



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CAMPUS DE PONTA DELGADA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

**Diversificação de Estratégias na Promoção da Leitura na Educação
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestranda: Carla Filipa Jacob Machado

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

31 de maio de 2017

Carla Filipa Jacob Machado

Relatório de Estágio

Diversificação de Estratégias na Promoção da Leitura na Educação Pré-
Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Universidade dos Açores

2017

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos pela sua enorme paciência e orientação.

Ao Diogo pelo seu amor e apoio nos momentos mais desanimadores.

Aos meus pais que me motivaram e possibilitaram a tomar este percurso académico, sempre como uma palavra de carinho e de segurança.

Aos meus familiares e amigos que me incentivaram com palavras de força e de afeto.

E por fim, a todos os que não foram aqui referenciados mas que contribuíram, de uma maneira ou de outra, no alcance desta etapa.

Obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio é fruto de todo o trabalho concretizado em contexto de estágio pedagógico, no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, inseridas no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, oferecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade dos Açores.

Este documento aborda, em particular, a área da leitura em contexto pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico, começando por uma fundamentação teórica e passando ao relato, análise e reflexão de experiências e estratégias implementadas durante os dois estágios pedagógicos. Ao longo do trabalho o intuito foi o de explorar a importância da leitura, juntamente com o papel da motivação e da diversificação de estratégias, como fatores que influenciam o desenvolvimento de competências leitoras nas crianças, essenciais para a sua formação enquanto cidadãos ativos.

Neste sentido, o principal objetivo deste relatório de estágio é analisar a forma como foram promovidas diversas estratégias de abordagem e ensino da leitura, tentando perceber o papel do educador/professor nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da leitura, tendo em consideração quer as características gerais do grupo, quer as características específicas de cada aluno.

Os resultados do trabalho focam-se principalmente nas estratégias de motivação para a leitura implementadas, para a promoção de utilização de espaços especialmente orientadas para este domínio, e para a criação de momentos individuais e coletivos de leitura. Como principais conclusões referimos que a diversificação de estratégias, tendo em conta o interesse e as necessidades das crianças, e a utilização da Biblioteca da sala e da Biblioteca Escolar são uma mais-valia para a aprendizagem da leitura. Isto, levou ao aumento da frequência destes espaços e ao interesse pelas atividades implementadas.

Palavras-chave: Ensino, Leitura, Diversificação, Estratégias, Motivação, Biblioteca, Professor/Educador.

Abstract

The present Academic Internship is the result of all the work conceived on teaching context, inserted in the curricular plan of the Master degree in Pre-School Education and Elementary School, provided by the Faculty of Social and Human Sciences, Education Department on University of the Azores.

This document discusses, in particular, the reading area in pre-school context and elementary school through a theoretical foundation and passing on to reporting, analysis and reflection of experiences and strategies implemented during the two teaching stages. Throughout the work the intention was to explore the importance of reading along with the role of motivation and the diversification of strategies, as factors that influence the development of reading skills in children, essential for their training as active citizens.

The main purpose of this report is to promote diverse strategies of approach connected to reading, so that the educator/teacher can improve and motivate learning for reading, according to the group and children specificities.

The results focus of this work are focused on implemented reading motivation strategies, promoting the use of spaces, specially oriented to this domain and creating individual and collective moments of reading. The main conclusions focus on the diversification of strategies, regarding the needs and interests of the children, and also the use of the classroom library and school library as important manner in reading learning. This has led to an increase in the frequency of these spaces and the interest in the implemented activities.

Key-words: Learning, Reading, Diversification, Strategies, Motivation, Library, Teacher/Educator.

Índice Geral

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	4
Índice Geral	5
Índice de Figuras	8
Índice de Tabelas	8
Índice de Anexos	9
Introdução.....	10
Capítulo I - Revisão Teórica da Literatura	12
1. A Leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
1.1. Conceito de leitura e a sua importância	12
1.2. A literacia emergente na educação pré-escolar.....	18
1.3. A aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
2. Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura	28
2.1. Conceito de estratégias de ensino e aprendizagem	28
2.2 Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	29
2.2.1. A Sala de aula como espaço de aprendizagem	30
2.2.2. Estratégias promotoras da Leitura	35
2.2.3. O educador/professor como mediador de leitura.....	38
2.2.4. A Biblioteca Escolar como incentivo à Leitura	40
2.2.5. O envolvimento da família no processo de leitura	44
2.2.6. Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	45
Capítulo II - Abordagem Metodológica da Intervenção.....	49
1. Organização Metodológica da Intervenção	49
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	50

2.1. Observação.....	50
2.2. Grelhas de observação	51
2.3. Diário de bordo	51
2.4. Análise documental.....	52
2.5. Produtos realizados pelas crianças.....	52
2.6. Registo fotográfico.....	53
3. Caracterização dos Contextos de Estágio	53
3.1. Contextualização do Meio e da Escola	53
3.2. Contextualização da Sala e do Grupo de Educação Pré-Escolar	54
3.3. Contextualização da Sala e da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	57
4. Definição dos objetivos	59
Capítulo III - A Intervenção Pedagógica.....	62
1. Educação Pré-Escolar	62
1.1. As Práticas de Leitura no Contexto Pré-Escolar.....	62
1.1.1. Projeto da Biblioteca da Sala.....	62
1.1.2. Momento de Leitura	65
1.1.3. A escrita de uma história	67
1.1.4. Convite à família.....	69
1.1.5. O Computador como estratégia de leitura	69
1.1.6. Contar histórias com fantoches.....	70
1.1.7. Visitas de Estudos.....	71
1.1.8. Peça de Teatro.....	73
1.1.9. Escrever o nome	74
1.2. Análise da frequência de utilização da biblioteca da sala	76
2. 1.º Ciclo do Ensino do Básico	78
2.1. As Práticas de Leitura no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	78
2.1.1. Leitura e compreensão de diferentes tipos de texto.....	79

2.1.2. A leitura associada às expressões artísticas	84
2.1.3. Projeto de Leitura	86
2.1.4. Trabalho de pesquisa	89
2.1.5. Escrever uma história.....	92
2.2. Análise da frequência de requisições na biblioteca da escola.....	93
Capítulo IV – Conclusões.....	96
Referências Bibliográficas.....	100
Anexos.....	105

Índice de Figuras

Figura 1. Determinantes da fluência da compreensão de textos.....	15
Figura 2. Mapa da sala do pré-escolar.....	56
Figura 3. Mapa da Sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	58
Figura 4. Cartaz do Trabalho de Projeto.....	63
Figura 5. Placar da biblioteca.....	64
Figura 6. Marcador de livros.....	64
Figura 7. Apresentação dos livros no momento de leitura.....	66
Figura 8. Elaboração do livro.....	68
Figura 9. Fantoches de vara.....	71
Figura 10. Quadro de presenças.....	75
Figura 11. Construção do nome.....	76
Figura 12. Tabela correspondente às áreas de trabalho autónomo.....	77
Figura 13. Distribuição da frequência à biblioteca da sala por parte do dia e género....	77
Figura 14. Número de frequências à biblioteca da sala por dia.....	78
Figura 15. Fantoche do reconto.....	81
Figura 16. Resumo do texto informativo.....	82
Figura 17. Exemplos de poemas visuais.....	85
Figura 18. Dado das emoções.....	85
Figura 19. Placar da Árvore da Leitura.....	88
Figura 20. Elaboração do cartaz sobre os rios de Portugal.....	90
Figura 21. Leitura do Jornal.....	92
Figura 22. Distribuição da frequência à biblioteca da escola por escolaridade e género	94
Figura 23. Número de requisições por mês e ano de escolaridade.....	95

Índice de Tabelas

Tabela 1. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	20
Tabela 2. Resultados esperados no 1.º Ciclo do Ensino Básico na área da Leitura.....	23

Índice de Anexos

Anexo 1. Regras da Biblioteca da Sala	105
Anexo 2. Receita de Brownie de Chocolate	106
Anexo 3. Ficha de leitura do Projeto Árvore da Leitura	107
Anexo 4. Diploma do Projeto Árvore da Leitura	109
Anexo 5. Ficha com os critérios de avaliação da apresentação do Projeto Árvore da Leitura.....	110
Anexo 6. Crachá de melhor apresentação no Projeto da Árvore da Leitura	111
Anexo 7. Guião do trabalho de grupo sobre os rios de Portugal	111
Anexo 8. Guião do trabalho de grupo sobre as atividades económicas em Portugal ...	112

Introdução

A leitura é uma ferramenta essencial para o exercício de uma cidadania ativa. As crianças desde cedo começam a aperceber-se que a leitura está em todo o lado, estando presente em cada marca gráfica exposta no meio envolvente. Desta forma, ao iniciarem o percurso escolar já possuem conhecimentos prévios acerca da leitura, apesar de ainda não a terem desenvolvida. Por outro lado, ensinar a ler e a escrever é uma preocupação que todos os professores têm, ou não fosse este um dos mais complexos e importantes aspetos da sua ação pedagógica.

Nesta lógica surge este Relatório de Estágio, que procura dar resposta a receios, curiosidades, necessidades de aperfeiçoamento e de aprofundamento do conhecimento nesta área, que enquanto educadora/professora serão um constante na minha ação pedagógica.

O presente Relatório de Estágio incide sobre a leitura, mais propriamente sobre o seu ensino e aprendizagem e sobre a promoção de estratégias diversificadas neste domínio e tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, neste âmbito.

As estratégias de ensino e aprendizagem são essenciais para a promoção de qualquer área de ensino, sendo que estas têm como principal objetivo promover nas crianças e alunos uma melhor apreensão e compreensão de conteúdos e de conhecimentos com alguma afetividade e significância. No caso da leitura, as estratégias são meios que o professor utiliza para desenvolver nas crianças e alunos as competências leitoras, de uma forma apelativa e estimulativa. Assim, cabe ao professor criar estratégias em contexto escolar que promovam a leitura como uma atividade não só obrigatória, mas como, também, uma atividade prazerosa.

Este Relatório de Estágio está organizado em quatro capítulos, estruturados a partir do desenvolvimento dos Estágios Pedagógicos I e II. O Capítulo I, *Revisão Teórica da Literatura*, contempla a fundamentação que sustenta o trabalho concebido e implementado durante os estágios pedagógicos. Este capítulo salienta a abordagem à leitura na Educação Pré-Escolar e o seu ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, partindo da definição do conceito de leitura e da sua importância, para tratar das estratégias de ensino e aprendizagem da leitura, contemplando aspetos tais como a organização do espaço de sala de aula como espaço de aprendizagem, o papel do educador/professor

como mediador de leitura; a biblioteca como espaço de incentivo à leitura; o envolvimento da família no processo de leitura; e a metodologia do trabalho de projeto na aprendizagem da leitura.

O Capítulo II, *Abordagem Metodológica da Intervenção*, debruça-se sobre a organização metodológica da intervenção, bem como sobre as técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizadas durante os estágios pedagógicos. Neste capítulo, é realizada uma caracterização dos contextos de estágios, através da descrição da comunidade escolar e das salas dos dois níveis de ensino. Por fim, apresenta-se uma descrição dos objetivos definidos para a realização deste relatório.

O Capítulo III, *Intervenção Pedagógica*, diz respeito à descrição e análise das atividades e estratégias implementadas em contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico. Ainda, neste capítulo é realizada uma análise à frequência da biblioteca da sala, no caso do estágio na Educação Pré-Escolar, e à frequência da biblioteca da escola, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No último capítulo é efetuada uma reflexão geral sobre o trabalho desenvolvido e apresentado ao longo do relatório de estágio, procurando confrontar a fundamentação teórica adotada com a prática pedagógica da estagiária, referindo as principais dificuldades e experiências de aprendizagem adquiridas.

Capítulo I - Revisão Teórica da Literatura

1. A Leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Conceito de leitura e a sua importância

A leitura é essencial para a interpretação e compreensão do mundo à nossa volta. As competências leitoras são formadas desde cedo através do contacto com recursos escritos e visuais presentes na sociedade onde vivemos. Deste modo, através destes recursos, a criança observa a transformação das marcas gráficas em linguagem e da linguagem em marcas gráficas, sendo que a leitura e a escrita, apesar de poderem ser trabalhadas independentemente, estão ligadas entre si. De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015, p.7), a «Leitura e Escrita constituem um só domínio no 1.º Ciclo. Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns».

Teberosky e Colomer (2003) constataam que a criança, por natureza, está exposta a dois tipos de conhecimento interativo que provem de um contacto com a linguagem escrita e com experiências de leitura. O primeiro conhecimento parte da interação com os leitores e com o material escrito.. O segundo é transmitidos pelos adultos através da socialização. Smith (1990, in Carlino & Santana, 1996) salienta esta informação, apontando que para ler são necessários dois tipos de informação: visual e não visual. A informação visual é fornecida pelos textos e a não visual é realizada pelo leitor. Estes tipos de conhecimentos são melhor desenvolvidos quando as crianças estão integradas num ambiente alfabetizador, caracterizado pela riqueza em materiais escritos e pelas interações e práticas de leitura que ele facilita.

Assim, esta perspetiva construtivista defende que estes conhecimentos se desenvolvem antes e durante a escolarização. Antes da escolarização são construídos a partir do contexto familiar e através da interação com material escrito em ambientes urbanos, enquanto que, durante a escolarização, desenvolvem-se quando a criança está imersa no contexto escolar, adquirindo conhecimentos sobre a representação do escrito e sobre as suas unidades (Teberosky & Colomer, 2003). Kamii e Willert (1985, in Marques, 2003) também se pronunciam sobre este tema, afirmando que as crianças edificam ideias sobre a escrita muito antes de ingressarem na escola, possuindo, muitas vezes,

conhecimentos acerca das regras que nunca lhes foram lecionadas. Os autores destacam algumas delas referindo, por exemplo, que para algumas crianças uma palavra para ser lida tem de ser constituída por duas ou três letras (hipótese de quantidade) e que, essas letras devem ser diferentes entre si (regra da variabilidade). Goodman (1977, 1979), Graves (1982) e Smith (1976, 1982), referenciados por Marques (2003), acrescentam ainda que a aquisição da linguagem oral e escrita são construídas principalmente pela aplicação destas regras e pelo estabelecimento de relações entre elas.

Por outro lado, o Programa de Português do Ensino Básico (2009, p.16) define a leitura como um «(...) processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal». Carlino, Santana, Barrio, Fernández, García, Mora, Pita e Virseda (1996) acrescentam que o objetivo da leitura é primordialmente obter um significado, assim como Santos (2000), que defende que a leitura consiste em descodificar a linguagem, sendo esta manifestada através de símbolos gráficos com significados. Deste modo, podemos concluir que a leitura pode ter várias definições, mas todas se resumem à seguinte premissa: ler é sinónimo de descodificar e compreender.

Tendo em conta a definição acima referida, a leitura é composta por vários processos, sintetizados por Cabral (1986) nas seguintes categorias: descodificação, compreensão, interpretação e retenção. A descodificação caracteriza-se pelo reconhecimento das marcas gráficas, definidas pelas letras do alfabeto; a compreensão ocorre quando o leitor capta a temática e as ideias principais do texto lido ou ouvido; a interpretação apela ao espírito crítico do leitor, onde este é capaz de julgar o que leu; e por fim a retenção, que define-se por aquilo que o leitor adquiriu e o que interpretou do texto.

Dos processos anteriormente definidos, importa aprofundar os que definem a leitura: descodificar e compreender. A capacidade de descodificação desenvolve-se desde cedo, no momento em que a criança entra em contacto com as representações gráficas da língua, quer seja em contexto escolar ou através da observação do meio envolvente. Como afirma Sim-Sim (2009, p.12), «O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor

associa a representação escrita da palavra à sua forma oral». Então, sendo a descodificação um dos primeiros níveis do processo da leitura, esta requer um bom conhecimento das marcas gráficas da língua, de forma a permitir que haja a sua descodificação. Então o que é decifrar ou descodificar? Descodificar é traduzir em linguagem clara uma informação codificada ou traduzir para a descodificação da língua. «Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua» (Sim-Sim, 2009, p.12). Em síntese, Sim-Sim (2009) afirma que a aprendizagem da descodificação envolve relacionar os sons da nossa língua às letras do nosso alfabeto.

Segundo Sim-Sim (2009), para a aprendizagem da decifração é fundamental a descoberta e a consolidação do conhecimento do código alfabético, sendo que isto envolve a capacidade de identificar os sons da língua. A esta capacidade dá-se o nome de consciência fonológica, que Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.48) definem como a «(...) capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras». Sendo a consciência fonológica importante para a aquisição da leitura e da escrita, Freitas, Alves e Costa (2007, p.8) garantem que «O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita».

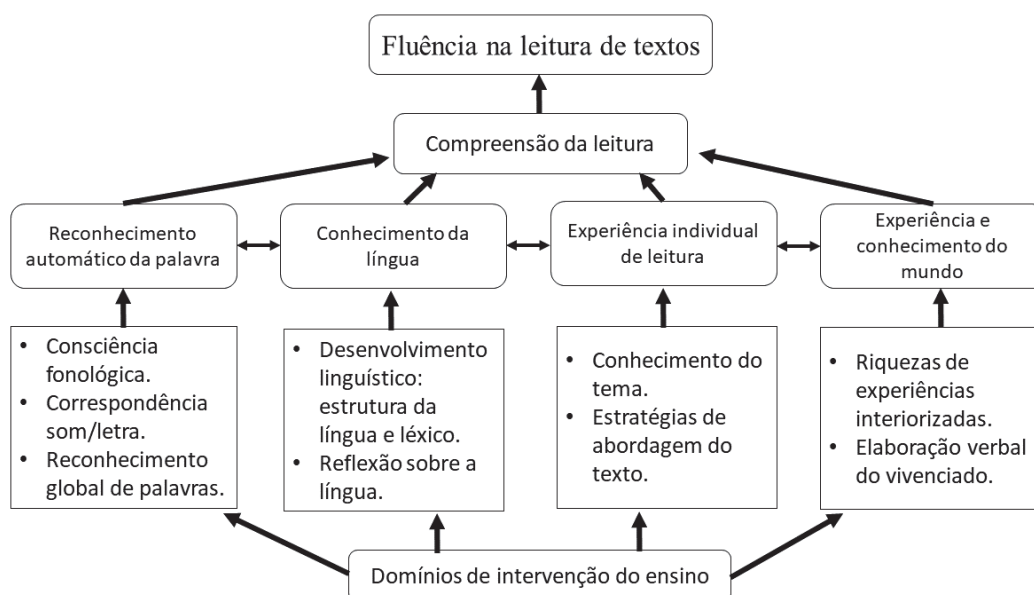
Neste ordem de ideias, Santos (2000) identifica o processo de leitura pela passagem de níveis. O primeiro nível caracteriza-se pela decifração de símbolos gráficos (leitura elementar) e o segundo pela captação de um significado ou de uma mensagem (leitura de compreensão). Santos refere, ainda, que estes dois níveis de leitura, apesar de se complementarem, requerem capacidades e operações cognitivas diferentes. O nível da leitura elementar corresponde às técnicas de reconhecimento e diferenciação visual dos grafemas, da sua transformação em fonema, da composição de palavras e da sua devida identificação. A leitura elementar acontece sempre antes da leitura de compreensão, sendo que a passagem e o domínio do nível da leitura elementar é fundamental para o alcance da leitura de compreensão. Ao nível da leitura de compreensão, como a decifração é um processo adquirido e automatizado pelo sujeito, permite-lhe focar-se exclusivamente nas tarefas de apreender e interpretar o sentido literal e inferencial do texto.

Desde o momento em que a criança adquire competências leitoras, é essencial que compreenda que a leitura não é apenas descodificar o código escrito, mas sim a interpretação e compreensão daquilo que se lê. Com isto, abordaremos a compreensão como um dos processos do ensino da leitura que requer um maior desenvolvimento.

Sim-Sim (2009, p. 9) refere que «Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidade e de conhecimentos». Santos (2000, p. 33) sustenta, ainda, que «A aprendizagem da leitura caminha, gradualmente, para a compreensão e interpretação do que está escrito. Assim, a uma determinada altura, ler é entender o texto.» Assim, seguindo estas afirmações e como já foi referido anteriormente, ler é sinónimo de compreender, mas para isso é determinante o domínio da língua e também haver fluência, ou seja, qualidade e facilidade em descodificar o que está escrito. Defendendo isto, Sim-Sim (2007, p. 9) afirma que «O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura».

Observando a Figura 1, podemos verificar todos os determinantes que proporcionam um bom nível de compreensão de leitura de textos.

Figura 1. Determinantes da fluência da compreensão de textos



(Fonte: adaptado do esquema de McKenne e Stahl, 2003, in Sim-Sim, 2007, p. 10)

Partindo desta Figura, Sim-Sim (2007) acrescenta que cabe ao professor utilizar estratégias que contemplem estes quatro vetores: o reconhecimento automático da palavra, o conhecimento da língua, a experiência individual de leitura e a experiência e conhecimento do mundo.

Além disso, para haver compreensão durante a leitura é importante haver uma interação dinâmica entre três componentes referenciados por Giasson (1993, in Santos, 2000) e Lerner (1989, in Santos, 2000), nomeadamente o texto, o contexto e o leitor. Giasson (1993, in Santos, 2000) descreve os vários componentes começando pelo componente de texto, onde realça os elementos intensão do autor, a estrutura do texto e o conteúdo que possibilita a capacidade do leitor em obter o significado do texto. Em relação à intenção do autor, salienta que o intuito de escrever um texto é a transmissão de informação, entretenimento e persuasão ao leitor. Relativamente à estrutura do texto, alude-se ao modo como se organiza e expõem as ideias. Santos (2000) afirma que para haver compreensão é necessário saber distinguir o tipo de texto, de forma a ajustar a leitura ao mesmo. Por fim, o conteúdo inclui os conceitos, os conhecimentos e o vocabulário transmitido pelo autor.

