o que este local proporciona.

É necessário que os nossos alunos adquiram gosto pela leitura. Para isso, Clary (1991 citado por Azevedo, 2007), aponta seis condições favoráveis (entre outras) para despertar a motivação para a leitura:

- capitalização de interesses;
- material de leitura acessível;
- ambiente favorável;
- tempo livre para ler na escola;
- modelos adultos expressivos;
- técnicas motivadoras.

No entanto, só teremos bons leitores se nós próprios – educadores, professores e todo o meio escolar envolvente – formos bons leitores assíduos e consistentes, pois motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver confiança. Tal como nos diz Azevedo (2007, p. 6), “a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.”

Segundo Borràs (2001, p. 357), é fundamental que os alunos tenham acesso na escola à “grande diversidade de textos literários existentes: contos, narrações, novelas, poesia, teatro, revistas, adivinhas, anedotas, enciclopédias..., de maneira a que o seu uso fomenta o hábito leitor e que se descubra a leitura como fonte de prazer e de informação”.

Para que os professores consigam trabalhar os textos, fazendo com que os alunos tirem maior partido dos mesmos, são vários autores que sugerem a utilização de três estratégias/fases de leitura<sup>2</sup>.

A fase da *pré-leitura* tem como objetivo motivar e estimular a curiosidade do aluno. O professor deverá “privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido” (Ministério da Educação, 2009, p. 70).

A leitura silenciosa consiste em visualizar um conjunto de palavras e associá-lo, mentalmente, ao respetivo significado. “Deste modo, e atendendo a que não comporta emissão sonora de texto, é um acto solitário, apresenta a vantagem de permitir que o leitor leia à velocidade que lhe é própria. Permite com que se volte atrás e que se releia uma passagem que pareceu menos perceptível” (Belo & Sá, 2005, p. 30).

Por sua vez, a fase de *leitura* prepara o aluno para a compreensão dos elementos do texto. “Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objetivo(s):

---

<sup>2</sup> São vários os autores que apresentam três fases fundamentais no momento da leitura: a fase da pré-leitura, a fase da leitura e a fase de pós leitura. Veja-se Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007, pp. 71-72); Ângela Balça (2007, pp. 134-135); e Fernando Azevedo (2006, pp. 61-62).

sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.” (*ibidem*). Esta é a fase que em que os alunos têm um maior envolvimento com o texto. É neste momento que eles cruzam a informação que já possuem com a informação que o texto lhes dá, implicando respostas pessoais em relação ao que é lido, fazendo com que se crie uma ligação entre o leitor e o texto.

Os momentos de leitura em voz alta revestem-se “de uma certa importância em termos de avaliação, já que os enganos cometidos durante este tipo de leitura permitem ao professor detectar em que nível de leitura o aluno se encontra e quais as estratégias a que recorrer para ler” (Belo & Sá, 2005, p. 30). Este tipo de leitura não deverá ser concretizado antes de ser feita uma leitura prévia, ou seja, uma leitura silenciosa.

Por último, na fase de *pós-leitura*, que “engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos” (*ibidem*), estão incluídos momentos de reorganização das ideias onde se pode confirmar, ou não, as expectativas dos alunos em relação ao que foi lido e ao que tinham antecipado acerca do texto. Este momento deve ser acompanhado de uma reflexão sobre o texto, permitindo que os alunos se expressem novamente sobre ele mas, desta vez, identificando o que nele há de mais significativo. É importante referir que este deverá ser um momento coletivo que proporcione a partilha e o diálogo, entre alunos e professor, dos significados e das interpretações dos alunos.

É importante a existência de momentos dedicados à compreensão de textos, pois esta define-se como “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7). Para além disso, com a compreensão de texto, pretendemos que o aluno desenvolva “a capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (*ibidem*, p. 9).

Para que haja um bom nível de compreensão da leitura dos textos, a mesma autora (2007, p. 9) apresenta quatro condições importantes, sendo estas: “a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras”; “o conhecimento da língua de escolarização”; “a experiência individual de leitura”; e “as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor”. Assim, entendemos que há que criar momentos de prática de leitura para o desenvolvimento das crianças, sendo estes literários ou não, verbais ou outros, que lhes irão permitir descodificar e compreender qualquer tipo de informação escrita com que irão deparar se ao longo da vida.

Atendendo à literatura da especialidade, há que ter em conta algumas estratégias de leitura e de estudo, que contribuem para o sucesso escolar nas diferentes áreas de conteúdo.

*Sumariar informação:* uma vez que, à partida, não se consegue memorizar textos inteiros, verificamos a importância da capacidade de síntese. Compreender, selecionar informação e relembrar é uma atividade de resumir e sintetizar (Taylor, 1982).

*Sublinhar:* esta tarefa passa por traçar uma linha por baixo das palavras, frases ou ideias. Nesta tarefa, só as palavras-chave devem prender a nossa atenção. Irwin e Zenhas *et al.* (citados por Castanho, 2001), apresentam vários tipos de sublinhado com o intuito de distinguir diferentes ideias. Assim sendo, referem três regras para sublinhar corretamente:

1. sublinhar só as palavras ou ideias principais;
2. destacar conceitos, ideias-chave, definições, fórmulas, linguagem técnica;
3. sublinhar de forma a que apenas a leitura dos sublinhados conduza o leitor ao sentido do texto, favorecendo, assim, a recordação da informação lida.

*Parafrasear:* esta atividade consiste em traduzir, por palavras nossas, a informação que está no texto. Quando isto acontece, durante ou depois da leitura, está-se a avaliar, por um lado, a compreensão e, por outro, a memorizar os conteúdos a reter (Castanho, 2001).

A estratégia mais utilizada para a compreensão do texto é o questionário elaborado pelo professor antes, durante e depois da leitura. De acordo com a teoria de Vigotski, esta estratégia é muito importante, pois as questões formuladas, quando bem elaboradas, convertem-se em pensamento crítico e em argumentos introspectivos da linguagem da criança (*ibidem*).

Segundo Barret (1979, citado por Carvalho, 1994), existem cinco capacidades de compreensão da leitura, que os professores devem exercitar com os seus alunos, sendo estas:

1. A compreensão literal (reconhecimento das ideias principais, sequências, relações de causa-efeito, traços de personagens);
2. A compreensão inferencial (inferência de informação não explícita no texto, mas que, pela sua natureza ou importância, enriquecem a informação do texto);
3. A reorganização (dar nova organização ao texto);
4. A leitura crítica (formular juízos de valor);

5. A apreciação (avaliar o impacto psicológico ou estético que o texto produziu no leitor).

Segundo Borràs (2001, p. 359), “a leitura é concebida como o instrumento essencial que possibilita as demais aprendizagens. Mas estas aprendizagens devem ser significativas, quer dizer, devem permitir estabelecer relações com outras aprendizagens anteriores ou posteriores para que o aluno aprenda a aprender por si próprio”.

## **7. Materiais escritos ao serviço da leitura**

Através dos resultados de investigações, feitas nos últimos anos, na área da Leitura Através do Currículo, é dada grande importância à diversificação de materiais escritos, no processo de ensino-aprendizagem, apontando como materiais de referência os manuais e textos de literatura infantil (Jacq-Le-Dour, 1978, Lacombe, 1978, Kaufman & Rodriguez, 1995).

Com efeito, um dos instrumentos didáticos mais utilizado no mundo são os manuais escolares, os quais, na perspectiva de Pacheco (s/d, p. 200), podem definir-se do seguinte modo:

o manual é, por assim dizer, o material curricular de interpretação dos programas, elaborado em conformidade com os objectivos, conteúdos e orientações de uma determinada disciplina traçados ao nível da prescrição curricular”. O mesmo autor diz ainda que “existem livros auxiliares que, com carácter supletivo, podem ou não estar relacionados com o manual.

Os manuais escolares assumem “as funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendente” (Tormenta, 1996, p. 9). Apesar de este ser criado para o aluno, “é muitas vezes, a única bibliografia que o professor conhece, em termos científicos e em termos pedagógicos” (*ibidem*).

Apesar dos manuais serem encarados como um instrumento essencial à acção pedagógica, a sua utilidade tem vindo a ser alvo de controvérsias, pois, segundo Rodrigues (2000, p. 43), há uma discussão entre defensores e opositores da utilização do manual escolar, na qual

Os primeiros aduzem argumentos [...] com o facto de nele ser apresentado um saber mais estruturado e de servir de contraponto às desigualdades sociais; os segundos contrapõem, como argumento [...] o facto de, sendo depositário de um saber, não facultar a descoberta, não ter em conta as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, fomentando, assim, a aquisição passiva de conceitos.

Cabe ao professor transmitir com qualidade os conteúdos apresentados nos manuais, pois, tal como nos diz Baldissera (citado por Proença, 2000, p. 171), “um bom

professor pode fazer um excelente trabalho com o pior dos livros didáticos”. A gestão que o professor faz da utilização do manual e a forma como o utiliza, em sala de aula, determinará a boa ou má qualidade do ensino.

Na qualidade de ferramenta educativa, os manuais escolares são, antes de mais, livros que abordam interpretativamente o programa de determinada disciplina para um ano de escolaridade específico (Cabrita, 1999), sendo os alunos obrigados a utilizá-los como principal fonte de informação.

É frequente encontrar, nos manuais de língua portuguesa, bons textos seguidos de maus exercícios; outras vezes, depararmo-nos com conteúdos de um excerto de um texto ou até mesmo adaptados, utilizado apenas para atividades de gramática e redação, ocupando, assim, todo o tempo do aluno na realização dessas atividades. Assim sendo, muitas das vezes não garantem o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva. (Paiva & Oliveira, 2010). É necessário que o professor ensine o aluno a explorar o texto e, para isso, deverá oferecer aos alunos diferentes tipos de texto.

A palavra Literatura designa “uma arte, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes dessa atividade criadora” (Aguiar e Silva, 1982, p. 10).

Ao conjunto de obras que satisfazem os interesses dos mais jovens, dá-se o nome de Literatura Infantil. Contudo, é importante referir que, apesar da literatura infantil ser marcada pelas capacidades e interesses dos leitores a que se destina, não é um género separado da literatura (geral).

São muitos os investigadores que partilham a opinião de que só se pode falar de literatura infantil a partir do século XVII, altura em que os primeiros livros e obras dedicadas a crianças foram elaborados por professores e pedagogos, tendo estes o objetivo de transmitir valores e modelos. O facto é que, antes desse tempo, não se atribuía à infância o sentido que hoje lhe é atribuído, por isso não existiam livros nem histórias dirigidas especificamente para as crianças, não havendo nada que pudesse ser chamado de literatura infantil. Assim sendo, as origens da palavra estariam nos livros publicados a partir dessa época, com intuito pedagógico e utilizados como instrumentos de apoio ao ensino (Huck *et al.*, p. 2009).

Muitas vezes, a história da literatura infantil é confundida com a história do livro infantil, pois ambas são da mesma época. Antes disso, não existia “infância”, uma vez

que a criança participava em todas as atividades e eventos dos adultos. Como refere Cunha (2002, p. 22),

[...] A história da Literatura começa a delinear-se no início do século XVII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta.

Não existindo uma definição precisa do conceito de literatura infantil, o facto é que ela existe. Desde há muito tempo, são vários os autores que a definem de acordo com diferentes pressupostos.

Paiva e Oliveira (2010, p. 24) definem literatura infantil como sendo esta uma arte. “E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança”.

Segundo Meireles (1984, p. 20), são as crianças, através das suas preferências, que definem o que é literatura infantil. “Costuma-se classificar com Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim clarificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil *a priori*, mas *a posteriori*”.

Para Cerrilo (2001, p. 87), “pero Literatura Infantil no es, ni puede ser, solamente la que es escrita deliberadamente para niños; es también aquella que, sin tener a los niños como destinatários únicos o principales, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo”.

Alguns consideram que a literatura pode incluir uma função didática, enquanto outros dizem que esta função não é necessária e desvaloriza o texto.

Apesar da falta de consenso sobre as funções da literatura no desenvolvimento das crianças<sup>3</sup>, é consensual a ideia de que a leitura literária, agora contemplada como domínio à parte e distinto nos novos programas de Português do Ensino Básico, de uma forma ou de outra, é fundamental no desenvolvimento de várias competências, bem como na promoção do conhecimento.

---

<sup>3</sup> Se por um lado existem investigadores que dão importância ao papel da literatura para a infância “no fomento e desenvolvimento de uma educação multicultural (Tiedt & Tiedt, 1986 citado por Azevedo, 2006, p. 42), existem outros que dizem que “a partilha com as crianças de textos que abordem temáticas de natureza multicultural pode, em função dos objetivos que se pretendam atingir, implicar juízos valorativos acerca das práticas do grupo cultural em questão” (Vivian Yenika-Agbaw, 2003 citado por Azevedo, 2006, p. 42).

Não parece existir dúvidas quanto às potencialidades da literatura infantil. É possível verificar que ela é condicionadora quer do sucesso escolar quer social da criança, como nos diz Azevedo (2006, p. 11):

A interação precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito. De facto, por meio dela, a criança tem a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e afectiva à leitura.

Nesta perspetiva, é fundamental ter em conta a importância da literatura no desenvolvimento dos alunos, sejam eles leitores de textos ou ouvintes de textos lidos por outras pessoas, pois estão a adquirir conhecimentos da linguagem e de cultura, que estão associados ao aumento das capacidades de leitura e escrita.

Como afirma Azevedo (2007), a literatura infantil é indispensável para o desenvolvimento saudável das crianças, pois a infância é constituída de momentos fundamentais para a aquisição de conhecimentos estruturantes, condicionadores, em larga medida, das suas aprendizagens futuras.

O mesmo autor citado por Margarido (2008, p. 23), refere ainda que

[...] a literatura infantil propicia –lhe [à criança] um saber-fazer que, em larga medida, potencia a sua destreza metalinguística e metatextual, tornando-a capaz de compreender a força pragmática que é a língua e o jogo que nela constantemente coexiste entre os princípios da ordem e coerção e os da aventura e criatividade.

Uma vez que a criança está em constante formação, a literatura infantil poderá ainda “melhorar e ampliar o seu universo de referência, quer através do alargamento do seu vocabulário quer através do enriquecimento das estruturas gramaticais que consolidam a sua utilização da língua” (Margarido, 2008, p. 22).

Através dos textos infantis, as crianças adquirem estratégias para se tornarem aptas para conviverem com uma linguagem pouco frequente, nesta etapa, mas que mais tarde se torna comum e indispensável.

Zilberman (1987, citado por Margarido, 2008) refere que uma das funções da literatura infantil é a missão formadora. “Pois por um lado incute valores sociais e/ou éticos, independente de serem ou não úteis à sociedade ou ao desenvolvimento intelectual do leitor; por outro, propicia hábitos que poderão ser de consumo e de comportamento socialmente correcto” (pp. 23-24).

A literatura não tem como intuito imitar o real, mas sim transfigurá-lo de forma crítica e emocionada. Pretende ainda recriar a realidade através de um elo que permite

identificar uma determinada vivência. “Nada que se escreve é gratuito ou ingênuo, porque pressupõe um sentido e uma posição diante da vida, pois, sem isso, o texto se torna amorfo e de inútil identificação” (Yunes & Pondé, 1988, p. 40).

Se, por um lado, a escrita representa um meio transmissor de informação, por sua vez a leitura apresenta-se como uma forma de aquisição de conhecimentos: “instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo” (*ibidem*, p. 10).

Podemos assim dizer que a obra literária é “um objecto social; para que exista é preciso que alguém escreva e outro a leia” (Yunes & Pondé, 1988, p. 38). Deste modo, a leitura é um ato social, pois, quando a criança realiza a leitura, procura um sentido nas palavras e aventura-se na descoberta do código escrito.

Segundo Morais (1997, p. 13),

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (...) Lemos até para esquecer. (...) Não lemos todos o mesmo texto da mesma maneira. Há leituras veneradoras, analíticas, leituras para fazer ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, fantasiar, leituras narcisistas onde nos procuramos, leituras mágicas onde seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam perante o nosso olhar estupefacto.

A literatura infantil é a mais importante atividade lúdica na vida das crianças, por esta exercitar a linguagem verbal e escrita, fortalecer o crescimento psicológico e intelectual, sugerir recursos infinitos que permitem um enriquecimento do conhecimento e da imaginação (Margarido, 2008).

Segundo Carvalho (1989, p. 21), “a literatura infantil, enriquecendo a imaginação da criança, vai oferecer-lhe condições de libertação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade”.

Cabe ao educador/professor, aquando da escolha das obras, ter presente a qualidade da obra, uma vez que a criança está em processo de formação, de modo a que o aluno sinta vontade de ler, retirando prazer do que está ler. Deverá ter em conta, também, a adequação do texto ao leitor ou ao grupo de leitores.

Quando falamos de literatura infantil, um aspeto que deve ser mencionado é a linguagem. A criança muito pequena não consegue analisar, a mensagem presente no texto chega até ela através da pessoa que conta a história, que deverá saber transmiti-la, adequando a linguagem à idade dela.

Por tudo isso, a linguagem deverá ser simples; no entanto, há que ter cuidado para que esta não caia no facilitismo, pois é notório que não existe uma linguagem para adultos e outra para crianças, ou seja, não existe um vocabulário infantil. Escrever para a infância implica aumentar o repertório linguístico da criança e prepará-la para compreender o jogo da linguagem, pois se a criança não conhecer determinadas palavras, se esta estiver motivada, irá procurar conhecê-la, enriquecendo assim o seu vocabulário (Margarido, 2008).

A literatura infantil pode contribuir para o sucesso escolar, bem como para o sucesso social da criança porque, através dela, a criança tem a oportunidade de, num momento anterior à entrada na escola, manusear a língua reconhecendo, ainda que de forma inconsciente, a sua funcionalidade, que ao longo da sua formação na escola, irá aprofundando e enriquecendo (Azevedo, 1998).

Podemos concluir que a literatura infantil representa um importante fator de crescimento cognitivo e de desenvolvimento pessoal e social da criança (desempenhando funções, não só, lúdicas como formativas), não podendo ser descuidada na formação das crianças. Assim sendo, é importante que todos os intervenientes da prática educativa, em particular os educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tomem consciência das suas potencialidades e lhe atribuam um lugar de destaque nas suas práticas através do currículo (*ibidem*).

Tendo sido durante muito tempo considerado um símbolo mágico, o livro, objeto de leitura, representa a “chave de um património valioso” uma vez que permite desvendar uma infinidade de segredos (Paiva & Oliveira, 2010).

Apesar das várias conotações dadas ao livro ao longo dos tempos, este nunca perdeu a sua magia. “Por meio do livro o leitor é capaz de projetar-se ao mundo da ficção. A leitura é a passagem do mundo real para o mundo encantado dos livros” (*ibidem*, p. 25).

Para que o livro prenda realmente a atenção das crianças, o educador/professor, ao escolher o livro, deverá ter em atenção as imagens, pois estas desempenham um “papel importantíssimo não só na atracção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (Ramos, 2007, p. 18).

Outro aspeto a ter em conta será a capa do livro, pois esta permite criar expectativas, antecipar hipóteses e ainda fornecer um leque variadíssimo de informações

importantes, tais como o título, o autor do livro, o ano da sua publicação, entre outros (*ibidem*).

Para que o livro infantil atenda às expectativas das crianças, Sousa (1978, citado por Paiva & Oliveira, 2010) refere quatro elementos essenciais, que servem de base de sustentação da literatura infantil: o carácter imaginário; o dramatismo; a técnica do desenvolvimento e a linguagem.

Um livro, para ser interessante para a criança, deve recorrer ao carácter imaginário, pois as crianças ficam deslumbradas com o fabuloso. O gosto pelo mistério, fantasia, prazer e emoção são fatores inerentes às crianças. O facto de ser dada grande primazia à imaginação faz com que desperte um maior interesse na criança. Neste encontro com a fantasia, a criança entra em contacto com o seu mundo interior, dialoga com os seus sentimentos, confronta os seus medos e desejos, supera os seus conflitos e alcança um equilíbrio para o seu crescimento.

É através do imaginário que a criança reconhece as suas dificuldades e aprende a lidar com eles, o que irá permitir que a criança se vá conhecendo cada vez mais e melhor (*ibidem*).

Quanto ao drama, este é importante para a criança como tradução dos movimentos interiores que o pequeno leitor se sente viver. A invenção e o drama são dois pilares fundamentais de toda a literatura, que serve os interesses da criança, independentemente da idade que esta apresente (*ibidem*).

Através da técnica, é-nos transmitido o modo como o autor desenvolve os acontecimentos. Muitas vezes, o autor banaliza a inteligência da criança, não correspondendo às exigências que esta impõe. Ela exige que o autor escreva de forma clara e compreensível, mas não de forma infantil (*ibidem*).

A linguagem é outro aspeto a ser considerado importante. O leitor infantil requer uma linguagem simples, cuidada e agradável de modo a não tornar o texto cansativo e desinteressante (*ibidem*).

Deste modo, o livro infantil só será considerado literatura infantil, mediante a aprovação da criança. Como tal, o livro deverá atender às necessidades da criança sendo estas: enriquecer a imaginação, estimular a curiosidade, divertir, educar e instruir (*ibidem*).

Um dos problemas com que os educadores se confrontam, quando contam uma história para o seu grupo de crianças, é como apresentar o livro às crianças, ou seja,

como fazer para que todos consigam observar o material usado. Para resolver este problema, são vários os autores que propõem a utilização de um livro com grandes dimensões, o chamado “livro grande” - *big book*. Este consiste em versões de grandes dimensões de livros de histórias, poemas ou canções. As palavras encontram-se impressas com letras de grandes formatos, permitindo que todo o grupo de crianças consiga observar tanto as imagens, como as letras facilitando a visualização de cada criança no decorrer de uma atividade coletiva (Castanho, 2006; Azevedo, 2007).

Segundo Saracho (1994, citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 118), para as crianças,

ouvir (e ver...), ler, em voz alta textos de grande dimensão, é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema. O espectador/ouvinte pode tomar parte na acção. Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem. Ler em voz alta textos de grande formato aumenta o divertimento das crianças e a compreensão da leitura, desenvolve o conceito de leitura e habilidades pró-leitoras.

Este material poderá ser comprado ou até mesmo elaborado pelo educador. Este poderá, ainda, ser produzido no decorrer da exploração do(s) tema(s) em questão. Poderão ser construídos livros com rimas associadas a imagens; livros com base em registos de situações vividas e com vocabulários conhecidos; cartazes com letras de canções conhecidas; cartazes com fotos de acontecimentos familiares e frases simples. (Azevedo, 2007).

Os investigadores têm apontado o uso deste material, “como um recurso poderoso no desenvolvimento das competências de literacia” (Castanho, 2006; Sulzby & Teale, 1996 citado por Azevedo 2007, p. 27).

Podemos, ainda, falar dos livros informativos que desempenham a função de informar a criança. Para além de este servir para a leitura, “serve para a consulta da criança, enriquecendo o imaginário com informações, descobertas e curiosidades.” (Serra, 2002, p. 42). Poesia, contos, literatura popular, biografias e livros informativos são materiais que podem ser utilizados para a exploração de conteúdos nas diferentes áreas de conteúdos. No entanto, destacamos os livros informativos, uma vez que estes são ferramentas essenciais para os professores que queiram promover o conhecimento e expandir os interesses dos alunos de forma positiva (Carter & Abrahamson, 1993).

Assim, segundo Parreiras (citada por Serra, 2002, pp. 45-46), aprendemos, com os livros informativos, que

ler não é só uma atividade estática, mas dinâmica, em que o leitor vai e volta na leitura, consulta, pesquisa, observa e descobre uma gama de informações que só os livros trazem. O livro informativo não possui maior ou menor valor que o livro de ficção. Ao informar, presta um serviço de esclarecimento ao leitor, como um dicionário ou uma enciclopédia, porém com linguagem adequada, com ilustrações e texto que prendem o leitor, tornando a leitura um deleite.

Devido à grande diversidade e quantidade de livros informativos existentes no mercado, facilmente os podemos integrar na sala de aula ao serviço de um tópico, de um conceito ou de um conteúdo específico. Os livros mais recentes apresentam muita cor, ilustrações, estão bem organizados e começam a ter uma grande preocupação em adaptar a linguagem à faixa etária a quem se destinam (Castanho, 2001).