O segundo componente, o contexto, que qualifica a situação da leitura, é dividido por Giasson (1993, in Santos, 2000) em três categorias: o contexto psicológico, o contexto social e o contexto físico. A primeira categoria relaciona-se com o interesse pelo tema e a intenção da leitura; a segunda refere-se à situação de leitura; e por fim, o contexto físico diz respeito ao lugar e ao tempo dedicado à leitura.

O último componente, que é o mais complexo, é composto pelo leitor. Esta componente faz referência às estruturas cognitivas e afetivas individuais do leitor e aos seus conhecimentos prévios em relação ao processo de leitura. Assim, o leitor, tendo em conta as suas características individuais, vai assumir um processo de compreensão diferente dos outros leitores, sendo que os conhecimentos e a sua forma de interação com o mundo difere de pessoa para pessoa. Ainda relativamente ao leitor, o autor (Giasson, 1993, in Santos, 2000) nomeou processos (conjunto de habilidades e atividades cognitivas do leitor no processo de compreensão), que os categorizou como: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos. Através dos microprocessos, o leitor utiliza três habilidades para compreender a informação presente numa frase: o reconhecimento das palavras, a leitura de grupos de palavras e a capacidade de reter a informação e identificar a ideia principal. Nos processos de integração o leitor encontra coerência nas frases ou proposições, através

de ligações que elabora entre elas, a partir da identificação de elementos frásicos que permitem conectá-las ao texto. Ainda durante este processo, o leitor é capaz de adicionar informações ao texto, baseadas no texto ou em conhecimentos prévios, de modo a facilitar uma melhor compreensão. Os macroprocessos providenciam ao leitor várias habilidades orientadas para uma compreensão geral do texto, tais como: identificação das ideias principais, resumo e utilização da organização e estrutura do texto (conforme o tipo de texto). O uso destas habilidades concede ao leitor uma imagem mental do texto, de modo a reter os elementos fundamentais e articular hipóteses. Quanto aos processos de elaboração, o leitor integra os seus conhecimentos prévios partindo de várias operações que variam de pessoa para pessoa. Uma das operações diz respeito às previsões, através das quais os leitores levantam hipóteses seguido a sequência do texto. A outra operação é a construção de uma imagem mental do texto. Dentro destas operações há uma resposta afetiva por parte do leitor, ao reagir emocionalmente ao texto proporcionará uma melhor interação, gerando um melhor desenvolvimento na compreensão e retenção. Estes processos de elaboração também abrangem a capacidade de o leitor tomar uma posição crítica em relação ao texto e de complementar informação nova nos seus conhecimentos prévios. O último processo, o metacognitivo, desempenha no leitor a capacidade de gerir a sua própria compreensão, isto é, quando o leitor não compreende o texto, são desenvolvidas estratégias que o ajudem na compreensão.

Swaby (1989, in Santos, 2000) identifica quatro categorias principais de sub-habilidades na compreensão no processo de leitura, que devem ser trabalhadas de forma sequencial e hierarquizada, nomeadamente a:

- Compreensão literal – acesso à informação através da comunicação oral ou escrita. Necessita da capacidade de relembrar os factos, estabelecer a sequência e conhecer o vocabulário;
- Compreensão ilativa ou inferencial – interligação entre informação literal e os conhecimentos prévios do leitor, de forma a ir além do conteúdo manifestado no texto;
- Compreensão avaliadora – formação de opiniões pessoais, com base na informação recolhida, capacidade de julgar, fazer e justificar escolhas, defender e rejeitar ações;

- Compreensão crítica – analisar o conteúdo, baseando no estilo, conteúdo e forma. Distinguir a fantasia da realidade, reconhecer disposições, intenções e pontos de vista.

Apesar de tudo o que já foi referido, há aspetos cognitivos que interferem e são fundamentais na compreensão durante a leitura, como por exemplo a memorização. Santos (2000) refere que, para a compreensão do texto, o processo de memorização é essencial. Este processo é caracterizado por três partes: o registo sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo (Taylor & Taylor, 1983, in Santos, 2000; Swaby, 1989, in Santos, 2000). O registo sensorial caracteriza-se pela retenção de um estímulo em bruto, numa fração de segundo. A informação retida é recebida pela memória a curto prazo onde é selecionada, guardando o que é considerado significativo e rejeitando a restante informação. Contudo a informação retida é limitada (aproximadamente sete palavras ou dígitos) podendo aumentar dependendo da forma de unidades significativas. A memória a curto prazo, apesar da sua limitação de tempo e de espaço, tem implicações no processo de leitura. Estas estão relacionadas com a descodificação e reconhecimento das palavras que necessita de ser fluente e automática. À medida que as palavras vão sendo processadas, a memória a curto prazo detém-nas até formarem uma frase. Por fim, a informação retida é transferida para a memória a longo prazo em forma de unidade. A memória a longo prazo tem como especificidade ser um repositório ilimitado de informação significativa e durável. Note-se que as informações armazenadas pela memória a longo prazo são mais tarde recuperadas para serem utilizadas, sendo esta chamada de memória do trabalho. Assim, a compreensão só resulta se a informação armazenada na memória a longo prazo estiver devidamente organizada, pois só assim é recuperada com eficiência. Por isso, é importante haver uma boa relação entre as informações guardadas na memória a longo prazo e novos dados transferidos. Santos (2000, p.42) conclui que «o leitor compreende o que lê, mediante as suas estruturas cognitivas e, também afectivas».

1.2. A literacia emergente na educação pré-escolar

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da formação escolar do ser humano. Esta assume um papel decisivo no desenvolvimento das aprendizagens nos ciclos futuros. Contudo, é essencial desenvolver os conhecimentos prévios das crianças, de forma a

mobilizá-los e aprofundá-los de acordo com os documentos orientadores desta etapa educativa.

O domínio à linguagem oral e abordagem à escrita é um dos domínios do desenvolvimento a ter trabalhado na educação pré-escolar. Segundo as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.64), «A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal». Em relação à abordagem à escrita, este documento também salienta que, na atualidade, todas as crianças têm convivência com o código escrito e, ao entrarem para a Educação Pré-Escolar, já têm alguns conceitos sobre aquilo que a escrita é, para que serve e como se utiliza. Leal, Peixoto, Silva e Cadima (2006, p.121) também realçam esta ideia, salientando que «Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim-de-infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências». Deste modo, cabe ao educador potenciar estes conhecimentos e enriquecê-los através da criação de um ambiente alfabetizador e de contacto com as diferentes funções do código escrito.

O termo literacia emergente está subjacente às ideias anteriormente expostas. Por literatura emergente entende-se como «(...) o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita» (Leal *et al*, 2006, p.2). Whitehurst e Lonigan, Storch e Whitehurst (1998, 2003, in Leal *et al*, 2006, p. 2) assinalam que «O conceito de literacia emergente vem reforçar a ideia de que o período pré-escolar desempenha um papel essencial no posterior processo de aprendizagem da leitura e da escrita». Este termo é novo na conceituação do desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, nos quais Teale e Sulzby (1986, in Zygouris-Coe, 2001) introduzem-no e caracterizam-no como a obtenção de conhecimento sobre a linguagem, a leitura e a escrita antes da ingressão formal na escola.

Teberosky e Colomer (2003) salientam que o currículo em educação infantil deve centrar-se nos processos de compreensão acerca da escrita e da linguagem escrita. A partir desta ideia, as autoras referem quatro eixos essenciais em torno dos quais devem assentar a organização curricular para promover a literacia emergente: entrar no mundo da escrita, apropriar-se da linguagem escrita, escrever e ler, e produzir e compreender textos escritos.

O primeiro eixo relaciona-se com a importância do contacto com material de escrita diversificado, de forma a estimular a criança para o escrito existente no meio e para as suas características. O segundo eixo prende-se com a frequência com que as crianças se relacionam com materiais escritos, principalmente livros, e com a sua participação em atividades de leitura. O terceiro eixo corresponde ao processo de compreensão da escrita e à relação entre a oralidade/escrita e escrever/ler. Por último, produzir e compreender textos relaciona-se com o acesso à linguagem escrita, principalmente, através das diferentes formas de linguagem e apresentações gráficas do texto.

Em termos gerais, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, afirmam que no final desta etapa escolar, espera-se que as crianças adquiram um conjunto de conhecimento linguísticos decisivos para a aprendizagem da linguagem escrita e para o futuro sucesso escolar. No novo documento orientador da Educação Pré-Escolar, dentro do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, são identificados componentes relacionados com as aprendizagens a promover, como se apresenta na **Erro! A origem a referência não foi encontrada..**

Tabela 1. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Componentes	Aprendizagens a aprender
Comunicação Oral	<ul style="list-style-type: none"> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).
Consciência linguística	<ul style="list-style-type: none"> Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica). Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra). Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática).
Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto	<ul style="list-style-type: none"> Identificar funções no uso da leitura e da escrita. Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.
Identificação de convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras. Aperceber-se do sentido direcional da escrita. Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral.
Prazer e motivação para ler e escrever	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância. Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.

(Fonte: adaptada de Orientações para a Educação Pré-Escolar, 2016, p.76)

Concretamente em termos de leitura, Mason (1980, in Gillanders, 2005) identificou três aspetos essenciais para o seu desenvolvimento na educação de infância. Um primeiro aspeto está relacionado com a identificação do nome das diferentes letras

do alfabeto; outro aspecto relaciona-se com a identificação das palavras do seu meio, como o seu nome e nomes de produtos alimentares; e ainda um terceiro, que se observa quando as crianças começam por fazer ligações, relacionando as letras aos sons correspondentes. Em 1979, Ferreiro e Teberosky (in Santos, 2007), identificaram essas aprendizagens, classificando o reconhecimento das letras de forma mais abrangente, em cinco níveis:

- Nível 1: as crianças que identificam uma ou duas letras, especialmente a primeira letra do nome e as que usam nomes de números para reconhecer letras, independentemente de haver ligação entre respostas ou alguma similaridade gráfica entre o número e a letra.
- Nível 2: crianças que usam os nomes de letras incoerentemente, muitas vezes observando-se o reconhecimento da letra associada a um objeto.
- Nível 3: crianças que identificam vogais e algumas consoantes de forma consistente.
- Nível 4: crianças que identificam com alguma frequência vogais e consoantes em associação à primeira letra do objeto.
- Nível 5: crianças que identificam todas ou quase todas as letras e que, casualmente conseguem atribuir o seu fonema.

Quando a escrita é acompanhada por imagens, vários estudos (Ferreiro *et al*, 1980, in Martins & Niza, 1998; Martins & Mendes, 1986, in Martins & Niza, 1998) corroboraram como as crianças em idade pré-escolar concebem as relações entre texto e imagem. Martins e Niza (1998) apresentam os resultados que revelam diferentes conceções sobre a linguagem escrita em três tipos de respostas:

- Leitura icónica – apesar de haver distinção entre texto e imagem, estes são referidos da mesma maneira.
- Hipótese do nome - a referência ao texto e à imagem é feita de diferentes maneiras; o texto é considerado uma etiqueta da imagem.
- Tratamento linguístico da mensagem escrita – procura de correspondências termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras.

Em síntese, concluímos que a educação pré-escolar é importante para a aprendizagem de competências de leitura e de escrita. Esta relação foi comprovada num estudo realizado em Portugal, no ano 2001, cuja amostra foi constituída por crianças de

4 e 5 anos com o objetivo de analisar as relações entre características específicas dos contextos educativos e aspetos do desenvolvimento da literacia e da numeracia. Neste estudo confirmou-se que há uma relação de longa duração entre as competências adquiridas na Educação Pré-Escolar e as competências de descodificação no 1.º ano, assim como ligação com as competências de compreensão no 4.º ano no processo de leitura (Leal, Cadima, Silva & Gamelas, 2006, in Leal *et al*, 2006).

1.3. A aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é o iniciar de um processo de ensino formal. Nesta fase, as crianças já ingressam com aprendizagens adquiridas que, no decorrer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, serão desenvolvidas e sistematizadas para que se constituam como uma base para todas as aquisições futuras. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p.11) identificam esta fase como «(...) a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes (...)». O Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB, 2011, p.11) também evidencia esta ideia, expressando que «No 1.º Ciclo desenvolvem-se e sistematizam-se aprendizagens, que constituem a base estruturante para todas as aquisições futuras, com especial incidência nas literacias que visam o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos e expressivos: a língua materna, a língua estrangeira e as linguagens matemática e artísticas, entre outras». Para reforçar as ideias anteriores, o Programa de Português de Educação Básica (2009) também destaca que é uma etapa determinante para todo o percurso escolar.

Ao ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos já possuem competências de leitura que adquiriram através de experiências anteriores, mas apesar disto há outras competências que têm de ser desenvolvidas e ensinadas, pois não surgem de forma natural no ser humano. Sim-Sim *et al* (1997, p.27) afirmam que, «Ao contrário da compreensão do oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito».

A Tabela 2 apresenta os resultados que são esperados nas competências leitoras dos anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 2. Resultados esperados no 1.º Ciclo do Ensino Básico na área da Leitura

1.º ano e 2.º ano	3.º ano e 4.º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados. • Compreender o essencial dos textos lidos. • Ler textos variados com fins recreativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento. • 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.

(Fonte: adaptada do Programa de Português para a Educação Básica, 2009)

O ato de ler é uma atividade complexa que implica a mobilização de várias competências. O seu estudo tem implicado a teorização de vários modelos sobre a sua aquisição, que ao longo das últimas décadas, os investigadores têm se focado na complexidade deste processo, e por isso criaram modelos que manifestam distintas conceções definindo-os em etapas e apresentando-os numa determinada sequência (Santos, 2000). Santos (2000) e Martins e Niza (1998) agrupam-nos em três tipos: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos ou interdependentes.

Os modelos ascendentes (ou *bottom-up*) descrevem a leitura como a passagem de estádios ou níveis, que se iniciam com o conhecimento das letras que combinadas com sílabas formam as palavras que compõem frases. Toda a informação recebida pelos estádios é transformada, transferida e recodificada para o estádio seguinte. Este modelo caracteriza-se por uma maior centralização no processo de descodificação, sendo pouco focado no processo de compreensão e obtenção de significado. Martins e Niza (1998, p.118) expõem que «(...) a leitura implica um percurso linear e hierarquizado que vai de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido)». Partido destas conceções, o ato de ler parte da perceção das letras transformadas em sons, através de conexões grafo-fonológicas - leitura auditiva (Martins & Niza, 1998).

O modelo de Gough (1972) e o modelo de LaBerge & Samuels (1974) são exemplos de modelos ascendentes. O modelo de Gough (1972, in Reis, 2007) é exposto por uma sequência linear de etapas de tratamento da informação, onde cada etapa faz referência a uma transformação da informação retirada da página impressa. Na primeira etapa há uma retenção de informação através do estímulo visual na memória icónica, que se inicia aquando da leitura através de uma primeira fixação ocular, formando, assim, uma imagem representativa na retina com 15 a 20 caracteres. A imagem representativa permanece após o cessamento do estímulo visual que, por conseguinte, leva à formação

de uma segunda imagem representativa. A segunda etapa consiste na identificação das letras utilizando a memória a longo prazo, de forma a processar as informações distintivas recolhidas anteriormente na primeira etapa. Este tratamento é realizado letra a letra, da esquerda para a direita, que posteriormente são identificadas as palavras. Em relação à identificação das palavras, Gough (1972) defende a hipótese da mediação fonológica, na qual consiste na transformação do código gráfico, grafemas, num código fonológico. Este processo realiza-se com base na implementação das regras de correspondência grafo-fonológicas, também retidas na memória a longo prazo. A identificação de palavras consta do confronto entre as entradas lexicais predominantes na memória lexical. As palavras são arquivadas na memória operativa até serem estruturadas em frases. O conjunto de palavras retidas é examinado por um processador responsável pelo conhecimento da estrutura profunda, expressando a sua ação na compreensão da leitura.

O modelo de LaBerge e Samuels (1974, in Reis, 2007) tenta avaliar a forma como as várias etapas da leitura são geridas e executadas, tendo atenção aos limites da capacidade de concentração. Em consonância com os limites da capacidade de atenção, os autores deste modelo salientam o papel da automatização de determinados processos e a existência de um centro de gestão de atenção. Este modelo caracteriza-se por uma sequência de memórias que são depositadas em diferentes níveis de representações:

- a memória visual corresponde ao armazenamento de padrões gráficos das letras, de padrões ortográficos e de palavras;
- a memória fonológica trata o armazenamento de representações acústicas, permitindo a associação grafema-fonema;
- a memória semântica é responsável pela organização das palavras em frases e extração de significado;
- a memória episódica refere-se ao armazenamento de experiências pessoais e semântica, possibilitando a associação destas com os componentes da memória visual, fonológica e semântica, facilitando a compressão e a possibilitando o reconhecimento contextual.

Os métodos de ensino da leitura, designados por métodos fónicos ou sintéticos, são os que correspondem aos modelos ascendentes, cujos métodos se referem ao ensino da leitura através da conexão entre os sons e as letras que os representam (Cruz, 2007).

Segundo Cruz (2007), os métodos fônicos ou sintéticos explicam a prática do ensino da leitura como uma obtenção das correspondências entre a letra-som e a sua função na leitura. Durante a utilização destes métodos, o primeiro objetivo é orientar o alunos à compreensão da forma como os grafemas estão associados aos fonemas, concebendo assim a correspondência letra-som, juntamente com a aprendizagem de como utilizar este conhecimento durante a leitura. Contudo, esses métodos como sistemas de instrução, permitem a compreensão do princípio alfabético consoante a relação sistemática entre as letras e os sons. Resumidamente, os métodos fônicos ou sintéticos são caracterizados por uma evolução entre o mais simples e o mais complexo, em conformidade com quatro fases: a leitura das letras, a fase da sílaba, a leitura de palavras e a leitura de frases.

Com base nas ideias dos modelos ascendentes, Cruz (2007) também refere que a descodificação é uma componente essencial durante a leitura, afirmando que as crianças que aprendem estratégias de descodificação de uma forma fluente e clara, demonstram menos dificuldades na compreensão.

Ao contrário dos modelos ascendentes, os modelos descendentes (ou *top-down*) centram-se na compreensão e nas previsões do leitor sobre a mensagem do texto, ao invés da descodificação do texto. Neste modelo a leitura implica o confronto do texto a fim de verificar e/ou confirmar hipóteses, o que «(...) consiste em construir um significado de um texto (...)» (Martins & Niza, 1998, p.121). Segundo Martins e Niza (1998), a leitura visual, ler através do reconhecimento das letras sem passar pelas conexões grafo-fonológicas, é essencial para o acesso ao significado.

O modelo de Goodman (1970, in Reis, 2007) é um exemplo de um modelo descendente. Segundo este autor o importante é a construção do significado nos processos de leitura, focando-se, assim, na compreensão da leitura. Tendo em conta os objetivos de Goodman (1970), o propósito do leitor é obter um significado através de dois momentos: o primeiro focaliza-se na informação contextual e o segundo na informação visual retirada da página. O segundo momento facilita a confirmação das hipóteses elaboradas no primeiro momento. Aquando da focalização visual da página, o leitor escolhe os índices gráficos em função de diversos fatores, tais como: o seu estilo cognitivo, as experiências e conhecimentos anteriores, e por fim, o material analisado anteriormente. Toda a informação recolhida com base nestes fatores, bem como a imagem perceptiva resultante dos índices de antecipação (grafo-fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos) são fruto daquilo que o leitor vê e o que espera ver. Esta informação é armazenada na memória a

curto prazo. Segundo este modelo o leitor tenta prever a mensagem com base no contexto, e caso esta seja bem-sucedida, a previsão obtém significado e é assimilada na memória a longo prazo. Se não, o leitor recomeça de novo a análise dos índices, da imagem perceptiva e investiga as inconsistências sintáticas ou semânticas.

Os métodos globais ou analíticos são os métodos de ensino que correspondem aos modelos descendentes, defendendo o ensino da leitura através da construção de significado a partir de uma mensagem escrita. Estes dão ênfase ao significado e põem de parte a decodificação, sendo que se centram na decifração, apreensão e construção de sentido, de forma a dar importância à dimensão significativa e ao uso do contexto para chegar aos significados das palavras (Cruz, 2007).

Segundo Cruz (2007), os métodos globais ou analíticos são o oposto dos métodos fônicos, pois esses iniciam-se pela frase ou palavra e terminam com as sílabas e as letras. Estes partem das estruturas mais complexas da linguagem e apoiam-se em análises consecutivas para chegarem às letras e aos sons. Resumidamente, os métodos globais partem de estruturas mais complexas para elementos mais simples através de quatro fases: preparação das aquisições globais, aquisições globais, exploração do material adquirido e análise e leitura e palavras novas.

Por sua vez, os modelos interativos articulam tanto estratégias ascendentes como descendentes, onde o processo de leitura pressupõe uma interação ou articulação entre a identificação, reconhecimento de letras, sons com a compreensão e formulação de hipóteses, todos em simultâneo, para que a leitura seja eficaz. Martins e Niza (1998, p.125) afirmam que «(...) o leitor utiliza simultaneamente e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes».

Os modelos interativos têm o modelo de Rumelhart (1977) e o modelo de Stanovich (1980) como exemplos. O modelo de Rumelhart (1977, in Reis, 2007) expõe três etapas essenciais no tratamento de informação. A primeira etapa é caracterizada por extrair os traços característicos das letras relacionando-os com a informação guardada na memória visual; a segunda etapa caracteriza-se pela elaboração de presunções acerca do material escrito com base na informação visual e conhecimentos do leitor (ortográficos, lexicais, sintáticos e semântico); por último, a terceira etapa é composta pela avaliação das presunções articuladas na segunda etapa, intensificando as sólidas e declinando as ilógicas.

O modelo de Stanovich (1980, in Martins & Niza, 1998) manifesta-se nas previsões que o leitor realiza, sendo ele responsável pela escolha da estratégia (ascendente ou descendente) que melhor se adapte às suas individualidades e ao material de leitura, compensando assim, as lacunas nos diversos níveis. Ou seja, o leitor utiliza o método que complementa as suas deficiências, pelo que utiliza o modelo ascendente quando não domina o assunto, recorrendo assim à decifração da mensagem. Por outro, o modelo descendente é praticado pelo leitor com prévios conhecimentos acerca do tema.

Os modelos ascendentes, bem como os descendentes têm sido alvo de críticas por parte de vários investigadores, tais como Stanovich (1980) e Mitchell (1982), referenciados por Santos (2000) e Martins e Niza (1998). Stanovich (1980) apontou uma lacuna nos modelos ascendentes pela carência ligada à linearidade, afirmando que há falta de *feedback* entre os vários estádios. Mitchell (1982) aponta para a carência de flexibilidade, de velocidade de leitura e de contexto no processo de ler. Em relação à carência de flexibilidade, há falta de estratégias para obter significado, nas quais não permitem ao leitor adaptar-se ao tipo de texto. Quanto à velocidade de leitura, o tempo de leitura não é compatível com o processamento de cada letra/palavra. Por fim, estes modelos não permitem explicar os factos todos que surgem durante a leitura, devido à influência do contexto no reconhecimento de palavras. Várias experiências mostraram que o contexto tem influência na leitura.

No que concerne aos modelos descendentes, Stanovich (1980) aponta para duas falhas: a primeira está ligada ao assunto, onde afirma que os conhecimentos do leitor podem ser escassos, impedindo-o de formar hipóteses e expectativas. A segunda está ligada à anterior, pelo que o leitor, apesar de ter conhecimento sobre o assunto e ser capaz de formar hipóteses e expectativas, torna esta tarefa demorada se apenas se dedicar ao reconhecimento das palavras do texto. Mitchell (1982) expõe as suas críticas através de questões: a primeira relaciona-se com a formação de hipóteses, questionando-se sobre como são feitas e avaliadas; a segunda liga-se à crítica de Stanovich (1980), onde questiona o tempo dedicado à formação de hipóteses, tendo em conta que é uma tarefa demorada e que podia ser substituída por uma tarefa menos duradoura. Por último, contesta também que a via visual não pode ser a única utilizada na leitura, pois não seria possível reconhecer palavras desconhecidas aos leitores e ainda permaneceria a dúvida de como estes o faziam.

Note-se que o bom desenvolvimento dos vários níveis do processo da leitura promove no aluno vários benefícios, tais como: fomenta o pensar e a compreensão sobre

o mundo e sobre o eu; estimula o crescimento pessoal por meio da leitura de literatura imaginativa e da reação que esta transporta; auxilia na capacidade de gerir informação; e beneficia a economia nacional na sua globalidade (Beard, 2009).

2. Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura

Neste ponto de trabalho será exposta a definição de estratégias de ensino e aprendizagem. Inicialmente será definido o conceito de estratégia genérico, seguido de uma definição ligada à área da educação.

2.1. Conceito de estratégias de ensino e aprendizagem

Neste primeiro ponto importa definir o conceito de estratégias de modo a compreender o seu significado, bem como a sua importância no processo ensino e aprendizagem.

De acordo com Vieira e Vieira (2005), o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem são prioritárias na educação, principalmente no que toca às didáticas. Contudo, é nos últimos anos que as estratégias de ensino e aprendizagem obtiveram realce «(...) como elemento constitutivo do processo educativo, fundamentalmente para propiciar a realização de aprendizagens por parte dos alunos» (Viera & Vieira, 2005, p.9).

Começamos pela definição da palavra estratégia. O termo estratégia assume diferentes significados em vários contextos e realidades. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, estratégia é o conjunto de meios e planos para atingir um fim. Associando esta definição genérica ao contexto específico da prática docente, as estratégias de aprendizagem são meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, seguido de um planeamento de aula com objetivos e conteúdos programáticos. Viera e Viera (2005, p.16) definem o termo estratégia de ensino e aprendizagem como «(...) um conjunto de ações do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista». São exemplos de estratégias de ensino e aprendizagem as metodologias de ensino, a organização do espaço e o uso de recursos e materiais em contexto de sala de aula.

O objetivo primordial da utilização de estratégias na área de educação visa promover nos alunos uma apropriação dos conteúdos e dos conhecimentos com alguma

afetividade e perseverança. Conforme Spitze (1970, in Vieira & Vieira, 2005), o professor deve escolher a estratégia que ofereça uma participação ativa dos alunos, proporcione realidade e concretização e também faculte um envolvimento e interesse pessoal por parte dos alunos. Para isto, o professor deve ter sensibilidade na escolha das estratégias utilizadas, tendo em conta o seu objetivo em relação aos conteúdos e aos conhecimentos a desenvolver, de forma a serem adequadas às características do seu público alvo.

A abordagem às estratégias de ensino e aprendizagem é vasta e diversificada. De forma a compreender melhor esta área, vários autores decidiram classificar as estratégias utilizando determinados critérios. Pereira (1992, in Vieira & Vieira, 2005) classificou as estratégias de ensino e aprendizagem através de critérios centrados em dois grupos: centrados no professor, quando este está ativamente envolvido, e centrados no aluno quando o professor tem um papel passivo relativamente ao papel conferido ao aluno. Por outro lado, Spitze (1970, in Vieira & Vieira, 2005) classifica as estratégias partindo da realidade, organizando-as em três categorias: situações de vida real, simulação da realidade e abstrações da realidade. As estratégias classificadas como abstrações da realidade caracterizam-se pela unilateralidade do agente de ensino, sendo a exposição a estratégia que maior representa este grupo. A exposição pode ser realizada de forma integrada com a utilização de recursos e materiais ou apenas com o discurso realizado pelo professor. As estratégias de simulação da realidade centram-se principalmente nas estratégias de discussão e dramatização. Estas estratégias defendem o trabalho em grupo, a troca de ideias, a resolução de problemas, a competição e o respeito pelas regras. Por fim, as estratégias de situações da vida real focam-se na participação ativa dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens. Estas podem ser orientadas pelo professor ou de vertente livre, os alunos escolhem e representam as situações e dados.

2.2 Estratégias de ensino e aprendizagem da leitura na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Seguidamente serão apresentadas e fundamentadas algumas das estratégias de ensino e aprendizagem ligadas à leitura. As estratégias expostas são alguns exemplos das que podem ser desenvolvidas pelo educador/professor na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas dizem respeito ao espaço educativo, à promoção das competências leitoras, ao papel do educador/professor como mediador de aprendizagem, à importância da biblioteca da escola e dos livros, ao envolvimento da família e à

metodologia de trabalho de projeto, enquanto metodologia global, que permite a utilização funcional e significativa da leitura.

2.2.1. A Sala de aula como espaço de aprendizagem

A sala de aula é o centro da aprendizagem. O espaço escolar onde a criança passa mais tempo é a sala de aula e este deve estar organizado de modo a que permita uma aprendizagem rica e estimulante. A sala de aula, como centro de toda a aprendizagem, deve estar devidamente preparada conforme os objetivos do educador/professor, para providenciar todo o tipo de experiências, estimular interesses e promover aprendizagens. Segundo Loughlin e Suina (1995), a disposição da sala de aula pode ser considerada como uma estratégia, servindo de complemento e reforço a outras estratégias.

Quanto à disposição do ambiente, o professor tem quatro tarefas primordiais a desenvolver: organização espacial, disposição para a aprendizagem, disposição dos materiais e organização para fins especiais (Loughlin & Suina, 1995). A organização espacial influencia os movimentos e os comportamentos das crianças em relação ao ambiente. A disposição da sala não é uma questão de estética, pelo que os professores manipulam o espaço criando esquemas e preparando o mobiliário conforme a necessidade de movimento e comportamento das crianças. Para uma organização espacial eficiente, o espaço tem de ser organizado tendo em conta os objetivos e atividades pretendidas. Desta forma, uma boa organização espacial facilita os movimentos das crianças auxiliando assim, a aprendizagem. Note-se que Teixeira e Reis (2012, p.170) afirmam que «A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas». Tendo em conta a afirmação anterior, as autoras apresentam algumas estratégias referentes à organização das mesas na sala de aula do 1º. Ciclo do Ensino Básico, especificando três disposições:

- Mesas dispostas em filas – os alunos sentam-se atrás uns dos outros, virados para o quadro. Esta disposição dificulta a relação entre aluno/aluno, sendo que os alunos virados para a frente não têm visão para o grupo, focam-se principalmente no professor e no quadro.
- Mesas agrupadas – os alunos estão sentados em pequenos grupos e os elementos dos grupos conseguem ver e falar uns com outros, possibilitando

ainda a visão sobre os outros grupos. Nesta posição o quadro e o professor não são o centro. Nesta configuração o professor tem um papel de orientador e tem maior mobilidade na sala de aula. Este tipo organização espacial centra-se no trabalho cooperativo e deve ser utilizado em atividades relacionadas com produções de escrita, diálogos e discussões em pequenos grupos.

- Mesas em círculo – a mesa do professor e as mesas dos alunos estão dispostas em círculo voltadas para o centro, mantendo assim uma posição de igualdade. Esta disposição possibilita uma visão e um diálogo entre todos. O quadro não faz parte do círculo.

A partir destas estratégias salienta-se que a escolha da disposição das mesas na sala de aula vai ao encontro dos objetivos que o professor, da sua conceção perante a sua prática, e das diferentes alternativas de relações entre professor/alunos e alunos/alunos, cabendo-lhe organizar a sala de aula de forma a facilitar a aprendizagem e a relação entre professor/aluno e aluno/aluno.

Quanto à disposição para a aprendizagem, Loughlin e Suina (1995) afirmam que esta influencia o conteúdo e as atividades de aprendizagem dentro do ambiente, afetando o conhecimento, as habilidades e os processos cognitivos desenvolvidos aquando da utilização do espaço a longo prazo. A disposição para a aprendizagem origina vários resultados, como por exemplo, se o professor colocar materiais de escrita, de desenho ou de cálculo à disposição na sala, define as habilidades que serão praticadas. Desta forma, a quantidade de fontes de informação proporcionadas pelo professor determinará o conhecimento e os processos cognitivos das crianças em relação à utilização dos espaços de aprendizagem. A disposição dos materiais é uma tarefa que tem grande influência no envolvimento das crianças nas atividades de aprendizagem. A diversificação de atividades no mesmo espaço promove um maior leque de materiais à disposição, e permite verificar quais os materiais que são mais e menos manipulados. Por último, a disposição para fins especiais é uma tarefa que requer o conhecimento do professor relativamente à disposição do espaço e dos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças que frequentam a sala. Aqui o professor organiza o espaço tendo em conta as especificidades das crianças (por exemplo, limitações físicas e cognitivas) incrementando a mobilidade dentro da sala e a capacidade para o desenvolvimento das atividades ligadas a aprendizagens específicas.

Em suma, pode-se afirmar que «A forma como uma sala de aula está organizada condiciona o tipo de trabalho pedagógico que nela se pode desenvolver» (Martins & Niza, 1998, p. 233).

Relativamente à aprendizagem da leitura, o professor e o educador podem utilizar o espaço ao seu redor para criar experiências ligadas à palavra escrita, de modo a promover uma melhor aprendizagem da leitura. Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) defendem que é necessário transformar a sala de aula num ambiente promotor de leitura, elencando algumas estratégias que permitem desenvolver aprendizagens através da palavra escrita:

- Etiquetagem da sala de aula – consta na legendagem dos espaços e materiais presentes na sala de aula, providenciando uma visualização das palavras escritas para que as crianças possam memorizar as marcas gráficas, ajudando na aprendizagem da leitura e escrita das palavras.
- Exposição de listas de palavras – formar listas de palavras elaboradas em contextos diversificados, segundo critérios discutidos e estabelecidos juntamente com os alunos. Esta estratégia deve ser imposta na rotina e permite desenvolver vários aspetos ligados à escrita e leitura, como a decodificação, o vocabulário e a identificação lexical automática (Ministério da Educação, s.d).
- Exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registados, por escrito, pelo professor – estes textos servem como um apelo à memória do grupo através da leitura. Esta estratégia oferece uma melhor compreensão da linguagem escrita e é uma forma de registo que pode ser consultada sempre que necessário ou em caso de surgimento de dúvidas.
- Contacto com materiais diversos – este tipo de estratégia promove o contacto com vários suportes escritos do quotidiano. Através destes suportes os alunos têm uma melhor interação e compreensão do mundo e da sua relação com a leitura. A motivação e o desenvolvimento de competências essenciais à leitura são maiores, pois desta forma os alunos percebem com mais facilidade a importância e a funcionalidade da leitura.
- Criação de um espaço de leitura na sala de aula – na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico a organização do espaço e dos materiais com a ajuda das crianças é essencial. Este espaço deve ser agradável e funcional e também equipado com diversos materiais que estejam adequados às faixas

etárias, e renovados sempre que necessário. A maior vantagem é o facto de haver uma seleção de leituras que podem facilmente ser utilizadas por alunos e professores. Neste espaço também deverá acontecer um momento de partilha entre os alunos e professor sobre o que leram, para incentivar e motivar a leitura e o prazer que esta promove.

Quanto à organização do espaço pedagógico, a literatura existente (Martins & Niza, 1998; Sim-Sim, 2009) lista estratégias que potencializam a aprendizagem e o estímulo da linguagem escrita através da criação de contextos estimulantes de leitura:

- Mesas dispostas de maneira a permitir o trabalho de grupo (de escrita, de leitura, de consulta, de estudo);
- Um espaço destinado à comunicação (no início de cada dia de trabalho e noutros momentos) em que as crianças possam falar sobre acontecimentos do seu quotidiano, contar histórias, exprimir desejos, fazer sugestões e partilhar opiniões sobre livros;
- Um espaço destinado à edição de textos (imprimir textos, duplicar, ilustrar).
- Um espaço destinado ao desenho, pintura e colagem;
- Um espaço destinado à exposição de produções dos alunos (desenhos, textos, correspondência recebida, trabalhos sobre um tema), espaço não só valorizador do trabalho das crianças como ponto de partida para construção de novos saberes;
- Um espaço dedicado à biblioteca da sala de aula com uma seleção e expansão de materiais de leitura (livros de poesia, histórias, enciclopédias, revistas, jornais e incluindo computadores, leitores de CD, etc.) adequados às faixas etárias das crianças, que seja acolhedor e que a sua construção e organização estejam incluídas as crianças e respetivas famílias;
- Organização e apresentação de todos materiais de leitura adquiridos ou emprestados (título, assunto, autor) com as crianças, seguindo uma categorização acessível às crianças;
- Facilitação ao acesso a páginas Web para materiais de leitura.

Deste modo, a melhor estratégia para estimular os alunos para a aprendizagem da leitura é transformar a sala de aula num ambiente promotor de hábitos de leitura. Silva,

Bastos, Duarte e Veloso (2011, p.23) defendem que «É preciso, por um lado, criar um ambiente pedagógico rico em escrita e, por outro lado, ouvir ler muito e contactar com escritos diversos, especialmente com livros».

Tendo em conta o que já foi mencionado, é importante caracterizar e fundamentar a biblioteca da sala como um espaço privilegiado e motivador da leitura. Martins e Niza (1998, p.238) sugerem que «para organizar um espaço destinado à biblioteca, é necessário decorá-lo, torná-lo acolhedor e funcional». Ainda, propõem algumas estratégias que podem ser implementadas na biblioteca da sala de forma a torná-la num espaço onde os alunos possam ter uma participação ativa no seu funcionamento, tais como:

- Organizar com os alunos os materiais presentes na biblioteca, escolhendo a melhor forma de classificá-los;
- Criar com os alunos as regras da biblioteca, o limite de crianças no espaço e o necessário para a requisição de livros;
- Compor um mapa com os nomes dos alunos e livros requisitados, para ser preenchido ao longo das requisições;
- Propor atividades de leituras dos livros lidos, para motivar a leitura destes aos colegas e desenvolver a capacidade crítica.

Para além da criação de espaços/ateliers, Martins e Niza (1998) também mencionam suportes escritos que podem estar presentes na rotina das crianças em sala de aula como base no desenvolvimento e estímulo da linguagem escrita. Os suportes escritos mencionados são:

- Mapas de presença – folha com uma coluna que corresponde ao nome dos alunos e outra com os dias da semana;
- Quadros de tarefas – folha com as tarefas de manutenção de materiais de sala de aula;
- Registos de produção de textos – numa folha os alunos registam o número de textos que escreveram;
- Registo de avaliação – autoavaliação do aluno em relação às atividades realizadas.

Em síntese, o planeamento da sala de aula é uma estratégia que proporciona às crianças/alunos uma livre utilização do espaço e dos materiais, de forma a promover o

desenvolvimento de competências leitoras, assim como outras competências essenciais à sua formação escolar.

2.2.2. Estratégias promotoras da Leitura

As estratégias promotoras da leitura são essenciais para motivar e criar o gosto pela leitura. Bártolo (2004) elenca sugestões de estratégias que podem ser utilizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à Educação Pré-Escolar podem desenvolver-se situações de aprendizagem que envolvam:

- Leitura domiciliária – a existência de um espaço dedicado à biblioteca da sala, serve de incentivo à requisição de livros para serem lidos em casa com os familiares.
- Leitura de histórias pelo(a) educador(a) – o momento de leitura não deve ser visto como uma atividade pouco importante, mas sim como uma atividade rica e dinâmica.
- Reconto – esta atividade deve ser realizada com as crianças, complementada por um registo. A partir desta pode-se criar outras como a elaboração de um livro com as crianças.
- A leitura e a expressão – ligar a leitura a outras formas de expressão, expressão plástica e expressão dramática (desenho, pintura e dramatização).

No que diz respeito ao momento de leitura ou “hora do conto”, este é caracterizado pela leitura em voz alta realizada pelo educador/professor com o auxílio de imagens e/ou letras e palavras que as crianças já reconhecem. Durante esta atividade cabe ao educador/professor estimular os alunos a participarem na leitura, de forma a promover uma atividade conjunta entre educador/professor e aluno e não numa atividade individual. O aluno deve ser capaz de participar na leitura como meio de aprendizagem, aquisição de novos conteúdos e enriquecimento de experiências, tornando-se, assim, um agente ativo na sua aprendizagem. Quadros, Botti e Rosa (2007, 290) também defendem esta ideia referindo que «Ouvir histórias é importante para a formação de qualquer criança. 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».

O Plano Nacional de Leitura (s.d) recomenda que durante o momento de leitura ou “hora do conto” as ilustrações devem estar visíveis a todas as crianças, as palavras e

as letras previamente conhecidas devam ter especial enfoque e, também, é importante apontar/seguir as palavras ao serem lidas, principalmente quando os alunos estão numa fase inicial de aprendizagem da leitura. Esta estratégia também traz inúmeras vantagens aos alunos: torna-se lúdica se o educador souber variar a entoação, criar expectativa, destacar pormenores do enredo ou da ilustração e criar empatia com as personagens; possibilita a assimilação progressiva das estruturas próprias da narrativa; gera entusiasmo pelo livro e estimula o desejo de saber ler.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico as estratégias propostas por Bártolo (2004) remetem para:

- A utilização de textos de qualidade desde cedo, independente da metodologia utilizada durante a iniciação da leitura.
- A leitura diária realizada pelo professor, como modelo aos alunos mesmo depois de saberem ler.
- A exploração do texto não deve ser realizada apenas com questões factuais sobre a leitura, mas também com questões de desenvolvimento crítico.
- A existência de uma biblioteca da sala, com um número de 4 a 5 livros por aluno.
- A acessibilidade dos livros da biblioteca da sala para uso domiciliário.
- O momento de partilha para os alunos falarem sobre os livros lidos.
- A ligação da leitura com a expressão, quer seja expressão plástica (desenho, pintura, ...), quer seja expressão dramática (fantoques, dramatização,...).
- A exposição dos livros lidos pelo professor na biblioteca da sala.
- A leitura de um livro com várias histórias, deixá-lo na biblioteca para motivar a consulta deste aos outros colegas, para relerem as histórias ou quererem ler as outras.
- A leitura progressiva de histórias mais longas, lendo uma parte em cada dia. Os momentos de paragens devem ser logicamente escolhidos (parar quando algo de importante vai acontecer) e aproveitar as interrupções para suscitar questões aos alunos sobre o que irá acontecer.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico a leitura em voz alta realizada pelo professor e pelos alunos durante os momentos de leitura traz inúmeras vantagens. De acordo com o Plano Nacional de Leitura (s.d), este tipo de atividade facilita a compreensão do texto,

promovendo a adesão ao livro e ao ato de ler, como também proporciona um bom modelo pessoal de leitura através da audição da entoação durante a leitura. Para que esta atividade proporcione estas vantagens é necessário o professor assegurar o acesso ao livro por todos os alunos, verificar se estão concentrados e se acompanham a leitura, e por fim ter atenção à gestão do tempo, este fator deve ser ajustado à capacidade de concentração dos alunos/turma. A leitura em voz alta, rotativa entre os alunos e professor, permite aos alunos desenvolverem a capacidade de ler em voz alta, contribui para o aumento do espírito de equipa e permite um controlo sobre as distrações. Durante esta atividade o professor deve ter em conta que a leitura passe por todos e ainda respeitar o ritmo de desenvolvimento individual de cada aluno. Outra estratégia que pode complementar a leitura em voz alta é o estabelecimento de uma parceria entre dois colegas durante a leitura. Esta estratégia serve de auxílio nas palavras mais difíceis e traz benefícios por ser uma atividade lúdica que possibilita um bom ritmo de leitura, interajuda, concentração e diversificação de vocabulário, bem como o trabalho de textos complexos e inclusive suscitar o desejo por eles. Recomenda-se que seja uma atividade breve e que a parceria entre os colegas funcione para os dois. Para além disso, outra estratégia que pode ser implementada é a preparação da leitura em casa, na qual traz vantagens no desenvolvimento e permite aos alunos ascenderem ao nível seguinte no domínio da leitura.