O envolvimento do leitor com o objeto livro, neste caso, com o livro informativo, deverá ir mais além da escola, pois os interesses das crianças não devem cingir-se somente à escola, tal como nos diz Parreias (citada por Serra, 2002, pp. 43-44):

O livro informativo não é exclusividade da escola, ele pode (e deve!) ser introduzido nos lares. Para a criança, é como uma caixa de surpresas, em que a cada página uma nova informação chega ilustrada para estimular a curiosidade, o interesse do leitor. É claro que, na escola, o livro informativo é um subsídio importante para a educação das crianças.

Desta forma, o material de leitura não poderá ter como base somente os livros, pois “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário” (Reis, 2011, p. 63). Deste modo, deve fornecer aos alunos uma variedade de materiais desde dicionários ilustrados, abecedários, enciclopédias, gramáticas, prontuários, entre outros, permitindo que os alunos partam à descoberta e localização de nova informação (Sequeira, 2000). Tal como nos diz Cadório (2001, p. 46), “para o aluno mergulhar na leitura, deve oferecer-se uma variedade de materiais impressos. A escolha desse material deve ser criteriosa, ajustada às necessidades e interesses dos alunos, de modo a que seja significativa”.

Outro material importante nesta abordagem da leitura através do currículo é o dicionário, visto que a procura do significado de palavras desconhecidas trata-se de uma das estratégias cognitivas que mais conduzem ao alargamento lexical e à compreensão dos textos (Castanho, 2001).

Por outro lado, as enciclopédias são vistas como fonte de informação para aprofundar conteúdos. As enciclopédias representam um papel fundamental na Leitura Através do Currículo, visto ser um recurso muito solicitado pelos professores para a

realização de trabalhos mais estruturados. Porém, é preciso preparar os alunos para a utilização correta desse material (*ibidem*).

Os prontuários são um material que deve ser utilizado com orientação do professor, de forma a que os alunos tenham conhecimento dos materiais que podem dar respostas a dúvidas que possam surgir na escrita, na leitura e na oralidade (*ibidem*).

Através da utilização de gramáticas, adequadas à faixa etária dos alunos, podemos visualizar que a língua apresenta regras e que a obediência a essas regras torna o discurso mais claro e perceptível. Os alunos deverão recorrer à gramática em situações de dúvida, com o apoio do professor (*ibidem*).

Deverão, ainda, serem incluídos, nesses materiais de leitura, os textos produzidos pelos alunos e a audição de textos com sentido, interessantes e desafiantes (Villard, 1999).

Sendo a escola um espaço de encontro entre a criança e o livro, nela está a responsabilidade de inserir a criança no mundo da leitura, transformando os não leitores em leitores permanentes e interessados (Paiva & Oliveira, 2010, p. 29).

Podemos, assim, concluir que o ensino da Leitura Através do Currículo exige o recurso a uma variedade de materiais de leitura. Segundo Castanho (2001), sendo um dos objetivos ensinar a gostar de ler, isso não se consegue apenas com a imposição de um programa que se cumpre com base apenas no manual; por outro lado temos o objetivo de ensinar a ler para aprender, logo, há a necessidade de recorrer a outros materiais que possam contribuir para essa aprendizagem.

## **8. As bibliotecas como espaço promotor da leitura**

Segundo Barbosa e Sousa (1998, p. 91), "muitos dos nossos alunos conhecem o objecto livro, mas evitam-no, chegando até a hostilizá-lo, a desprezá-lo. É-lhes penoso gastar energia a olhar páginas, separar parágrafos, extrair ideias, criar imagens. A preguiça domina-os antes de descobrirem o prazer da leitura. Esta resistência acentua-se quando o ler se torna um acto obrigatório". Para minimizar esta situação, torna-se necessário inculcar nas crianças o gosto pela leitura e a motivação para a utilização de bibliotecas, fazendo com que estas encarem o livro como uma fonte de prazer e de instrução.

É evidente que, nos tempos que decorrem, as novas tecnologias tendem a afastar a atenção, o interesse e a curiosidade das crianças dos livros, pois, como referem Braga e

Queiroz (2010, p. 42), o livro “tende a desaparecer, tornando-se cada vez mais virtual à medida que as tecnologias da informação e comunicação se desenvolvem”.

É importante que a criança, desde a Educação Pré-Escolar, adquira o gosto pela leitura e encare o livro como um objeto de frequente utilização e divertimento. É através do livro que a criança descobre o gosto pela leitura, desenvolvendo a sensibilidade estética (Ministério da Educação, 1997).

Segundo Nunes (1987, citado por Cabral, 2012, p. 49), “a escola não deve só incentivar o aluno a ler, mas também deve ajudá-lo a descodificar a oferta que uma biblioteca possui, seduzindo-o, motivando-o a voltar para procurar novidades ou satisfazer curiosidades”. Nisto podemos encontrar um dos grandes desafios da escola, que consiste em “promover a leitura como um bem essencial ao desenvolvimento global do aluno. Uma melhor utilização pelos alunos e pelos professores das bibliotecas contribuirá inequivocamente para a criação dessas comunidades leitoras” (Castanho, 2001, p. 294).

É função dos educadores e professores inculcar hábitos de leituras nas crianças, através da utilização das bibliotecas. Para isso, torna-se essencial possuir na sala de aula uma biblioteca aproveitando, assim, as potencialidades pedagógicas desse mesmo espaço. Como refere Rueda (1995, p. 11) “la Biblioteca de Aula es uno de los mejores recursos de que disponemos los profesores y, sobre todo, los alumnos”. Assim sendo, os educadores e professores não se deverão esquecer de que este espaço deverá atender às necessidades dos alunos quer a nível físico e pedagógico, sendo este renovado sempre que seja necessário.

Segundo o pensamento de Borràs, (2001, p. 361), “ as bibliotecas de aula, apesar de só disporem dos materiais de trabalho básicos, por exemplo, dicionários, enciclopédias, livros de leitura..., constituem um bom apoio para o docente, uma vez que aproximam as crianças dos livros e criam neles o hábito natural de consulta”.

Magalhães (2000, p. 64) afirma que

A zona da biblioteca de turma é fonte de actividades de grupo, tais como procurar informações úteis, escutar uma história, um poema, escolher uma imagem para a elaboração de um texto colectivo e também frequentemente de interacções entre cada criança, o educador e um livro ou entre uma criança e um livro numa autonomia valiosa que estas actividades promovem e desenvolvem.

Para que a biblioteca da sala de aula se torne um local de promoção de desenvolvimento e de busca de informação, esta deverá possuir uma diversidade de

material escrito adequado aos interesses e necessidades das crianças. Pois, como nos diz Borràs (2001, p. 380),

É necessário que a biblioteca da sala de aula contenha diversos tipos de leitura (contos, romances, relatos históricos, poesia, teatro, banda desenhada, jornais e revista) para contemplar quer a diversidade literária quer a diversidade das preferências literárias, para ampliar horizontes aos que possam ter-se afixado apenas num determinado tipo de leitura e para despertar o interesse aos que ainda não descobriram nos livros o prazer gratuito de ler.

Numa perspetiva de Leitura através do Currículo, Castanho (2001, p. 296), defende que

as bibliotecas de turma devem conter material que cubra os interesses e os conteúdos de todas as áreas curriculares e devem facilitar o acesso, no caso de alunos com problemas de leitura, a textos com um nível de dificuldade de linguagem abaixo do estipulado para a sua faixa etária.

O contacto diário com materiais escritos, incluindo os textos produzidos pelos alunos, explorados em interação na sala de aula e a audição de textos com sentido, interessantes e desafiantes, são essenciais para se aprender a ler. Assim sendo, a sala de aula deverá possuir diversos materiais de apoio à aprendizagem da leitura (listas, abecedários, dicionários ilustrados...), facilitando a descoberta e a localização de informação nesses suportes (Ministério da Educação, 2009).

Enfatizando mais uma vez a importância da biblioteca da sala de aula, é necessário ter em atenção que este espaço deverá ser acolhedor, de modo a proporcionar às crianças experiências agradáveis de forma a convidá-los para a leitura, pois só um ambiente propício à leitura é que leva os alunos a ler e a ouvir ler, a formular questões e discutir possíveis respostas. Podemos, ainda, ajudar os alunos a refletir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que leram (Araújo, 2007).

Uma vez que a sala de aula é um espaço propício a aprendizagens significativas no âmbito de diversas competências, destaca-se a importância da existência de espaços dedicados à leitura e à escrita, pois um espaço dedicado à leitura irá permitir aos alunos um fácil e rápido acesso ao livro. Este espaço deverá estar equipado com livros e outros materiais de leitura. Nesse mesmo espaço, poderão ler sozinhos, em pequenos grupos ou ainda em grande grupo ou até mesmo haver momentos em que poderão escutar alguém a ler (Ministério da Educação, 2009).

Embora seja muito importante referir todas as potencialidades da biblioteca da sala de aula, é também necessário mencionar as regras de utilização deste local, de modo a salvaguardar todo material nele existente, bem como permitir uma eficaz

utilização do mesmo. Neste sentido, a área da formação pessoal e social será trabalhada através das regras de utilização do espaço e dos cuidados a ter com os livros.

Como refere Calixto (2007, p. 63), a biblioteca “pelas suas características únicas, emerge como um espaço de cidadania, na medida em que configura um espaço profundamente democrático de função da cultura, aberta a todos, independentemente da condição social”. Assim sendo, a educação para a cidadania será igualmente trabalhada uma vez que os alunos desenvolvem atitudes de autoestima, de respeito mútuo e de regras de convivência que são essenciais na formação de cidadãos.

No que diz respeito à biblioteca escolar, esta está estritamente relacionada com a promoção da leitura e aquisição de conteúdos, uma vez que poderá ser vista como um recurso educativo; “trata-se de um espaço onde a criança cultiva a leitura, autonomamente, na senda da satisfação das suas necessidades e curiosidade intelectual” (Castanho, 2001, p. 297).

Todavia, diversos autores partilham a ideia que é necessário uma mudança no modo de funcionamento das bibliotecas, apesar de que “a maior parte das escolas do 1.º ciclo não possui biblioteca” (Alçada, 1994, p. 150), e para as poucas que possuem uma biblioteca escolar, Sousa (1995, p.118) critica o estado de abandono destas, ao dizer que

não será necessário desfiar um rosário de problemas para confirmar este estado precário, bastará sim referir que o professor responsável continua sem formação específica para o cargo e a ter apenas duas horas de redução para a realização dessa tarefa como se de coisa simples se tratasse; que não tem voz nos órgãos de gestão pedagógica; que em muitos casos, a atribuição deste cargo é para completar horários atribuídos já tardiamente a professores que no ano seguinte não estarão ali. Chega ver que em 50% das escolas o funcionário que deveria assegurar as rotinas próprias de uma biblioteca, divide-se por outras tarefas que lhe ocupam mais tempo do que aquela e em horas em que a biblioteca deveria estar aberta. Basta saber que 36% das escolas têm a sua biblioteca ocupada a maior parte do tempo com aulas e que, por isso, as estantes encontram-se fechadas a cadeado; que mesmo naquelas que não estão ocupadas normalmente com aulas o acesso às estantes é condicionado. A maior parte das escolas não tem um fundo mínimo necessário para suprir as necessidades de leitura dos jovens. Não há verbas para aquisição de livros, não há dinamização nem divulgação, não há enfim biblioteca.

Contudo, à biblioteca escolar são atribuídas diversas responsabilidades, como afirma Silva (1998, citado por Castanho, 2001, p. 298):

satisfazer as exigências do sistema educativo, contribuir para a construção do sucesso educativo, colaborar na preparação para a vida, ajudar a instituir pluralidade na escola, ensinar a ler, enraizar o gosto pela leitura, apoiar o trabalho de projecto, abrir acesso a outras bibliotecas, criar um espaço específico de aprendizagem, estimular os mais dotados e os mais carenciados, servir de apoio às actividades lectivas, individualizar o atendimento, ir ao encontro dos alunos e apoiar os professores.

Para além disso, a biblioteca escolar surge como um espaço “igualitário que oferece as mesmas possibilidades a todos os alunos, independentemente do seu meio intelectual” (Baró & Mañá, 1996 citados por Lima, 2001, p. 37).

Sendo a biblioteca um espaço acessível a todas as crianças, independentemente da classe social, Sequeira (2002, citada por Azevedo, 2007), diz-nos que é proibido que a escola não tenha biblioteca, que os professores não saibam como ensinar uma criança a ler, que o professor não leia, que o professor não estimule o gosto pela leitura, que a criança não goste da escola e ainda que a educação não seja a prioridade financeira do nosso país.

As bibliotecas deverão ser utilizadas como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura. Desta forma, espera-se que estas desempenhem um papel relevante na promoção da leitura, fazendo com que haja mais e melhores leitores (Ministério da Educação, 2009).

Por tudo isso, é necessário pôr livros à disposição das crianças, ou seja, dotar as bibliotecas com um leque variado de obras e com estantes acessíveis aos mais novos. Para além do mais, a biblioteca deverá ser renovada sempre que se justifique, uma vez que são os livros recentes que atraem mais as crianças, pois estas sentem curiosidade em ir ver que livros novos chegaram à biblioteca, para que possam trocar pelos que já pegaram e já leram ou até mesmo que não gostaram (Alçada, 1994).

Podemos concluir que é fundamental despertar nas crianças o valor dos livros, colocando “livros à disposição das crianças” (Alçada, 1995, p. 150), para que estas possam explorá-los de modo a ampliar e alargar o conhecimento sobre aspetos do mundo que nos rodeia.

## **9. Plano Nacional de Leitura vs Plano Regional de Leitura**

O Plano Nacional de Leitura (P.N.L.) é uma iniciativa do Governo da República, que tem como “objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”<sup>4</sup>.

Segundo Sardinha (citada por Azevedo, 2007), Portugal apresenta índices de literacia em leitura pouco satisfatórios. Através dos resultados P.I.S.A. (Programme for International Students Assessment), é possível verificar que é “necessário formar

---

<sup>4</sup> <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito” (*ibidem*, p. 1). Para tentar colmatar essa situação, foi criado o Plano Nacional de Leitura cuja apresentação pública foi realizada em 2005, numa iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura. “Com esta medida, espera-se estimular o prazer a ler nas escolas e nas bibliotecas, através de estratégias diversificadas, intensificando-se o contacto entre o livro e o leitor, por forma a poderem ser superadas as lacunas ao nível da compreensão leitora reveladas pelos jovens das escolas portuguesas” (*ibidem*, p. 2).

Para além disso, através de resultados confirmados pelo P.I.S.A. (2009), um estudo da G.E.P.E. (*A Dimensão económica da Literacia em Portugal – Uma análise*), revelou que os alunos, à saída do ensino básico, apresentavam os níveis mais baixos, a nível Europeu, no que diz respeito às competências da leitura.

São colocados, pelo P.N.L., desafios às instituições responsáveis pela formação de profissionais, sendo estes “formar leitores voluntários, leitores competentes, leitores reflexivos e críticos, que não apenas lêem em quantidade, mas, principalmente, em qualidade e que, assumindo-se como tal, activamente se encontram comprometidos com o desenvolvimento do grau de literacia de todos os cidadão” (Azevedo, 2007, p. XIV).

O P.N.L. desenvolve uma série de programas e iniciativas, com especial incidência no Ensino Pré-Escolar, no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Assim, surge direccionado para o pré-escolar os programas *Está na hora dos livros* e, para o 1.º ciclo do ensino básico, os programas *Está na Hora da Leitura*. Estes surgem com o intuito de promover a leitura nas crianças, de modo a melhorar os níveis de literacia do nosso país, que assentam nos seguintes princípios:

- o caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil;
- para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas atividades de leitura orientada;
- a aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto;
- para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos;
- o treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza;
- a promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados, quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo;

- para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa;
- os projetos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único e exigir uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar;

Para que as crianças se sintam motivadas para a leitura, é necessário que os educadores e professores invistam tempo e esforço em momentos destinados à leitura.

No 1.º ciclo do ensino básico, aquando da leitura na sala de aula, um dos fatores a ter em conta, é o variado leque de textos e de autores presentes no Plano Nacional de Leitura, de acordo com a temática trabalhada e com a especificidade curricular da disciplina. (Ministério da Educação, 2009, p. 19).

O P.N.L. apresenta listas de obras para os diferentes anos de escolaridade, que correspondem a diferentes graus de dificuldade para que, assim, os educadores e professores os possam escolher de acordo com as necessidades dos seus alunos. É importante referir que, todos os anos, essas listas são atualizadas.

Para que este programa tenha sucesso, é necessária a colaboração e o empenho de todos os intervenientes nele envolvidos.

No seguimento do P.N.L., a Região Autónoma dos Açores criou, fruto do estabelecimento de um Protocolo de colaboração, estipulado entre a Secretaria Regional da Educação e Formação e a Comissão do Plano Nacional de Leitura, um programa paralelo com vista à sensibilização para a leitura de autores açorianos e à promoção do livro nas escolas, na família e no meio circundante.

O principal objetivo, eleito pelo P.R.L., é o desenvolvimento de competências e práticas de leitura nos Açores. Apesar de o P.R.L. se basear nos mesmos princípios subjacentes ao P.N.L., este constitui um instrumento autónomo que reúne ações e estratégias de valorização da leitura e do livro, especificamente adequadas às características e necessidades da população açoriana, bem como do sistema educativo regional.

Ao objetivo principal, do P.R.L., estão inerentes os seguintes objetivos:

- construir um ambiente escolar, familiar e social em que o livro e a leitura ocupem um lugar de destaque no imaginário regional;
- valorizar o poder informativo, formativo e simbólico da palavra escrita, contribuindo para a construção de representações afetivas em torno da leitura;

- promover a leitura de autores açorianos e/ou de obras sobre os Açores;
- identificar práticas pedagógicas que estimulem o prazer de ler entre as gerações mais jovens, levando-as a influenciar positivamente outras gerações;
- melhorar e diversificar as condições de acesso ao livro;
- desenvolver programas formativos dirigidos a educadores, bibliotecários e outros mediadores de leitura;
- assumir e ampliar o papel das bibliotecas enquanto núcleos difusores de informação e de cultura, centros de educação continuada e polos de entretenimento, onde se estimula a fruição da leitura e o gosto pelo livro.

O Plano Regional de Leitura assenta ainda em três grandes princípios:

1. A Leitura em Contextos de Aprendizagem Formal e Informal;
2. As Condições de Acesso ao Livro e à Leitura;
3. Formação e Atualização de Recursos Humanos.

O primeiro visa a promoção da leitura em contextos sociais diversificados, nomeadamente no contexto escolar e familiar; o segundo visa a melhoria das condições de acesso ao livro e à leitura; e o terceiro aposta na formação e na utilização de recursos humanos.

No âmbito das ações delineadas pelo Plano Regional de Leitura, entendeu-se criar a Rede de Bibliotecas Escolares (R.R.B.E.), com vista a um funcionamento de suporte para uma maior articulação entre o Currículo, os programas e os recursos documentais disponíveis em cada escola.

Tal como ficou acordado pela Comissão Coordenadora do Plano Regional de Leitura, a missão da Biblioteca Escolar deverá ser a de promover um trabalho com todos os membros da comunidade escolar, uma vez que os seus objetivos se justificam no sentido de formar mais e melhores leitores, fazendo com que o ato de ler se prolongue para além da escolaridade.

Entendeu-se ainda que as bibliotecas escolares deveriam ajustar o seu Plano de Ação com o Projeto Curricular de Escola, contribuindo, deste modo, para a articulação entre disciplinas e promovendo, na variedade das abordagens, a leitura e a literacia.

Para além do Plano Regional de Leitura, foram criados outros projetos nas diferentes ilhas com o objetivo de superar os resultados pouco satisfatórios apresentados pelo P.I.S.A. Na ilha de São Miguel, *Ratinhos de Biblioteca, A padaria que suspira livros e BiblioTurista*; na ilha da Terceira, *Sessão do conto com o livro*; na ilha do Faial,

*Abraços de palavras*; nas ilhas de São Jorge e Pico, *Devoradores de livros*; e nas ilhas das Flores e Corvo, *Jogos de improviso*.

*Parte B – Práticas Educativas no Pré-Escolar e  
no  
1º Ciclo no âmbito da leitura*



Nesta segunda parte do trabalho, focaremos as práticas educativas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidas no âmbito da problemática que nos propusemos estudar: a leitura ao serviço da aquisição e aprofundamento de conteúdos através do currículo. Esta parte do trabalho que agora se inicia é composta por dois capítulos. No capítulo IV, serão clarificados os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho desenvolvido em torno do papel leitura nas diferentes áreas curriculares e, no capítulo V, apresentaremos o trabalho pedagógico-didático desenvolvido nos estágios pedagógicos realizados nos dois níveis de ensino.

#### **CAPÍTULO IV – Procedimento metodológico**

Nesta parte do trabalho, explicitaremos os procedimentos metodológicos que estiveram na base da abordagem investigativa que desenvolvemos na área da leitura ao serviço da aprendizagem de conteúdos através do currículo. Na impossibilidade de realizarmos, no tempo e espaços disponíveis, um estudo aprofundado sobre a temática em discussão, optamos por em prática alguns dos requisitos de uma investigação, processo comparado por (Morse, 2003) à montagem de um puzzle, uma vez que peça a peça, etapa a etapa, o conhecimento vai sendo construído.

Para Silva e Menezes (2001, p. 9), investigar é uma tarefa análoga ao de um cozinheiro, uma vez que

ao preparar um prato, o cozinheiro precisa saber o que ele quer fazer, obter os ingredientes, assegurar-se de que possui os utensílios necessários e cumprir as etapas requeridas no processo. Um prato será saboroso na medida do envolvimento do cozinheiro com o acto de cozinhar e de suas habilidades técnicas na cozinha. O sucesso de uma investigação também dependerá do procedimento seguido, do seu envolvimento com a investigação e da sua habilidade em escolher o caminho para atingir os objectivos da investigação.

É, sem dúvida, fundamental traçar um caminho metodológico com o intuito de obter resultados. É neste pressuposto que assenta o nosso trabalho, ou seja, desenvolve-se no sentido de estabelecer uma relação entre o que se pretende e o trabalho que foi realizado.

A temática da nossa abordagem investigativa centrou-se no interesse de percebermos se a leitura de textos diversificados interfere ou não na aprendizagem e consolidação dos conteúdos programáticos das diferentes áreas do saber.

A principal motivação para aprofundar esta temática prendeu-se com o facto de haver a necessidade de desmistificar a ideia que muitas crianças transportam consigo de

que a leitura só acontece quando se exploram conteúdos de língua portuguesa e que aprender é “aborrecido” e ler é uma tarefa difícil e desinteressante. Assim, pretendia-se saber se, através da audição e da leitura de textos simples e livros, as crianças aprendiam conteúdos de forma lúdica, fazendo com que elas se envolvessem no conhecimento com prazer.

Assim sendo, o trabalho em apreço teve, na sua génese, um objetivo geral, cuja resposta mais pormenorizada será dada a partir da reflexão que iremos fazer de algumas questões de partida que sustentaram todo este trabalho, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do ensino básico.

Enquanto o objetivo geral deste trabalho foi *Compreender o papel dos textos ouvidos ou lidos na aquisição de conteúdos*, as questões de partida conheceram a seguinte redação:

- Será prática recorrente no Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico o uso de materiais escritos para exploração de conteúdos programáticos através do currículo?
- Têm as salas de aula materiais escritos adequados que permitam a exploração de conteúdos através do currículo?
- Que papel desempenham as bibliotecas e os Planos Nacional e Regional de Leitura no ensino de conteúdos através das diferentes áreas do saber?
- Conseguirão as crianças aprender com maior facilidade os conteúdos quando a aprendizagem é complementada com textos diversificados?

Para a realização deste trabalho, os primeiros passos foram dados no sentido de encontrar literatura da especialidade que desse resposta às questões lançadas. Fruto deste exercício, elaboramos a fundamentação teórica atinente às questões da leitura ao serviço do ensino de conteúdos programáticos nas diversas áreas do saber, no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, explorando dimensões que concorressem para a compreensão mais aprofundada desta temática. Assim tentamos perceber quais os materiais que se poderão colocar ao serviço do ensino de conteúdos, e se as bibliotecas e os Planos Nacional e Regional de Leitura contribuem para esta dinâmica de promoção da leitura através do currículo.

No que diz respeito à obtenção de dados específicos sobre o trabalho oferecido nas turmas com as quais trabalhei, nos dois estágios que realizamos, as técnicas eleitas para obtenção de informação foram de natureza qualitativa, uma vez que existe uma

relação indissociável entre o mundo real e o indivíduo que não pode ser traduzida em números. Aqui, é o ambiente natural que serve de fonte direta para a recolha de dados, sendo o investigador o elemento chave de todo o processo. Na abordagem qualitativa, a palavra escrita assume grande importância, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

Com efeito, ao participar ativamente nesta abordagem investigativa, enquanto trabalhava com as crianças como futura educadora/professora, tive inúmeras oportunidades de observar. Desenvolvi o tipo de observação participante, a qual se constituiu como a principal fonte de obtenção de dados.

Segundo Estrela (2008, p. 36), na observação participante, “o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto.” Por outras palavras, a observação participante é um método que permite ao observador integrar-se no quotidiano do grupo, com o objetivo de compreender, de uma maneira mais profunda, todo o ambiente que circunda aquele grupo sem perder de vista a isenção com que deve recolher os dados e a objetividade no momento do tratamento dos mesmos.

A acrescentar os dados recolhidos através da observação, foram feitos registos fotográficos de cada prática. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 183), a fotografia está estreitamente ligada à investigação qualitativa. “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”. Porém, há que ter em atenção que as fotografias não são respostas às questões que muitas vezes colocamos, mas sim ferramentas para chegar às respostas (*ibidem*).

Foram feitos, ainda, registos escritos num diário de bordo, que segundo Zabalza (1992, p. 91), são muito úteis uma vez que, no diário, “o professor expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana na aula ou fora dela (...) como expressão geral do seu trabalho na aula”.

Para além disso, propusemos a realização de uma entrevista quer à educadora quer à professora do 1º ciclo que nos acompanharam no estágio. Infelizmente, só podemos contar com a participação da educadora, uma vez que o outro elemento não se mostrou disponível para o efeito. A entrevista é “uma técnica de recolha de dados de larga utilização na investigação (...) que possibilita a obtenção de uma informação mais rica.”

(Pardal & Correia, 1995, p. 64). Para a realização da entrevista, foi elaborado um guião que serviu de orientação às questões formuladas. A entrevista foi transcrita na totalidade, para análise posterior.

As atividades de estágio, que neste relatório vêm referidas, tiveram por base os processos formativos desenvolvidos (1) na Escola EB 1/JI de Ramalho, onde decorreu o estágio referente ao Pré-Escolar, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I, e (2) na Escola EB1/JI de São Pedro, onde se realizou o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, junto de uma turma do 4.º ano, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II.

## **CAPÍTULO V – A leitura no contexto dos estágios**

Neste capítulo, serão apresentadas as questões relacionadas com os estágios realizados no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I e II. Será mencionado o contexto escolar onde decorreram as práticas educativas (caraterização da escola, da sala, da rotina e da turma), bem como os modelos pedagógicos e metodologias nos quais se baseou toda a prática. Procuraremos, ainda, dar a conhecer um conjunto de atividades de leitura e o modo como foram realizadas. Após a apresentação das atividades, será feita uma reflexão das mesmas, tendo em conta o objetivo estipulado e as questões de partida propostas neste trabalho.

### **10. Intervenção Educativa no Pré-Escolar**

Neste ponto, será apresentado o contexto no qual decorreu o estágio pedagógico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I (PES.I), referente à Educação Pré-Escolar.

Será feita uma breve caraterização da escola, de seguida da sala de atividades e ainda do grupo de crianças com quem trabalhamos. Por fim, serão apresentadas algumas das atividades realizadas no âmbito da leitura, seguidas de uma reflexão.

#### **10.1 Caraterização do contexto de estágio**

O nosso estágio decorreu na Escola EB 1/JI de Ramalho. Este estabelecimento de ensino representa um dos 6 núcleos escolares do Ensino Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico que fazem parte da Escola Básica Integrada Canto da Maia.

O edifício da Escola EB1/JI de Ramalho é do tipo P3 e não apresenta as melhores condições físicas para a lecionação de aulas. É constituído por sete salas de aula e por uma sala de apoio. Possui também cantina/refeitório (que funciona como ginásio e instalações do A.T.L.) e ainda três casas de banho, uma para adultos e duas para as crianças, adaptadas à sua idade, uma sala de reprografia que serve também como sala dos professores, uma cozinha e uma sala pequena que serve de arrecadação. A área exterior da escola é constituída por um pequeno alpendre, um pátio cimentado, um parque infantil e uma grande área coberta de relva, onde as crianças podem brincar livremente, bem como realizar diversas atividades.

Em relação ao pessoal docente e não docente da escola, nesta lecionam duas Educadoras de Infância e quatro professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas

professoras de apoio e um conjunto de psicólogas que trabalham com as crianças que apresentam necessidades educativas especiais, um professor de Educação Física e uma professora de Inglês.

O corpo não docente é constituído por três auxiliares. O Núcleo Escolar conta com 29 alunos do jardim-de-infância distribuídos por dois grupos e 67 alunos do 1.º Ciclo, distribuídos pelas quatro turmas que constituem o 1.º ciclo do Ensino Básico.

O horário de funcionamento da escola é das 9:00h às 12:30h e das 13:45h às 15:15h.

De acordo com as Orientações Curriculares, o contexto da Educação Pré-escolar deve encontrar-se organizado de modo a proporcionar um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este contexto envolve a organização do espaço, do tempo e organização do grupo de crianças.

A sala, onde decorreu a nossa ação educativa, dispõe de várias áreas. Uma delas é a área de jogo simbólico (*casinha*), que potencia o imaginário que tanto caracteriza as crianças desta idade. Segundo Lobo (1988, p. 19), as crianças dos três aos seis anos estão predominantemente na fase da função simbólica e da representação, pelo que áreas e materiais que permitam e favoreçam o jogo simbólico ou “*faz de conta*” são fundamentais”. Esta área, citando as Orientações Curriculares (1997, p. 60), “permite à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos”, permitindo desenvolver essencialmente a expressão pessoal e social e também a linguagem oral.

Outra área é a da *expressão plástica* onde atividades de desenho, recorte e colagem, moldagem, pintura, etc., acontecem com frequência. Aqui, para se exprimir, a criança representa muitas vezes árvores, casas, a figura humana, animais, o sol, as nuvens, as flores, automóveis. São sinais ou figuras esquemáticas de um vocabulário que aparece em diversas fases da sua evolução. Os temas repetem-se, mas a expressão muda e evolui, sendo que é a expressão dos sentimentos, das suas ideias, do que a criança sabe das coisas que conta (Gonçalves, 1991).

A área da comunicação, planeamento, debate e avaliação (*tapete*), é uma área com vista a privilegiar a conversação e a planificação das tarefas a desenvolver com o grupo de crianças. Permite, também, ouvir e contar histórias e canções. “Qualquer que seja a localização desta área na sala deve ser o centro psicológico da vida colectiva, o lugar que favorece a coesão do grupo. Aqui poderão realizar actividades de grande grupo,

cantar, contar histórias, conversar, combinar coisas, dividir tarefas, planificar o trabalho, etc.” (Lobo, 1988, p. 19).

A área da biblioteca está situada junto ao tapete e é composta por uma estante com alguns livros<sup>5</sup>. Nesta, as crianças podem escolher o livro que mais desperta a sua atenção para posteriormente o folhear e fazer uma leitura das imagens.

Encontramos ainda a área das T.I.C., a área da experimentação (construções com legos), a área dos jogos (jogos de mesa) e a área de organização de documentos e trabalhos. Cada área encontra-se devidamente identificada e é de fácil acesso a todas as crianças.

Enquanto as áreas definem o espaço físico da sala, a rotina diária oferece a estrutura e sequencialização dos acontecimentos do dia. As atividades a propor devem estar organizadas, seguir um horário estável, pois ao sentir que consegue prever os acontecimentos a criança sente-se mais segura. “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo, existindo deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

A organização do tempo deve contemplar diferentes momentos, de modo a satisfazer as necessidades individuais da criança tais como comunicar, brincar, descansar, alimentar-se, fazer a sua higiene, planificar e participar nas atividades de grupo e individuais.

Deste modo, o horário de funcionamento da atividade pedagógica iniciava-se por volta das 9:00 horas, com a chegada das crianças à sala de atividades, após o que se concentravam no tapete. Cantávamos a canção “Bom Dia”; era feita a nomeação do chefe do dia; cada criança marcava a sua presença; era feita a contagem do número de crianças presentes na sala; a identificação do dia da semana, do mês, das figuras geométricas (quadrado, círculo, triângulo, retângulo, losango), das cores (amarelo, verde, azul, vermelho), das letras do alfabeto e dos números (de 1 a 19). Essa identificação era feita através de vários cartazes que se encontravam na área em questão.

A seguir ao acolhimento, as crianças iam brincar livremente para a área do seu interesse, existente na sala, ou realizavam uma atividade orientada pela educadora até às 10:20h, altura em que lavavam as mãos, lanchavam na cantina e brincavam no recreio. Esse intervalo prolongava-se até às 11:00h. De regresso à sala de atividades, sentavam-

---

<sup>5</sup> Ver listagem dos livros existentes na biblioteca da sala em Anexo I

se no tapete para dar início ou continuidade à atividade orientada pela educadora. Das 12:30h às 13:45h, as crianças iam almoçar. Quando regressavam da hora de almoço, sentavam-se na manta e cantavam a canção de “Boa Tarde”. De seguida, era feita uma revisão do tema/assunto trabalhado de manhã e dava-se início a uma nova atividade. À medida que as crianças terminavam a sua tarefa, iam brincar livremente para a área do seu interesse. Por volta das 15:05h, dava-se início à arrumação da sala e, à medida que cada criança arrumava o espaço que tinha utilizado, sentava-se no tapete e esperava pelas 15:15h para sair.

Da rotina diária, fazia parte o conto ou leitura de histórias. Tive a oportunidade de presenciar dois desses momentos (Anexo II). Foi possível verificar a grande preocupação, por parte da educadora, em proporcionar estratégias de pré-leitura nos momentos que antecediam a leitura. Proporcionou atividades ou diálogos que, de algum modo, se ligassem à temática do conto que iria ler para as crianças. Durante a leitura, a educadora mostrava o livro às crianças, para que estas contactassem com as imagens e com o registo escrito. Ainda enquanto procedia à leitura, eram colocadas várias questões, de modo a verificar se as crianças estavam a compreender a história.

Neste contexto, é importante referir que a Educadora socorre-se do Plano Nacional de Leitura para obtenção de informação sobre livros adequados ao Pré-Escolar e às temáticas que explora na sala. Busca também orientações e estratégias de promoção da leitura.

O grupo era composto por 19 crianças, oito rapazes e onze raparigas com idades entre os quatro e os cinco anos. Onze daquelas crianças frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez, cinco pela terceira vez e dois pela segunda vez.

Segundo o Projeto Curricular de Turma, este grupo de crianças demonstrava alguma dificuldade em cumprir as regras de sala de aula. Para além disso, apresentava comportamentos de desrespeito pelos colegas e pela educadora, daí a importância de um longo trabalho a desenvolver na área de Formação Pessoal e Social. Estas crianças distraíam-se com muita facilidade, ao longo do dia, sendo necessárias constantes chamadas de atenção. A distração e a agitação acentuavam-se mais nos dias de Educação Física, o que levava à falta de interesse pela aprendizagem. Para tentar superar esta dificuldade, foram criados momentos de relaxamento em que as crianças, por alguns minutos, deitadas no tapete com os olhos fechados, ouviam uma música com sons da natureza, ao mesmo tempo que era contada uma história.

Na generalidade, os elementos do grupo apresentavam entre si níveis de desenvolvimento muito semelhantes no que respeita à aprendizagem, pois eram crianças muito dinâmicas, interessadas, participativas e recetivas a novas experiências e aprendizagens, embora houvesse algumas crianças mais retraídas e tímidas.

Este grupo demonstrava grande interesse por atividades de expressão plástica, nomeadamente o desenho, a pintura, o recorte e a colagem, sendo este facto notório nos momentos de brincadeira livre, em que muitas crianças escolhiam a área das expressões para realizar atividades deste género. Manifestavam ainda grande interesse pela expressão musical, uma vez que gostavam muito das atividades que envolviam o canto.

Destacavam-se, ainda, por gostar de realizar fichas de trabalho, que serviam de consolidação dos conteúdos trabalhados, de ouvir e contar histórias. Algumas destas crianças, nos momentos de brincadeira livre, dirigiam-se para o cantinho da biblioteca, escolhiam um livro e pediam que lhes contássemos a história. Assim sendo, recorremos, diversas vezes, à leitura de histórias como recurso à aprendizagem, uma vez que atraía a atenção e o interesse das crianças.

A nível familiar, a maioria destas crianças apresentava um nível familiar socioeconómico médio/elevado, com ambos os pais/encarregados de educação empregados.

## **10.2. Estrutura da intervenção educativa**

As atividades realizadas no estágio do Pré-Escolar destinavam-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 e 6 anos que, segundo Piaget, se encontram no estágio pré-operatório. “As crianças do período pré-escolar tendem a recordar melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram”(Jones *et al* 1998, citado em Papila, *et al*, 200, p. 332).

Seguindo a opinião de diversos autores, que nos dizem que as crianças aprendem melhor através da ação, desenvolvemos grande parte das atividades com base nos princípios do modelo curricular High Scope e do Movimento da Escola Moderna.

O modelo High Scope preconiza que “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas o significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Estes defendem, ainda, que as crianças não devem só receber informação; devem aprendê-la através de situações reais. Assim, podemos

verificar a importância que as experiências das crianças têm para uma aprendizagem significativa.

O mesmo já defendia Piaget para quem, segundo Catita, (2007, p. 6),

as crianças aprendem através das experiências práticas iniciais. As ideias que se desenvolvem através dessas experiências práticas, vão-se transformando em conceitos, como resultado da acumulação de informações e experiências que se confrontam com os conhecimentos adquiridos e que contribuem para a construção do mundo real das crianças.

Enfatizado já o papel da ação para a aprendizagem da criança em período pré-escolar, cabe ao educador proporcionar atividades que vão ao encontro de aprendizagens ativas. Neste sentido, “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27).

É importante dar, de igual modo, especial realce à aprendizagem significativa pois “o significado do aprender reside na criação de relações no seio da experiência refletida e no resgate do sujeito identitário que desenvolve as relações” (Formosinho, 2011, p. 107).

O modelo High Scope, que temos vindo a explorar, defende que a sala deve ser um espaço acolhedor, de modo a garantir aprendizagens significativas para cada criança, fazendo, assim, com que aprendam com o desenvolvimento das suas próprias ações.

A organização deste espaço por áreas estimula vivências diversificadas e leva a que as crianças se movimentem por diferentes espaços, escolham, criem, construam, experimentem, trabalhem e interajam umas com as outras. A organização dos materiais de forma acessível promove a autonomia e a escolha dos mesmos sem a dependência do adulto. O facto de existir uma rotina ajuda a criança a organizar-se e a ter uma melhor perceção do tempo, bem como das noções temporais.

Para além do modelo High-Scope, recorreremos também ao modelo do Movimento da Escola Moderna, que valoriza aprendizagens relacionadas com os valores morais e os seus significados; privilegia, ainda, a descoberta, a criatividade; valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido de cooperação de todos no desenvolvimento educativo e social das crianças.

O facto de, ao longo do dia, as crianças fazerem uma revisão e uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido remete-nos para o M.E.M., uma vez que um dos aspetos

importantes deste modelo é a reflexão. “Quando as crianças relembram as suas experiências do tempo de trabalho, formam uma versão mental dessas experiências com base na sua capacidade de compreender e interpretar aquilo que fizeram. Escolhem e falam sobre as partes que tiveram um significado especial para elas” (Hohmann & Weikart 2009, p. 340).

Ao longo das nossas intervenções pedagógicas, desenvolvemos atividades diversificadas que favoreceram a aprendizagem individual e cooperativa, que ocasionaram o diálogo e a partilha. Para além disso, tivemos sempre presente a ideia de transmitir conceitos e competências de forma lúdica mas, ao mesmo tempo, instrutiva, recorrendo muitas vezes às histórias infantis, possibilitando, assim, que as crianças adquirissem conhecimentos “brincando”.

Nas nossas práticas educativas, recorreremos a uma metodologia ativa, expositiva e interrogativa, como forma de desenvolver aptidões para experimentar, descobrir, investigar e aprender, pois, segundo Germinet (1997, p. 50), “a aprendizagem pela acção leva o aluno a escolher caminhos obrigando-o a contornar todos os obstáculos e leva-o para lá daquilo que os seus conhecimentos lhe permitiam vislumbrar à partida”.

Outro aspeto a ter em conta foi a utilização de uma linguagem correta, recorrendo ao saber científico, adequando-a à faixa etária dos alunos e baseando-nos em situações do dia a dia.

No decorrer de todas as nossas intervenções, um dos objetivos que esteve sempre presente foi o de desenvolver, junto das crianças, um trabalho dinâmico, apelativo, divertido e ativo, que envolvesse a participação de todos.

Todo o trabalho que desenvolvemos, com as crianças, teve por base as observações do grupo e das aulas ministradas pela educadora. Estas observações, a par da entrevista feita à educadora (Anexo III), permitiram-nos dar respostas ao objetivo que nos propusemos explorar no âmbito da abordagem investigativa sobre a leitura através do currículo. Assim, pudemos constatar que as atividades de leitura, no Pré-Escolar, são abundantes e distribuem-se ao longo do dia, sempre na perspetiva de acrescentar mais oportunidades de aprendizagem e de diversificar os materiais de acesso ao conhecimento. As crianças leem e ouvem histórias com frequência, têm acesso a material diverso ao nível dos conteúdos e das diferentes tipologias de texto, por isso recorrem com bastante frequência ao cantinho da biblioteca. São várias as vezes que a educadora recorre aos livros para apresentar e introduzir conteúdos, tendo sempre em

atenção, aquando da escolha do livro, a faixa etária, os estádios de desenvolvimento e as características do grupo.

### **10.3. Apresentação e reflexão das atividades**

Uma vez que tínhamos o objetivo de compreender o papel dos textos ouvidos ou lidos na aquisição de conteúdos através do currículo, as atividades foram realizadas no sentido de permitir essa análise.

Questionada a educadora cooperante sobre a temática em questão, esta respondeu que a leitura de histórias era uma atividade que despertava o interesse e cativava a atenção das crianças, pois até nos momentos de atividades livres, elas próprias se dirigiam ao cantinho da biblioteca para folhear livros.

No seguimento destas informações, a primeira decisão foi utilizar histórias como estratégia principal para trabalhar alguns dos conteúdos programáticos, tendo recorrido a diferentes estratégias e materiais, de modo a que o momento de ouvir a história não se tornasse repetitivo e desinteressante.

Das várias atividades realizadas selecionamos cinco para serem apresentadas, as quais se fazem acompanhar de uma análise e reflexão.

#### **História *O menino que queria salvar o planeta***

A primeira intervenção decorreu nos dias 19 e 20 de março de 2012. Os principais conteúdos trabalhados nesta intervenção centraram-se na área do conhecimento do mundo, tendo como tema central a *preservação da natureza*. Com esta intervenção pretendia explorar, com as crianças, os cuidados a ter para preservar o meio ambiente.

A primeira atividade realizada foi o conto da história *O menino que queria salvar o planeta* (Anexo IV), tendo sido feita uma adaptação a partir do original, escrito por Andrea Calandrello,. O texto foi retirado do livro digital da coleção *Brincando na Rede*, uma vez que considerámos que esta seria um pouco extensa para esta faixa etária. Optámos por transpor esta história para papel, mais propriamente com a criação de um livro de grandes dimensões (big book), por não haver *internet* na sala, daí a impossibilidade de mostrar a história original.

Na escolha desta história pesou o facto de a ação proporcionar uma reflexão por parte das crianças acerca dos comportamentos incorretos para com o meio ambiente, responsáveis pelo aquecimento global.

Para o conto da história foram utilizados cartões em tamanho A3, organizados segundo a estrutura de um livro, com imagens grandes e coloridas (Anexo V), com o intuito de estimular a concentração e o interesse por parte dos presentes, que se encontravam sentados no tapete de modo a que todos tivessem acesso à visualização das imagens.

Após o conto, foi feita a exploração oral da história, sendo esta acompanhada das seguintes questões: do que nos fala esta história?; o que foi que o Pedrinho viu na televisão?; que cor tinha o fato do Pedrinho? e porquê?; como se chamava a arma secreta de Pedrinho?; o que causava a poluição do ar?; o que causava a poluição da água?; o que causava a poluição sonora?; que lição aprendeu o Pedrinho?. No decorrer das perguntas as crianças estavam muito participativas, pois sentiam a necessidade de demonstrar os seus conhecimentos, tanto os que já possuíam, como os que tinham aprendido naquele momento. Através desse comportamento foi possível verificar que muitas apresentavam dificuldades em respeitar as regras da comunicação, pois queriam responder ao mesmo tempo, o que levava a que a participação de crianças mais tímidas ficasse, muitas vezes, “abafada” pelas constantes intervenções mais ativas. Para tentar colmatar esta situação, dirigimos o diálogo de forma específica, conseguindo obter resultados significativos daquele pequeno grupo.

Para além das questões orais para avaliar a compreensão da história, utilizámos um globo terrestre para que eles pudessem visualizar, manusear e explorar individualmente, ficando assim com uma visão da porção de água e de terra, constituintes do planeta que habitam e do qual devem cuidar. A estratégia de utilização do mencionado objeto teve como finalidade, também, a interiorização das regras de sala de aula, nomeadamente, o respeitar a vez de cada um.

Foram, ainda, apresentados alguns cartões com fotografias de paisagens poluídas e não poluídas (Anexo VI). Das primeiras faziam parte imagens representativas da poluição sonora, da água, do solo e do ar, tendo sido estes conteúdos abordados na história. Nesta fase de exploração, as crianças teriam de identificar as imagens que estavam poluídas, bem como o tipo de poluição que cada uma representava, diferenciando-as das não poluídas. Mais uma vez, a participação das crianças foi muito positiva e facilmente chegaram ao objetivo pretendido: explorar os diferentes tipos de poluição e referir comportamentos ou medidas a serem tomadas para evitar ou reduzir a poluição.

Globalmente, a reação do grupo à atividade foi muito positiva. O grande livro suscitou entusiasmo e alguma agitação, bem como comentários ao seu aspeto e suposições sobre o seu conteúdo. O silêncio e a concentração inundaram a sala, após ter sido mostrada a primeira página, resultado demonstrador da curiosidade oferecida por este tipo de material, ao qual não estavam habituados. O interesse pela história evidenciou-se constante até ao seu final, confirmando o que havia já sido mencionado pela educadora em relação à motivação para contos e livros.

Inicialmente, pensámos que a história poderia apresentar diversos conceitos que fossem demasiado complexos para serem explorados todos no mesmo dia, tais como: o aquecimento global; os diferentes tipos de poluição; as causas de cada tipo de poluição; o significado dos 3Rs; a importância do consumo consciente e a constituição do planeta. No entanto, esse receio rapidamente foi superado e isso foi notório na atividade de consolidação dos conteúdos abordados na história. Esta atividade consistia num mural, dividido em duas partes, onde as crianças, por um lado, teriam de representar, através dos desenhos, comportamentos que contribuíssem para a poluição do planeta e, por outro, afixar imagens desenhadas de atitudes promotoras da preservação do planeta (Anexo VII).

Após a realização das ilustrações, houve um momento de diálogo e de partilha de ideias. No decorrer do mesmo, e à medida que cada desenho ia sendo colado no mural, cada um explicava o que tinha desenhado e referia o respetivo contributo para o planeta.

Foi interessante verificar que as crianças representaram, nas suas produções, os diferentes conteúdos abordados na história. De todos os comentários feitos pelas crianças acerca dos seus trabalhos, destacamos alguns: “desenhei muitos carros todos a apitar e isso faz a poluição sonora”; “desenhei fábricas com muito fumo que vai contribuir para a poluição do ar”; “desenhei o mar com muito lixo”; “o meu desenho tem uma menina a fazer a reciclagem do lixo”; “o menino está a pôr o papel no contentor azul”; “fiz o Pedrinho vestido de super-herói a limpar o lixo do seu quintal para o planeta ficar feliz”...