Sim-Sim (2007) também refere algumas estratégias que o professor pode realizar durante o momento de leitura de forma a desenvolver a compreensão:

- Antes da leitura: esclarecimento do objetivo da leitura do texto; ativação do conhecimento prévio sobre o tema; previsão de conteúdos (com base no título e imagens, no índice do livro, etc); e a filtração do texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas).
- Durante a leitura: realização de uma leitura seletiva; criação de uma imagem mental do que foi lido; resumo ao longo da leitura; decifração do significado de palavras desconhecidas; uso de materiais de referência (como dicionários, enciclopédias...); a interpretação de partes do texto; e sublinhar e tirar notas.
- Depois da leitura: formulação de questões sobre o texto lido e tentativa para responder; comparação das antevisões feitas com o conteúdo do texto; discussão com os colegas sobre o que foi lido; e reler.

Ainda, para fomentar o momento de leitura tanto no pré-escolar como no 1.º ciclo, o professor pode implementar outras estratégias que estimulem a criatividade e a imaginação através de uma previsão sobre a leitura. A estratégia *brainstorming* (chuva de ideias) é um exemplo, pois providencia o estímulo de ideias e pode ser utilizada em grande grupo. Silva (1997, p.61) define esta estratégias como um «(...) processo, de trabalho em grupo, de libertação da criatividade. Pretende-se estimular novas ideias, criando um clima pedagógico informal e dinâmico».

Em síntese, podemos verificar que as estratégias utilizadas para ambos os níveis de ensino têm semelhanças. Logo, cabe ao professor adequá-las à faixa etária e conhecimentos dos alunos.

2.2.3. O educador/professor como mediador de leitura

O educador e professor podem e devem ser um instrumento na aprendizagem e ensino da leitura. Segundo Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011, p.6), os professores são uma peça fundamental na aprendizagem das competências leitoras, verificando-se que «O professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele». Deste modo, compete ao professor ensinar os vários processos implícitos na leitura, como também motivar os alunos a ler como uma atividade que proporciona prazer, juntamente com a capacidade de adquirir conhecimentos e novas aprendizagens. Na opinião de Ilda Moreira (2014, p.37) o professor «(...) deve demonstrar aos jovens que a leitura não se resume somente a letras e papel, a leitura significativa vai muito além disso». Martins e Niza (1998, p.93) referem algumas das funções do educador em relação ao ensino da linguagem escrita, salientando que «Ao educador compete criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita». As funções educativas são:

- Auditor das falas das crianças – cabe ao educador proporcionar à criança o reconhecimento como um ser comunicativo, ensinando a função e o valor da sua própria comunicação.
- Respeitador da diversidade dos alunos – o educador deve respeitar a individualidade de cada criança, pois isto torna o espaço educativo mais rico

e promove um melhor desenvolvimento linguístico e comunicativo das crianças.

- Facilitador das relações sociais e das aprendizagens – o educador através da elaboração de uma diversificação de atividades e situações que promovem o diálogo, a leitura e a escrita e dos materiais que dispõe torna-se um fator importante para o desenvolvimento das relações sociais e das aprendizagens em sala de aula.
- Escriba das crianças – o educador utiliza a sua alfabetização para ensinar as crianças, deste modo ao escrever o que as crianças dizem o educador permite-lhes a aprendizagem da relação entre a comunicação oral com a escrita.
- Criador de situações-problema – através da escrita o educador incentiva e gere iniciativas de responsabilização através da elaboração de atividades relacionadas com tarefas e compromissos, permitindo desenvolver nas crianças a vertente social ligada à escrita.

Por outro lado, a forma como o professor é como leitor e a forma como se relaciona com a leitura influenciam em muito a aprendizagem da leitura e o interesse dos alunos perante a mesma. O professor como mediador de leitura deve planear momentos de leitura na sua sala de aula. Como afirma Silva (2009) «O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente». Logo, cabe ao professor preparar e planear atividades estimulantes à leitura mas deve, também ele, estar preparado e motivando para poder transmitir esse gosto aos seus alunos. Note-se que o papel do professor é ser um exemplo para os seus alunos, se ele estiver motivado para a leitura, mais facilmente motiva os seus alunos para serem leitores ativos. Bamberger (1995, in Stephani & Tinoco, 2014) citou três particularidades de crianças com sucesso a nível da leitura: bom relacionamento com o professor, que como leitor procura transmitir o mesmo prazer pela leitura; convivência com professores interessados, informados e que providenciam material de leitura rico e variado, assim como a adesão de uma biblioteca na sala; e por último a implementação de métodos e de estratégias, a partir do contacto frequente com livros.

Nesta lógica de ideias, Teberosky e Colomer (2003) acrescentam que o professor deve estimular as crianças a “entrarem” na história e a participar através: da observação

de imagens enquanto o professor lê o texto, da reprodução de respostas verbais, da imitação do que escutaram, da memorização das histórias e da incorporação de traços linguísticos dos discursos escritos. Contudo, as crianças vão aprender que a linguagem escrita pode ser reproduzida, citada e comentada. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.70) também realçam esta ideia: «O modo com o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens...».

Na realidade, a leitura de livros, realizada pelos educadores/professores, é uma atividade frequente na sala de aula, porém o mais importante não é sua frequência, mas a qualidade da leitura realizada. Durante a leitura o professor transmite aos seus alunos o que lê através da forma como lê e, a partir dessa sua leitura, os alunos absorvem o seu interesse e sentem a história como o professor a sente. Assim, «(...) mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, era significativa a forma como eles [os professores] liam, a desenvoltura e o prazer que demonstravam pela leitura, quando se propunham a ler em sala de aula» (Grotta, 2011, in Stephani & Tinoco, 2014, p.3).

Em suma, o professor é um exemplo para os seus alunos e, em consequência, deve ser um leitor assíduo: «O exemplo do professor enquanto leitor é crucial para o desenvolvimento do interesse pela leitura: para se ser bom “treinador” é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por “contaminação” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p.13)».

2.2.4. A Biblioteca Escolar como incentivo à Leitura

No desenvolvimento da compreensão e interpretação de textos o melhor recurso a utilizar é a palavra escrita. Esta é principalmente transmitida pelos livros, tornando-os num meio para promover nos alunos o gosto pela leitura. A maior fonte de conhecimento através da palavra escrita é a biblioteca. A biblioteca é um espaço presente em todo o lado: em casa, na sala, na escola, num espaço público... que apenas se diferencia na sua dimensão, mas não na sua definição, sendo definida como um conjunto de livros. Decerto que a biblioteca é fundamental para a aquisição do conhecimento através da palavra escrita.

É muito importante para uma escola possuir um espaço destinado à biblioteca escolar, pois a biblioteca escolar é uma mais-valia para a comunidade escolar por contribuir para o enriquecimento do conhecimento e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Barroco (2004, p.54), «As bibliotecas escolares apresentam-se, em suma, como espaços capazes de criarem hábitos de leitura duradouros e de promoverem a leitura para divertimento, formando leitores e frequentadores de bibliotecas. Aliada a esta promoção da leitura, as mesmas bibliotecas desenvolvem no aluno capacidades de manusear a informação (no fundo, estratégias de leitura), que lhe serão úteis no futuro, como a curiosidade intelectual, o espírito crítico, a inquirição e a selecção de informação». Salientando esta ideia, Hillesheim e Fachin (2004, p.37) descrevem a biblioteca escolar como «(...) um espaço em que os alunos encontram material para complementar sua aprendizagem e desenvolver sua criatividade, imaginação e senso crítico. É na biblioteca que podem reconhecer a complexidade do mundo que os rodeia, descobrir seus próprios gostos, investigar aquilo que os interessa, adquirir conhecimentos novos, escolher livremente suas leituras preferidas e sonhar com mundos imaginários».

Evidentemente, a partir das ideias referidas, a biblioteca pode ser um excelente recurso para prática do professor. Hillesheim e Fachin (2004, p.37) afirmam que «A biblioteca escolar é elemento de ligação entre professor e aluno na elaboração das leituras e pesquisas, busca sempre uma melhor metodologia de transmissão do conhecimento e influencia o hábito da leitura e que tudo isto possibilita tornar o aluno mais crítico na realidade em que se encontra». Para reforçar esta ideia, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) também realçam que é através do contacto com as bibliotecas que as crianças aprendem e têm a oportunidade de explorar e compreender a importância da biblioteca como espaço de recreio e de aprendizagem. Deste modo, «Uma biblioteca bem adaptada à comunidade escolar assumindo suas funções, disponibilizando um ambiente carregado de motivações é o local, por excelência, onde a criança aprende a gostar de ler, a se interessar pela leitura e pelo livro, ou por qualquer coisa que represente uma interpretação, uma associação, uma história» (Hillesheim & Fachin, 2004, p.37).

De seguida são listados os objetivos básicos da biblioteca escolar, referenciados por Hillesheim e Fachin (1999, p.68):

- «ampliar conhecimentos, visto ser uma fonte cultural;
- colocar à disposição dos alunos um ambiente que favoreça a formação e desenvolvimento de hábitos de leitura e pesquisa.

- oferecer aos professores o material necessário à implementação de seus trabalhos e ao enriquecimento de seus currículos escolares;
- colaborar no processo educativo, oferecendo modalidades de recursos, quanto à complementação de ensino-aprendizagem, dentro dos princípios exigidos pela moderna pedagogia;
- proporcionar aos professores e alunos condições de constante atualização de conhecimento em todas as áreas do saber;
- conscientizar os alunos de que a biblioteca é uma fonte segura e atualizada de informações;
- estimular nos alunos o hábito de frequência a outras bibliotecas em busca de informações e/ou lazer;
- integrar-se com outras bibliotecas, proporcionando intercâmbios culturais, recreativos e de informações».

Aprofundando a realização de pesquisas como um dos objetivos da biblioteca, Vieira e Vieira (2005, p. 37) defendem que «A Pesquisa bibliográfica é uma estratégia de procura de informação sobre um determinado tópico em documentos vários que vão desde os suportes audio e scripto até às redes de informação e comunicação como a internet». O uso desta estratégia amplia a importância da biblioteca na procura de informação, tornando-a num recurso essencial na formação do ser humano sobre o conhecimento do mundo. Além destes objetivos, a biblioteca também visa transmitir conceitos cívicos, sobre o como estar numa biblioteca e principalmente transmitir a importância de respeitar o espaço e as suas regras, como também inculcar nos alunos o cuidado a ter com os livros de forma a preservar o conhecimento que estes transmitem.

Tal como os objetivos, a biblioteca escolar também tem diversas funções. Stumpf e Oliveira (1987, in Hillesheim & Fachin, 1999), apresentam três funções básicas da biblioteca escolar: função educativa, função cultural e social e função recreativa educativa. A função educativa refere-se à biblioteca como elemento de apoio ao desenvolvimento das atividades curriculares, de modo a melhorar a qualidade do ensino e de servir como instrumento para a formação dos alunos; a função cultural e social relaciona-se à exposição de materiais que ajudam na transmissão de conhecimentos sobre o mundo; e por fim, a função recreativa educativa caracteriza-se pela elaboração de

atividades com os materiais providenciados pela biblioteca, de forma a promover o prazer e não a obrigação.

Falando de biblioteca, também é importante referir os livros. Apesar do livro ser uma fonte de conhecimento deve ser igualmente visto como uma fonte de divertimento, a escola deve incentivar os alunos para o seu uso como um recurso que estimule a aprendizagem a partir de momentos prazerosos. «Um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...» (Rigolet, 2009, p. 9).

O livro é essencial para a vida de um estudante e deve estar sempre presente durante o processo de ensino e aprendizagem. O livro apresenta-se na vida das crianças desde cedo, seja em contexto familiar ou educativo e, como afirmam Lages, Liz, António e Correia (2007, p.360) «O livro é, de facto, o suporte mais adequado para a passagem de conhecimento intergeracional, prolongando afectos e histórias, aprofundando sentidos de pertença. É, ainda, o suporte que permite paisagens físicas de forte carga estética, criadoras de ambientes acolhedores, permitindo experiências tácteis e de usabilidade únicas. É, enfim, um marcador importante de passagem das crianças para a idade escolar, para o estatuto de estudante».

O livro está associado à leitura. Todavia, Martins e Viana (1996) referem que o gosto pelo livro e pela leitura estão relacionados, dando o exemplo de crianças que gostam de livros apresentarem melhores resultados no processo de aprendizagem da leitura, em relação à fluência, ao ritmo, à entoação e à compreensão. Ao contrário das crianças que demonstram menos interesse pela leitura, sendo que apresentam resultados inferiores em relação ao vocabulário e nas construções sintáticas. Contudo, as autoras afirmam que é essencial um convívio precoce e prazeroso com os livros, pois estimula o desenvolvimento de conhecimentos bases da leitura e da escrita, e forma crianças em futuras leitoras.

Rigolet (2009) descreve alguns dos critérios para a seleção de livros, de forma a capacitar os educadores e os professores para uma boa escolha que desenvolva as competências de leitura e de escrita: o material; a composição gráfica geral; as ilustrações; o conteúdo do texto e como é abordado; as características da linguagem; os valores transmitidos; a qualidade estética e literária; e a adequação ao público-alvo.

Em suma, «(...) a responsabilidade de oferecer à criança o contacto com o livro centra-se essencialmente sobre três organismos: a escola, a família e a Biblioteca Escolar» (Bastos, 2010, p.15).

2.2.5. O envolvimento da família no processo de leitura

A aprendizagem da leitura não é realizada apenas na escola, primeiramente a leitura e o seu interesse têm lugar em contexto familiar. De acordo com Jett-Simpson (1999), os pais são um fator crucial para o desenvolvimento de uma atitude recetiva antes da aprendizagem formal da leitura. Eles contribuem para uma atitude positiva em relação aos livros e para a importância destes na sua vida diária e na vida dos seus filhos. Deste modo, a autora salienta que os pais que têm o hábito de ler com os seus filhos revistas e livros, estão a transmitir a ideia da leitura como uma atividade valiosa e útil. Assim, podemos salientar que antes das crianças ingressarem na escola já trazem consigo conhecimentos prévios acerca da leitura. Neste sentido, é importante haver uma ligação entre a família e a escola de forma a permitir um enriquecimento de aprendizagens. Este aspeto remete, desde logo, para a importância do professor no incentivo à participação da família na promoção da leitura. Oliveira, Bortoletto, Kinjo e Bertolazo (2007) afirmam que apesar da escola ter um papel importante na motivação e promoção da leitura, esta deve ser iniciada e estimulada no ambiente familiar. Logo, a influência da família é muito importante no processo de leitura. Santos (2000) categoriza algumas situações em que a família pode contribuir para o interesse e desenvolvimento do desejo pela leitura:

- acompanhamento a livrarias e bibliotecas, requisitando livros de acordo com os seus gostos;
- diálogos sobre o livro lido ou história contada, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, através de um aumento vocabular e conceptual;
- composição de uma pequena biblioteca e adesão de novos livros;
- exposição de interesse pelas leituras realizadas pela criança, encorajando-a e compensando o seu progresso.

Também o Plano Nacional de Leitura (s.d) evidencia a importância do envolvimento da família para a aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, propondo várias sugestões aos educadores e professores para a

sensibilização das famílias acerca da relevância dos livros de histórias. Assim, são apresentadas algumas sugestões:

- Durante as reuniões de pais, estabelecer um diálogo com os pais sobre os benefícios da leitura realizada por adultos com as crianças e sobre as vantagens da promoção do contacto dos livros.
- Entregar sugestões de textos para a leitura em família.
- Entregar fichas de leitura para as crianças irem preenchendo em casa.
- Entregar listas de livros recomendados.
- Organizar um registo de requisições da biblioteca da sala e biblioteca escolar.
- Incitar os pais para a donativo de livros para a biblioteca da sala e da escola.
- Organizar atividades de leitura em ocasiões pertinentes (férias de Natal, Páscoa, antes do final do ano letivo,...) e convidar os pais a participarem e a incentivarem na escolha dos livros.
- Organizar festas em ocasiões pertinentes para a apresentação de trabalhos realizados pelas crianças acerca dos livros lidos.

Em suma, a família é um pilar importante na aprendizagem da leitura, pois as crianças primeiramente veem os pais como exemplos e levam estes consigo para a escola. Santos (2000) evidencia que as crianças que vivem em lares com acesso a atividades de leitura, vão para a escola com conhecimentos prévios sobre a leitura e com curiosidade e motivação para aprendê-la futuramente.

2.2.6. Trabalho de Projeto na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Trabalho de Projeto é uma metodologia de trabalho do educador/professor que pode ser abordada para trabalhar de forma articulada várias áreas curriculares ou temas. Como afirmam Many e Guimarães (2006), a metodologia de Trabalho de Projeto faz com que o professor tenha um papel de orientador e que, tal como os seus alunos, tenha uma participação ativa no processo. Contudo, nesta metodologia não cabe ao educador/professor expor nem transmitir conhecimentos. O papel do professor é ajudar a definir claramente um plano de trabalho e orientar a pesquisa e a construção dos conhecimentos. Mais precisamente o papel do professor é: orientar a formação e o trabalho dos grupos; apoiar a resolução de problemas metodológicos, relacionais ou outros e estar atento ao cumprimento da planificação e/ou reformulação; assim como a

escolha e referências das fontes de informação, monitorizando caso surjam novas questões.

A metodologia do Trabalho de Projeto, como o nome indica, centra-se na construção de um projeto a partir de uma questão de partida levantada pelas crianças ou pelo próprio educador/professor. Many e Guimarães (2006) afirmam que «Para definir projeto, poderíamos dizer que parte de uma ideia, de um sonho, de uma vontade, cuja realização será planejada». Ou seja, projeto significa realização. Para esta realização Many e Guimarães (2006) e Katz e Chard (1997) caracterizam-no como um processo prolongado e contínuo, com um determinado número de intervenientes e recursos e que requer um planeamento. Katz e Chard (1997) também se referem ao projeto como um estudo sobre um tema realizado por uma ou mais crianças. O objetivo primordial do trabalho de projeto é desenvolver a mente das crianças, de forma a incentivá-las a levantar questões, resolver dificuldades e aumentar o seu conhecimento sobre aquilo que as rodeia. Deste modo, «As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem. O professor dá sugestões, mas as crianças podem ser autorizadas a recusá-las e a julgar por elas próprias» (Katz & Chard, 1997, p.27). O trabalho por projeto proporciona às crianças e alunos uma participação ativa no seu processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia do Trabalho de Projeto é desenvolvida segundo fases, que permitem «...a organização dos seus objetivos, tarefas e necessidades» (Many & Guimarães, 2006, p.14). Katz e Chard (1997) identificam três fases gerais:

- Fase I: Planeamento e Arranque – escolha de um tema ou área a ser trabalhada, esta pode ser escolhida a partir de um interesse das crianças, de uma sugestão do educador/professor ou através de um consenso entre educador/professor e alunos. Esta fase caracteriza-se pelo diálogo e pela participação através da partilha de ideias, informações e experiências sobre o tema escolhido. O professor durante o diálogo incentiva as crianças a falar, a brincar e a descrever o seus conhecimentos sobre o tópico e, posteriormente, há uma planificação na qual inclui materiais, visitas e desenvolvimento de questões que serão respondidas ao longo das pesquisas realizadas.
- Fase II: Desenvolvimento do Projeto – apresentação de novas ideias e desenvolvimento das ideias planeadas na primeira fase. O papel do professor nesta fase é incentivar as crianças e alunos a desenvolverem e a usarem capacidades que já possuem, de modo a fortalecer as predisposições das crianças para descobrirem e desenvolverem um tópico do seu interesse, a

facultar materiais e a dar sugestões sobre como representar as suas descobertas e ideias.

- Fase III: Reflexões e Conclusões – conclusão do trabalho em grupo ou individual, resumo do que se aprendeu e apreendeu. Nesta fase as crianças e alunos devem ser capazes de refletir e partilhar o que aprenderam, não havendo espaço para novas informações. Apresentação do produto final.

No desenvolvimento do projeto há uma diversidade de atividades, no qual as crianças podem aplicar as suas capacidades académicas básicas ligadas à linguagem escrita (Katz e Chard, 1997). Katz e Chard (1997) apresentam-nas em três categorias:

- Atividades de construção – estão relacionadas com capacidades básicas, linguagem e a matemática, à construção do modelo que estão a desenvolver. Especificando a capacidade da linguagem, esta é desenvolvida quando as crianças leem e recolhem informação, relatam e escrevem conteúdos importantes do modelo (descrever os materiais, as estratégias e as técnicas que resultaram e não resultaram).
- Atividades de investigação – o principal objetivo é recolher novas informações sobre o tema. As estratégias utilizadas para recolha de informação envolve a leitura e a observação, seguidas de um registo de observações através de desenhos, da escrita e de cálculos. A apresentação do registo pode ser realizada através esquemas, mapas e gráficos.
- Atividades de jogo dramático – incluem a adição de adereços sobre o tema, aprendizagem de guiões e atividades de jogo simbólico. A linguagem escrita surge durante a planificação e implementação, escrita e leitura de guiões.