A partir da performance evidenciada com esta atividade, verificou-se que o conto foi uma mais-valia para a exploração da temática em questão, no entanto, pudemos constatar que quatro crianças tiveram uma compreensão muito básica do que se pretendia com a tarefa, pois estavam a desenhar um planeta triste e outro contente, sem a capacidade de expressarem os comportamentos que haviam contribuído para esses

“estados de espírito” do planeta. Dada esta situação, resolvemos utilizar o restante grupo para explicar o pretendido aos colegas, pondo em prática, mais uma vez, os conhecimentos adquiridos e consolidando-os.

Na generalidade, a grande dificuldade dos vários momentos da atividade realizada residiu em gerir a participação das crianças, pois as mais participativas sobressaíam com frequência, demonstrando que tinham adquirido os conteúdos trabalhados, enquanto as mais tímidas e reservadas, na maioria das vezes, permaneciam em silêncio, o que dificultava a nossa avaliação quanto à compreensão dos conteúdos trabalhados.

O uso deste livro ao serviço do ensino de um conteúdo programático através do currículo permitiu-nos concluir que, através da história *O menino que queria salvar o planeta*, o público-alvo conseguiu aprender e memorizar grande parte dos conteúdos apresentados no texto, facilitando, ainda, o enriquecimento de vocabulário, o desenvolvimento da capacidade de leitura imagética, o contacto com material escrito diferente do usual e o despertar do interesse pela leitura.

Um aspeto que pensamos ser importante mencionar é o facto de, no dia seguinte, um aluno ter levado para a sala um livro intitulado *Pelucho e a Ecologia*, da coleção *O Sonho da Criança II – Os livros da Leopoldina*, que abordava questões sobre o ambiente e a ecologia, nomeadamente a reciclagem. Esta atitude, muito pertinente e contextualizada, para partilha com os colegas, demonstrou que todo o trabalho realizado na sala despertou o seu interesse e curiosidade sobre a temática.

### **Canção “Sou uma árvore feliz”**

No dia seguinte, demos continuidade à temática central desta primeira intervenção – *a preservação da natureza* – com base noutra tipo de texto, uma canção. A atividade realizada centrou-se na exploração de uma sequência de imagens alusivas a uma árvore, expostas em dez cartões (Anexo VIII). Questionando os alunos sobre a informação que estes continham, levamos as crianças a decifrar o apresentado e, desta forma, chegar à noção das partes que constituem uma árvore e, de seguida, das funções por ela desempenhada em algumas estações do ano. Como os desenhos eram bastante explícitos, facilmente o grupo identificou a ideia transmitida por cada um deles. Toda esta atividade foi um precedente para a apresentação de uma canção, cuja letra era, ainda, desconhecida para eles, mas que lhes foi dada a conhecer de forma falada, numa primeira instância, havendo um período de repetição por parte das crianças e, só após

todo esse processo, foi ouvida e cantada a canção, sempre com o apoio das referenciadas imagens alusivas. Numa perspectiva de verificar a memorização do abordado, o grupo entoou a totalidade da canção, tendo nós reduzido, de forma gradual, o apoio imagético, até à sua inexistência. Tendo estas tarefas sido encaradas como um jogo, por parte deles, o resultado obtido, quer ao nível do interesse, concentração e espírito de interajuda, quer ao nível do conhecimento de um conteúdo, foi bastante positivo, confirmando o registo de Hohmann e Weikart (2009, p. 557), “no dia-a-dia, as crianças lêem (...), baseando-se nas imagens e nas palavras que aprendem de cor. Todas estas abordagens são meias legítimas de descobrir significado no mundo dos materiais escritos e são experiências necessárias para preparar a criança para a leitura”.

No final da atividade, houve um momento de diálogo em grande grupo para consolidação da temática trabalhada, baseado nas seguintes questões: “quais são os constituintes de uma árvore?”; “o que acontece às árvores no outono?”; “como ficam as árvores na primavera?”; “o que nos podem oferecer as árvores no verão?”; “a árvore que aparecia na canção estava triste ou feliz? Porquê?”. Observámos, novamente, que, neste tipo de situações, as crianças mais tímidas não tiveram uma participação muito ativa. Para ultrapassar tal facto, algumas das perguntas foram-lhes diretamente dirigidas, de modo a valorizar e incentivar a sua participação, evidenciando, também, deste modo, os seus conhecimentos e promovendo a sua autonomia e a autoestima.

Em jeito de conclusão, foi gratificante sentir que as crianças tinham gostado muito da atividade, e que, mais uma vez, se lhes tinha oferecido rotinas e materiais diferentes dos usuais, levando-as a aprofundar conteúdos através do currículo, e a desenvolver a capacidade de leitura imagética, despertando-lhes o interesse pela leitura de textos e do mundo.

### **O livro *Ciclo do azeite***

A temática do azeite foi trabalhada também na nossa primeira intervenção. Esta foi uma escolha feita pelas crianças. A ideia surgiu no primeiro dia de prática, uma vez que, no dia seguinte, o tema trabalhado seria em torno das árvores, por ser comemorado o dia da árvore no dia 21 de Março. Pensamos ser importante, para as crianças, aprender algo que elas tinham sugerido. Após um levantamento dos conhecimentos das crianças sobre as árvores que conheciam, foram indicadas outras que estas não tinham

mencionado. Foi pedido às crianças que escolhessem, entre as árvores que não haviam mencionado, qual a que gostariam de conhecer melhor.

Após alguns momentos de confusão, concluiu-se que o grupo tinha interesse em explorar uma árvore em específico - a oliveira. Feita a seleção, coube à estagiária preparar todo o material e estratégias que tornaram possível a exploração deste conteúdo, a qual se baseou na metodologia de trabalho de grupo. Foram criados dois grupos de alunos, os quais passarão a ser referenciados, neste trabalho, como o Grupo A e Grupo B.

Com o primeiro grupo, o tema em apreço (a oliveira) foi explorado através de um livro integrado nas sugestões do Plano Nacional de Leitura, intitulado “*Ciclo do Azeite*” da autoria de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Ao Grupo B propusemos uma abordagem diferente ao estabelecermos um diálogo, motivado pela presença de *realia*, consubstanciada num frasco de azeitonas e de uma garrafa de azeite. Feita a explicação genérica das tarefas, passamos a refletir sobre o trabalho realizado com o Grupo A. Primeiramente foi mostrado o livro às crianças, após o que colocamos a seguinte questão: “O que iremos aprender com este livro?”. A resposta que mais se repetiu foi a de que iriam estudar várias árvores, uma vez que estas abundavam na capa do livro. Posto isto, fez-se silêncio por breves instantes, o que nos permitiu dar início à leitura expressiva da história. Esta foi concretizada por partes, tendo as crianças ouvido primeiramente o texto de cada página ao que se seguia a visualização da respetiva imagem. Esta estratégia permitiu às crianças concentrarem-se na audição do texto verbal, numa primeira instância, para só depois serem estimuladas a nível visual.

A curiosidade foi o fator mais presente durante a leitura. Por exemplo, no momento em que foi lido o seguinte excerto “- *Já que não adivinham, eu digo. É um raminho de oliveira – informou a professora Tita*”, uma das crianças interrompeu e, levantando o dedo, disse: “- Já sei, vamos aprender coisas sobre a árvore da oliveira (de que falamos ontem”, e novamente se fez silêncio para prosseguimento da tarefa.

Após a leitura da história procedeu-se à sua exploração, estratégia que permitiu não só a aprendizagem sobre o processo de fabrico do azeite, como também a interiorização do nome da árvore que produz a azeitona, o processo de apanha da azeitona, as máquinas que fabricam o azeite e, ainda, as várias utilidades que o azeite poderá ter no nosso quotidiano.

Com o Grupo B, o tema foi explorado através do diálogo. Inicialmente foi mostrado às crianças um frasco com azeitonas, pois pensamos que iriam associar as azeitonas à árvore falada no dia anterior, a oliveira. O fato é que isso não se verificou. De seguida mostramos uma garrafa de azeite com o intuito das crianças estabelecerem uma possível relação entre a azeitona e o azeite. Novamente isso não aconteceu. Uma vez que as crianças não estavam a relacionar esses dois elementos nem tão pouco a associá-los à oliveira, iniciamos o diálogo colocando algumas questões para que fossem as crianças a chegar ao tema em questão: que o azeite é feito com a azeitona e que a azeitona nasce numa árvore chamada oliveira. No decorrer do diálogo foi sendo explicado todo o processo de produção do azeite e as palavras relacionadas com esse processo, palavras essas que foram igualmente exploradas na história contada ao Grupo A.

Refira-se que a atividade realizada com o Grupo B tornou-se muito cansativa porque a maioria das crianças estavam irrequietas e faladoras não demonstrando muito interesse no diálogo mantido. Mostraram-se mais interessadas em comer as azeitonas do que em perceber como era feito o azeite.

Refletindo sobre estes dois momentos pedemos constatar que as crianças não sabiam da existência de uma árvore chamada oliveira nem tão pouco que a azeitona vinha dessa árvore. Foi ainda possível verificar que algumas crianças não sabiam que o azeite era feito com a azeitona.

O grande objetivo desta atividade era o de perceber qual dos dois grupos tinha apreendido e memorizado, com mais facilidade, todo o processo de produção do azeite.

Como complemento, as crianças, em grande grupo, exploraram um conjunto de imagens, a fim de consolidarem os conhecimentos sobre o processo de fabrico do azeite. Revisto o roteiro, receberam uma ficha (Anexo IX), na qual constavam as referidas imagens, com o objetivo de as ordenarem.

Porque o grupo era grande, o que dificultava a nossa observação quanto ao modo como cada criança estava a preencher a sua ficha, solicitamos a cada uma delas que explicasse o seu preenchimento, melhor dizendo, como ordenaram as imagens, o que lhes permitiu explicar, por palavras suas, como se faz o azeite. Através das respostas das crianças classificamos as fichas em 4 critérios: as que foram realizadas com base na observação da ficha do colega do lado; as que foram feitas sem critério, tendo sido os números colocados à sorte; as que demonstravam algum conhecimento, ou seja, em que

praticamente o processo de fabrico do azeite estava certo havendo apenas alguma confusão numa fase ou outra do processo; e as fichas que demonstravam que as crianças tinham apreendido o conhecimento sem quaisquer entraves.

Aprofundando a reflexão, com base nas fichas, podemos adiantar que apenas sete crianças compreenderam, na sua totalidade, o processo de fabrico do azeite, sem esquecer nenhuma das fases. Destas, curiosamente, seis pertenciam ao Grupo A, o mesmo que teve acesso ao livro sobre a temática estudada. Apenas uma criança pertencia ao Grupo B, o grupo que fez a sua aprendizagem apenas com base no diálogo e *realia*. Mais concluímos que cinco compreenderam grande parte, revelando, contudo, ainda alguma confusão ou esquecimento de determinada fase do processo. Destes cinco, três pertenciam ao Grupo A e duas ao Grupo B. As restantes crianças, todas do Grupo B, num total de nove, demonstraram não compreender o processo de fabrico do azeite.

Pensamos que os fatores que possam ter contribuído para o fraco desempenho da maioria das crianças do Grupo B se prendem com a desmotivação e falta de atenção das crianças, no momento da explicação oral, através do diálogo, sem recurso ao livro e às imagens. O contrário foi visível no Grupo A, em que as crianças se mostraram atentas ao longo de toda a história e muito participativas no momento de exploração da mesma. Ao que tudo indica, o facto de termos levado o livro para exploração do referido conteúdo e de termos lido e contado a história “*Ciclo do azeite*” foram vantagens para as crianças do Grupo A apreenderem mais conhecimento sobre esta temática que desconheciam por completo.

### **Dramatização com fantoches “Adivinha quem sou eu”**

A segunda intervenção decorreu nos dias 23 e 24 de abril de 2012. Explorámos o tema *vestuário*, relacionando-o com as estações do ano e com as profissões. Assim, pretendíamos, não só avaliar os conhecimentos que as crianças possuíam, como também expandir os mesmos através de textos simples (adivinhas) dramatizados com fantoches. A competência geral a desenvolver seria o reconhecimento das utilidades e das características de várias peças do vestuário, em função de diferentes situações.

Relacionado com as profissões, decidimos, numa primeira fase, recorrer à dramatização com fantoches de luva, representativos de: bombeiro, militar, palhaço e padeira. A dramatização intitulava-se “Adivinha quem sou eu” e consistia na audição de uma adivinha com rimas (Anexo X), evidenciando características da indumentária e da

profissão da personagem (ainda não visível no fantocheiro). Neste sentido, as crianças, sentadas no tapete de modo a melhor visualizarem a dramatização, teriam de proferir a resposta adequada. Posteriormente, identificada a profissão, o fantoche aparecia e interagia com o grupo, fazendo perguntas: “sabem quem sou eu? porquê?”; “para que serve a minha profissão?”; “porque será que visto esta roupa?”; “acham que é mesmo importante vestir esta roupa?”.

O que, à partida, pensávamos que fosse uma boa estratégia para manter as crianças calmas e atentas ao longo do exercício dramático, transformou-se numa tremenda agitação, uma vez que, depois de ouvirem a primeira adivinha e de aparecer o fantoche, entusiasmaram-se, falando todas ao mesmo tempo, levantando-se para mexer no material, sentindo necessidade de o explorar. Contudo, apesar da agitação, os participantes conseguiram dar resposta às adivinhas, identificando as quatro profissões que cada personagem representava. O facto de cada fantoche ilustrar, ao pormenor, a farda de determinada profissão foi mais um dos fatores que despertou a curiosidade na manipulação dos mesmos.

Refletindo sobre este primeiro momento da atividade, talvez tivesse sido menos turbulento, numa primeira fase, permitir às crianças explorarem os fantoches e só depois partir para a dramatização. No entanto, se enveredássemos por essa via, a atividade perdia a sua vertente surpresa.

No fim da apresentação, houve um momento dedicado ao diálogo com o intuito de verificarmos até que ponto as crianças tinham retido as informações transmitidas e concluímos que, apesar da agitação, a maioria do grupo conseguiu identificar os aspetos chave.

À posteriori, as crianças tiveram oportunidade de explorar os fantoches, o que despertou muitas questões, das quais se destacam algumas: “foi a professora que fez?”; “a roupa do militar é mesmo verdadeira, é igual à do meu pai.”; “uau! olha o chapéu do palhaço”. Depois de ouvirmos diversos comentários e de respondermos às dúvidas, deu-se início à segunda parte da atividade. Primeiro, foram formados vários grupos de quatro elementos, onde cada criança escolheu um fantoche. De seguida, dirigiram-se ao fantocheiro para dramatizar uma história, improvisada, para os colegas.

Através da observação direta e dos vários registos efetuados, constatámos que, apesar das limitações criativas destas crianças (recorde-se que para muitas foi difícil improvisar algo novo) foi interessante verificar que a maioria tendia a repetir partes das

adivinhas, outras repetiam frases do diálogo de exploração, revelando terem adquirido e aprofundado o conhecimento com base nas adivinhas. Registam-se as atuações de dois indivíduos, que se destacaram, de forma positiva, por serem mais inovadores e audazes nas falas e nas ideias, mas todos os trabalhos foram merecedores de reforço positivo, por terem participado, dando o seu melhor. Confirmámos, *in loco*, a opinião de Sastre (1970, citado por Sousa, 2003, p.99), quando refere que o teatro de fantoches “diverte as crianças que o fazem e as crianças que a ele assistem, ajudando-os a todos no desenvolvimento da sua personalidade pois que o fenómeno da expressividade reverte positivamente sobre a sua auto-formação”.

Aquando da formação dos grupos tivemos o cuidado de juntar as crianças mais tímidas com as mais extrovertidas, pois considera-se que, através de um suporte, neste caso o fantoche, conseguem expressar aquilo que dificilmente conseguiriam sem ele. Deste modo, partilhamos da ideia de Sousa (2003), quando nos diz que o objetivo do teatro de fantoches infantil não é o próprio espetáculo, mas sim a criação e o envolvimento do grupo.

Como forma de finalizar o trabalho desenvolvido nesta intervenção, pensámos ser importante confrontar o grupo, com outras vestes, de tamanho real, nomeadamente a da polícia, da enfermeira, da educadora e do jogador de futebol, tendo sido feita uma exploração oral a partir de cada indumentária, tendo as crianças tido a oportunidade de lhes tocar e de as vestir, encarnando a respetiva personagem, situação gerenciadora de muita agitação e entusiasmo.

Com esta atividade observámos que as crianças, para além de aprofundarem conhecimentos, adquiriram palavras novas que haviam sido mencionadas na dramatização, tais como touca, camuflado ou nação.

Sendo os livros um importante recurso para a motivação da leitura, para o incremento da imaginação, e um ótimo apoio na exposição/exploração de conteúdos de diversas áreas do saber, disponibilizamos algumas obras que abordam a temática trabalhada. Foram elas: *As Profissões*, de autoria de Sylvie Baussiner, da coleção KIDIDOC, livro sugerido pelo Plano Nacional de Leitura; *Aprender a conhecer as... Profissões*, de vários autores, da coleção O Ratinho Mágico, também recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, e *As Profissões*, de Sara Costa. Todo este material ficou disposto numa mesa, para que, no momento da brincadeira livre, as crianças tivessem oportunidade de os folhear e manusear. Verificamos, no entanto, que apenas uma

criança tomou essa iniciativa e nos pediu para ler a história, ao que acedemos. No princípio, só a educadora e a criança se envolveram na leitura da história, mas ao fim de algum tempo o público ouvinte já era numeroso, demonstrando o seu interesse pela audição e conhecimento da história através de perguntas.

### **História “A caminho da escola em segurança”**

A terceira intervenção foi planeada para a semana de 21 a 25 de maio de 2012, tendo como foco *o Conhecimento do Mundo*, interligado com a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que foram trabalhadas questões relacionadas com *as regras de segurança na estrada*. Dado o impacto das histórias, nas experiências anteriores, optámos por recorrer novamente ao conto, através do qual exploramos algumas das regras de segurança que as crianças devem ter presentes quando caminham pela rua.

Em termos de material, foram utilizados, para a exploração da narrativa, vários cartões em tamanho A3, com desenhos representativos da sequência de acontecimentos da história, que se encontravam organizados segundo a estrutura de um livro (Anexo XI).

A ação das personagens baseava-se numa situação intrínseca à vivência de diversos elementos do grupo: uma ida a pé para a escola, na qual surgiam perigos que apelavam ao cumprimento de determinadas regras de segurança, enquanto peões. Toda essa temática foi contemplada no conto e explorada nesta intervenção.

Ao visionarem o primeiro cartão, as crianças manifestaram, de imediato, curiosidade em saber o porquê daquele livro não apresentar uma capa e dos desenhos não estarem coloridos. O facto de lhes ter sido dito que só saberiam a resposta no final da história, fez com ficassem atentas e despertas para os pormenores que poderiam surgir, mas simultaneamente, agitadas de entusiasmo, o que nos levou a adotar uma estratégia para tentar colmatar esta situação: pedir às crianças que mimassem algumas ações relativas à sua segurança enquanto peões, como, por exemplo, olhar para ambos os lados. Esta atitude permitiu-nos relembrar com o grupo as questões da lateralidade, nitidamente, já interiorizadas. Conseguimos, desta forma, captar a atenção dos mais eufóricos.

Após o conto da história, procedeu-se à tão aguardada explicação das questões inicialmente colocadas pelas crianças, relativamente à falta da capa e de cor nas ilustrações. Neste sentido, foi-lhes proposto serem elas a construir uma capa, incluindo

a escolha do título para a história; e aplicar cor nos desenhos, de modo a participarem ativamente na elaboração do livro.

O momento seguinte foi dedicado à exploração dos conteúdos apresentados na história. Para tal, foram mostradas às crianças imagens coloridas dos sinais de trânsito (Anexo XII) abordados anteriormente. Apurámos que algumas crianças já tinham conhecimento de diversos sinais de trânsito e, inclusive, davam exemplo de locais onde já os tinham visto: “esse sinal de proibição a peões está antes de entrar para o parque de estacionamento das portas do mar”; “perto da minha casa tem um desses sinais azuis com uma passadeira”; “na cidade tem muitos semáforos”; “todos os dias, quando venho para a escola, o meu pai para em muitos semáforos porque a luz está vermelha”.

Seguimos para a interpretação de várias imagens complementares (Anexo XIII), representativas de comportamentos corretos ou incorretos que se verificam quando caminhamos na rua. As imagens foram mostradas individualmente e as crianças teriam de descrever o que observavam, identificando o tipo de comportamento. Este momento foi muito rico a nível da participação, uma vez que os alunos colocaram questões variadas e quiseram partilhar algumas vivências relacionadas com as imagens observadas e com o tema em questão.

A dificuldade desta atividade recaiu na escolha do título para a história, uma vez que as propostas eram muitas, daí ser necessária a nossa intervenção para atingir um consenso. Integrámos as sugestões dos intervenientes, construindo, em conjunto, o título final “A caminho da escola em segurança”, a ser registado na capa do livro. Uma vez que o grupo era responsável pela elaboração do livro, houve necessidade de assinalar os aspetos paratextuais presentes em qualquer obra (título, autor, editora, ano de publicação, ilustrações da capa), utilizando, para tal, como modelo e referência, um livro disponível na biblioteca da sala.

Finda esta etapa, foram voluntárias quatro crianças para proceder ao registo dos aspetos paratextuais na capa e pinturas dos desenhos do conto. Nesta fase, os alunos que não se envolveram nas tarefas foram para as diferentes áreas de atividades existentes na sala. A tarefa da elaboração da capa, com o registo do respetivo título do livro, foi simplificada, uma vez que este estava registado no quadro de ardósia, servindo de suporte à criança que o escreveu. Sempre que uma criança terminava o seu contributo na elaboração do livro, ia para a área das atividades e outra que lá se encontrava avançava para continuar o trabalho de pintura ou registo de informação em falta.

No final, e uma vez que todos já o conseguiam fazer, escreveram o seu nome no espaço destinado aos autores, o nome da escola como editora, o mês e respetivo ano.

Foi notório um maior interesse por parte de algumas crianças, em relação a outras, no que concerne à exigência na parte das ilustrações, pretendendo que a história ficasse bonita e, inclusive, houve muita atenção no momento de pintar os sinais de trânsito, tendo nós verificado que a maior parte havia memorizado as respetivas cores e, as poucas que não sabiam, dirigiram-se às imagens trabalhadas na sala, dispostas numa mesa, para confirmar a correção do seu desempenho.

Um aspeto importante a mencionar prende-se com a preocupação de uma criança que, ao ver uma colega pintar um sinal de trânsito com a cor errada, advertiu-a e ficou muito aborrecida por não saber como poderia alterar o erro. Observámos que aquela não tinha estado presente no momento em que se contou e explorou a história.

Foram necessários vários dias para finalizar o livro, uma vez que não podiam participar todos os elementos em simultâneo. Concluído e apresentado o trabalho, este foi motivo de grande alegria e orgulho por ser um produto, em parte, de todos os intervenientes na ação educativa.

O facto de a história representar uma situação das vivências dos alunos, fez com que transportassem os conhecimentos adquiridos ou aprofundados para a vida quotidiana, o que pudemos observar aquando da realização de um passeio efetuado pela freguesia, onde foram colocadas em prática as regras de segurança apresentadas e exploradas através da história. De referir, ainda, que as crianças faziam questão de nomear os sinais de trânsito que iam encontrando, bem como o respetivo significado, demonstrando que tinham memorizado todos os conteúdos trabalhados sobre esta temática. Acreditamos que a história e todas as atividades em torno da sua exploração facilitaram a aquisição e aprofundamento deste conteúdo.

## **Síntese**

Feita a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, importa fazer algumas considerações finais.

Em relação ao objetivo proposto, é possível verificar que os textos ouvidos pelas crianças constituíram uma importante fonte de aprendizagem ao nível da aquisição de conteúdos e da capacidade de ordenação de uma sequência lógica de procedimentos.