A partir da afirmação de Katz e Chard (1997, p. 155), «As artes da linguagem, tais como expressão verbal, a leitura e a escrita são utilizadas nas três categorias de actividades», podemos afirmar que a metodologia de trabalho pode ser uma boa estratégia para o desenvolvimento de competências leitoras. Pois, no desenrolar do projeto a presença de recursos e variedade de materiais escritos possibilitam um acesso à informação necessária para o desenvolvimento e conclusão do projeto.

Concluindo, Katz e Chard (1997, p.175) afirmam «Consideramos que as crianças podem adquirir realmente conhecimentos novos à medida que os aplicam». Seguindo esta

ideia podemos afirmar que as crianças quando participam ativamente na sua aprendizagem podem ter melhores resultados devido ao seu papel durante a realização do projeto. A partir da afirmação de Many e Guimarães (2006, p. 10) a realização do projeto «(...) acaba com o próprio projecto, uma vez que o produto final já não é um projecto, mas sim uma realidade».

Capítulo II - Abordagem Metodológica da Intervenção

Neste capítulo será apresentada a abordagem metodológica da intervenção nos contextos de estágio desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No primeiro ponto será explicitada a organização metodológica da intervenção, através da apresentação das várias técnicas de recolha de dados que foram utilizadas em contexto de estágio, justificadas de forma pertinente, e dos procedimentos e instrumentos utilizados. De seguida, será apresentada a caracterização do meio, da escola, da sala de aula e das crianças, dos dois níveis de estágio, com o propósito de contextualizar a dinâmica dos contextos de estágio e justificar a pertinência das informações recolhidas para o tema apresentado neste relatório. Por fim, serão definidos os objetivos das intervenções, salientando a relevância da caracterização dos contextos de estágio na clarificação das estratégias a implementar ao longo das intervenções.

1. Organização Metodológica da Intervenção

Ambos os estágios pedagógicos, Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, foram realizados numa Escola pertencente à Escola Básica Integrada de Arrifes, durante o ano letivo de 2015/2016.

Todo o trabalho realizado no âmbito da leitura, a partir da diversificação de estratégias, foi recolhido e registado com recurso à utilização de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que, abaixo, se explicitam.

Em ambos os Estágios Pedagógicos, a intervenção foi antecedida por um período de observação de duas semanas, tempo este que permitiu conhecer o contexto de intervenção e analisar, em profundidade, os conhecimentos e competências, adquiridos e em desenvolvimento, em todas e cada uma das crianças das duas salas. Estas atividades de observação permitiram, igualmente, identificar as necessidades das crianças, concretamente no domínio da leitura. Por outro lado, a observação das docentes cooperantes permitiu uma reflexão sobre as suas intervenções na sala de aula, permitindo dar continuidade ao seu trabalho e garantindo algum equilíbrio na aprendizagem dos alunos. A observação proporcionou ajustar o processo educativo, de forma a conceber

atividades e a implementar estratégias adaptadas às dificuldades e necessidades verificadas.

Paralelamente, ao longo do período de intervenção procurou-se compreender de que forma a biblioteca de sala e a biblioteca escolar eram utilizadas pelos alunos. Neste sentido, foi registada a frequência de utilização da biblioteca da sala, na Educação Pré-Escolar, e os comportamentos que as crianças tinham perante o manuseamento dos livros. No 1º Ciclo do Ensino Básico, porque a sala não tinha biblioteca, foi registada a frequência de idas e utilização da biblioteca da escola, através de consulta ao registo documental da biblioteca, que continha informações acerca da requisição de livros e visitas a este espaço.

Durantes as intervenções houve a necessidade de modificar a sala de aula conforme as necessidades e objetivos de cada intervenção, com vista à promoção da leitura. Adicionalmente, foram criados materiais com o mesmo intuito, enriquecendo os materiais existentes nas salas de aula e promovendo um contacto ainda maior com a linguagem escrita e oral, de que daremos conta adiante

Outro aspeto importante a salientar, relacionado com a organização metodológica da intervenção, corresponde às rotinas nos dois níveis de ensino. As rotinas permitiram criar e implementar momentos de promoção de leitura e dar um continuidade às atividades e estratégias implementadas, aspetos que serão focados na descrição das práticas pedagógicas implementadas.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Durante o decorrer dos Estágios Pedagógicos I e II houve a necessidade de recorrer a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados para obter os melhores dados acerca dos contextos de estágios, de forma a enriquecer a componente prática. As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados durante os estágios foram: observação e respetivo registo em grelhas, diário de bordo, análise documental, produtos realizados pelas crianças e registo fotográfico.

2.1. Observação

A observação participante foi o método mais utilizado para recolher informações sobre as crianças nos dois níveis de ensino. A observação, como método de recolha de

dados, constitui um processo deliberado e sistemático orientado por uma pergunta, problema ou propósito. A observação participante é um método de recolha de informação interativo, que requer uma implicação do observador nos acontecimentos ou fenómenos em que está a observar (Gómez, Flores & Jiménez, 1996). Esta técnica foi muito pertinente durante as intervenções, pois através dela houve a facilitação na apreensão de comportamentos e respostas das crianças em relação às atividades elaboradas. Este método apesar de vantajoso, também mostrou ter algumas desvantagens. As desvantagens encontradas na implementação deste método foi a grande necessidade de concentração e memorização por parte do investigador/estagiário. Logo, houve a necessidade de utilizar outros tipos de métodos para registar o observado.

2.2. Grelhas de observação

Muitas das observações realizadas foram registadas em grelhas de observação. Segundo Veríssimo (2000, p.67) «As grelhas de observação, também designadas por grelhas de análise, servem, como se sabe, para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados». Neste sentido, as grelhas de observação, incluídas nas sequências didáticas de ambos os estágios pedagógicos, foram organizadas de acordo com os descritores de desempenho delineados de todas as áreas curriculares, de forma a observar a evolução das crianças ao longo das várias intervenções. Ainda, serviram para aprofundar questões relacionadas com o tema deste relatório, sendo mobilizadas para verificar a evolução dos comportamentos leitores das crianças de ambos os níveis de ensino.

2.3. Diário de bordo

O diário de bordo foi uma das técnicas de recolha de dados que ajudou a sistematizar a informação recolhida. Esta técnica foi utilizada principalmente durante o Estágio Pedagógico I para ajudar a conhecer a crianças, para registar momentos relevantes, relativamente ao tema deste relatório, e para sistematizar as observações de atividades de todas as áreas curriculares. Este instrumento foi essencial na recolha de dados acerca da biblioteca da sala, pois permitiu registar os comportamentos e a frequência das crianças neste espaço. De acordo com Alves (2004, p. 224) este tipo de

técnica é «(...) um registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo».

2.4. Análise documental

A análise documental durante os estágios pedagógicos foi uma mais-valia para a realização deste relatório. Os documentos referentes às planificações e às reflexões permitiram ajudar na organização das estratégias e atividades implementadas, sendo documentos orientadores para a apresentação da intervenção pedagógica referente ao tema do relatório. As reflexões também possibilitaram uma melhor apreensão dos resultados das atividades e uma melhor consciência em relação às crianças e à intervenção da estagiária.

A consulta dos processos das crianças também proporcionou um conhecimento prévio, de modo a facilitar a elaboração de atividades tendo em conta as situações e os conhecimentos das crianças. Outra referência documental pertinente foi o acesso e a obtenção de informações relativas às requisições da Biblioteca Escolar. Estas informações permitiram realizar uma análise da frequência de requisições na biblioteca da escola em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.5. Produtos realizados pelas crianças

Durante os Estágios Pedagógicos I e II, os produtos realizados pelas crianças tiveram uma grande relevância na avaliação dos seus conhecimentos e permitiram um registo das atividades realizadas. Para o professor permitiu uma avaliação mais concisa das atividades elaboradas, de modo a providenciar uma maior atenção individual ao trabalho das crianças. Este tipo de dados serviu para efetuar uma análise ao trabalho desenvolvido em todas as áreas curriculares, nos dois níveis de ensino, mas permitiu um maior aprofundamento dos resultados das aprendizagens das crianças do Estágio Pedagógico II, concretamente no que diz respeito aos produtos realizados no âmbito da temática presente neste relatório de estágio.

2.6. Registo fotográfico

O registo fotográfico, também foi outra técnica que auxiliou a observação. Este tipo de instrumento permitiu um registo visual de todos os momentos significativos das atividades elaboradas durante os Estágios Pedagógicos I e II, em todas as áreas curriculares. O registo fotográfico também tornou possível uma frequente visualização e interpretação dos produtos realizados pelas crianças, para uma melhor apreensão dos resultados, tanto para o professor como para os alunos. As fotografias permitem recordar o que foi realizado para utilizações futuras. Refere Máximo-Esteves (2008, referenciada por Alves, 2010, p.48) que o intuito do registo fotográfico é conter «(...) informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas».

3. Caracterização dos Contextos de Estágio

3.1. Contextualização do Meio e da Escola

A Escola Básica Integrada de Arrifes situa-se na ilha de São Miguel, na freguesia dos Arrifes e no concelho de Ponta Delgada. A freguesia dos Arrifes é considerada a maior freguesia dos Açores, com uma área de 25,35 Km², e uma das maiores freguesias rurais de Portugal. O seu espaço rural é composto por grandes pastagens e espaços verdes onde predominam as atividades de agricultura e pecuária.

A Escola Básica Integrada de Arrifes é constituída por seis núcleos escolares, com núcleos na freguesia dos Arrifes, na freguesia da Relva e na freguesia da Covoada. Esta oferece uma resposta educativa a alunos desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, assim como a crianças com necessidades educativas especiais, tendo uma escola de referência para surdos.

A Escola onde se realizou o EP I integra-se num dos núcleos dos Arrifes e destina-se à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escola conta com um total de 143 alunos (65 no Pré-Escolar e 78 no 1.º Ciclo do Ensino Básico). Em termos de pessoal docente e pessoal não docente, a escola emprega quatro educadoras de infância, duas das quais trabalham em par pedagógico; uma educadora de infância especializada em Ensino Especial e seis professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma professora de apoio/substituição. Em relação ao pessoal não docente, emprega três

assistentes operacionais, três ocupados ao abrigo do Programa FIOS¹. Também conta com dois psicólogos, um professor de Expressão Visual e Tecnológica, um professor de música e três de Educação Física que são da Escola Básica Integrada de Arrifes e que auxiliam os vários núcleos que a ela pertencem.

A escola, em termos de instalações, tem quatro salas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, três que pertencem ao Pré-Escolar, duas salas de apoio para o acompanhamento das crianças com NEE² e uma sala de UNECA-SE³. Esta sala de UNECA-SE é frequentada por crianças que pertencem a turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que usufruem de Currículos Específicos Individuais, nas áreas de Português, Matemática e Estudo Meio. A escola também oferece várias instalações de apoio aos alunos, como por exemplo a biblioteca. A biblioteca é o principal espaço, sendo que servirá de instrumento para o enriquecimento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas. Através da biblioteca, a escola em parceria com a Associação de Solidariedade Social dos Professores constituíram um projeto de promoção da leitura, com sessões de Educação Literária na área de Português. A aquisição de livros é feita de duas formas: a escola utiliza a sua dotação orçamental para a compra de novos livros; e através da doação de livros do Programa Ler + que está inserido no Plano Nacional de Leitura, desenvolvido pelo Ministério da Educação. Dado isso, a biblioteca dá a possibilidade a todos os alunos e professores de requisitar livros. Esta vertente é da responsabilidade de duas professoras do 1.º Ciclo de Ensino Básico da escola que auxiliam na requisição de livros. Durante o horário da biblioteca uma das professoras, nas suas horas de componente não letiva, dá apoio aos alunos na requisição dos livros.

3.2. Contextualização da Sala e do Grupo de Educação Pré-Escolar

A sala onde foi realizado o estágio na Educação Pré-Escolar (Figura 2) é um espaço iluminado, com várias janelas de grande dimensão e possibilidade de arejamento. A sala está organizada em várias áreas de trabalho, nomeadamente: a área do tapete, a área do computador, a biblioteca da sala, a área do português e matemática, a área da casinha e a área da pintura e higiene.

¹ Formar, Inserir e Ocupar Socialmente

² Necessidades Educativas Especiais

³ Unidades de Apoio Especializadas com Currículo Adaptado

No centro da sala existem um quadro preto e quatro mesas, que se destinam à realização de trabalhos e atividades livres relacionadas com a matemática, o português, jogos de mesa e expressão plástica.

A área do tapete, aludindo ao seu nome, é composta por um espaço amplo com um tapete, no qual as crianças conseguem estar sentadas e observar as educadoras confortavelmente. Nesta área eram realizadas atividades de diversa natureza, especificamente: os momentos de leitura, a promoção de atividades lúdicas em grande grupo, como também atividades de cariz comunicativo de partilha de experiências entre aluno/aluno e professor/aluno.

A área do computador era muitas vezes utilizada como auxílio nas atividades realizadas na área do tapete, para uso profissional das educadoras e como uma área aberta às crianças sempre que fosse pertinente.

No que concerne às potencialidades da sala, em relação às competências de leitura, verificamos que a sala tem um espaço relativamente vantajoso dedicado à biblioteca da sala. Esta área é composta por um pequeno sofá para as crianças se sentarem e por uma estante com materiais de escrita diversos, nomeadamente: livros (adequados às faixas etárias das crianças e de diferentes temáticas), revistas, entre outros. A sala possuía uma grande coleção de livros, sendo que uma parte era exposta na biblioteca e outra era guardada no arquivo. Isto proporcionava uma maior rotação dos livros na biblioteca, pois eram expostos em função das temáticas a ser trabalhadas durante as intervenções.

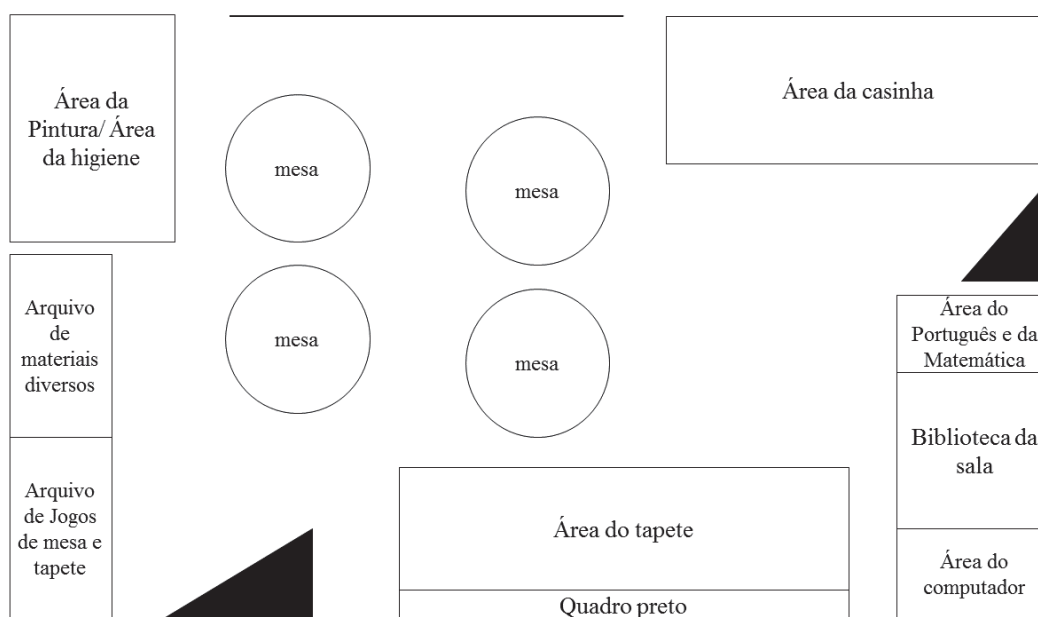
A área do português e da matemática organizavam-se em função de um móvel que continha vários materiais, como por exemplo: cartões com os nomes das crianças para estimular a escrita do nome, letras e números diversos para a exploração do alfabeto e sequência numérica. Neste móvel também estavam arrumados materiais ligados à Expressão Musical, mais especificamente diversos instrumentos musicais.

Em relação à área da casinha, neste espaço encontrávamos materiais alusivos a experiências relacionadas com a cozinha e o quarto de cama, de modo a proporcionar atividades de “faz do conta”.

A área da pintura/ higiene era composta por um lavatório para auxiliar nas atividades ligadas à expressão plástica.

Por fim, na sala existiam os dois arquivos, que permitiam o armazenamento de materiais, possibilitando uma maior organização da sala. Este arquivo dispunha de materiais diversos, ligados à expressão plástica, livros, materiais lúdicos de manipulação (puzzle, garagem, blocos de construção,...), jogos didáticos, entre outros.

Figura 2. Mapa da sala do pré-escolar



Relativamente ao grupo de crianças, ele era composto por vinte e cinco alunos, treze rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O grupo era acompanhado por duas educadoras que trabalham em par pedagógico. Doze dessas crianças encontravam-se no pré-escolar pela primeira vez. Apesar de ser um grupo grande e com diferentes idades, no geral era um grupo alegre, afetuoso, recetivo às propostas de trabalho e também muito participativo.

Era um grupo muito heterógeno, quer a nível cognitivo, quer a nível comportamental. A nível cognitivo encontrámos diferenças quer ao nível de aprendizagem, quer ao nível do desenvolvimento de competências nas diferentes áreas do saber, isto devido às várias diferenças de idade e casos de necessidades educativas especiais. Tendo em conta as especificidades do grupo, as crianças de três anos não demonstravam grandes dificuldades. As dificuldades encontradas estavam relacionadas com imaturidade, ligadas à linguagem oral, onde havia dificuldade na expressão, articulação e fluência das palavras e frases completas. Em relação à leitura, a maior dificuldade encontrada foi no manuseamento do livro, onde se verificou que as crianças não pegavam num livro corretamente, sendo que o manuseavam da direita para a esquerda. Apesar disto, verificou-se que as crianças tinham algumas noções de leitura, pois durante os momentos de trabalho autónomo “liam” os livros através da observação de imagens e algumas crianças conseguiam reconhecer algumas letras, sendo estas associadas principalmente às letras do seu nome. No que concerne ao grupo com 4 anos,

na linguagem oral as crianças expressavam-se bem, algumas mostravam dificuldades na fluência de palavras. No que diz respeito à leitura e escrita, a maioria das crianças reconhecia o seu nome e conseguia copiá-lo com ajuda. O manuseamento do livro era feito corretamente, sabiam que a leitura era realizada da esquerda para a direita e realizavam leitura em voz alta através da memorização da história e leitura de imagens. Quanto às crianças de cinco anos, estas apresentavam um bom desenvolvimento da linguagem oral, vocabulário bem desenvolvido e sabiam escrever o seu nome de forma autónoma. Durante os momentos de leitura apresentavam boas capacidades de memorização e compreensão do que ouviam e liam, o que facilitava o reconto, e ainda apresentavam um bom reconhecimento das letras e seus fonemas.

No grupo havia duas crianças com seis anos com necessidades educativas especiais, abrangidas pelo Regime Educativo Especial por terem limitações moderadas a graves no domínio cognitivo e comunicacional. Estas tinham apoio interno individualizado por uma educadora especializada em educação pré-escolar, pela educadora titular da turma e apoio externo com um terapeuta da fala. A respeito da leitura eram interessadas e gostavam de participar durante os momentos de leituras, mas mostravam dificuldades em recontar e em reconhecer letras.

As crianças, na sua maioria, possuíam ambientes familiares estáveis, no entanto havia um pequeno grupo de crianças que proveniente de ambientes familiares instáveis e em alguns casos problemáticos.

3.3. Contextualização da Sala e da Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

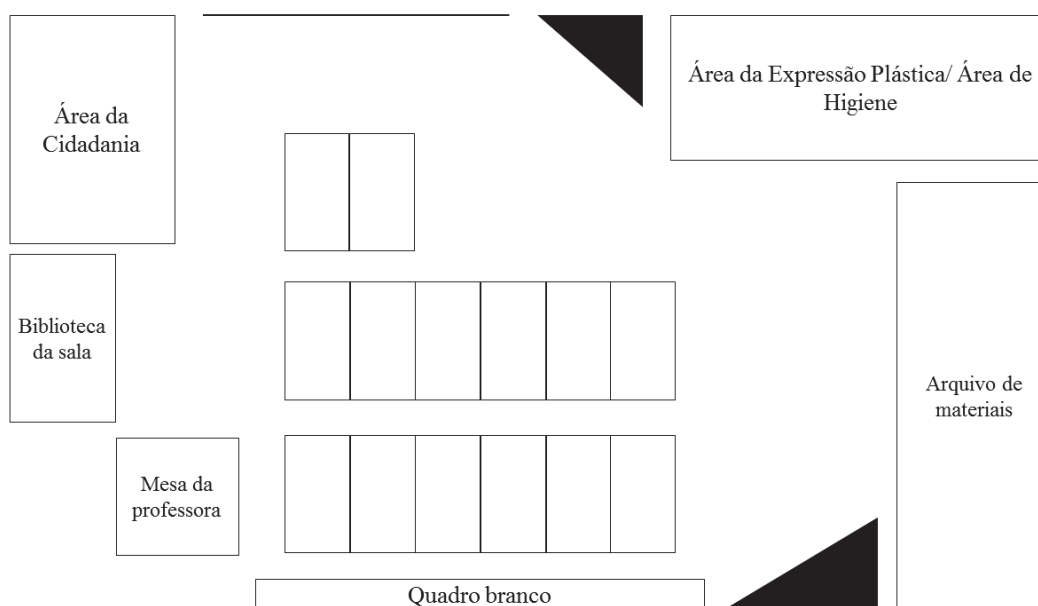
A sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Figura 3) era um espaço iluminado e amplo com várias janelas de grande dimensão e possibilidade de arejamento. A sala estava bem organizada, sendo composta por vários armários que proporcionavam uma boa arrumação de materiais. Nesta sala existia um lavatório, com sabonete e papel para a higiene dos alunos, duas mesas e algumas cadeiras que se destinavam a atividades de expressão plástica e à realização e auxílio a experiências. Num dos cantos da sala podíamos observar um tapete. Este era utilizado para atividades nas áreas da expressão dramática, musical e de cidadania. Na área de cidadania, em contexto de sala de aula, a turma desenvolveu o projeto de Assembleia de Turma, que era realizado no último dia da semana, de 15 em 15 dias. Nele, os alunos, em conjunto com a professora, discutiam situações menos positivas e positivas que tinham ocorrido nas últimas duas semanas. Depois, coletivamente, os

alunos tentavam arranjar soluções para as situações menos positivas. Por último, o representante de turma redigia uma Ata, deixando registada toda a discussão.

Ao lado do tapete encontrava-se uma mesa com vários livros enviados pelo Ministério da Educação para serem trabalhados no domínio da Educação Literária. Estes livros também podiam ser requisitados pelos alunos para lerem em casa.

A decoração da sala era feita através de cartazes informativos e alguns trabalhos realizados pelos alunos. A sala também era bastante rica em materiais de informática, contendo um projetor, uma tela branca e um computador. Em relação à disposição das mesas, estas estavam dispostas à frente do quadro branco e em quatro filas, sendo que três filas tinham seis mesas, e uma duas mesas. A mesa da professora estava disposta de frente para o quadro e para as mesas, de forma a ter uma visão global da sala.

Figura 3. Mapa da Sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico



A turma era frequentada por 20 alunos, dos quais doze eram raparigas e 8 eram rapazes, com idades compreendidas dos 9 aos 11 anos. A turma era acompanhada por uma professora com 11 anos de tempo de serviço, que também exercia funções de coordenadora de núcleo e de ATL. Um aluno da turma estava a frequentar o 4.º ano pela segunda vez, enquanto que os restantes estavam a fazê-lo pela primeira vez. O grupo, na generalidade, era alegre, justo, participativo, com muito espírito de interajuda, muito afáveis uns com os outros, criando assim um bom ambiente na sala de aula. A nível

cognitivo era uma turma heterogénea, visto que havia um grupo de alunos com dificuldades nas áreas do conhecimento e outro grupo com facilidades.

Em termos de caracterização dos conhecimentos dos alunos, a área do Português era uma área crítica. Uma grande parte da turma apresentava dificuldades maioritariamente a nível da leitura e da escrita. Durante a leitura em voz alta verificavam-se dificuldades na fluidez e entoação das palavras, como na compreensão e interpretação de textos, reconto e vocabulário reduzido; para a escrita de textos baseavam-se muito na oralidade para escrever. Uma pequena parte da turma demonstrava dificuldades gramaticais, centradas na conjugação de verbos e também apresentavam algumas dificuldades na expressão oral. Na área da matemática a maior dificuldade encontrada estava ligada ao pensamento lógico-matemático. Em relação às expressões, os alunos não demonstravam muitas dificuldades, salienta-se que na expressão dramática mostravam-se retraídos e inibidos durante as atividades que requeriam expressão oral. No geral, a turma apresentava bons resultados, sendo que muitas vezes os resultados menos positivos estavam relacionados com a desconcentração e a falta de empenho.

Na turma havia três crianças com apoio interno individualizado, na área do português e na área da matemática, com uma professora de apoio três vezes por semana. Estas sessões de apoio podiam ser realizadas na sala de aula quando havia introdução de conteúdos ou na biblioteca, quando haviam aulas de revisão ou consolidação de conteúdos e correção de trabalhos de casa.

Em relação à situação familiar da turma, a maioria dos alunos provinha de ambientes familiares estáveis, no entanto existiam alunos que eram pouco estimulados e que provinham de ambientes familiares instáveis, em alguns casos problemáticos.

O horário da turma estava bem distribuído e englobava todas as áreas do conhecimento. À segunda-feira e à sexta-feira os alunos tinham inglês com uma professora da escola básica, à quarta-feira e à quinta-feira os alunos tinham educação física com um professor também da escola básica. À sexta-feira à tarde os alunos tinham educação física com a professora titular. A primeira parte da manhã de segunda-feira destinava-se ao atendimento dos encarregados de educação.

4. Definição dos objetivos

As competências leitoras estão presentes em todas as áreas curriculares, sendo a base para a compreensão de todo o escrito que nos rodeia. A criança desde cedo está

exposta a suportes escritos que a desenvolvem e estimulam a criar hábitos de leitura na sua vida quotidiana. Deste modo, durante os Estágios Pedagógicos I e II, o objetivo primordial foi promover a leitura, utilizando várias estratégias que incentivassem os alunos para a mesma, de acordo com as características das crianças e alunos dos dois níveis de ensino.

A partir das observações realizadas ao grupo do Estágio Pedagógico I foram identificadas características da sala e do grupo de crianças que contribuíram para a criação de estratégias que promovessem a leitura. Através das observações identificou-se a necessidade de um melhoramento no espaço dedicado à biblioteca da sala, de forma a suscitar e motivar as crianças para a exploração dos livros expostos neste espaço. Em relação ao grupo verificou-se a necessidade de desenvolver momentos de leitura de forma a proporcionar um maior conhecimento e interesse acerca dos livros, pois a maioria das crianças tinham iniciado o pré-escolar pela primeira vez. Estes momentos de leitura eram realizados através de estratégias que proporcionassem o contacto com a linguagem escrita, através de recursos que promovessem o contacto com os livros e desenvolvessem a iniciação à leitura.

Durante o período de observações do Estágio Pedagógico II, verificou-se que os alunos tinham hábitos de leitura e algum dinamismo para com a biblioteca da escola e da sala. Neste sentido decidiu-se desenvolver a capacidade de compreensão da leitura, sendo uma dificuldade verificada durante esse período. A colmatação desta dificuldade focou-se na exposição de vários géneros literários, de forma a promover e desenvolver competências leitoras, não só como um processo de decifração, mas também de compreensão. A promoção do trabalho cooperativo também surgiu para diligenciar a interajuda como estratégia ao combate de dificuldades.

Especificando, os objetivos que se pretendeu atingir na intervenção pedagógica e no Relatório de Estágio são:

- a) Compreender a importância da leitura no quotidiano das crianças;
- b) Avaliar os conhecimentos das crianças acerca da leitura como forma de dar continuidade às aprendizagens;
- c) Implementar estratégias adequadas, que promovam a aprendizagem da leitura nos dois contextos educativos;
- d) Organizar o espaço educativo como forma de promover e facilitar a aproximação à leitura;

- e) Incentivar e motivar a criança a ler;
- f) Proporcionar momentos de aprendizagem da leitura de acordo com as necessidades das crianças;
- g) Possibilitar o contacto com diferentes suportes escritos, de modo a que a criança perceba a funcionalidade dos mesmos.

Capítulo III - A Intervenção Pedagógica

No presente capítulo serão abordadas as estratégias implementadas e as análises efetuadas durante a prática pedagógica realizada nos dois estágios pedagógicos, Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II.

Primeiramente será apresentado o trabalho desenvolvido na educação pré-escolar, Estágio Pedagógico I, onde serão salientadas atividades que visaram promover o desenvolvimento da linguagem escrita, bem como analisar a frequência e comportamentos das crianças durante a utilização da biblioteca da sala.

Seguidamente, seguindo a organização do primeiro ponto, proceder-se-á à apresentação das atividades e estratégias utilizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estágio Pedagógico II, para a motivação e desenvolvimento da leitura em contexto escolar, e a análise da frequência da utilização da biblioteca da escola para a requisição de livros, para leituras realizadas em contexto não escolar.

1. Educação Pré-Escolar

1.1. As Práticas de Leitura no Contexto Pré-Escolar

Durante o Estágio Pedagógico I foram várias as estratégias implementadas com o intuito de promover a leitura junto do grupo de crianças. Estas atividades e estratégias, que de seguida se apresentam, tiveram como ponto de partida as observações realizadas ao grupo e foram delineadas nas planificações semanais, norteadoras de todas as intervenções. Estas atividades e estratégias possibilitaram às crianças um contacto com a linguagem escrita, que por sua vez é um meio de transmissão de conhecimento.

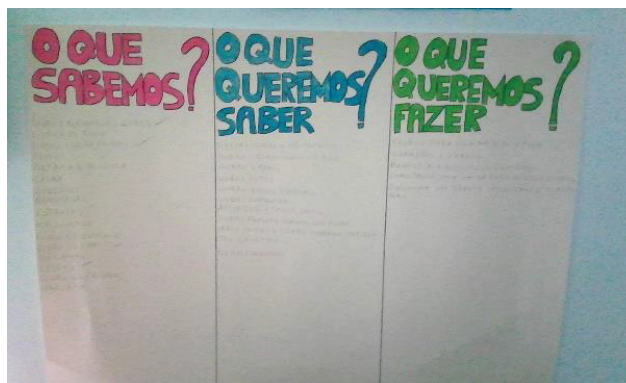
1.1.1. Projeto da Biblioteca da Sala

Durante as sessões práticas, o planeamento do primeiro dia de intervenção era sempre direcionado para o tema do trabalho de projeto a realizar com as crianças. Esta estratégia foi utilizada com o intuito de desenvolver a biblioteca da sala, no sentido de torna-la apelativa à sua utilização e de que as crianças ficassem com curiosidade em explorá-la. Neste sentido, foi possibilitada às crianças a escolha do conteúdo a abordar

através dos livros. Para uma melhor organização do trabalho de projeto, procedeu-se à elaboração de um cartaz (Figura 4) que permitisse registar as tarefas e os objetivos a alcançar, respeitando as seguintes fases:

1. «O que sabemos?» - Constatação prévia sobre o conhecimento do grupo acerca das funções da biblioteca e dos livros, através de um diálogo dinâmico;
2. «O que queremos saber?» - Nesta fase são recolhidas ideias e sugestões do grupo sobre os temas de interesse a serem trabalhados a partir dos livros;
3. «O que queremos fazer?» - São registadas as motivações do grupo na intervenção da biblioteca da sala, por meio de ideias e sugestões partilhadas.

Figura 4. Cartaz do Trabalho de Projeto



O faseamento do projeto proporcionou a realização de várias atividades que, pelo facto de serem sugeridas pelo grupo, levaram a uma participação ativa no processo de aprendizagem. As atividades com maior impacto no projeto foram: a elaboração das regras da biblioteca, a construção do placar com técnicas de expressão plástica e a conceção de marcadores de livros.

A definição das regras da biblioteca (Anexo 1) foram fundamentadas a partir da observação dos comportamentos na utilização da biblioteca da sala, principalmente os das crianças de três anos. Durante um momento de diálogo decidiu-se abordar o assunto: como estar numa biblioteca e como utilizar um livro. As crianças com quatro e cinco anos, foram as que mais intervieram, partilhando com os mais novos os seus conhecimentos adquiridos em anos anteriores, os quais foram registados e concretizados nas regras da biblioteca da sala.

A atividade de construção do placar (Figura 5) com técnicas de expressão plástica surgiu do interesse do grupo em tornar a biblioteca num espaço mais acolhedor. Assim,

o grupo decidiu decorar o placar através de técnicas como: o contorno de moldes, a picotagem e o desenho livre, cartaz, este, que depois foi exposto no móvel da biblioteca.

Figura 5. Placar da biblioteca



Por último, associada a esta reorganização do espaço surgiu a ideia da conceção de um marcador de livros (Figura 6), que partiu de uma necessidade identificada pelo grupo durante o decorrer de um dos momentos de leitura. Durante essa atividade as crianças foram questionadas da seguinte forma: «Se eu não pudesse concluir de ler o livro por estar muito cansada ou não ter tempo o que precisaria para marcar a página do livro em que estava?». Esta questão despertou nas crianças a ideia de se realizar o marcador, a realização do marcador constitui-se como um momento de trabalho interdisciplinar entre as áreas de leitura e escrita e a de expressão plástica. Antes da elaboração foi mostrado um exemplar de marcador ao grupo, que despertou o interesse pela sua funcionalidade e motivou as crianças para a sua elaboração. Esta atividade foi concretizada em diferentes etapas, desde a pintura através da estampagem dos dedos à colagem das letras do nome no marcador.

Figura 6. Marcador de livros



Este tipo de dinâmica, através da implementação do trabalho por projeto, enriqueceu o trabalho cooperativo do grupo, permitindo, ainda, uma partilha dinâmica do saber. Partilhando a opinião de Silva (1997, p. 46) «É um método de trabalho, baseado na participação dos membros de um grupo, com o objetivo de realizar um trabalho planificado e organizado de comum acordo». Esta estratégia comprovou que a unidade do grupo foi determinante na realização das atividades propostas e que as crianças se revelaram agentes ativos no processo da aprendizagem.

A principal limitação verificada aquando da execução do projeto foi a limitação temporal. Pelo facto do projeto ser uma estratégia abrangente, devido à forma como foi implementada, não foi possível abordar todos os conteúdos sugeridos pelo grupo. Apesar das limitações, a realização deste projeto foi uma mais-valia. Através deste foi possível observar o desenvolvimento das crianças, quão curiosas são na exploração daquilo que as rodeia e do que não compreendem. Verifica-se que este tipo de metodologia desenvolve a autonomia, dando a oportunidade ao grupo em participar no planeamento. Em suma, este tipo de estratégia estimula e motiva aprendizagem.

1.1.2. Momento de Leitura

O momento de leitura era uma estratégia empregue diariamente na sala de aula, que foi adaptada, no contexto deste estágio, como alicerce para a introdução dos livros que compunham a biblioteca da sala, bem como livros cujo temas eram pertinentes para o grupo e que eram requisitados na Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.

Durante as observações verificou-se que era um momento que o grupo apreciava, pois através dele, as crianças tinham acesso a vários tipos de textos e imagens, fazendo com que a elas fossem estimuladas para a compreensão do texto e aquisição de novo vocabulário. Os livros da biblioteca da sala eram renovados todas as semanas de acordo com os conteúdos planeados, as características do grupo, bem como a partir das sugestões feitas pelo grupo durante o trabalho por projeto. «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 além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler» (M.E, 1997, p.70).

Todos os livros presentes na biblioteca da sala eram apresentados durante o primeiro momento de leitura da semana (Figura 7), com o intuito de despertar a curiosidade do grupo para a sua leitura durante os momentos de trabalho autónomo.

Figura 7. Apresentação dos livros no momento de leitura



O momento de leitura repartia-se por três fases, realizadas em conjunto com o grupo: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura caracterizava-se por analisar o aspeto exterior do livro (capa, título, subtítulo, contracapa), de forma a proporcionar uma visão introdutória da obra ao grupo; a fase da leitura consistia na leitura expressiva da obra em voz alta e pausadamente, de modo a facilitar a compreensão da sequência da histórica, juntamente com a observação das ilustrações; por último, a pós-leitura resumia-se à discussão em grupo da obra, avaliando o nível de compreensão alcançado. Durante este momento o professor é um instrumento de aprendizagem da leitura e cabe-lhe o deciframento do texto escrito. Por outro lado, as crianças também devem ter um papel ativo neste processo, pelo que o professor deve incentivá-las a participarem na leitura através da exploração das imagens e na suposição do desenrolar dos acontecimentos. Teberosky e Colomer (2003, p.127) defendem que «Quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, porque ler não é algo passivo», e ainda as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.70) salientam que «O modo com o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens...».

Para colmatar dificuldades surgidas implementavam-se estratégias que ajudavam o grupo em alturas de maior agitação e desconcentração. Verificou-se que o ato de fechar o livro durante estes momentos, permitiu acalmar o grupo, sendo que a leitura só era retomada após o silêncio. Outra estratégia implementada foi a leitura com o livro virado

para o leitor, seguido do visionamento das ilustrações à audiência. Por fim, ao invés da leitura completa do livro, procedeu-se ao encurtamento com base nas páginas de maior relevância, permitindo uma maior concentração do grupo. Esta estratégia só era aplicada em livros demasiado extensos e complexos para a faixa etária.

Este momento de rotina mostrou ser uma mais-valia na promoção da leitura, pois as crianças, por iniciativa própria, começaram a trazer livros de casa e pediam para serem lidos para os colegas. Deste modo, sempre que havia um momento livre durante o dia, este dedicava-se à leitura desses livros. Com isto, houve um acréscimo na motivação para a leitura, resultando num interesse individual pela partilha de livros pessoais com os colegas. No final, estes livros eram disponibilizados na biblioteca da sala, e por vezes havia a oportunidade de os ler ao final do dia. Constatou-se que esta ação aumentou a frequência à biblioteca da sala.

1.1.3. A escrita de uma história

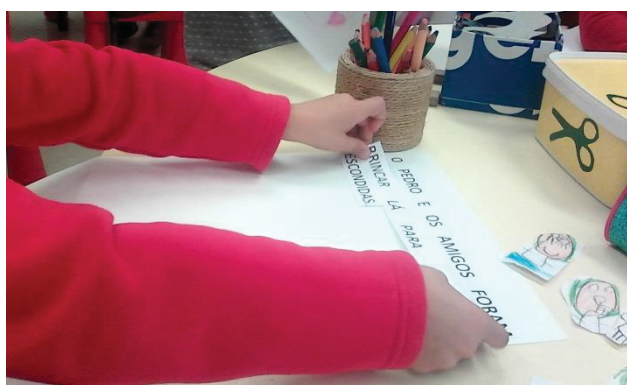
A atividade da escrita de uma história possibilitou a elaboração de um livro que conta uma narrativa criada a partir da imaginação do grupo. A atividade foi introduzida através do momento de leitura do livro «Ciclo do Livro», de Cristina Quental e Mariana Magalhães, e de um episódio da série Ruca, «O Autor». Estes dois recursos permitiram transmitir o conhecimento sobre as etapas de conceção de um livro, assim como auxiliar na compreensão da atividade através de uma personagem de interesse.

A escrita da história procedeu-se em grande grupo, através de um plano de partilha de pensamentos, os quais foram registados em papel segundo a exposição oral. O questionamento foi a estratégia que revelou ser determinante para aferir os conhecimentos do grupo sobre as características e partes constituintes do livro. A partir desta estratégia verificou-se que o grupo tinha conhecimento sobre a formação do livro, sendo que prosseguiu-se à elaboração das três partes do livro: capa, miolo e contracapa. Primeiramente, em grande grupo, as crianças escolheram as personagens e a ação da história, juntamente com a escolha do título. Verificou-se que as crianças foram buscar ideias ao vídeo, mas com uma pequena orientação conseguiram criar novas. Além disso, verificou-se que cada criança foi acrescentando partes da história, ligando-as às informações dadas pelo colega anterior. Posteriormente, foi realizada a leitura da informação recolhida com o objetivo de as crianças verificarem se faltou alguma informação ou para poderem modificar ou acrescentar a sua história. Note-se que o registo

da história não sofreu nenhuma alteração, sendo que a escrita da mesma baseou-se apenas na oralidade das crianças, não sofrendo qualquer alteração ou melhoramento por parte dos adultos. Salienta-se que o produto foi originalmente criado pelas crianças, sendo estas as autoras e os autores da história.

A capa e do miolo foram executados em pequenos grupos. Os grupos foram escolhidos pelas crianças, que se voluntariaram para realizar a decoração com base em pormenores ligados à história e escolhidos por elas. A sua confeção ligou-se à área da Expressão Plástica através de técnicas como a colagem, o desenho livre e a estampagem. O texto acompanhou-se com ilustrações (Figura 8) realizadas pelas crianças conforme a ação das personagens e por fim, a contracapa caracterizou-se pela escrita do nome das autoras e dos autores, tendo cada criança escrito o seu nome.

Figura 8. Elaboração do livro



Refletindo sobre esta atividade, este tipo de estratégia mostrou-se positiva para o desenvolvimento da linguagem escrita do grupo em termos de competências de leitura e de escrita. Riley (2012, p. 49) defende este tipo de estratégia afirmando que «É preciso que os adultos demostrem claramente «codificação» do discurso em texto escrito, fazendo livros, com e para as crianças, baseados nos interesses delas ou num tema que esteja a ser tratado na aula (...)». Verificou-se que as crianças se mostraram interessadas e que houve um trabalho cooperativo no grupo, pois em termos sequenciais da narrativa o grupo mostrou conseguir ligar os seus pensamentos com os dos colegas, enriquecendo assim a participação de todos. Nas crianças de 3 anos verificou-se que a descrição das personagens foi a tarefa executada com menor dificuldade. Ainda, acrescenta-se que o desenho livre sobre os acontecimentos da história foi enriquecedor, pois o grupo conseguiu associar os seus desenhos à história.

Durante o Estágio Pedagógico II houve uma oportunidade das crianças apresentarem e lerem o seu livro à sala de estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, havendo uma ligação entre os dois estágios pedagógicos.

1.1.4. Convite à família

O papel da família na aprendizagem da leitura é essencial para o enriquecimento do desenvolvimento da criança. Durante o Estágio Pedagógico II houve sempre uma conscientização sobre a importância da família na promoção de competências de leitura e na promoção do gosto pela mesma. Como defende Santos (2009, pp.116 e 117) «(...) para tornar uma criança leitora, não basta ensiná-la a ler, mas que é fundamental motivá-la. Tal motivação deve iniciar-se desde cedo e partir da família e da escola». Deste modo, a estratégia do envolvimento da família foi proporcionada através do envio de um convite ao agregado familiar, propondo a deslocação de um membro à escola para a realização de uma leitura ao grupo.

Numa das intervenções houve a oportunidade de receber um pai que se disponibilizou para realizar a leitura de um livro escolhido pelo filho. Aquando da leitura, o pai começou por apresentar as várias partes do livro, seguidas de um questionamento, visando a atenção e curiosidade das crianças pela história. A leitura foi realizada pausadamente para que as crianças conseguissem acompanhar a sequência da narrativa, fazendo sempre referência às ilustrações. O livro, após a leitura, foi disponibilizado na biblioteca da sala para ser partilhado com os colegas.