Num percurso educativo de base, onde se enquadra o pré-escolar, a expressão oral, nomeadamente o conto e/ou leitura de histórias realizadas pelos adultos apresenta-se de suma importância e foi neste pressuposto que se baseou muito do nosso trabalho, para que, de forma progressiva, as crianças se interessassem cada vez mais pela leitura e passassem de ouvintes a leitores. Recorde-se que, nesses momentos, pretendíamos estabelecer laços afetivos, estimulando, simultaneamente, o prazer de ouvir e a aquisição e o desenvolvimento da língua. Para além disso, verificou-se que, através dos textos infantis, as crianças demonstravam uma enorme vontade de aprender, participando ativamente e entusiasticamente, revelando necessidade de demonstrar os seus conhecimentos. De realçar que foi notório o espírito de ajuda entre os elementos do grupo, em muito proporcionado pelo tipo de histórias e de tarefas a elas inerentes.

Refira-se que a atividade que mais interesse despertou junto das crianças foi a da canção, pois permitiu a realização de leitura imagética, encarada como um jogo de descoberta, estimulando a memória e o interesse pelo desconhecido.

A utilização de materiais que visam motivar e despertar o interesse para a leitura, diversos e distintos dos usuais em sala de aula, leva-nos a concluir que é fator estimulante da criatividade e da aprendizagem das crianças, por mais vasto que seja o leque de conteúdos a abordar e explorar. Neste sentido e, analisando o impacto de todas as atividades desenvolvidas, em relação aos materiais disponibilizados, consideramos, pelas reações do grupo, que a que mais se destaca pela positiva foi a do conto através do *big book*, enquanto a dramatização com os fantoches foi a que causou mais dificuldades nas crianças, pois faltou-lhes alguma autonomia e capacidade de improvisação, o que revela a necessidade de um maior investimento no aumento neste tipo de atividades, sejam elas de visualização ou de participação nas mesmas, para que se promova a aquisição de competências na área do faz-de-conta, na reprodução de narrativas simples e em situações de dramatização.

Como conclusão, observámos, e sentimos, que o conto e/ou leitura de histórias promove, sem dúvida, a motivação para a aprendizagem da leitura, bem como a aquisição de conhecimentos, com maior possibilidade de retenção dos conteúdos. Para além disto, quer os textos quer as atividades propostas às crianças permitiram aprender sobre a estrutura da língua escrita, sobre os aspetos paratextuais que fazem parte de um livro, o vocabulário, a capacidade de atenção, de concentração e de interação com os adultos e com o grupo envolvente, tocando igualmente a vertente da formação pessoal e

social (Teale, referenciado por Azevedo, 2007). Neste âmbito, consideramos ter sido relevante o modo transversal com que as competências do domínio da linguagem e da leitura foram trabalhadas em todo o processo educativo, uma vez que estiveram implícitas na totalidade das atividades desenvolvidas.

## **11. Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto, à semelhança do anterior, será apresentado o contexto no qual decorreu o segundo estágio pedagógico, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II (PES.II), referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente numa turma do 4.º ano.

Após uma breve caracterização da escola, da sala de aula e ainda da turma com quem trabalhamos, serão apresentadas algumas das atividades realizadas no âmbito da leitura, seguidas de uma reflexão.

### **11.1. Caracterização do contexto de estágio no 1º Ciclo**

O nosso estágio pedagógico decorreu na Escola EB1/JI de São Pedro, um dos chamados Núcleos Escolares do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que fazem parte da Escola Básica Integrada de Roberto Ivens.

O edifício da Escola EB1/JI de São Pedro localiza-se na Rua Mãe de Deus, freguesia de S. Pedro, na cidade de Ponta Delgada. A escola é constituída por três edifícios, todos eles dedicados à atividade escolar. Os edifícios encontram-se designados por letras. O edifício A, Tipo Plano dos Centenários, tem uma área coberta aproximada de 228,10 m<sup>2</sup> e possui dois pisos. O edifício B, Tipo Plano Dos Centenários, com uma área coberta aproximada de 211,00 m<sup>2</sup>, e possui apenas um piso, onde decorreu a nossa prática educativa. Estes dois edifícios unem-se por uma nova estrutura coberta que serve de apoio aos alunos quando as condições climatéricas não permitem a permanência no exterior. O edifício C, Tipo P3, composto por um só piso, possui uma área coberta aproximada de 228,30 m<sup>2</sup>.

No que diz respeito à parte exterior da escola, nesta podemos encontrar um campo de jogos e uma grande área de relvado, o portão principal de acesso direto ao edifício escolar A e o portão lateral de acesso direto ao edifício escolar B e C, com capacidade de manobra para veículos de Bombeiros e Ambulância.

O Núcleo Escolar conta com aproximadamente 320 alunos distribuídos por 12 turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 4 grupos do Pré-Escolar.

O horário de funcionamento desta escola é das 8:30h às 18:00h, decorrendo as aulas das 9:00h às 15:00h/ 15:45h, com interrupção a meio da manhã das 10:30h às 11:00h e para almoço das 12:30h às 13:30h.

A sala, onde decorreu a prática educativa, apresenta uma boa organização quer ao nível das mesas, como dos materiais existentes. Possui um conjunto de equipamentos/materiais (computadores, tintas, material matemático, material didático de apoio, adaptado aos conteúdos trabalhados para o aluno com paralisia cerebral e computador adaptado para este mesmo aluno, mesa de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, armários para guardar material de plástica e os dossiês dos alunos, entre outros) aos quais pudemos recorrer durante a prática educativa. Havia ainda uma zona de apoio à higiene do aluno com paralisia cerebral.

É importante referir que a sala não tinha uma biblioteca, nem tão pouco um local destinado à leitura. Para além da falta de um espaço formal com livros, constatamos que, na sala do 1º ciclo, o único investimento feito, ao nível dos materiais escritos, se baseou no manual e em fichas de diagnóstico e de consolidação de conhecimentos. No decorrer das nossas observações, nunca presenciamos a presença de livros infantis trazidos pela docente, nem verificamos a prática de os alunos se fazerem acompanhar de livros para leitura ou troca com colegas.

Enquanto a organização da sala proporciona uma estrutura para o espaço físico, a rotina diária oferece, igualmente, uma estrutura para os acontecimentos do dia. A manhã de segunda-feira tinha início com o diálogo sobre o fim de semana, em que cada aluno evidenciava o que mais se tinha destacado do seu fim de semana. Os restantes dias da semana tinham início com a verificação dos trabalhos de casa que, por vezes, era feita através da correção oral ou escrita em grande grupo; outras vezes era feita pela professora de forma individualizada, no momento do intervalo ou em casa. Após esse momento, iniciavam-se as atividades do dia. É de salientar que não havia uma estruturação dos blocos no horário para a lecionação das várias áreas curriculares; apenas surgia destacada a área de Educação Física e a de Inglês porque estas ficavam a cargo de professoras destacadas pela Básica para a lecionação destas áreas, havendo assim uma prática de polidocência. Através da organização do horário, era possível uma flexibilidade das diversas áreas.

A turma com que trabalhamos era constituída por 16 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos.

A nível familiar, a maioria destas crianças apresentava um meio familiar de nível socioeconómico baixo, com famílias desestruturadas, onde se destacavam graves problemas de alcoolismo, desemprego, droga e instabilidade familiar, de forma transversal. Tanto é que existia um número bastante significativo de alunos que beneficiavam do A.S.E.<sup>6</sup> Para além disso, era notório que a maior parte desses alunos não tinha um acompanhamento em casa, verificando-se assim que eram alunos que demonstravam falta de estudo. Em contrapartida, tínhamos 5 casos de alunos que vinham de famílias monoparentais, em que os pais que possuíam profissões qualificadas, acompanhavam o estudo e a vida escolar dos filhos, sendo estes os que apresentavam, na maioria das vezes, melhor aproveitamento escolar.

Dos 16 alunos, 3 estavam diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) (2 com o currículo adaptado e 1 com hiperatividade), 1 aluno com paralisia cerebral e 2 alunos beneficiavam de apoio individualizado.

Os alunos com N.E.E. possuíam um currículo adaptado para a área do Português e da Matemática. No que diz respeito à área do Português, estes alunos, na maioria das vezes, acompanhavam os textos trabalhados com a turma; não obstante as estratégias e as questões de exploração serem adaptadas ao nível de aprendizagem dos mesmos. Em relação à Matemática, os conteúdos abordados eram explorados de uma forma sucinta e recorriamos ao manual do 2.º ano para realizar exercícios de consolidação. Quanto ao aluno com paralisia cerebral, este tinha o acompanhamento da Professora de Necessidades Educativas Especiais, no período da manhã e da Técnica de Necessidades Educativas Especiais, no período da tarde. Sempre que era possível, tanto a Professora como a Técnica de Necessidades Educativas Especiais prestavam apoio aos alunos com N.E.E. É importante referir que, no decorrer das nossas intervenções, o aluno com paralisia cerebral não esteve presente por motivos de saúde.

Em relação aos dois alunos que beneficiavam de apoio individualizado, este apoio centrava-se na área do Português e da Matemática. O apoio educativo destinava-se aos alunos que revelavam maiores dificuldades ou carências de aprendizagem em qualquer área curricular.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Informação retirada do P.E.E.

<sup>7</sup> Informação retirada do P.C.E.

Na generalidade, esta turma demonstrava dificuldades nas diversas áreas, sendo a Matemática a deveras problemática, com maior incidência nas capacidades transversais (raciocínio matemático, resolução de problemas e memorização)<sup>8</sup>. Na área do Português, as dificuldades evidenciavam-se na elaboração de composições (a estruturação e a sintaxe), na falta de criatividade na escrita, bem como na falta de vocabulário. Apresentavam, ainda, grande dificuldade na compreensão e interpretação de questões, dificuldades na leitura de textos, nomeadamente a nível da entoação e da fluência na leitura. Na área de Estudo do Meio, apesar de esta ser uma área de grande interesse, os alunos não apresentavam grande capacidade de memorização dos termos e de definições, por isso tornava-se difícil, em conteúdos que envolviam um grande vocabulário, a compreensão e memorização destes. Por não possuírem na sala, nem na escola uma biblioteca, o contacto com os livros não existia, sendo os manuais escolares o único material utilizado.

Após enunciadas as dificuldades, há que destacar os pontos fortes da turma: na área de Estudo do Meio, era visível o grande interesse e motivação destes alunos. Pelo facto de apresentarem um nível de cultura baixo, estes alunos encaravam esta área curricular como forma de acesso a elementos de cultura.

A caracterização desta turma teve por base o P.C.E., o P.C.T., as informações transmitidas pela professora titular da turma e ainda os registos feitos após cada intervenção.

## **11.2. Estruturação da intervenção educativa**

No decorrer da prática pedagógica, seguimos a linha de pensamento de Piaget, uma vez que partilhamos a opinião que ensinar não passa só por “encher a cabeça da criança com informação e conteúdos” (Marques, 1999, p. 36); é necessário que a criança participe ativamente no processo de construção da sua aprendizagem, pelo que “os melhores métodos de ensino são os que estimulam a actividade da criança e o seu envolvimento nos processos de descoberta” (*ibidem*).

Qualquer que seja a estratégia de ensino adotada pelo professor, esta está dependente da existência de comunicação entre o professor e os alunos, daí o diálogo ser “considerado como uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também

---

<sup>8</sup> Informação retirada do P.C.T.

porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo” (Proença, 2000, p. 93).

Foram proporcionados momentos de interação entre aluno-professor, professor-aluno e ainda momentos de aprendizagem em cooperação com os colegas, subentendendo, à partida, que todos os elementos que constituem o grupo procurem realizar tarefas que conduzam ao sucesso escolar. Autores como Freitas e Freitas (2002) consideram que a aprendizagem em cooperação com o outro constitui um fator de motivação “quando os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites” (p. 15). O trabalho em grupo foi igualmente proporcionado, sendo este fundamental “porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho em equipa)” (Lopes & Silva, 2009, p. 18).

A aprendizagem por resolução de problemas foi igualmente trabalhada, uma vez que “ensinar Matemática através da resolução de problemas proporciona uma visão desta disciplina favorável ao estabelecimento de ligações dentro da própria Matemática, com outras áreas do currículo e com o dia-a-dia dos alunos, permitindo-lhes aprender como utilizar e aplicar a Matemática fora da escola” (Boavida, 2008, p. 15). Para além disso, “a resolução de problemas não só é um importante objetivo de aprendizagem em si mesmo, como constitui uma atividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos” (Ministério da Educação, 2007, p. 8).

O método de discussão foi muito utilizado nas diversas áreas. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 450), este

caracteriza-se como um processo de ensino em grupos relativamente pequenos, assente no intercâmbio verbal de opiniões e de ideias entre os vários participantes sobre um assunto ou problema comum, desempenhando o professor o papel de líder ou de moderador do debate e participando os alunos activamente na construção da aprendizagem em que se envolvem.

Algumas das atividades foram sujeitas à exposição que “surge como um método de transmissão oral de informação e conteúdos, determinados pelo professor, determinados pelo professor e em que a participação do aluno é relativamente diminuta” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 448). Tornando-se este método cansativo, quando trabalhado em exclusividade, este foi moderado por alguns momentos de diálogo e de

questionamento. A utilização deste método aconteceu na introdução de alguns conteúdos, visto ser o mais indicado, pois o “método expositivo aplica-se sempre que o professor necessita justamente de expor ou explicar conteúdos e informações ou apresenta materiais novos, na leção em sala de aula” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 449).

Recorremos, ainda, à aprendizagem pela interação porque, segundo este método, a aprendizagem constrói-se “e se transforma no seio de uma comunidade, de um grupo social” (Lebrun, 2002, p. 129).

O cuidado na integração e na articulação entre as diferentes áreas curriculares foi tido em conta, pois o professor, ao recorrer à integração curricular, está a permitir que os alunos tenham “o direito de serem inteligentes, de estarem bem informados, de procurarem significados no seu mundo, de estarem envolvidos em assuntos importantes, de fazerem um trabalho autêntico, de saberem a história toda, de pensarem de forma crítica, de formarem valores, de procederem a julgamentos e de serem respeitados” (Beane, 2002, p. 106).

No que concerne à temática do trabalho que realizamos, importa recordar a pertinência da exploração da leitura através do currículo no 1º Ciclo, tanto mais que, a este nível, as crianças têm de aprender conteúdos específicos em diferentes áreas do saber. Não obstante esta nossa intenção, deparamo-nos com inúmeras dificuldades, uma vez que as práticas observadas não tiveram em conta esta dimensão. Com efeito, as aulas do 1º ciclo a que assistimos não nos permitiram dar resposta às questões de partida que nos propusemos estudar, lacuna que poderia ter sido remediada através da resposta à entrevista que solicitamos à docente. Com pesar nosso, nunca conseguimos entrevistar a mesma por indisponibilidade desta.

### **11.3. Apresentação e reflexão das atividades**

Conscientes de que o trabalho proposto às crianças do 1º ciclo se baseava apenas no uso do manual, sem recurso a textos escritos diversificados, ao serviço dos conteúdos através do currículo, e diagnosticadas, nesta turma, dificuldades significativas na leitura expressiva e na compreensão de textos, centrámos as nossas intervenções neste problema foco.

Assim sendo, foram realizadas diversas atividades de leitura, de compreensão do oral e da leitura com recurso a diferentes tipos de texto: em prosa, poesia, texto

dramático e banda desenhada. O *corpus textual* escolhido abrangeu diferentes vertentes, nomeadamente para introdução de conteúdos, para a sua consolidação e, ainda, para aprofundar conhecimentos já adquiridos, promovendo a interdisciplinaridade, pois sendo o Português uma área de carácter transversal, apoia as aprendizagens realizadas em todas as áreas, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos (Ministério da Educação, 2009).

Tendo em vista o objetivo geral deste trabalho, apresentamos, a seguir, uma reflexão baseada na seleção de atividades desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico que nos parecem demonstrar o quão importante se revela a leitura de textos para a aprendizagem, aprofundamento ou, até mesmo, memorização de conteúdos.

### **Texto sobre os sinais de pontuação**

A primeira intervenção decorreu nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2012. Porque os alunos tinham dificuldades ao nível da leitura expressiva, muito devido à falta de noção do valor dos sinais de pontuação, o tema selecionado para esta intervenção foi precisamente a *Pontuação*, conteúdo da área curricular de Português.

Sabendo nós que os conteúdos programáticos não devem ser explorados de forma descontextualizada, tivemos a preocupação de fazer com que este conteúdo fosse apresentado de forma criativa e interessante para os alunos. Com este pressuposto em mente, criamos um texto em que os próprios sinais se transformaram nas personagens em diálogo (Anexo XIV). O texto dá conta de uma discussão acesa, mantida entre os sinais de pontuação que, até ao momento, haviam vivido em plena harmonia dentro de um livro de histórias.

Respeitando os pressupostos do ensino da leitura, consagrados na literatura da especialidade, começámos com a pré-leitura, aplicando a técnica de *brainstorming*, na qual os alunos puderam antecipar as suas ideias relativamente ao assunto e ação do texto. Numa fase seguinte, foi efetuada a audição do mesmo, conduzindo a estagiária, à posteriori, os discentes a confirmar se as suas ideias iniciais se comprovavam, ou não. Explicada a tarefa subsequente, os educandos tiveram tempo para ler o texto silenciosamente, após o que se seguiu nova leitura expressiva por parte da estagiária, para que os alunos se apercebessem das diferentes entoações e ritmos e retivessem o máximo de informação possível.

Finda esta tarefa, procedemos à exploração oral dos conteúdos nele presentes. Para o efeito, e a fim de motivar os alunos, socorremo-nos de um cartaz, em formato de livro aberto, onde estavam representadas as várias personagens do texto (Anexo XV), ou seja, os sinais de pontuação. Optámos também por esta estratégia para verificar até que ponto os alunos tinham apreendido a função que cada sinal de pontuação tem e, ainda, pelo facto de este recurso nos possibilitar a sintetização de toda a informação num único cartaz, facilitando a visão e percepção do conteúdo trabalhado.

Com base no mesmo cartaz, os alunos tiveram a oportunidade de fazer um exercício de correspondência entre o sinal e o respetivo valor. Nesta parte da aula, os alunos demonstraram muito entusiasmo, pois queriam todos dirigir-se ao cartaz e afixar a função correspondente a cada sinal, evidenciando os seus conhecimentos. Sobre os quais, pudemos verificar que havia uma certa confusão na distinção entre as aspas e os parênteses. De todos os sinais de pontuação, aqueles com que se identificaram mais foram o ponto final, o ponto de interrogação e a vírgula.

Seguiu-se a preparação da leitura em voz alta, por parte dos alunos, com a ajuda da estagiária. Todos leram, tendo a escolha sido aleatória. Avaliando a expressividade da leitura feita pelos educandos, pudemos comprovar que a maior parte conseguiu ler com sucesso, contrariando leituras a que havíamos assistido anteriormente em que as mesmas eram feitas sem entoação e sem respeito pelos sinais de pontuação.

Uma dificuldade detetada nesta tarefa foi o facto de percebermos que, à medida que cada leitor terminava a sua parte, ia-se distraíndo com facilidade pois, à partida, já não voltaria a fazê-lo. Como forma de demonstrar que estávamos atenta à situação, foi pedido a um aluno que, mal terminou a leitura, já dava mostras de distração, para dar continuidade à mesma e, desta maneira, foi possível verificar que todos voltaram a concentrar-se na leitura.

Para consolidar a compreensão do texto, produzimos uma ficha para TPC dos alunos, com o intuito, também, de promover a autonomia, o raciocínio próprio, a compreensão e responsabilidade.

Na aula do dia seguinte foram colocadas questões, em forma de adivinha (Anexo XVI), no sentido de consolidar o que havia sido abordado e foi notório que, a maior parte dos alunos, reteve a informação do texto trabalhado pois, por vezes, faziam comparações entre as adivinhas e alguns excertos do texto. Numa tentativa de verificar se havia surtido efeito todo este processo, os discentes procederam a uma nova leitura

do texto, apelando sempre à necessidade de contemplar a expressividade inerente aos sinais de pontuação presentes. Como resultado desta estratégia, notámos que apenas um reduzido número de elementos não conseguiu efetuar uma leitura mais cuidada e expressiva.

Consideramos, finalmente, ter sido benéfico trabalhar esta dimensão com os alunos, numa perspetiva de domínio dos conteúdos atinentes à pontuação, com vista à melhoria da leitura. Julgamos ter conseguido o nosso objetivo, apesar de considerarmos que há necessidade de um investimento contínuo nesta competência, tanto mais que, dependendo do tipo de texto, os desafios de uma leitura expressiva são constantes.

Visto que a compreensão de um texto passa muito pela leitura expressiva e essa só se consegue adquirir praticando, sentimos que o tempo que tivemos para intervir junto destes alunos não foi suficiente para aprofundar esta competência. Ficou, contudo, a certeza de que o texto explorado ajudou em muito à sistematização e conhecimento dos conteúdos relativos à pontuação.

#### **Leitura do texto dramático “D. Afonso Henriques – O primeiro Rei de Portugal”**

A segunda intervenção diz respeito à semana intensiva que decorreu entre 5 e 9 de novembro de 2012. A área curricular de português foi maioritariamente trabalhada em articulação com estudo do meio, uma vez que os textos explorados apresentavam conteúdos relativos à história de Portugal, nomeadamente a *Reconquista Cristã* e a *1ª Dinastia*. Iremos refletir sobre a leitura de um texto dramático, elaborado por nós, intitulado “D. Afonso Henriques – O primeiro Rei de Portugal” (Anexo XVII).

Tratando-se de um texto dramático sobre um conteúdo muito específico, foi efetuada uma atividade de pré-leitura, com base no diálogo, que visou mobilizar os conhecimentos prévios sobre a tipologia textual e o conteúdo a explorar. Foi proposta uma leitura silenciosa para que os alunos se apropriassem do texto e, de seguida, mencionassem a informação mais relevante. Feito o registo de algumas participações dos alunos, passou-se a um momento de interpretação mais aprofundada do texto, seguido de um convite, por parte da estagiária, no sentido de os alunos assumirem o papel de uma personagem, através da leitura expressiva do texto.

Foi curioso verificar que os alunos, perante esta proposta, reagiram de forma muito positiva, notando-se grande concentração em todo o grupo. Pretendendo integrar todos os elementos da turma neste tipo de leitura, sentimos necessidade de adotar

determinadas estratégias, junto dos alunos com necessidades educativas especiais, que passamos a elencar: o aluno diagnosticado com hiperatividade interpretou uma personagem que apenas surgia no final do texto, o que fez com que estivesse atento durante toda a leitura, sempre na expectativa de chegar à sua vez. Os dois com currículo adaptado fizeram parte dos elementos do povo que, em conjunto com outros, liam as falas todos juntos.

Esta atividade permitiu-nos estabelecer o paralelo entre o desempenho dos alunos, ao nível da leitura de um texto narrativo e de um texto dramático. Enquanto a expressividade nos textos narrativos exigiu de nós grande esforço e trabalho preparatório, no dramático os alunos mostraram-se naturalmente preparados para dar a entoação e expressividade certas à leitura, parecendo divertir-se. O facto de interpretarem uma personagem fez com que se empenhassem, tanto na leitura como na exploração do texto, e isso foi notório no momento de pós-leitura, em que os alunos demonstraram ter compreendido a mensagem transmitida. Foi gratificante trabalhar esta atividade, pois todos queriam ler o texto mais do que uma vez, de forma a interpretarem personagens diferentes.

Pedidos para que pudessem ler mais do que uma vez repetiram-se, com mostras de desejarem encarnar todas as personagens, para que pudessem experimentar emoções diferentes. Uma das partes que mais entusiasmou os alunos foi a correspondente às falas do Povo, visto que, nestes momentos, para além dos alunos destinados a lerem estas partes, os restantes também se juntavam ao coro.

Perante o entusiasmo dos alunos, a maior dificuldade sentida por nós teve a ver com a gestão do tempo. Com pesar nosso e dos alunos, não nos foi possível fazer várias leituras, o que fez com que alguns alunos ficassem deveras desanimados, verbalizando a sua tristeza. Tentamos, logo de seguida, ultrapassar esta situação, propondo uma dramatização de improviso para consolidar os conteúdos abordados. Perante questões por nós colocadas os alunos respondiam de forma expressiva, vestindo a pele das personagens contidas no texto. A participação dos alunos foi rotativa, o que agradou sobremaneira o nosso grupo. Aqui, mais uma vez, verificámos que os alunos queriam demonstrar um bom desempenho na tarefa, não apenas para receber uma “bola verde” na avaliação, mas também para se divertirem enquanto interpretavam as personagens.

Este roteiro por nós instituído ao nível da leitura demonstrou, claramente, que o ato de ler pode ser encarado com prazer (e não como uma atividade desinteressante e

cansativa), mantendo a sua função de levar conhecimento até junto dos alunos e reforçar os seus saberes.

### **Leitura do texto do manual de Português**

As próximas atividades decorreram na terceira e última intervenção, realizadas nos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2012. Tínhamo-nos proposto trabalhar um conteúdo da área do estudo do meio que se reporta às Datas Comemorativas e Feriados, assunto com o qual os alunos têm grande proximidade e pelo qual nutrem muito interesse.

Como estratégia de motivação, os alunos começaram por ouvir a canção “Grândola Vila Morena”, com vista à identificação de um dos principais feriados nacionais. Ouvida a música, logo nos apercebemos de que os alunos não haviam feito o reconhecimento da música, do seu significado sócio-político, nem sabiam a época em que a mesma fizera sucesso. Isto obrigou-nos a contextualizar a temática que nos propusemos explorar e tecer algumas considerações sobre o 25 de Abril. A partir dos dados lançados por nós, alguns alunos recuperaram algumas datas e foram capazes de referir a relevância de alguns feriados.

Posto isto, a aula prosseguiu com uma leitura silenciosa por parte dos alunos de um texto do manual sobre o Dia da Liberdade (Anexo XVIII). Uma vez que o tema do texto não era do conhecimento da maioria, fomos nós quem o leu, de seguida, expressivamente, enquanto os alunos o ouviam, numa perspetiva de obterem o máximo de informação possível. Só posteriormente, é que eles efetuaram a leitura em voz alta, incluindo aqui a totalidade da turma.

Um aspeto que pensamos ser importante mencionar foi o facto de quatro alunos, no momento da leitura silenciosa, sublinharem determinadas partes do texto, demonstrando competências ao nível das estratégias de leitura e de estudo. No momento de exploração oral do texto, em que foram analisados os aspetos essenciais, esses alunos demonstraram tê-lo feito. Consideramos que esta capacidade reflete o trabalho da professora titular que, normalmente, aborda estas questões com a turma; no entanto, foram muito poucos os que já conseguiram adquirir estas capacidades, necessitando de mais trabalho neste âmbito na escola, de preferência em colaboração com os encarregados de educação. Pedimos que os alunos, individualmente, fizessem um resumo oral do texto, tarefa que nos permitiu verificar dificuldades em estruturar o

pensamento e expressar ideias oralmente num discurso articulado e coeso. Perante esta situação, decidimos fazer novamente uma leitura e explorar o texto por segmentos, de modo a garantir que os alunos compreendiam a informação, tanto no que se refere à sequência de acontecimentos, como no significado de vocabulário desconhecido.

Em termos de material de suporte a esta intervenção, apenas a introdução da canção se revelou inovadora, uma vez que o texto explorado consta do manual dos alunos. Esta estratégia pareceu-nos correta, porquanto o manual se constitui como um importante recurso didático e os pais exigem o seu uso. Apesar de tentarmos sempre enveredar por materiais diferentes daqueles a que estão habituados, como forma de motivação e de aprendizagem profícua e diversificada, desta feita, e pelos motivos apresentados, apostamos num texto do manual também porque este respeitava na íntegra o tema que nos propusemos trabalhar.

Apesar de os alunos terem achado o texto um pouco desinteressante e complicado à primeira vista, após a leitura e exploração pormenorizada dos vários parágrafos em grande grupo, verificou-se que haviam mudado de opinião. No final, constatamos que os alunos tinham memorizado os pressupostos da efeméride em causa e pudemos observar que os mesmos integraram, nas suas participações orais, palavras contidas no texto, revelando que o mesmo proporcionou o enriquecimento vocabular e, simultaneamente, a integração de saberes sobre uma época importante para o país do qual serão cidadãos ativos.

Numa perspetiva de promover a intertextualidade, foram disponibilizadas, à turma, duas obras literárias: *A Flor de Abril – uma história da revolução dos cravos*, de autoria de Pedro Olavo Simões e *O Livro das Datas*, de autoria de Luísa Ducla Soares, recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura. Sendo a gestão do tempo uma situação constante a considerar, não nos foi possível explorá-las; no entanto, ficaram à disposição dos alunos, os quais tiveram oportunidade de, no momento do intervalo, manusear e explorar os livros. Gratificante foi verificar a iniciativa de alguns que os quiseram levar para casa para poderem fazer uma leitura mais atenta.

Mais uma vez, comprovámos que os textos, a sua leitura e conseqüente compreensão podem servir de ponto de partida para a abordagem a conteúdos diversos, fomentando o interesse por temas que até possam ser extrínsecos às suas vivências.

## **Texto sobre as unidades de medida**

No âmbito da matemática, complementando os conteúdos já anteriormente abordados por outra colega de núcleo e, uma vez que o entusiasmo dos alunos com a atividade do texto dramático foi significativo, optámos por utilizar um tipo de texto com a presença de diálogos, numa perspetiva de aprofundar e consolidar conhecimentos de forma a poder, também, acarinhar as preferências das crianças.

A temática abordada visava a realização de alguns exercícios de consolidação sobre as várias unidades do sistema métrico (km, hm, dam, m, dm, cm, mm) e, nesse sentido, pensámos ser útil relembrar o que já tinham aprendido através de um texto dramático, produzido em conjunto com a colega de núcleo, intitulado “*Uma conversa sobre as unidades de medida do comprimento*” (Anexo XIX).

A aula iniciou-se com um diálogo sobre os conceitos em estudo, por forma a procedermos à avaliação dos requisitos que os alunos tinham sobre o assunto. Foi com agrado que constatamos que alguns alunos recordaram sem dificuldades as unidades de medida. Também tivemos a oportunidade de verificar que a vasta maioria ou fazia confusão com as diferentes unidades ou pura e simplesmente não se lembrava delas. Este ponto de situação fez-nos acreditar que a proposta de trabalho que tínhamos para os alunos constituía, portanto, uma necessidade. Explicamos aos alunos o que iria acontecer de seguida, o que suscitou algum alívio no grupo ao perceberem que lhes seria oferecida nova oportunidade para consolidar o conhecimento.

Entregamos um texto aos alunos, pedindo-lhes para fazerem uma leitura silenciosa. Reconhecendo o tipo de texto, logo alguns alunos se apressaram a perguntar se iam ler os diálogos das duas personagens, como haviam feito com o texto de D. Afonso Henriques. Pedimos silêncio para a leitura do texto, após o que passamos à exploração dos conteúdos da matemática. Com o conhecimento revisto e discutido entre todos os intervenientes, três alunos voluntariaram-se para lerem as falas das personagens e o texto correspondente ao narrador. Apesar de se tratar de um texto com um conteúdo que à partida poderia não suscitar tanto interesse, os leitores revelaram um empenho acima da média no desenrolar desta tarefa. Julgamos que o bom desempenho se deveu ao facto de o texto retratar uma situação muito semelhante à do quotidiano escolar dos alunos, motivando-os.

Era propósito desta aula não só proceder à leitura do texto e fazer a sua exploração, como também realizar exercícios de aprofundamento e consolidação dos

saberes em apreço. Foi entregue uma ficha de trabalho aos alunos, a qual foi preenchida sem dificuldades. No momento da correção dos exercícios, verificámos que havia interesse, por parte da vasta maioria dos alunos, de irem ao quadro para demonstrar que tinham compreendido e realizado as questões facilmente.

Esta estratégia de explorar a matemática, através de um texto com diálogo, teve resultados surpreendentemente positivos, uma vez que mais educandos se disponibilizaram para ler o texto, o que permitimos apenas a alguns para não fazer perigar a gestão do tempo.

A experiência vivida fez-nos questionar o pouco interesse que, por vezes, os alunos revelam relativamente aos textos, aos livros e à leitura. Com efeito, é nossa convicção que, quando os textos agradam aos alunos, estes colocam de parte a ideia de que ler é aborrecido e envolvem-se na atividade com grande entusiasmo.

Por outro lado, há que fazer ver aos alunos que a leitura é transversal e pode colocar-se ao serviço de todas as áreas curriculares, ajudando-os a adquirirem com mais facilidade os conteúdos, a compreenderem melhor a importância dos conhecimentos estudados e a obterem mais sucesso escolar. Isto parece ter sido entendido pelos alunos que expressaram, por diversas vezes, o seu espanto por estarem a ler um texto com diálogo que abordava conteúdos matemáticos. Reforçando o testemunho dos alunos, ficou claro, através de explicação nossa, que a leitura não era feita só nos espaços e tempos dedicados ao Português e que ler por prazer pode acontecer em qualquer parte do dia e com múltiplos assuntos.

Mais uma vez, com a nossa intervenção, tentamos demonstrar que é possível articular as diferentes áreas e que a interdisciplinaridade deve sempre ser valorizada, fazendo parte das rotinas dos alunos, pois estes retirarão daí um resultado benéfico em relação ao espartilhamento de ensino por área curricular. Outra vantagem prende-se com o docente que terá à sua disposição um leque mais variado de suportes e estratégias para trabalhar qualquer competência e atingir o objetivo pleno da sua prática: o sucesso educativo dos seus alunos. Comprovámos esta ideia através, precisamente, desta e de outras atividades de cariz semelhante, realizadas nas nossas intervenções, com resultados evidentes por parte dos discentes.

## Síntese

Fazendo uma reflexão das atividades acima mencionadas, podemos referir que houve o cuidado de envolver a leitura nas diferentes áreas curriculares, pois é encarada como uma das estratégias de combate ao insucesso escolar, como podemos verificar na primeira parte deste trabalho. Promovemos atividades diversificadas, significativas, motivadoras e integradoras que permitiram trabalhar de forma articulada. Porque a aprendizagem apresenta maior significado para o aluno quando este está motivado, optámos por criar situações de aprendizagem em que a sua participação e o entusiasmo fosse um elemento fundamental para a aquisição dos conteúdos.

No que diz respeito às atividades realizadas, estas foram planificadas considerando o nível de aprendizagem em que os alunos se encontravam, tornando-se importante referir que as crianças com necessidades educativas especiais participaram em todas as tarefas de leitura, sendo que apenas os exercícios complementares eram adaptados.

Com a leitura, pretendíamos trabalhar de forma a alcançar os resultados esperados para os alunos do quarto ano, referidos no novo programa de português, nomeadamente: “ler diferentes tipos de textos em suportes variados para obter informação e organizar conhecimentos”; “ler para formular apreciações de textos variados”; “distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória”; “ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados” (Ministério da Educação, 2009).

Ponderando sobre o contributo do trabalho realizado, consideramos que a leitura dos diferentes textos foi muito importante na medida em que alterou as conceções que muitos alunos transportavam consigo de que ler seria cansativo, entediante e desinteressante. Isso verificou-se nos momentos de leitura em que eram solicitados voluntários, havendo participação imediata, o que não acontecia no início do estágio.

A tipologia de textos explorados, sendo diversificada, levou-nos a constatar que aquela que mais interesse e motivação despertou para a leitura foi a dramática, permitindo que adquirissem com maior facilidade os conteúdos trabalhados.

Uma das dificuldades que mormente se evidenciou foi a gestão temporal, pois ao planificarmos as atividades, dedicávamos determinada duração para a leitura e exploração do texto e, no momento da realização com os alunos, esta prolongava-se mais do que o previsto, acontecendo por diversas razões: ou porque os alunos

apresentavam diferentes ritmos de trabalho, que era preciso respeitar, ou porque desconheciam o significado de vocabulário que, inicialmente, pensávamos ser do seu conhecimento e que faziam com que perdêssemos algum tempo na sua explicação e exploração, ou, ainda, devido às participações entusiásticas, que tentámos sempre integrar, no sentido de retirar daí o maior proveito, pois nesses momentos de diálogo e de partilha de ideias, havia a componente do aprofundamento de conhecimentos, sendo que, em termos de avaliação, poderíamos verificar até que ponto os alunos tinham retido a informação transmitida pelo texto e a aquisição das diversas competências.

Outra das dificuldades recaiu na aquisição de material de apoio à lecionação de conteúdos, daí ter surgido a necessidade de criar textos para trabalhar determinados conteúdos. Alguns dos textos criados serviram para os introduzir, outros para explorar e aprofundar e, ainda, alguns foram criados para sintetizar e consolidar informação. Estes textos revelaram ser um forte contributo para a aprendizagem dos conteúdos, no entanto é necessário dar continuidade ao trabalho desenvolvido de modo a que os alunos pratiquem a leitura, retirem prazer desse ato e, sobretudo, que guardem a informação que o texto transmite. Para que tal aconteça, é importante trabalhar com material estimulante e interessante para os discentes, sendo esta uma das grandes responsabilidades do professor, a procura e escolha adequada desse material.

## **Considerações Finais**

Neste ponto do trabalho será feita uma reflexão, a partir da qual iremos retirar as conclusões do trabalho realizado. Apesar de o presente relatório incidir sobre a importância da leitura na aquisição de conteúdos através do currículo, compreende também todas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo de todo o nosso processo de formação.

Como vimos, anteriormente, os estágios pedagógicos decorreram em dois níveis de ensino, nomeadamente no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, o que nos permitiu experienciar e vivenciar diversas situações inerentes a estes níveis de ensino.

Relativamente ao trabalho realizado, tentou-se encontrar respostas para as questões de partida, inicialmente formuladas. No que se refere à questão: *Será prática recorrente no Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico o uso de materiais escritos para exploração de conteúdos programáticos através do currículo?*, Quanto ao Pré-Escolar, foi notória a grande preocupação da educadora em proporcionar, diariamente, diversos momentos de leitura, disponibilizando diferentes materiais de escrita, de forma a ampliar os conhecimentos e desenvolver, nas crianças, competências leitoras. No que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base as observações efetuadas, os alunos deparam-se apenas com o manual, daí a nossa prática revelar-se importante a este nível, uma vez que tentamos contrariar esta limitação de materiais escritos, investindo na questão da leitura e diversificação de textos.

Quanto à questão: *Têm as salas de aula materiais escritos adequados que permitam a exploração de conteúdos através do currículo?*, podemos verificar, no que diz respeito ao Pré-Escolar, que as crianças dispunham de um vasto leque de materiais de escrita, aos quais a educadora recorria, com muita frequência, para trabalhar conteúdos programáticos com o grupo. Para além de utilizarem o material de escrita existente na biblioteca da sala, por vezes surgia a oportunidade de contactar e explorar material que as crianças levavam de casa e que a educadora e a própria escola, ocasionalmente, disponibilizavam. O mesmo não se verificou no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois devido à inexistência de uma biblioteca na sala e na escola, não era possível a exploração de conteúdos através de materiais diversificados, sendo estes trabalhados recorrendo, apenas, aos manuais escolares.

Refletindo sobre a terceira questão: *Que papel desempenham as bibliotecas e os Planos Nacional e Regional de Leitura no ensino de conteúdos através das diferentes*

*áreas do saber?*, como já vimos, na primeira parte do trabalho, desde o Pré-Escolar é fundamental inculcar nas crianças o gosto pela leitura, daí ser necessário motivá-las para a utilização das bibliotecas de modo a que estas encarem os livros como uma fonte de prazer e de informação. Sendo a biblioteca de sala um espaço que apresenta diferentes potencialidades pedagógicas, é fundamental a sua existência numa sala de aula. Apresentada esta lacuna na sala do 1º ciclo, foi possível constatar que estes alunos não dispunham de um conjunto de materiais de escrita aos quais pudessem recorrer quando necessário. Para colmatar essa falta, alguns, traziam de casa o seu próprio material para consulta individual, nomeadamente o dicionário. Práticas de uso de literatura infantil eram inexistentes no 1º ciclo.

Dando voz ao pensamento de Alçada (1995, p. 150), que nos diz que é fundamental despertar nas crianças o valor dos livros, colocando “livros à disposição das crianças” para que estas possam explorá-los de modo a ampliar e alargar o conhecimento sobre aspetos do mundo que nos rodeia, aquando da nossa prática foram disponibilizadas obras, recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura. Por exemplo, sobre a temática do 25 de abril de 1974, foi gratificante verificar o interesse e iniciativa de alguns alunos que quiseram explorar o material e inclusive levá-lo para casa, para que pudesse ser feita uma leitura mais atenta do material.

Relativamente ao Pré-Escolar esta não foi uma dificuldade encontrada, uma vez que a sala possuía uma biblioteca com um número considerável de obras e para além disso a educadora, sempre que necessário, levava até às crianças material de escrita, que servia de apoio ao ensino dos conteúdos das diferentes áreas do saber. Para além disto, tinha por hábito consultar o sítio do Plano Nacional de Leitura, pôr em prática sugestões de atividades/estratégias e oferecer aos alunos os livros lá recomendados para estudo de conteúdos do pré-escolar.

Em relação à última questão: *Conseguirão as crianças aprender com maior facilidade os conteúdos quando a aprendizagem é complementada com textos diversificados?*, este aspeto foi muito trabalhado nos dois níveis de ensino, apesar de haver uma ligeira diferença entre ambos, uma vez que, da rotina diária das crianças do Pré-Escolar, já fazia parte a recorrente utilização de textos diversificados para a aprendizagem, enquanto no 1º Ciclo do Ensino Básico este aspeto foi uma novidade.

Registamos a preocupação, por parte da educadora, no momento do conto e/ou leitura de histórias, bem como na exploração das mesmas, no sentido de aprofundar os

conteúdos inerentes ao texto. Sendo a leitura de histórias uma prática constante no Pré-Escolar, o educador deverá fazer uso de algumas técnicas que podem ajudar e ser muito úteis no momento do conto ou da leitura. Sousa (2007) lembra-nos que contar uma história é, também, criar um ambiente de encantamento, surpresa e emoção, devendo contagiar todos os sentidos e enriquecer a leitura do mundo na trajetória de cada um.

No decorrer dos estágios, verificamos que o facto de termos recorrido a diferentes textos para trabalhar conteúdos, suscitou, nas crianças, um maior interesse pela aprendizagem, ao mesmo tempo que despertou nelas o entusiasmo pela leitura e pelo conhecimento.

Através de pesquisas efetuadas e do trabalho realizado, foi possível apurar a importância de trabalhar diferentes tipos de textos, bem como recorrer a materiais de escrita diversificados, de modo a que a aprendizagem seja interessante e cativante para as crianças.

Podemos dizer que os principais entraves que sentimos, no decorrer dos estágios, prenderam-se com questões temporais e materiais. Isto porque a duração das intervenções revelou ser reduzida para promover todo um trabalho aturado acerca da temática apresentada. Para além disso, a falta de materiais de escrita, que as escolas apresentavam, mais precisamente a escola onde decorreu o estágio do 1º Ciclo, fez com que as crianças não usufruíssem dos benefícios que esses materiais apresentam na aprendizagem. Apesar dessas limitações, tentámos ultrapassá-las levando diversos materiais para as intervenções e aproveitando, ao máximo, todos os momentos passados juntos das crianças para retirar maior partido possível dos textos trabalhados.

Em suma, esperamos que, de algum modo, o presente relatório enalteça o contributo que os textos, ouvidos ou lidos, apresentam na aquisição de conteúdos multidisciplinares, visto que a exploração destes em diferentes materiais de escrita é mais um contributo para o sucesso escolar dos alunos.

## Referências Bibliográficas

Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.

Aguiar & Silva, V. (1982). *Teoria da Literatura*. 4ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.

Alçada, I. (1995), [Testemunho], *Actas do Seminário O Livro e a Leitura: o Processo Educativo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Almeida, A. & Vilela M. (1996), *Didáctica das ciências: aceleração cognitiva – teoria e prática*, Rio Tinto, Edições ASA.

Araújo, A. (2007). «A Compreensão na Leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas», in Azevedo, F. [coord]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.

Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, F. (s/d). *A literatura infantil e o problema da sua legitimação*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2854/1/Literatura%20Infantil.pdf>, acedido em março de 2013.

Azevedo, F. (1998). *Literatura Infantil y éxito social del niño o la niña; Qué relaciones?*. Disponível em <http://www.waece.org/biblioteca/pdf/d048.pdf>, acedido em março de 2013.

Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: Da teoria às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança -Universidade do Minho.

Azevedo, F. (2006). «Literatura Infantil. Recepção leitora e competência literária», in *Língua materna e Literatura Infantil*. Lisboa: LIDEL.

Balça, A. (2007). «Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil», in Azevedo, F. (coord.) *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Barbosa, M. & Sousa, M. (1998). "Para gostar de ler", Palavras, 13.

Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Didáctica Editora.

Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Belo, M. & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Programa de Formação Contínua para Professores do 1º e 2º Ciclo dos Ensino Básico. Lisboa: ME – DGIDC.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º e do 2º ciclos do Ensino Básico: Recursos e Técnicas para a Formação no século XXI – (volume 3)*. Setúbal: Marina Editores. Lda.

Braga, A. & Queiroz, M. (2010). *Organização e funcionalidade do Espaço nas Bibliotecas*. Lisboa: Temas Universitários.

Cabral, C. (2012). *Da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: As práticas no domínio da leitura*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cabrita, I. (1999), "Utilização do manual escolar pelo professor de matemática", In R. V. Castro *et al.* (org.), *Manuais escolares – estatuto, funções, história*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carter, B. & Abrahamson, R. (1993), "Factual history: nonfiction in the social studies program", In Bernice Cullinan (ed.), *Fact and fiction: literature across the curriculum*. Newark: Delaware, International Reading Association.

Calixto, J. (1996). *A Biblioteca Escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Caminho da Educação.

Carvalho, B. (1989). *A Literatura Infantil. Visão Histórica e Crítica*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Global.

Carvalho, A. P. (1994), "Avaliação da compreensão da mensagem escrita", In Luís Barbeiro *et al.* (eds.), *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria: Escola Superior de Educação.

Castanho, G. (2001). *A Leitura Através do Currículo nas Escolas do 2.º Ciclo em Portugal*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Castanho, G. (2007). *Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique*. Post-Doctoral Research Report. Cambridge: Harvard University.

Castanho, G. (2006). *Aprender a ler lendo: um roteiro com base em livros gigantes, comunicação integrada no Encontro de Professores sobre Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*, organizado pela Casa do Professor. Braga.

Cerrilo, P. & Padrino, J. (2001). *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidade de Castilla la Mancha.

Col, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. e Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Conley, M. W. (1992), *Content reading instruction: a communicative approach*, USA, McGraw-Hill.

Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda;

Cruz, Vitor (2007). *Uma Abordagem Cognitivista da Leitura*. Lisboa: LIDEL.

Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: casa do Editor.

Cunha, M. (2002). *Literatura Infantil: Teoria & Prática*. São Paulo: Ática.

Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas Para o Ensino do Meio Físico e Social*. Areal Editores.

Ediger, M. (1994), *The reading curriculum*. [ED 372 361].

Estrela, A. (1992). «A formação contínua de professores: Uma exigência para a inovação educacional.» In Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.

Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Flores, M. & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. 1ª edição, Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.

Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*: Porto Editora.

Formosinho, J. et al. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação – 3ª edição*: Porto Editora.

Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. Porto Editora.

Freitas, L. & Freitas, C. (2002) *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). «(Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico». in Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. & Jesus, H. [org.]. *Supervisão: Investigações em contexto educativo*. Aveiro e Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Direcção Regional da Educação e Universidade dos Açores.

Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa - Justificação e prática*. 1ª edição, Porto: Porto Editora.

Grossman, P. (1990). *The making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. E educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D.(1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança – 5ªedição*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Huck, C. *et al* (2009). *Children's Literature in the Elementary School*. New York: McGraw-Hill.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Jacq-Le-Dour, M-L (1978). "Abrir às crianças e aos adolescentes a perspectiva dos outros textos", In Jolibert, J & Gloton, R. *O poder de ler*. Porto: Livraria Civilização.

Lacombe, G. (1978). "Leitura de um livro científico". In Jolibert, J. & Gloton, R. *O poder de ler*. Porto: Livraria Civilização.

Lima, G. (2001). *A Mediateca escolar. Individualização e diferenciação do ensino*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, J.; Velasquez, M. & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.