Esta experiência foi muito gratificante, pois observou-se o orgulho que o filho teve ao receber o pai na sua sala, como também o grupo ficou entusiasmado, facilitando assim a leitura e a concentração. Conclui-se que quando há uma pessoa diferente na sala as crianças mostram maior interesse e sentem-se mais motivadas a aprender e a saber. Esta participação, permitiu uma maior ligação e relação entre a escola e a família, dando uma participação ativa dos familiares em atividades escolares, proporcionando assim, momentos prazerosos no contexto de sala de aula.

1.1.5. O Computador como estratégia de leitura

O computador foi um recurso utilizado para enriquecer o conhecimento das crianças através da utilização das novas tecnologias. As estratégias para a promoção da leitura cinjam-se, principalmente, aos livros em suporte escrito. Contudo, com a crescente

frequência do uso das novas tecnologias, também é importante utilizar os recursos tecnológicos para suscitar o gosto pela leitura. Com o uso frequente do computador nos dias modernos, este torna possível criar momentos de leitura utilizando livros em suporte digital.

Aproximando-se a época natalícia surgiu a oportunidade de utilizar o computador para introduzir a carta, aproveitando para abordar os serviços e profissões a ela associados, nomeadamente os correios e o carteiro. A introdução da atividade iniciou-se com um momento de leitura, designado por leitura em formato digital, titulado «O Carteiro chegou». O livro aborda conteúdos relacionados com a profissão de carteiro e com a estrutura da carta. Após a leitura realizou-se um diálogo para explorar a compreensão literal e interpretativa do que foi apreendido pelo grupo e, de modo a aprofundar o livro, apresentou-se, também no computador, um vídeo que expunha o percurso da carta durante a estadia nos correios. Posteriormente, procedeu-se à elaboração de uma carta dirigida ao Pai Natal. A atividade foi realizada em pequeno grupo, durante a qual as crianças diziam oralmente o que pretendiam receber no Natal enquanto ia sendo registado por escrito pelo adulto. Para acompanhar o registo, cada criança realizou um desenho livre. As cartas, depois de terminadas, foram colocadas num marco de correio, que foi construído para estar exposto na sala.

1.1.6. Contar histórias com fantoches

Para além dos livros como recurso para contar histórias, outro recurso utilizado para atingir a compreensão de histórias foi o fantoche. Aproximando-se a época natalícia e associando ao tema da família, numa das intervenções foi introduzido o recurso aos fantoches para contar a história do menino Jesus. Os fantoches em questão foram fantoches de vara (Figura 9), por possibilitarem uma melhor e rápida manipulação na troca dos personagens. Inicialmente foram introduzidos os vários fantoches. Durante a contagem da história é importante dinamizar ao máximo o uso dos fantoches para apelar à concentração e interesse das crianças. Assim, a contagem da história e a utilização dos fantoches deve ser realizada com criatividade, utilizando diferentes vozes para as várias personagens e mobilizando-as com rapidez, por forma a conseguir trocar os personagens. Após a utilização dos fantoches para contar histórias, é também importante deixar as crianças manipulá-los, por isso, no final da história foi dada a oportunidade das crianças observarem os fantoches, circulando os mesmos no tapete pelas várias crianças.

Figura 9. Fantoches de vara



Os fantoches, para além de serem um recurso à contagem de história, também podem ser utilizados para fazer o reconto da mesma. As crianças apesar de se mostrarem recetivas aos fantoches e mostrarem interesse no seu manuseamento, revelaram algumas dificuldades, sendo pouco recetivas a manipulá-los para elaborarem um diálogo, pois muitas vezes ficaram introvertidas na presença do fantoche para contar uma história ou mesmo para a recontar. Apesar das crianças mostrarem dificuldades em utilizar o fantoche para produzir um diálogo, é sempre interessante desenvolver o uso dos mesmos na sala de aula, pois «facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc» (M.E, 1997, p.60).

1.1.7. Visitas de Estudos

As visitas de estudos foram uma estratégia para promover a leitura não só dentro da comunidade escolar, como também na exploração dos espaços exteriores. No decorrer da prática pedagógica foram realizadas duas visitas de estudo: à biblioteca da escola e à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada.

A maioria das crianças eram novas na escola, pelo que a visita à biblioteca da escola foi uma novidade. A biblioteca da escola foi a primeira visita de estudo que o grupo realizou e esta serviu como recurso para a introdução e desenvolvimento do Projeto da Biblioteca da Sala, servindo como meio de pesquisa para as crianças, no sentido de melhor conhecerem o espaço e de recolherem ideias sobre o que é uma biblioteca. A visita à biblioteca da escola permitiu que o grupo explorasse o espaço, pois é importante integrar os espaços escolares no processo de ensino aprendizagem. Maria Santos (s.d) defende que a biblioteca escolar deve assumir desde cedo um papel integrador e transversal na promoção da leitura no pré-escolar e ao longo de toda a escolaridade, sendo que deve ser

valorizada e entendida como um recurso privilegiado de forma a enriquecer o contexto educativo.

A segunda visita de estudo realizada com o grupo foi à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada. A escolha da biblioteca pública como alvo de uma das intervenções foi com o intuito de promover a leitura através de espaços exteriores à comunidade escolar. Assim, como afirma Barroco (2004, p.36) «As bibliotecas públicas desempenham um importante papel na sociedade, na medida em que disponibilizam informações para o público em geral, procuram promover a leitura e assegurar a formação contínua dos cidadãos». A visita de estudo foi inicialmente planeada pelas educadoras cooperantes no início do ano letivo, mas foi pertinente fomentar a mesma para a elaboração do projeto da biblioteca da sala, levando as crianças a observar outra biblioteca. O objetivo desta visita também se fundiu com a observação e exploração do espaço e dos vários livros, de modo a suscitar, posteriormente, a requisição de livros pela família, apesar de, inicialmente, ter sido pensada na lógica da participação das crianças numa atividade de promoção do livro e da leitura, intitulada «O Ar lá em cima». Esta oficina descreve um espaço “mágico” a partir do conto «O Pássaro da Alma», de Michal Sunit, e visa desenvolver, experienciar e expressar nas crianças a importância dos valores como a amizade, partilha e respeito, presentes na história.

No dia que antecedeu a visita foi realizado um diálogo com o grupo para compreender e perceber as conceções que as crianças tinham acerca da biblioteca, se elas sabiam o que era uma biblioteca, o que lá existe e o que se faz lá, fazendo sempre relação com a biblioteca da escola e da sala, para desenvolver as ideias e para que houvesse uma comparação. Para fundamentar o diálogo foi apresentado um vídeo para fomentar estas ideias. Este foi intitulado «Porquinha Peppa Em Português A Biblioteca». Este vídeo vai ao encontro do objetivo de requisitar livros com a família, aproveitando para mencionar o cartão de leitor que lhes dá a possibilidade de requisitarem livros com a sua família. Neste sentido, também foi mostrado às crianças um exemplo de um cartão, e também foi referido que a professora utilizava o cartão para requisitar livros e levar para casa. Ainda, foi referido que a professora utilizava muitas vezes o cartão para requisitar livros para levar para a escola e ler para eles.

Durante a viagem de autocarro para a biblioteca houve o cuidado em explorar os vários sinais e placares que encontrávamos, como estratégia de promoção da leitura. Esta estratégia permitiu observar o que as crianças dizem acerca do que veem e a forma com compreendem e analisam o que está à sua volta.

Quando a atividade terminou, fomos visitar a sala infantil/juvenil, tendo sido feita uma visita guiada, que permitiu a exploração e observação da disposição e organização da sala, a quantidade de livros e os livros que lá existiam. As crianças conheceram, ainda, uma bibliotecária, com quem estabeleceram um diálogo, colocando-lhe questões sobre o seu trabalho. No desenrolar da visita foi dada a oportunidade às crianças de escolherem um livro para requisitarem e lerem na escola. Com a ajuda da bibliotecária, as crianças escolheram o livro relacionado com o Natal que estava em exposição intitulado «O Natal Especial Da Família Neve». Os alunos acompanharam o processo da requisição do livro, desde a utilização do cartão, ao local onde se realizavam as requisições e entregas, de modo a observarem o seu funcionamento.

Refletindo sobre a visita, conclui-se que esta desenvolveu nas crianças uma curiosidade sobre o espaço e o interesse pelos livros expostos, houve motivação para explorar e uma atenção em observar o espaço em redor. Assim, a visita mostrou-se muito enriquecedora para as crianças e verificou-se que muitas delas não conheciam o espaço e nunca tinham visitado a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, sendo para muitos uma novidade. Em suma, as visitas de estudo enriquecem o conhecimento das crianças porque, quando expostas a outros meios, podem atingir várias competências. Verificamos isso através de Faria (2014, p.4) que afirma que «As visitas de estudo são uma das estratégias que mais motivam os alunos, dado o seu carácter prático, motivador e propiciador de aprendizagens em liberdade espacial».

1.1.8. Peça de Teatro

Durante um dos momentos de leitura foi apresentado ao grupo o livro «O Cuquedo». Após a compreensão literal e interpretativa do livro foi proposta às crianças a elaboração de uma peça de teatro baseada no livro. Através do diálogo com as crianças, chegou-se à conclusão que a peça seria realizada na festa de Natal no final do período letivo. Com isto, propôs-se às crianças adaptar a peça à época natalícia, ficando esta titulada de «O Cuquedo no Natal». Assim, em grande grupo as crianças conseguiram adaptar a história original para uma história relacionada com o Natal. Na história as crianças começaram por modificar as personagens, originalmente estas são animais e através de sugestões e ideias discutidas em grupo criaram personagens que estivessem ligados aos enfeites de uma árvore de Natal. Após a mudança de personagens foi necessário fazer apenas pequenas modificações no texto da história de forma a ligar às

sugestões das crianças. Ainda em grande grupo, as crianças tiveram a oportunidade de escolher as personagens que queriam ser e de dar sugestões sobre quem faria os diferentes papéis. Depois da discussão sobre o contexto da história, foi necessária a elaboração de vários adereços.

Na dramatização da peça havia um narrador, um personagem principal e cinco personagens secundários. Para os cinco personagens secundários foram distribuídas várias crianças formando cinco grupos. Durante a dramatização a estagiária foi escolhida para narrador, e o narrador orientava a sequência da peça.

Refletindo sobre a dramatização, conclui-se que a peça correu extremamente bem e que as crianças tiveram uma boa *performance* em palco. Elas foram capazes de dizer as suas falas sem dificuldades, tornando-se uma boa experiência. Silva (1997, p. 57) defende este tipo de atividade afirmando que «A dramatização (jogo de papéis, role playing) é a teatralização de uma situação real ou inspirada na realidade e que pode ser explorada pedagogicamente». Em síntese, o uso da dramatização como estratégia para promover a leitura, apela ao desenvolvimento da expressividade e da linguagem.

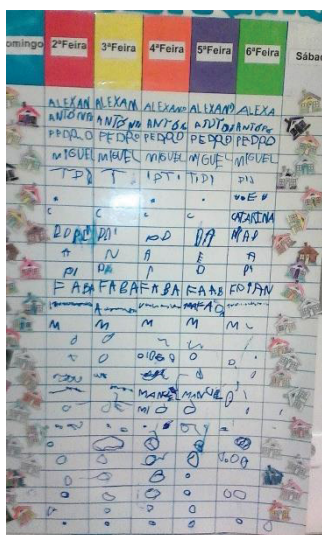
1.1.9. Escrever o nome

Durante o estágio houve várias situações onde as crianças tiveram de escrever o nome. Como se refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a leitura e a escrita não devem ter lugar só no 1.º ciclo do ensino básico, mas ter início na educação pré-escolar. Apesar da leitura e escrita serem áreas distintas, também estão associadas, tendo sido observadas, durante os estágio, situações onde as crianças trabalhavam a escrita.

O primeiro contacto que as crianças têm com a escrita é a garatuja e o desenho, «Não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente» (M.E, 1997, p.69). Mas, no desenvolver da educação pré-escolar, as crianças vão tendo acesso a outras formas de escrita, como por exemplo a escrita do nome. Com é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) a escrita do nome tem um sentido afetivo para as crianças e permite-lhes fazer comparações das letras do próprio com as letras de outros colegas ou com algo que o educador escreve. No decorrer das intervenções observou-se esta comparação, pois ao escrever no quadro da sala as crianças identificavam a presença de letras do seu nome.

O quadro de presenças (Figura 10) foi uma das estratégias que possibilitou observar as crianças a escreverem o nome. A direção da escrita foi alvo das observações, verificando-se que as crianças de 5 a 6 anos escreviam da esquerda para a direita, enquanto que as de 3 anos escreviam aleatoriamente. Ainda, verificou-se que as crianças de 5 e 6 anos já conseguiam escrever o seu nome autonomamente, apenas mostravam dificuldades em adequá-lo ao espaço de escrita; as crianças de 4 anos escreviam as letras do nome aleatoriamente, ou através do auxílio de um cartão com o nome, tentavam copiar as letras; as crianças de 3 anos identificavam o seu nome através da sua fotografia e representavam-no através da garatuja ou símbolos aleatórios.

Figura 10. Quadro de presenças



Outra situação de ligação entre a leitura e a escrita foi a elaboração de um marcador de livros, atividade que foi anteriormente assinalada quando abordámos o Trabalho de Projeto. Partindo de letras soltas, as crianças construíram o nome (Figura 11), com a ajuda de um cartão com o nome escrito, e colaram-no no marcador.

Figura 11. Construção do nome



1.2. Análise da frequência de utilização da biblioteca da sala

Com o intuito de analisar a forma como a biblioteca da sala era utilizada e a exploração que era feita dos livros no desenvolver de estratégias implementadas durante as intervenções, foi realizado um levantamento da frequência com que as crianças da educação pré-escolar utilizavam a biblioteca da sala.

A partir da observação como técnica de recolha de dados, foi registada a frequência com que as crianças utilizaram a biblioteca da sala durante as horas de trabalho autónomo.

Para a análise dos dados foi utilizada uma tabela (Figura 12) que foi construída e preenchida durante o estágio. O preenchimento da tabela foi realizado sempre com a orientação das estagiárias e a decisão de frequência das áreas era feita com base nas preferências reveladas pelas crianças, considerando a disponibilidade de cada área. A parte do dia era referenciada por cores, os quadrados brancos representavam a parte da manhã e os vermelhos a parte da tarde. Também, através do registo de observações no diário de bordo, foi possível analisar o comportamento das crianças enquanto frequentavam a biblioteca, compreendendo a forma como utilizavam os livros e ainda compreender o seu conceito de leitura.

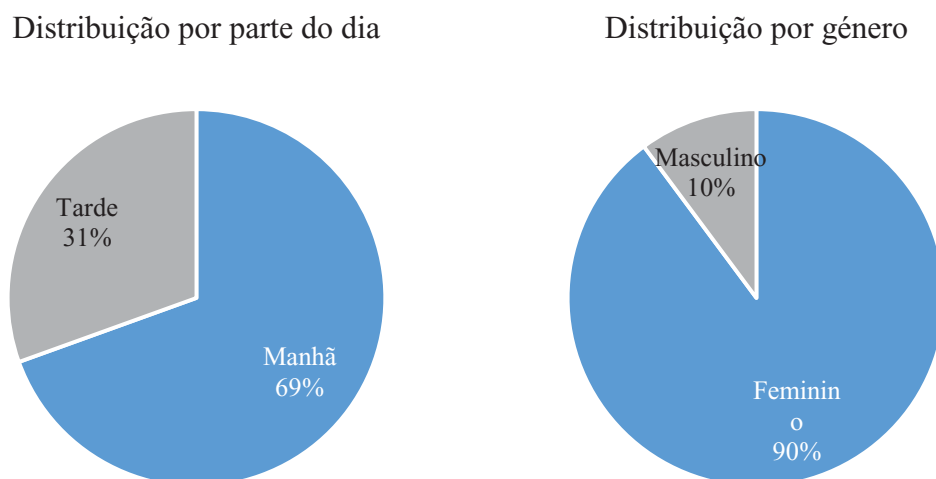
Figura 12. Tabela correspondente às áreas de trabalho autónomo

NOME	CANTINHOS					
	BRINQUETOS	JOGOS DE MESA	BIBLIOTECA	Computador	CASA DAS ENFERMAGENS	LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS
ALEXANDRE						
ANTONIO						
MIGUEL MARGUES						
PAULO						
PEDRO						
RUBEN						
SIMÃO						
MAFALDA PAIVA						
LEANDRO						
MIGUEL AMARAL						
LEONARDO						
DIOGO						
HANUEL						
ALEXANDRA						
CÁTALINA						
DALILA						
DANIELA						
DIANA						
FABIANA						
ALFONSO MENES						
JULIA						
CHERILIA						
JAMES						
MATILDE						
MATILDE DÁSSA						

Foram realizados 575 registos, que correspondem ao total de atividades realizadas durante o período de trabalho autónomo, entre o dia 11 de novembro de 2015 e 9 de dezembro de 2015.

A Figura 13 apresenta graficamente a distribuição de frequências das visitas à biblioteca da sala em função do momento do dia (manhã ou tarde) e em função do género. Verifica-se que as visitas são mais frequentes durante o trabalho autónomo da parte da manhã (69% das observações). Adicionalmente, a biblioteca da sala acolhe em média entre duas a três crianças, 89,8% das quais são do sexo feminino.

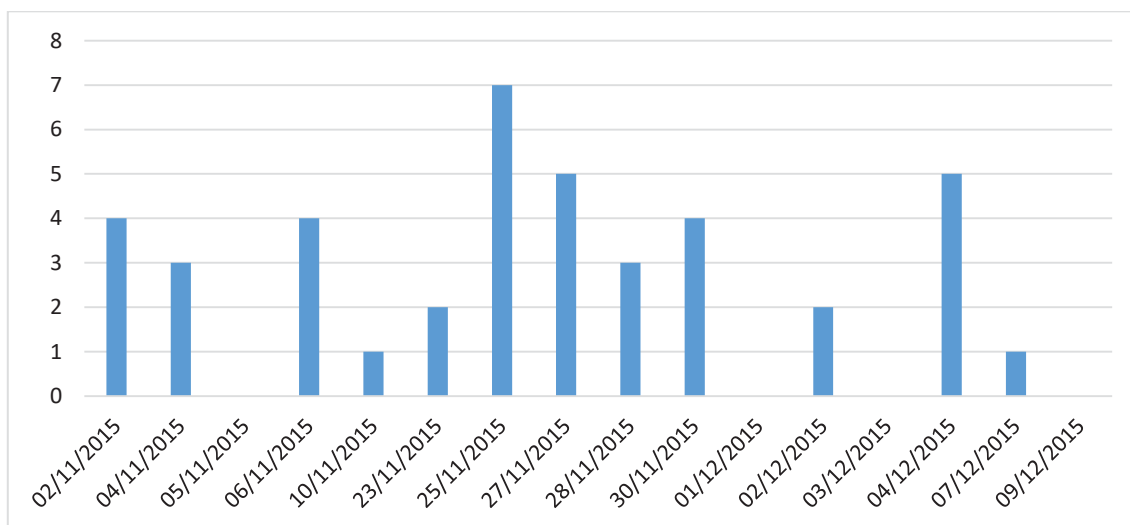
Figura 13. Distribuição da frequência à biblioteca da sala por parte do dia e género



Na Figura 14 podemos observar o número de frequências à biblioteca em função dos dias de intervenção. Verifica-se que nos dias 2, 6 e 30 de novembro de 2015 há

verificações significativas de 4 crianças a frequentar a biblioteca da sala em relação à média. Nos dias 28 de novembro de 2015 e 4 de dezembro de 2015 houve um aumento significativo de 1 criança em relação aos dias anteriores. O dia 25 de novembro de 2015 é o dia mais representativo, um total de 7 crianças. Analisando as planificações e comparando com os dias de maior frequência à biblioteca da sala, confirma-se que o uso de estratégias e implementação de atividades fazem a diferença na utilização da biblioteca. A introdução de novos livros no momento da leitura, a mudança de livros expostos na biblioteca, o uso do fantoche para a leitura e o trabalho de projeto foram as estratégias utilizadas nestes dias que permitiram um aumento significativo no interesse e procura de utilização da biblioteca da sala e do, conseqüente, uso dos livros ali expostos. Isto, possibilitou analisar o impacto que as estratégias obtiveram no grupo, assim como o alcance dos objetivos propostos para cada uma das atividades implementadas. Apesar desta análise ser não ser conclusiva, permite-nos verificar que o uso diversificado de estratégias apelam a um maior interesse pela leitura.

Figura 14. Número de frequências à biblioteca da sala por dia



2. 1.º Ciclo do Ensino do Básico

2.1. As Práticas de Leitura no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como foi referido previamente, o Português era uma área crítica para a turma devido às grandes dificuldades que os alunos apresentavam ao nível da compreensão e da interpretação de textos. Por isso, todas as atividades exploradas durante o Estágio

Pedagógico II visaram colmatar dificuldades apresentadas pelos alunos durante as observações, como também desenvolver nos alunos a motivação e o gosto pela leitura, não apenas como uma obrigação escolar, mas também como uma atividade que pode ser realizada fora da escola e que proporciona momentos de descontração e de prazer. Assim, de forma a colmatar as dificuldades apresentadas foi pertinente explorar vários tipos de textos e realizar trabalhos de pesquisas de forma a apelar e desenvolver as competências de leitura.