Machado, J. (2012). *Do ouvir ler ao querer ler: estratégias para suscitar o interesse pela leitura na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Magalhães, M. (2000). «A formação de leitores e o papel das bibliotecas», in Sequeira, M. (coord.), *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Margarido, S. (2008). *Entre o Sonho e o Real: personagens solitárias nas narrativas de Sophia de Mello Breyner Andresen e de Alice Vieira*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Mata, L. (2008). «Hábitos e práticas de leitura de histórias: como concretizar?» in Noronha, A.; Machado, C.; Almeida, L.; Gonçalves, M.; Martins, S. & Ramalho, V. *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho.

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Meireles, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Medeiros, R. (2008). *O Contributo da Formação Contínua Sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância. Um estudo com educadores da infância da Ilha de São Miguel*. Dissertação de mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Monereo, C. [Coord.], (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições ASA.

Morais, José (1997). *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Kaufman, A. & Rodriguez, M. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender*. (2002). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Lobo, M. (1988). *Uma concepção de espaço no Jardim de Infância* in Cadernos de Educação de Infância N°5, Publicações Trimestral. Lisboa: Edição APEI.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL.

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2009). *Novo programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In Tashakkori, A. & Teddlie, C. (orgs.). *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pacheco, J. (sd). *Currículo: Teoria e Práxis*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho.

Paiva, S. & Oliveira, A. (2010). *A literatura infantil no processo de formação do leitor*.

Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101>,  
acedido em março de 2013.

Papalia, D. et al (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social* - 1º edição. Lisboa: Areal Editores.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED.

Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teoria e Práticas*. Porto: Profedições.

Pontes, V. & Barros, L. (2007). «Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura», in Azevedo, F. [coord.] *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Portugal, G. (2002). *Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro*. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI nº 4. Porto: GEDEI.

Proença, M. (2000). *Um Século de Ensino da História*. Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa.

Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

Reis, C. (Coord.). (2011). *Programas do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora (4.ª ed.).

Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2005). *Que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

Rodrigues, A. (2000). *O Ensino da Literatura no Ensino Secundário – Uma Análise de Manuais Para-escolares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rueda, R. (1995). *La biblioteca de aula infantil: el cuento y la poesía*. Madrid: Narcea.

Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia – Representações de Professores*. Sintra: Associação de Professores em Sintra.

Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Sequeira, M. (2000), "A leitura e a crise paradigmática do séc. XXI", In M. F. Sequeira (coord.), *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Serra, E. (org.). (2002). *Seminário Ler é Preciso*. São Paulo: Global.

Sim-Sim, I. (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. Lisboa: Casa da Leitura.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, E. & Menezes, E. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular;

Sousa, M. (1995), [testemunho], In Actas do Seminário O Livro e a Leitura: O Processo Educativo, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Sousa, M. (1989), "Ler na escola", In F. Sequeira *et al.* (org.), *O ensino-aprendizagem do português - teoria e práticas*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

SREC. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direção Regional da Educação e Formação.

Taylor, B. (1982). "A summarizing strategy to improve middle grade students' reading and writing skills". *The Reading Teacher*, 36.

- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa.
- Traça, M. (1992). *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Velasquez, M. (2004). «Teoria e prática do ensino da leitura», in Lopes, J. A. *et al. Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1ª Edição. Coimbra: Quarteto.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Villard, R. (1999). *Ensinando a gostar de ler e formando Leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya Editora.
- Yunes, E. & Pondé, M. G (1988). *Leitura e Leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

# **ANEXOS**

ANEXO I - Grelha de registo de livros – biblioteca da sala do pré-escolar

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Data de Publicação</b>	<b>Categoria do Livro</b>
Cristina Soeiro	<b>Vida aquática</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
Cristina Soeiro	<b>O mundo dos insectos</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
Cristina Soeiro	<b>Dinossauros</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
Cristina Soeiro	<b>A vida dia a dia</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
Cristina Soeiro	<b>Animais nossos amigos</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
Cristina Soeiro	<b>Coisas que nos rodeiam</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
Cristina Soeiro	<b>O mundo em que vivemos</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
Cristina Soeiro	<b>Como funcionam as coisas</b> Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia

Cristina Soeiro	<b>Coisas que podes fazer</b>  Col. A minha primeira biblioteca	Marus Editores	1992	Enciclopédia
José Reis	<b>Céu e terra</b>  Col. A minha primeira biblioteca	Resomnia Editores	1990	Enciclopédia
José Reis	<b>O Tempo</b>  Col. A minha primeira biblioteca	Resomnia Editores	1990	Enciclopédia
José Reis	<b>O nosso corpo</b>  Col. A minha primeira biblioteca	Resomnia Editores	1990	Enciclopédia
Dawn Sirett	<b>Animais vamos conhecê-los</b>	Dorling Kindersley Civilização Editores	2010	Enciclopédia
Sally Hewitt	<b>Aprender com Formas</b>	Liarte	1995	Livro Informativo
Sally Hewitt	<b>Aprender com Números</b>	Liarte	1995	Livro Informativo
Sally Hewitt	<b>Aprender com Tempo</b>	Liarte	1995	Livro Informativo
Sally Hewitt	<b>Aprender com Medidas</b>	Liarte	1995	Livro Informativo
Sally Hewitt	<b>Aprender com Puzzles</b>	Liarte	1995	Livro Informativo
Sally Hewitt	<b>Aprender a ordenar</b>	Liarte	1995	Livro Informativo
Debbie Tarbett	<b>Os Cinco Pássaros</b>	Porto Editora	2007	Livro Informativo
Barne Watts	<b>Rato</b>  Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo

Neil Fletcher	<b>Pinguim</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Bill Ling	<b>Porco</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Barne Watts	<b>Coelho</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Barne Watts	<b>Pato</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Jane Beutom	<b>Raposa</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Jane Beutom	<b>Gato</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Jane Beutom	<b>Galinha</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Jane Beutom	<b>Cão</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Peter Anderson	<b>Girafa</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Kim Taylor	<b>Mochó</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Kim Taylor	<b>Borboleta</b> Col. Vejam como eles	Nova Presença	1994	Livro Informativo

	crecem			
Kim Taylor	<b>Rã</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Gordon Clayton	<b>Carneiro</b> Col. Vejam como eles crescem	Nova Presença	1994	Livro Informativo
Arcádio Lobato	<b>Joca aprende a lição</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Leporesi Manuela	<b>A salvação da velha Macieira</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Arlina Cavo	<b>Quem tirou os meus morangos</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Kyo Yamawaki	<b>A mudança da gatinha egoísta</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Sophie Kniffke	<b>Uma nova camada de folhas</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Keiko Yoshida	<b>Tomás no reino dos brinquedos</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Katy Sleight	<b>O dragão rabugento</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Eiko Takeda	<b>A história da velhinha e das raposas</b> Col. Biblioteca	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa

	de valores			
Antje Gummels	<b>O segredo do nabo gigante</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Wang Lie	<b>O castigo das lanternas mágicas</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Maria Rius	<b>A aventura do elefante azul</b> Col. Biblioteca de valores	Crerital e Nova Variante	2000	Livro Informativo com Narrativa
Cristina Quental e Mariana Magalhães	<b>Ciclo do Mel</b>	Gailivro	2009	Livro Informativo com Narrativa
Cristina Quental e Mariana Magalhães	<b>Ciclo do Pão</b>	Gailivro	2010	Livro Informativo com Narrativa
Hans Cristian Andersen	<b>O Patinho Feio</b>	ABP edições	1987	Conto tradicional
Jean de la Fontaine	<b>A Cigarra e a Formiga</b>	Dinalivro	2005	Fábula
Jean de la Fontaine	<b>A Tartaruga e a Lebre</b>	Dinalivro	1988	Fábula
Jean de la Fontaine	<b>O Burro e o Cão</b>	Dinalivro	1988	Fábula
Jean de la Fontaine	<b>O Leão e o Rato</b>	Dinalivro	1988	Fábula
Jean de la Fontaine	<b>O galo e a Raposa</b>	Dinalivro	1988	Fábula
Ana Braybooks	<b>As orelhas do coelho</b>	Difusão Verbo	2004	Texto Narrativo
Aline de Pétigny	<b>Camila celebra o Natal</b>	Edições ASA	2004	Texto Narrativo
Aline de Pétigny	<b>Camila vai ao</b>	Edições ASA	2006	Texto Narrativo

	<b>médico</b>			
Aline de Pétigny	<b>Camila e os seus amigos</b>	Edições ASA	2008	Texto Narrativo
Isabel Zambujal	<b>Panda e a floresta chorona</b>	Oficina do Livro	2006	Texto Narrativo
Gilbert Delahaye	<b>Anita a cavalo</b>	Verbo Infantil	1992	Texto Narrativo
Joceline Sanschagrín	<b>Ruca envia uma carta</b>	Edições ASA	2007	Texto Narrativo
Pedro Stup Palma	<b>Um dia no hospital dos pequenos</b>	Prime Books	2011	Texto Narrativo
Susana Teles Margarido	<b>Quando for grande... Quero ser pai!</b>	Direção Regional da Igualdade de Oportunidades	s/d	Texto Narrativo
Mick Manning e Brita Granstrom	<b>Lavar, escovar, esfregar!</b>	Caminho	2002	Livro Informativo com Narrativa
Victor M. Armenteros e Jaime Rovina	<b>Contos Infantis 1</b>	Oceano Liarte	s/d	Coletânea de contos
Victor M. Armenteros e Jaime Rovina	<b>Contos Infantis 2</b>	Oceano Liarte	s/d	Coletânea de contos

ANEXO II – Grelhas de registo da leitura e conto de histórias

Grelha de Registo

**Dia da observação:** 27 de fevereiro de 2012

**Título da obra:** *O macaco de rabo cortado*

**Autor/a:** António Torrado

<b>Descrição das atividades realizadas pela educadora</b>	<b>Reação das crianças</b>	<b>Notas Complementares</b>
<p><b>Antes da leitura:</b> A educadora canta com as crianças uma canção sobre um macaco.</p> <p><b>Durante a leitura:</b> A educadora conta a história sem recorrer a nenhum material escrito. Ao contar a história utiliza diferentes tons de voz, dando expressividade ao conto. Em alguns momentos pede para as crianças dramatizarem situações da história (ex: vamos todos tocar viola; vamos imitar o som dos passarinhos; vamos fingir que somos a menina a chorar...).</p> <p><b>Depois da leitura:</b> A educadora coloca algumas questões de interpretação da história e dirigindo-as a determinadas crianças em específico. De seguida, sugere às crianças fazer a dramatização da história.</p>	<p>Todas as crianças cantam a canção, que já é conhecida por elas.</p> <p>As crianças ouvem a história com muita atenção e por vezes sorriem com o tom de voz que a educadora utiliza.</p> <p>As crianças participam na dramatização das situações sugeridas pela educadora. No momento de imitar a menina a chorar a maior parte dos rapazes não participa.</p> <p>A maior parte das crianças levanta o braço para responder.</p> <p>As crianças ficam muito entusiasmadas porque vão interpretar as personagens da história.</p>	<p>No fim da canção uma criança chega à conclusão que a história que vão ouvir é sobre um macaco.</p> <p>A educadora chama a atenção dos rapazes que não estão a imitar a menina a chorar explicando que estão a representar.</p> <p>Apesar das questões serem dirigidas, a maioria das crianças mostra uma enorme vontade de responder.</p> <p>No momento da distribuição de personagens a educadora tem de intervir pois as crianças não</p>

<p>A educadora relembra as crianças mais tímidas de alguns momentos da história.</p>	<p>As crianças mais tímidas têm mais dificuldade no momento de dramatização demonstrando vergonha em fazer determinados gestos sozinhas e falam muito baixinho.</p>	<p>conseguem entrar em consenso.</p> <p>A atenção das crianças no momento da história reflete-se na dramatização em que muitas crianças representam muito ao pormenor o que as suas personagens faziam ou diziam e mais chamam a atenção das outras crianças quando estas não estão a representar bem a sua personagem.</p>
--	---	---

Grelha de Registo

**Dia da observação:** 14 de fevereiro de 2012

**Título da obra:** *Ciclo do mel*

**Autor/a:** Cristina Quental e Maria Magalhães

**Editora:** Gailivro

**Data de edição:** 2000

<b>Descrição das atividades realizadas pela educadora</b>	<b>Reação das crianças</b>	<b>Notas Complementares</b>
<p><b>Antes da leitura:</b> A educadora mostra o livro às crianças e explora com elas os vários elementos presentes na capa (título, autor, editora, coleção, edição).</p> <p><b>Durante a leitura:</b> A educadora lê a história ao mesmo tempo que mostra o livro, de modo a que as crianças visualizem as imagens e o registo escrito. A educadora realiza diferentes vozes quando interpreta diferentes personagens. Ao longo da história a educadora vai lançando questões sobre assuntos relacionados com a temática explorada.</p> <p><b>Depois da leitura:</b> A educadora pede para as crianças fazerem um resumo da história.</p>	<p>As crianças observam com atenção a capa do livro e ouvem a explicação da professora.</p> <p>As crianças ouvem a história e cada vez que surge uma página nova fazem comentários sobre as imagens.</p> <p>São poucas as crianças que levantam o braço antes de responder, a maioria responde de imediato às questões colocadas pela educadora.</p> <p>As crianças mais tímidas demonstram alguma dificuldade em dizer por</p>	<p>A educadora recorre ao livro para contar a história e senta-se no tapete em frente ao grupo para que todas as crianças consigam visualizar o livro, ficando ao nível destas.</p> <p>Por vezes a educadora chama a atenção das crianças mais faladoras.</p> <p>A educadora revela entusiasmo no momento de contar a história, fazendo desse momento um dos preferidos das crianças. Grande parte deste grupo de crianças ainda apresenta alguma dificuldade em respeitar as regras da sala, nomeadamente levantar o braço e esperar a sua vez para falar.</p> <p>Uma criança destaca-se por saber contar por palavras suas os aspetos mais</p>

<p>Após o resumo feito pelas crianças, ela coloca algumas questões sobre os aspectos fundamentais da história.</p>	<p>palavras suas em que consistia a história, necessitando de algum apoio da educadora e dos colegas.</p> <p>As crianças mais faladoras querem responder a todas as questões colocadas pela educadora.</p>	<p>importantes da história e por ajudar os colegas quando estes esquecem-se de algum aspecto importante.</p> <p>A educadora chama a atenção das crianças para as regras da sala. A educadora é muito persistente no que diz respeito às regras da sala, nomeadamente levantar o braço antes de falar, respeitar os colegas e esperar pela sua vez para falar.</p>
--	--	---

### **Guião da Entrevista**

Esta é uma entrevista que surge no âmbito de um trabalho de mestrado, no qual pretendemos estudar a questão da importância dos textos informativos como apoio à aprendizagem de conteúdos multidisciplinares em contexto de sala de aula.

#### **Perfil do Educador(a) de Infância**

Idade: 47 anos

Sexo: feminino

Habilitações Académicas: Bacharelato

Anos de docência: vinte e três anos

Ano que leciona: Pré-Escolar

#### **Conceções**

**Sendo o uso de material diversificado na sala de aula uma prática cada vez mais usada na leção dos diversos conteúdos a ministrar na escola, importa conhecer as conceções dos educadores e professores sobre esta matéria.**

1. Na sua opinião, que tipo de material escrito deve ser usado com as crianças do pré-escolar para leção dos conteúdos previsto nas orientações curriculares para o pré-escolar?

R.: *“Livros de histórias, livros de poesia, de lengalengas, de trava-línguas, de rimas, dicionários e enciclopédias ilustradas, livros de adivinhas, de receitas adquirido ou elaborado pelos alunos, revistas infantis, jornais, álbuns, cartazes, registos daquilo que as crianças fazem e contam, registo de histórias em grupo ou individualmente, títulos, legendas de identificação de diferentes espaços na sala de atividades, pictogramas, formas de letras e outros.”*

2. Qual o papel que devem desempenhar os textos informativos na leção de conteúdos programáticos previstos para o pré-escolar?

R.: *“Os textos informativos devem ter, também, a função alargar os conhecimentos das crianças, permitindo-lhes descobrir, avaliar, sistematizar a informação, contribuindo para a aquisição de novas aprendizagens.”*

3. Para si, o que são textos informativos?

R.: *“Texto informativo é aquele que permite obter informação mais ampla sobre variados assuntos, favorecendo um maior conhecimento do mundo que nos rodeia.”*

4. Considera que os textos informativos fazem parte da literatura Infantil? Se sim, justifique.

R.: *“Sim, ambos os géneros literários põem, também, em ação o conhecimento do mundo, as experiências adquiridas, o que constitui uma atividade de assimilação, de conhecimento, de interiorização e de reflexão. Sendo, assim, este género textual possui, também, uma função social.”*

5. O que pensa acerca dos livros informativos? (Dicionários ilustrados, enciclopédias ilustradas, álbuns)

R.: *“São um meio da criança tirar partido das ilustrações, permitindo-lhes um maior conhecimento, /entendimento da mensagem e habitua-nas a recorrer aos livros para se apoiarem na compreensão da realidade.”*

6. O que pensa acerca dos livros informativos com narrativa?

R.: *“Permitem (entre outros aspetos) estimular a imaginação bem como possibilitar à criança familiarizar-se com o código escrito, contribuindo para aquisição do gosto pela leitura bem como para a aprendizagem da escrita, através da imitação que a mesma faz do código escrito.”*

7. Na sua opinião acha que as histórias podem ser vistas como apoio à aprendizagem de conteúdos multidisciplinares?

R.: *“Sim, também podem ter essa função uma vez que estabelecem uma forte conexão entre a leitura e algumas das suas experiências pessoais, transmitem valores indispensáveis ao crescimento humano, cultural e intelectual da criança.”*

8. Na sua opinião a sala de atividades está devidamente apetrechada de livros que sirvam de apoio aos conteúdos trabalhados no pré-escolar?

R.: *“Com alguns livros, sendo que alguns provêm do contributo pais; de verbas disponíveis no orçamento da escola; outros trazidos de casa pelas crianças; da troca de*

*livros com a outra sala do pré-escolar; de contributos de patrocinadores do Plano Nacional de Leitura angariados pelos próprios educadores; feira do livro realizada pelo núcleo escolar e de outras iniciativas do Jardim-de-Infância.”*

### **Práticas**

**Depois de conhecer as suas conceções sobre os livros informativos, importa perceber o uso que faz dos mesmos na sua sala junto das crianças.**

9. Costuma utilizar livros informativos na sua prática letiva?

R.: *“Sim.”*

10. Que atividades desenvolve com base nos livros informativos com e sem narrativa?

R.: *“Por exemplo, na apresentação e introdução de diferentes temas ou quando surge um assunto novo quer seja de forma programada ou espontânea recorro às obras disponíveis para apoiar a apresentação.”*

11. Que interesse manifestam as crianças pelos livros informativos? (Dicionários ilustrados, enciclopédias ilustradas, álbuns, livros, narrativas com conteúdos, etc.)

R.: *“Manifestam bastante interesse, curiosidade e questionam acerca do seu conteúdo.”*

12. Com que frequência recorre às histórias para introduzir novos conteúdos?

R.: *“Muitas vezes.”*

13. Quando escolhe um livro informativo para trabalhar com as crianças, em que critérios se baseia para fazer a sua escolha?

R.: *“Considero a faixa etária, os estádios do desenvolvimento, as características da criança e próprias do grupo.”*

14. Na busca de material de leitura informativo que uso faz do Plano Regional de Leitura?

R.: *Sempre que seja pertinente à temática trabalhada.*

15. Que uso faz das sugestões do Plano Nacional de Leitura em matéria de livros informativos?

R.: *“Recorro algumas vezes aos livros sugeridos pelo Plano Nacional de Leitura para abordar determinadas questões.”*

### **Espaços/materiais/equipamentos**

**Atentemos, de seguida, nas questões que se prendem com os espaços, materiais e equipamentos propiciadores da aprendizagem da leitura e do gosto pela mesma.**

16. Na sua sala de atividades que material existe ao serviço de aprendizagem de conteúdos?

R.: *“Material lúdico, material de desperdício, material reutilizável, manual didático, quadro de giz, flanelógrafo, fotografias, gravuras, projetor de slides, gravador, rádio, computador, televisor, máquina fotográfica e outros materiais necessários ao desempenho das mais diversas atividades de sala de atividades.”*

17. Onde obtém esse material?

R.: *“Através da verba escolar, aquisições próprias e pelo contributo de alguns dos encarregados de educação.”*

18. Qual o número de títulos que se encontram na sala de aula ao serviço da aprendizagem dos conteúdos?

R.: *“Não sei ao certo, mas talvez, nesse momento à volta de sessenta livros na estante da biblioteca”*

19. Com que frequência as crianças recorrem ao cantinho da biblioteca?

R.: *“Com bastante frequência, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo.”*

20. Recorre a material de outras bibliotecas? (Biblioteca da escola, biblioteca pública, biblioteca principal)

R.: *“Recorro por vezes à Biblioteca Pública.”*

## ANEXO IV – História “O menino que queria salvar o planeta”

### **O menino que queria salvar o Planeta**

Certo dia uma ideia invadiu a cabeça de Pedrinho, e lá ficou. Ele esforçava-se para pensar em outras coisas. Só que devagar, devagarinho a danada da ideia sempre voltava.

O problema era que essa tal ideia era incrível, mas meio maluca. Sabem qual é? Pedrinho queria virar um Super-Herói, porque os Super-Heróis são admirados e respeitados e estão sempre prontos a ajudar.

Mas espera aí. Como ele vai conseguir isso?

Pedrinho pensou que uma boa maneira de começar a ser Super-Herói era escolher quem iria salvar. Puxa, que decisão difícil!

Foi então que ele viu uma reportagem na televisão sobre o aquecimento Global.

- Papá podes dizer me o que é isso, o aquecimento Global? Perguntou Pedrinho.

- Por causa de carros, indústrias e matas queimadas, estamos lançando gases prejudiciais para nós no ar. Imagina como era se esses gases se juntassem e formassem um cobertor que cobre a terra e a deixa mais quente do que o necessário. Disse o pai.

- E isso não é nada bom, não é? Quis saber Pedrinho.

- Não filho, não é nada bom, porque como a temperatura muda pode acontecer tempestades, o aumento de grandes incêndios, a diminuição de água para as plantas e muitas mais coisas.

Pedrinho percebeu como é sério esse problema e pensou: - está decidido, vou lutar contra esse tal aquecimento global, pois assim ajudo a natureza e as pessoas de todo o Mundo.

A mãe de Pedrinho construiu-lhe um fato azul e verde. Azul porque o planeta é quase todo coberto de água e verde porque precisamos proteger as florestas.

Pedrinho queria descobrir quem estava por trás das ações que destroem a Natureza. Mas como não encontrou uma resposta foi perguntar ao avô. Só que a resposta do avô deixou Pedrinho surpreso!

- Não existe um único culpado, meu neto, cada pessoa com suas atitudes é capaz de ajudar ou prejudicar o Planeta – disse o avô.

- Situação difícil! Pensou Pedrinho – como lutar contra as ações erradas de todo o Mundo?

O avô explicou que não basta que apenas um ou dois cuidem do Planeta, todos têm essa obrigação.

Pedrinho percebeu que precisava de ajuda para ensinar a todas as pessoas a importância das suas ações!

No dia seguinte, quando Pedrinho foi para a escola falou com os amiguinhos da sala para o ajudarem a combater os comportamentos que prejudicam o nosso Planeta.

Ficou decidido que iriam acabar com o lixo, porque polui o solo, a água e o ar. Poderiam utilizar a arma secreta, chamada 3Rs: reduzir o nosso consumo, reutilizar aquilo que ainda pode ser aproveitado e reciclar.

- Há! – Disse Pedrinho – não nos podemos esquecer de combater o uso exagerado de água e energia.

- Hufa! Tanto trabalho que temos para fazer. Disseram os amiguinhos – combater a poluição do ar, causada pelos gases produzidos pelos carros e fábricas; combater a poluição da água, porque muitas vezes as pessoas não colocam o lixo no sítio correto; a poluição sonora, causada pelo barulho das construções e pelo trânsito.

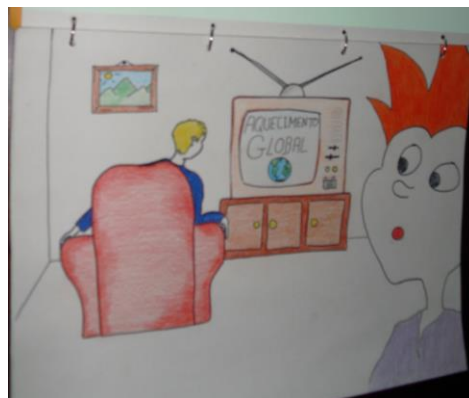
Para acabar de uma vez por todas com a poluição, Pedrinho e os amigos precisavam convencer todo a gente que um planeta limpo é melhor para se viver.