2.1.1. Leitura e compreensão de diferentes tipos de texto

No decorrer da prática pedagógica houve uma especial atenção para o contacto com materiais diversos, de forma a promover a familiaridade sobre os vários géneros textuais. A diversificação de géneros textuais teve como intuito desenvolver a compreensão no processo de leitura. Durante o contexto de estágio foram trabalhados: o texto narrativo, o texto informativo, o texto instrucional e o texto poético.

De forma a enriquecer a abordagem aos diversos géneros textuais houve como preocupação partir das observações e dos registos realizados durante o período de observação das práticas da professora cooperante. Isto para ir ao encontro do que os alunos estavam habituados a fazer e para analisar as dificuldades sentidas durante a leitura, de modo a serem colmatadas nas próximas intervenções.

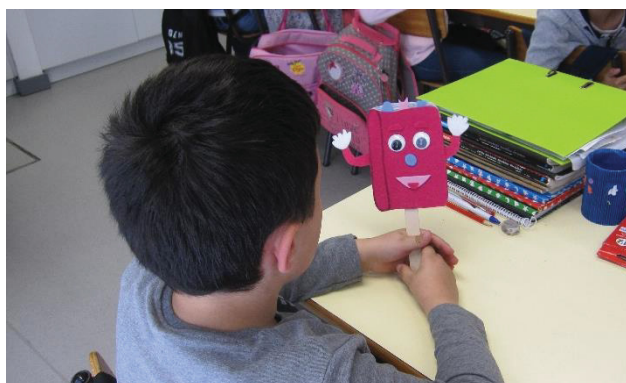
Os textos eram trabalhados seguindo a mesma rotina, sendo esta composta por várias fases. A primeira fase constituía-se pela leitura do título do texto e a análise da ilustração, com o propósito de dialogar com a turma sobre a previsão do conteúdo do texto. Esta fase era muitas vezes acompanhada do uso da estratégia de *Brainstorming*, que visava um desenvolvimento do discurso oral, seguido de uma partilha e troca de ideias, através da qual os alunos tinham de explicar, por palavras suas, a sua interpretação acerca deste elemento paratextual, estimulando, assim a sua imaginação e os conhecimentos prévios.

A segunda fase caracterizava-se pela leitura silenciosa, que visava o conhecimento das palavras e da textura lexical. A leitura silenciosa era seguida da leitura em voz alta que era uma estratégia que possibilitava uma maior facilidade no reconhecimento e expressividade do texto. Através da leitura em voz alta pretendia-se avaliar a fluência dos alunos em relação à leitura.

A terceira fase implicava a realização de um diálogo em grande grupo para abordar o tipo de texto e as características do mesmo. Esta fase era acompanhada por um questionamento sobre os aspetos formais do texto, passando a uma interpretação literal dos acontecimentos da história através da compreensão do tema do texto e à identificação das ideias-chaves, associando estes acontecimentos a conhecimentos prévios. Este tipo de estratégia era reforçada com base na estratégia do *Brainstorming*. O diálogo de compreensão literal era primeiramente realizado oralmente, procedendo-se à realização de uma ficha individual, com intuito de registar as ideias que tinham sido dadas ao longo do diálogo. As fichas eram compostas por questões de natureza literal e inferencial relacionadas com o texto, e, de forma a auxiliar na compreensão de vocabulário desconhecido, os alunos utilizavam um dicionário. O uso do dicionário promovia um enriquecimento do vocabulário, assim como o desenvolvimento da autonomia. Terminada a ficha, as questões eram debatidas em grande grupo, sendo registadas no quadro, para fomentar a partilha, a reflexão e o enriquecimento de opiniões e desenvolvimento das respostas a nível de sintaxe e compreensão.

A última fase da rotina de trabalho era o reconto. Através da observação verificou-se que os alunos apresentavam dificuldades em recontar histórias e em identificar alguns factos presentes na mesma, principalmente devido a dificuldades na expressão oral. Desta forma, decidiu-se introduzir um recurso durante o momento de reconto, o fantoche. O fantoche do reconto (Figura 15) foi um recurso que permitiu desinibir os alunos durante o momento de reconto, estimulando os alunos a expressarem-se oralmente acerca do que leram. De acordo com Souza e Freitas (2007, p.1), a utilização de recursos para o desenvolvimento das competências leitoras faz parte da função da escola, sendo que «A escola possui um papel elementar na promoção da leitura, facultando à criança a capacidade de adquirir o prazer da leitura e de contribuir para formar verdadeiros leitores através da utilização de recursos pedagógicos privilegiados». O fantoche era utilizado no dia após a leitura do texto, de forma a apelar à memória dos alunos. Inicialmente, para ajudar os alunos a estarem à vontade e a expressarem-se com a ajuda do fantoche, era realizado um conjunto de perguntas que os estimulava durante o reconto.

Figura 15. Fantoches do reconto



O primeiro tipo de texto a trabalhar foi o texto narrativo. A abordagem a este tipo de texto foi realizada primeiramente em suporte digital e depois em suporte escrito. A estratégia de utilizar o texto em suporte digital, do texto narrativo «História de uma gotinha de água», surgiu de uma reflexão sobre a observação realizada à turna, onde se verificou a dificuldade de concentração dos alunos. Logo, para tornar a leitura mais dinâmica e lúdica e para captar a atenção dos alunos projetou-se a história utilizando o programa PowerPoint. Deste modo, verificou-se que a apresentação do texto narrativo em suporte digital teve impacto nos alunos, pois estes tiveram uma reação diferente do que se tivessem com um livro ou folha à sua frente, isto motivou-os, chamou-os a atenção e requereu uma maior concentração por parte deles, pois os alunos conseguiram apreender e compreender o leram com a estimulação através das imagens que estavam implícitas durante a apresentação do texto no PowerPoint. A segunda abordagem ao texto narrativo foi através do livro intitulado de «O gigante egoísta», de Oscar Wilde. Este texto narrativo foi adaptado de um livro requisitado na Biblioteca Pública e Arquivo Regional de modo a ser adequado à faixa etária e aos conteúdos a serem explorados. Através das estratégias utilizadas para trabalhar este texto verificou-se que o texto apelou à criatividade e às presunções do que se iria ler no texto. Esta experiência tornou-se interessante pois verificou-se que a compreensão do texto está ligada às conceções que as crianças têm sobre o que vão ler e os alunos mostraram grande capacidade de previsão e de criatividade através das previsões realizadas.

O texto informativo foi o segundo tipo de texto a ser trabalhado em contexto educativo. Para abordar este tipo de texto foi utilizado o manual de Português. Como refere Santo (2006, p. 107) o manual escolar não é só um recurso que apela à transmissão de conhecimentos, como também tem o papel de desenvolver competências nos alunos.

Deste modo, foi escolhido um texto informativo presente no manual com o título «*Pinus pinaster*». Este texto teve como intuito fornecer informações sobre uma árvore abundante do nosso país de forma a dar a conhecer aos alunos este mesmo facto. A explicação deste tipo de texto foi conceituada através do recurso ao cartaz. O uso a cartaz ajudou os alunos a organizarem e a desenvolverem o seu pensamento e raciocínio, através da observação e leitura das informações sobre a estrutura do texto informativo, apelando ao registo do que foi trabalhado.

Para enriquecer a aprendizagem do texto informativo e do texto explorado em contexto de sala de aula, decidiu-se recorrer também à biblioteca da escola como um recurso e estímulo à pesquisa autónoma. A atividade caracterizou-se por explorar os livros da biblioteca da escola à descoberta e identificação de textos informativos (Figura 16). A atividade foi elaborada aos pares e os alunos ao encontrarem e identificarem livros com textos informativos tinham de escolher um, lê-lo e resumi-lo para depois apresentá-lo aos colegas. Assim, em pares, os alunos elaboraram um texto com as ideias principais recolhidas a partir do texto lido, e, no final, foi realizada a leitura à turma seguida de um momento de discussão sobre os acontecimentos retratados pelos colegas.

Figura 16. Resumo do texto informativo



Refletindo sobre esta atividade, o trabalho a pares sobre a escolha de um texto informativo da biblioteca foi bastante positivo. Através da pesquisa verificou-se que os alunos mostraram maior facilidade em compreender a definição de texto informativo, pois foi dada a liberdade de escolherem o que queriam trabalhar de acordo com as suas preferências, levando a uma melhor compreensão sobre este tipo de texto.

O penúltimo tipo de texto trabalhado foi o texto instrucional. A abordagem a este tipo de texto foi concretizada através da interdisciplinaridade com a área de Matemática,

interligando assim a leitura com as unidades de medida de massa. A atividade que permitiu o desenvolvimento deste género textual foi a confeção de uma receita de Brownies (Anexo 2). Deste modo, foi necessário preparar a sala e obter todos os ingredientes necessários para confeção da receita. Para isto, colocou-se uma mesa no centro da sala, junto ao quadro para facilitar a visibilidade de todos os alunos, durante a confeção os alunos mantiveram-se nas suas mesas, facilitando a organização e o controlo sobre a turma. A receita foi confecionada por partes conforme a rotina de trabalho do texto, sendo que cada parte da receita era confeitada a pares ou a trios. A confeição da receita era sempre realizada através do trabalho cooperativo da turma, permitindo que os colegas se orientassem e ajudassem uns aos outros no decorrer da atividade. No final da atividade houve um momento para os alunos usufruírem da sua criação. Este tipo de atividade onde se promove a interdisciplinaridade teve grandes reações por parte das crianças, pois verificou-se que elas mostraram interesse e ficaram curiosas com a junção das duas áreas e como estas se podem complementar uma à outra. Em suma, afirma-se que o trabalho com este tipo de texto foi muito significativo e enriquecedor, pois permitiu aos alunos por em prática este tipo de tipologia ligando a aspetos da realidade.

O último género textual foi o texto poético. Numa sequência de trabalhos surgiu a oportunidade de trabalhar o texto poético juntamente com o tema da parentalidade, mais concretamente o dia da mãe. Após os festejos do dia da mãe optou-se por trabalhar o poema «Fantasia» de Emanuel Félix, também presente no manual de Português. Esta foi uma sugestão da professora titular de turma e deste modo mostrou-se pertinente trabalhá-lo, cabe a temática deste relatório de estágio. A poesia, sendo um tipo de texto com características ligadas à expressividade e entoação das palavras e frases, foi utilizada para apelar à leitura dos alunos, de forma a desenvolver uma maior facilidade na entoação das palavras, através das rimas, sendo a entoação a maior dificuldade que os alunos apresentam durante a leitura de textos. Silva e Martins (2011) afirmam que a poesia e a sua musicalidade tem o poder de «(...) despertarem na criança o gosto pela leitura através da fantasia, da emoção do som e imagem que elas produzem». Em observações anteriores observou-se que os alunos demonstram algumas dificuldades na compreensão da estrutura e na escrita deste tipo de texto, sendo que o principal objetivo em abordar o texto poético foi colmatar algumas destas dificuldades. Ainda, de forma a enriquecer o conhecimento sobre este género de texto, procedeu-se à realização de um questionamento sobre as características do texto poético, fazendo referência às diferenças entre este tipo de texto e o texto narrativo; outra estratégia utilizada foi anotações no livro para que

houvesse um registo da estrutura e características do texto poético. Durante o diálogo, também foi realizada uma análise do poema quanto ao número de versos, designação de estrofes e classificação das rimas conforme a posição que os versos ocupam na estrofe.

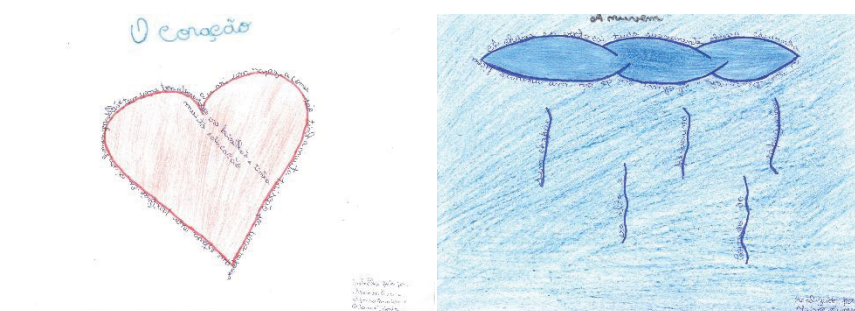
2.1.2. A leitura associada às expressões artísticas

Na sequência da abordagem ao texto poético pretendeu-se também trabalhar a produção escrita de um poema, desenvolvendo nos alunos a capacidade de estabelecer uma conexão entre a escrita e a criatividade, associando aspetos do dia-a-dia ou mesmos fantasias e gostos dos mesmos.

A atividade iniciou-se com um diálogo sobre as características do poema, juntamente com a visualização de vários exemplos de poemas ligados à poesia visual. Segundo Bacelar (2001, p.2) a poesia visual é o resultado de uma «sobreposição entre a escrita e o desenho, uma vez que toda a escrita tem origem no desenho». Posteriormente, de forma a desenvolver o trabalho cooperativo, a realização do poema visual elaborou-se a pares, dando a oportunidade de os alunos escolherem o seu par/trio. Também foi dada a possibilidade de os grupos criarem o seu poema e ilustração de forma livre. A área de Expressão Plástica ligou-se, assim, à área do Português, através da associação do texto e da ilustração. No final da atividade, foi concebido um momento para a turma, em pares/trios, ler o seu poema e expor as suas ideias sobre o que tinha criado.

A escrita do poema (Figura 17), como apelava à criatividade, obteve resultados muito interessantes e criativos, sendo que houve poemas muito diferenciados. Também se verificou um bom trabalho cooperativo e que os poemas apresentavam as características principais de um poema, considerando que havia a presença e o cuidado em criar rimas, sendo esta a principal características deste género literário. Em termos ilustrativos e estéticos, ligados à Expressão Plástica, notou-se que os desenhos relacionavam-se corretamente ao tema dos poemas e aos acontecimentos dos mesmos. Acrescenta-se que esta atividade tinha o intuito de formar um livro com os poemas desenvolvidos, mas não conseguimos atingir este objetivo devido ao pouco tempo de estágio. Este tipo de estratégia para abordar o texto poético é muito vantajosa, pois enriquece o processo educativo de forma lúdica. Quadros, Botti e Rosa (2007, p. 291) defendem o uso de poemas pois «É uma brincadeira com imagens e palavras e traz à criança a dinamicidade do visual, corroborando com a sociedade de hoje, na qual a maior parte das informações é apreendida pelo sentido da visão».

Figura 17. Exemplos de poemas visuais



Continuando a abordagem ao texto poético, optou-se por criar um jogo orientado para a expressão facial e musical através da leitura de um poema. Sendo o texto poético um texto de sentimentos e emoções, pretendeu-se desenvolver uma atividade relacionada com a área da Expressão Dramática, através da demonstração de emoções sentidas ao ler poemas. Através de observações realizadas durante as horas destinadas à área da Expressão Dramática verificou-se a presença de inibição e vergonha por parte da turma, havendo dificuldades na expressão de emoções. Assim, o intuito desta atividade foi colocar os alunos numa posição agradável, de modo a conseguirem desinibir-se e estarem confiantes a expressarem aquilo que sentem, através da leitura de uma poema.

A atividade tinha como principal material um dado, titulado o dado das emoções (Figura 18). No dado estavam presentes 6 emoções/sentimentos: feliz, triste, furioso, espantado, envergonhado e assustado. Para iniciar o jogo começou-se por ler em voz alta o poema escolhido para que os alunos tivessem conhecimento do vocabulário e sintaxe do texto, seguido da explicação das regras do jogo. O jogo realizou-se no cantinho da sala destinado à realização de atividades em grande grupo, onde existe um tapete, permitindo aos alunos estar sentados no chão confortavelmente. Todos os alunos tiveram a oportunidade de jogar e de ler de acordo com as várias faces (emoções/sentimentos) do cubo.

Figura 18. Dado das emoções



Refletindo sobre a atividade, esta foi uma mais-valia para a turma, pois houve uma cumplicidade entre os alunos em mostrar como expressavam as várias emoções/sentimentos. Em relação à expressividade, os alunos mostraram-se bastante criativos, sendo que alguns deles mostraram uma grande facilidade em dramatizar emoções. Em suma, as emoções ligadas à leitura do poema despertou nos alunos a importância da expressão e dos sentimentos na escrita e na leitura de um texto poético, desenvolvendo neles a importância da expressividade durante a leitura.

Outra atividade ligada à expressão dramática foi o recurso ao fantoche durante o relato de uma história. Esta atividade já foi referida anteriormente durante a rotina de trabalho durante a leitura e compreensão de vários tipos de textos. A utilização do fantoche mostrou-se benéfica para o desenvolvimento da expressão oral, para a concentração e memorização, servindo para avaliar o que os alunos tinham apreendido através da leitura. Inicialmente a utilização do fantoche causou alguma inibição e vergonha por parte dos alunos, mais depois tornou-se um recurso estimulante que permitiu uma maior concentração e apreensão das histórias trabalhadas. Assim, como afirmam Venceslau, Geraldo, Parolin e Silva (2009, p. 2), «Através dos fantoches a criança expressa sua própria emoção, alivia a tensão e age espontaneamente. Dessa forma, as crianças se sentem valorizadas e ganham consciência de suas potencialidades e limitações».

2.1.3. Projeto de Leitura

O projeto teve início no mês de abril. Sendo abril o mês do livro decidiu-se fomentar a importância da literatura através de um projeto titulado *Árvore da Leitura*. O projeto teve como principais objetivos: promover o interesse pelos livros, incentivar a leitura, requisitar livros da biblioteca da escola, partilhar informações sobre os livros aos colegas e por fim, desenvolver a expressão oral através da apresentação dos livros.

Este repartiu-se ao longo de cinco fases que decorreram no espaço de uma semana (4 a 8 de abril de 2016):

- 1.^a Fase: Escolha do livro.
- 2.^a Fase: Leitura do livro.
- 3.^a Fase: Apresentação do livro.
- 4.^a Fase: Preenchimento da *Árvore da leitura*.
- 5.^a Fase: Entrega dos diplomas e crachá.

A primeira fase do projeto caracterizou-se pela escolha do livro. A seleção do livro foi de livre arbítrio, dentro do gosto e preferências dos alunos. Para além disso, a escolha do livro tinha apenas um critério: escolher um livro que fosse adequado ao ano de escolaridade. A aquisição do livro podia ser realizada em três espaços: na biblioteca da escola, na cesta de livros da sala e em casa.

A aquisição de livros na biblioteca da escola era da responsabilidade de uma das professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que nas suas horas de componente não letiva auxiliava e apoiava os alunos na requisição de livros durante o horário da biblioteca. Na sala de aula havia uma cesta com vários livros que são doados à escola, a diferentes turmas do 1.º Ciclo de acordo com o grau de escolaridade, pelo Programa Ler + que está inserido no Plano Nacional de Leitura, desenvolvido pelo Ministério da Educação. Os livros expostos na sala são da responsabilidade da professora titular da turma e tinham o objetivo de serem utilizados pelos alunos da sala.

Os livros, depois de escolhidos, tinham de ser aprovados e listados de modo a identificar e a analisar o sítio de preferência (biblioteca da escola, biblioteca da sala e casa) dos alunos para a requisição dos mesmos.

A fase seguinte referiu-se à leitura do livro. Esta ocorreu durante as férias da Páscoa, num período de duas semanas, que tinha como complemento o preenchimento de uma ficha de leitura. A ficha de leitura (Anexo 3) caracterizava-se pela identificação dos dados bibliográficos do livro, pela escrita do resumo e algumas questões de desenvolvimento e opinião sobre o livro, de forma a apelar à compreensão e interpretação.

A fase da apresentação do livro aconteceu na semana de 4 a 8 de abril durante as horas destinadas à área do Português. As apresentações foram divididas em quatro dias, de forma a evitar o cansaço e a desconcentração dos alunos, organizados da seguinte forma: sendo a turma composta por 20 alunos, cada dia foi dedicado à apresentação de 5 livros, ocupando entre 20 a 30 minutos.

O primeiro dia da semana dedicou-se apenas à escolha do dia de apresentação, onde os alunos tiveram a oportunidade de o decidir. Ainda, foi entregue uma folha de registo para os alunos avaliarem as apresentações dos colegas. Esta apresentava alguns critérios de avaliação que deveriam ser seguidos durante a apresentação, conforme o desempenho dos colegas.

A apresentação do livro tinha como propósito a exposição dos dados presentes na ficha de leitura, pois esta auxiliava os alunos durante a apresentação. Para além disso, as apresentações tinham o objetivo de motivar os colegas à leitura do livro escolhido.

A penúltima fase destinou-se ao preenchimento da árvore da leitura. No dia antes das apresentações foi entregue aos alunos um papel de cor verde em forma de folha de árvore. Nesta folha estavam presentes os seguintes dados: identificação do aluno, título do livro e resumo do livro. O final de cada dia de apresentação terminava com a colagem da folha no placar da árvore. A árvore, além de servir de representação dos livros, também simbolizava a natureza, e o florescimento da árvore com a colagem das folhas fez referência à passagem da estação para a primavera.

O placar da Árvore da Leitura (Figura 19) manteve-se exposto com o intuito de preservar o trabalho dos alunos, bem como motivá-los a lerem os diferentes resumos lá presentes, promovendo novas leituras e o desenvolvimento da leitura na turma.

Figura 19. Placar da Árvore da Leitura



A última fase do projeto, que decorreu no último dia da semana, correspondeu à finalização das apresentações dos livros, à votação da melhor apresentação e à entrega de diplomas (Anexo 4). No terminar das apresentações foi dado um tempo para os alunos refletirem e analisarem as grelhas de avaliação das apresentações (Anexo 5). Por conseguinte, os alunos votaram individualmente na melhor apresentação, sendo eleita a que obteve maior número de votos. No final, foi entregue um crachá (Anexo 6) ao vencedor da melhor apresentação e um diploma a todos os participantes da atividade.

O projeto da Árvore da