Para isso tinha de explicar a todos a importância do consumo consciente. Isso significa que precisamos pensar muito bem e comprar só o que realmente precisamos. Por isso não vale pedir roupas, brinquedos e outras coisas que ficaram sem uso só porque deu vontade de ter.

Pedrinho aprendeu uma lição muito especial: cada um de nós é responsável pelo bem-estar do nosso querido Planeta, e tentou transmitir essa mensagem para toda a sua escola.

Que acham da ideia de transformarem-se em Super-heróis e ajudarem a salvar o nosso Planeta!

ANEXO V - Material utilizado para contar a história “O menino que queria salvar o planeta”



ANEXO VI - Imagens utilizadas para a exploração da história “O menino que queria salvar o planeta”



ANEXO VII - Cartaz interativo “VAMOS SALVAR O NOSSO PLANETA”



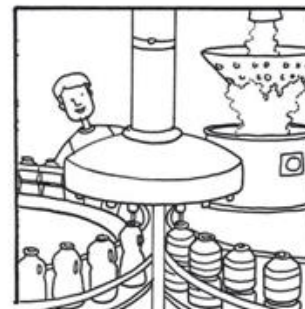
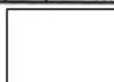
ANEXO VIII - Canção “Sou uma árvore feliz”



Sou uma árvore feliz  
Tenho tronco, folhas e raiz  
Minha alegria é servir  
Passarinhos voam sobre mim  
No Outono perco as folhas  
Na primavera volto a florir  
No verão te dou a sombra  
É tão bom viver assim

ANEXO IX - Ficha de trabalho sobre o fabrico do azeite.

SEQUENCIA AS IMAGENS DE ACORDO COM O CICLO DO AZEITE.



## ANEXO X – Adivinhas sobre as profissões

Diz como me chamo  
Sou aquele que é brincalhão  
Tenho um nariz vermelho  
E em cada pé um sapatão  
Tenho roupa colorida  
Muito larga e comprida  
Faço toda agente rir  
Com minha piadas e partidas - PALHAÇO



Diz como me chamo  
Uso touca e avental  
Faço biscoitos, bolo e pão  
Minha roupa toda branca  
Com farinha vou sujar  
Mas não me vou preocupar  
Pois dá bem para disfarçar - PADEIRA



Adivinha quem eu sou  
Sou aquele que é chamado  
Para servir a nação  
Com o meu camuflado  
Dentro do mato disfarçado  
Sou como o camaleão  
E o inimigo vou enganar - MILITAR



Diz como me chamo  
Sou aquele que é chamado  
Para os incêndios apagar  
Uso farda e capacete  
Para minha proteção  
Minha roupa é resistente  
Às vezes fria e outras vezes quente  
Tudo depende da situação - BOMBEIRO



## ANEXO XI – História “A caminho da escola em segurança”

### “A caminho da escola em segurança”

Bom dia Vera! Hoje despachaste-te cedo! – disse o João.

Olá João! Como vamos a pé para a escola, é melhor sairmos cedo, para termos tempo de fazer o percurso com calma – disse a Vera.

Vão com cuidado meninos, e tenham muita atenção à estrada e aos perigos que possam aparecer! – disse a mãe a da Vera.

Esteja descansada mãe, estaremos atentos – disse a Vera.

A caminho da escola a Vera e o João caminhavam pelo passeio, quando de repente saiu de uma garagem de uma casa um carro.

Cuidado João! – disse a Vera.

Ups! Ainda bem que estavas atenta e viste o carro, eu estava mesmo distraído – disse o João.

E continuaram a caminha...

Vamos atravessar a rua – disse o João.

Oh João não vês que não podemos atravessar aqui porque não tem passadeira, vamos andar mais um pouco, mais ali à frente encontraremos uma passadeira, vês este sinal de trânsito? - perguntou a Vera.

Sim! – disse o João – há pois é, a minha irmã está a tirar a carta de condução e ela já me tinha dito que quando eu visse aquele sinal significa que estava perto de uma passadeira.

Pois é – disse a Vera – vamos andar mais um pouco para podermos atravessar a rua em segurança.

E assim continuaram a sua caminhada para a escola.

Ao chegar perto da mercearia o João disse:

- Vamos por esta rua que é bem mais perto, porque quando venho de carro com o meu pai, costumamos ir por essa rua.

- Pois é João vais no carro. Não estas a ver ali o sinal que indica que é proibido a passagem a peões, por isso não podemos caminhar a pé nessa rua - disse a Vera.

O João pensou, epá ela é mesmo esperta, sabe os sinais, sabe as regras para andar em segurança na rua e ainda está sempre atenta a todos os perigos.

E continuaram a caminhar.

Finalmente chegamos – disse o João.

Pois é mas agora temos de esperar que o semáforo, para peões, fique verde – disse a Vera.

Esperaram um pouco e de repente a luz vermelha do semáforo apagou e depressa acendeu a luz verde.

Olha João, antes de atravessarmos devemos olhar para o lado esquerdo da rua, depois para o lado direito e novamente para o lado esquerdo e ainda antes de atravessar devemos esperar que os carros parem completamente, pois só assim temos a certeza que o condutor está a ver-nos – disse a Vera.

E assim o fizeram, olharam para a esquerda, para a direita e novamente para a esquerda e depois de todos os carros estarem completamente parados é que atravessaram.

Finalmente chegamos! – disse a Vera.

Sãs e salvos.

ANEXO XII - Imagens utilizadas para a exploração da história “A caminho da escola em segurança”



ANEXO XIII - Imagens complementares à exploração da história “A caminho da escola em segurança”



## ANEXO XIV - Texto “Sinais de Pontuação”

### “Sinais de Pontuação”

Instalou-se uma grande confusão entre os sinais de pontuação. Habitualmente viviam em perfeita harmonia, nos livros de histórias, mas porque todos queriam ser importantes começou a discussão.

A **Vírgula**, sabendo que não há histórias sem vírgulas, anunciou:

- Eu sou a mais importante porque desempenho diversas funções. As pessoas, quando olham para mim sabem que devem fazer uma pequena pausa e que, entretanto, podem respirar. Podem utilizar-me para separar os elementos de uma enumeração, para separar o nome do lugar na data de um texto e para muito mais.

- Achas mesmo que és a mais importante? – perguntou o **Ponto de Interrogação**. – Sem mim as pessoas não poderiam fazer perguntas.

- Concordo! – reagiu o **Ponto de Exclamação**. – Mas o mais importante sou eu, porque posso ser utilizado para exprimir diversas sensações e emoções: surpresa, dor, alegria, espanto, entusiasmo, revolta.

- E eu também sou muito importante – comentou o **Travessão**. – Utilizam-me todas as vezes que querem introduzir as falas das personagens nos diálogos e, ainda, para separar palavras ou expressões numa frase.

- Pois é, meu amigo, encontramos-nos muitas vezes porque aparecemos antes dos diálogos e das enumerações – esclareceram os **Dois Pontos**.

- E nós? – protestaram as **Aspas**. – Somos um importante sinal auxiliar da escrita. Servimos para destacar palavras ou expressões e ainda somos colocadas no início e no fim de citações.

- Ora viva minhas primas! Tal como vocês também somos um sinal auxiliar da escrita e servimos para introduzir no texto informações ou explicações complementares – lembraram os **Parênteses**.

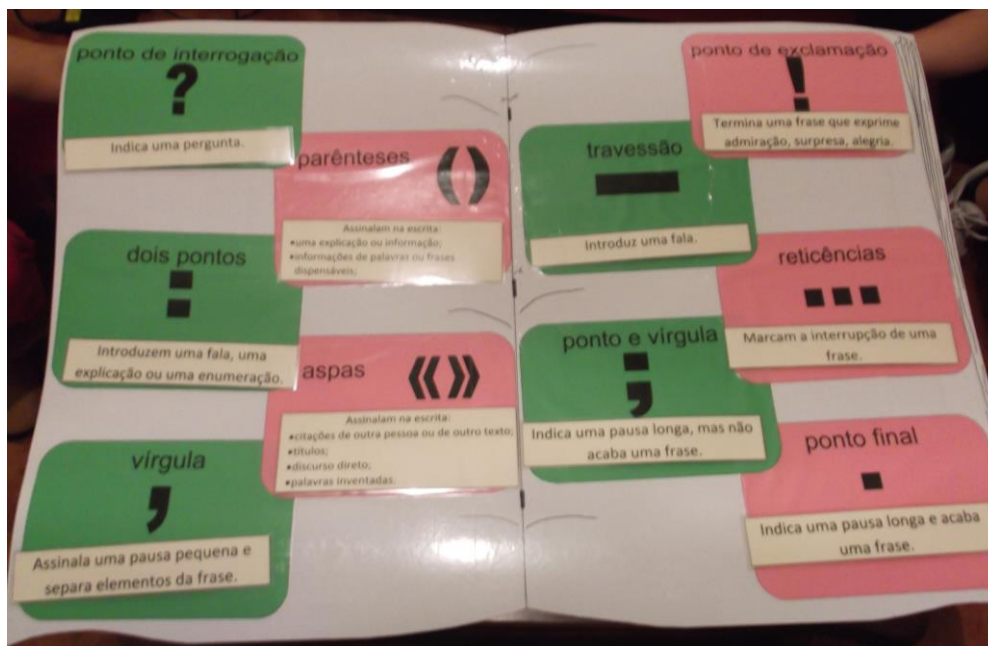
- Eh! Não se esqueçam de nós – alertou o **Ponto e Vírgula**. – É verdade que também indicamos uma pausa, mas é mais longa do que a da vírgula e mais breve do que a do ponto.

- Parem todos. Agora somos nós a falar – ordenaram as **Reticências**. – Vamos exercer a nossa função agora que é a de interromper a frase. Nós indicamos que não se disse tudo, porque parece que esta discussão não tem fim.

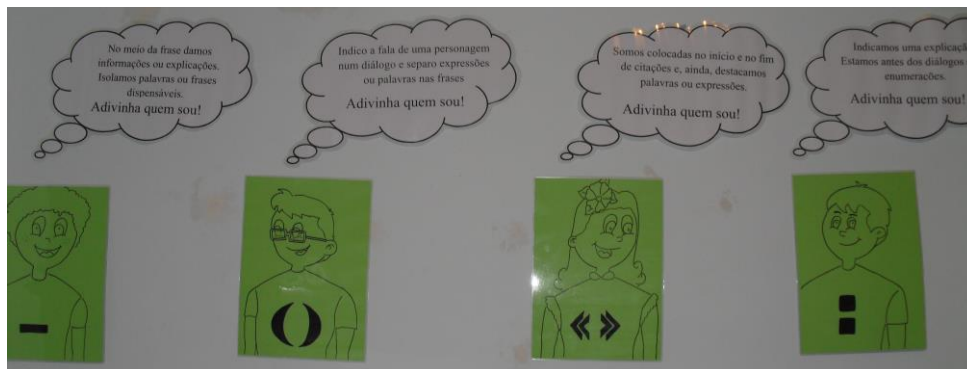
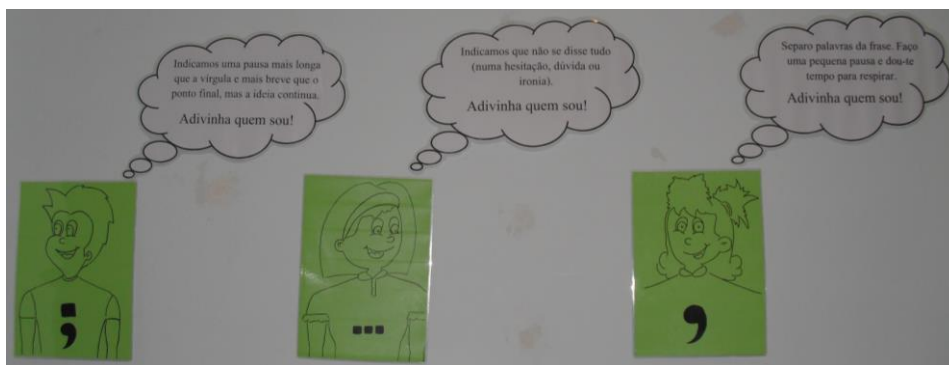
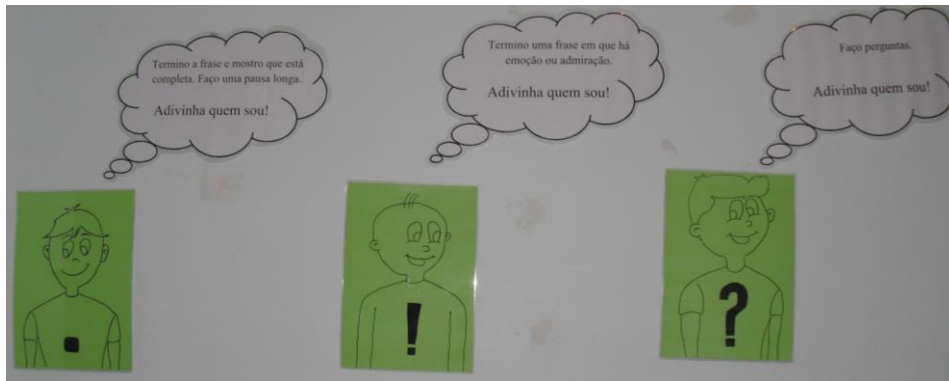
— Estamos todos ao serviço da boa escrita! — concluiu o **Ponto de Exclamação**. — A nossa missão é dar clareza aos textos. Se não nos colocarem corretamente, instala-se uma confusão como agora aconteceu!

— É verdade — disse o **Ponto**. — Uma pontuação errada muda tudo.  
— Então, é bom que nos usem de forma correta — rematou o **Ponto Final**, pondo fim àquela discussão.

ANEXO XV - Cartaz utilizado para a exploração do texto “Sinais de Pontuação”



## ANEXO XVI – Adivinhas sobre os sinais de pontuação



ANEXO XVII - Texto dramático “D. Afonso Henriques – O Primeiro Rei de Portugal”

**D. Afonso Henriques – O primeiro Rei de Portugal**

(Cenário: a fachada de um castelo)

**Narrador** – Estamos no século XI. Durante a Reconquista Cristã formaram-se vários reinos no Norte da Península Ibérica. Os reis que governavam esses territórios foram ajudados pelos cruzados, que lutavam pela fé cristã no combate contra os Muçulmanos. Foi assim que chegaram à Península Ibérica dois nobres franceses, D. Raimundo e D. Henrique.

**Rei de Leão** – Eu sou o Rei D. Afonso VI, Rei de Leão e Castela, responsável máximo pelo território castelhano e também pelo Condado Portucalense.

**Povo** (representado por todos os alunos) Viva o Rei, Viva o Rei!

**Rei de Leão** – Como recompensa pelos serviços prestados por D. Raimundo e D. Henrique, na luta contra os Muçulmanos, irei dar a minha filha, D. Teresa, em casamento a D. Henrique e ainda o Condado Portucalense.

**Povo:** Viva D. Raimundo e D. Henrique! Viva

**Conde D. Henrique** – Alteza, estou muito grato pelo vosso reconhecimento e estou inteiramente disponível, meu respeitoso rei, para o ajudar a governar este Condado.

**Rei de Leão** – A partir de hoje ficas incumbido dessa missão, guardando-me obediência. E a ti, D. Raimundo, entrego-te a minha filha, D. Urraca, em casamento e irás governar o Condado da Galiza.

**Conde D. Henrique** – É uma honra servir o nosso rei (diz D. Henrique alto e em bom som para toda a plateia). Já sei o que vou fazer: vou lutar com todas as minhas forças para tornar o Condado Portucalense independente do reino de Leão (diz baixinho para a plateia com ar malandro e escarninho).

(cenário: interior de um castelo)

**Narrador:** D. Henrique assim o fez, mas morreu sem o ter conseguido. Deixou sua mulher D. Teresa e seu filho, D. Afonso Henriques. Aqui vem ela falando com o filho.

**D. Teresa** – Meu filho, com a morte do teu pai assumirei a defesa e governo do Condado Portucalense.

**D. Afonso Henriques** – A mãe vai ser rainha e eu rei?

**D. Teresa** – Por enquanto ainda não, mas vou dar continuidade à missão do teu pai que era alargar o nosso território e obter a independência.

**Narrador** – O que D. Teresa prometeu ao filho nunca foi cumprido. D. Afonso Henriques, descontente com os comportamentos de sua mãe, armou-se cavaleiro e derrotou sua mãe na Batalha de S. Mamede em 1128.

**D. Afonso Henriques** – Agora que sou eu a comandar o Condado Portucalense, continuarei a lutar contra os Muçulmanos e contra o Rei de Leão e Castela.

**Narrador:** E assim D. Afonso Henrique o fez, lutou contra os Muçulmanos para alargar o território e contra o reino de Leão e Castela, para conseguir a independência. Passaram-se alguns anos. Encontramo-nos agora no ano 1139.

(cenário: uma aldeia com uma multidão)

**D. Afonso Henriques:** Meu povo, resolvi juntar as nossas tropas e enfrentar D. Afonso VII, o Rei de Leão e Castela, e os Muçulmanos.

**Povo** – Viva o Conde D. Afonso Henriques, o nosso futuro rei! Viva!

**Narrador** – O prometido é devido. D. Afonso Henriques derrotou os Muçulmanos na Batalha de Ourique e anos mais tarde, em 1143, o rei de Leão e Castela assinou o Tratado de Zamora. Neste tratado, Afonso VII reconheceu a independência do Condado Portucalense.

**D. Afonso Henriques** – Meu povo, derrotamos os Muçulmanos. Castela já percebeu que somos fortes e poderosos. Nunca nos conseguirão dominar. Lutamos pela independência e já a temos. O Rei de Leão e Castela acaba de nos dar a independência ao assinar o Tratado de Zamora. Assim nasce um novo reino – Portugal.

**Povo** – Viva o rei! O primeiro Rei de Portugal. Viva!

**Narrador** – E foi assim que Portugal passou a ser governado por uma monarquia hereditária, isto é, após a morte do rei quem o sucede é o filho mais velho.

**Um elemento mais idoso do povo** – Isso não me parece lá grande ideia. E se o rei não tiver filho mais velho? E se o filho mais velho for incapaz de governar? O que vai ser de Portugal?

**Outro elemento do povo (mais novo)** – Hoje é dia de festa! Somos livres e independentes! Não pensemos no que o futuro nos reserva.

**O povo todo** – Viva Portugal agora e para sempre!

Texto elaborado por Daniela Araújo e Graça Castanho

Vou ler sobre...

8



25 de Abril de 1974 – a data política mais importante dos últimos anos em Portugal – fez nascer o País que hoje somos. Nesse dia, um levantamento militar derrubou o regime político que durava desde 1926. Esta data é também conhecida como a Revolução dos Cravos – a flor que, então, saiu à rua a festejar.

### 25 de Abril

#### Um povo em flor – quando os cravos se revoltaram

texto de  
**Alexandre Honrado**

Antes do dia 25 de Abril, nada era como conhecemos na actualidade, no que respeita a liberdades e garantias: as pessoas não podiam falar, escrever ou criar livremente; não podiam reunir-se livremente; todas as suas actividades estavam limitadas; e, sobretudo, quem discordasse do poder era preso, por vezes para toda a vida. Como é que isto foi possível? Porque Portugal viveu quase 48 anos debaixo de um regime fechado e autoritário, nascido com o golpe militar de 28 de Maio do ano de 1926 e que, em 1933, passa a chamar-se Estado Novo.

A figura principal desse regime é António de Oliveira Salazar, que controlará o País durante quase quarenta anos! Uma queda provoca-lhe lesões cerebrais graves, em 1968. Foi substituído por Marcelo Caetano, que dirige o País até ser deposto, em 25 de Abril de 1974, por vários regimentos militares que tinham a comandá-los, na sua maior parte, capitães. Unidos, esses capitães criaram o Movimento das

134


Forças Armadas, que devolve a liberdade ao povo português (por isso chamamos "Dia da Liberdade" ao feriado que comemora esta Revolução).

O Estado Novo possuía uma polícia política que perseguia e prendia todo aquele que se opusesse ao regime.

No dia 24 de Abril de 1974, um grupo de militares comandados por Otelo Saraiva de Carvalho instalou secretamente um posto de comando revolucionário num quartel de Lisboa, na Pontinha. Pelas 22 horas e 55 minutos é transmitido pela rádio um dos sinais previamente combinados: a canção "E depois do Adeus", do cantor e compositor Paulo de Carvalho. Significava a tomada de posições da primeira fase do golpe de estado. O segundo sinal foi dado às 0 horas e 20 minutos, com a canção "Grândola Vila Morena", da autoria do cantor e compositor José Afonso – que confirmava o golpe e marcava o início das operações. O cravo tornou-se no símbolo da Revolução de Abril de 1974: as pessoas começaram a distribuir cravos vermelhos pelos soldados que depressa os colocaram nos canos das espingardas. A Revolução é frequentemente qualificada como "pacífica"; registou a morte de 4 pessoas, quando elementos da Polícia Política do Estado Novo dispararam sobre um grupo que se manifestava à porta da sede das suas instalações, em Lisboa. Há sempre um preço a pagar pela Liberdade que se conquista.

Depois de ler...

Procura saber como foi o dia 25 de Abril de 1974, entrevistando pessoas que testemunharam esse acontecimento da História Nacional.



135

ANEXO XIX - Texto “Uma conversa sobre as unidades de medida”

**Uma conversa sobre as unidades de medida**

A Mariana e a Madalena eram muito amigas e frequentavam o 4º ano na Escola de S. Pedro, mas em turmas diferentes. Nas horas do intervalo as duas amigas juntavam--se e conversavam sobre o que tinham aprendido nas aulas.

Nesse dia, por coincidência, quer a professora da Mariana, quer a da Madalena tinham trabalhado, na área da Matemática, as várias unidades do sistema métrico. A Mariana, muito animada, explicou à amiga a atividade que a professora tinha apresentado à turma.

**Mariana:** - Sabes Madalena, a minha professora afixou várias imagens no quadro e pediu para nós indicarmos a unidade de medida mais adequada para efetuar a medição. – explicou a Mariana.

**Madalena:** - Que giro! – exclamou a Madalena – A minha professora também realizou uma atividade parecida.

**Mariana:** - E que tal fazermos um jogo? – sugeriu a Mariana – Eu indico uma situação e tu dizes qual a unidade de medida mais adequada para fazer a medição. – explicou a Mariana.

**Madalena:** - Ótima ideia! – exclamou Madalena.

**Mariana:** - Então, diz-me qual a medida que utilizavas para medir o comprimento da sala? – perguntou a Mariana.

**Madalena:** -Utilizava o metro. – respondeu Madalena.

**Mariana:** - E se fosse a distância entre duas cidades? – perguntou Mariana

**Madalena:** - O quilómetro. – respondeu Madalena.

**Mariana:** - E o comprimento do teu lápis? – perguntou a Mariana.

**Madalena:** - Utilizava o centímetro. – afirmou a Madalena.

**Mariana:** - E a largura do teu manual de Matemática. – perguntou Mariana.

**Madalena:** - Poderia utilizar o centímetro ou o decímetro. – respondeu Madalena.

**Mariana:-** Muito bem amiga! Estou a ver que estiveste com atenção na aula – respondeu Mariana.

**Madalena:** - E para medir o comprimento do campo de jogos, Mariana, que unidade utilizavas? – perguntou a Madalena.

**Mariana:** - Não poderia utilizar o metro, pois é uma unidade pequena, mas também não podíamos utilizar o quilómetro. Como fazíamos então? – perguntou Mariana.

**Madalena:** - Poderíamos unir 10 fitas com 1 metro de comprimento e iríamos obter uma nova unidade de medida: o decâmetro. Foi o que a minha professora explicou hoje. – comentou a Madalena

**Mariana:** - Boa! – exclamou alegremente Mariana – Já aprendi mais uma unidade de medida. Vou já contar à minha professora.

**Mariana:** - Adeus Madalena! – despediu-se Mariana.

**Madalena:** - Até logo Mariana! – respondeu Madalena.

Texto elaborado por Daniela e Diana



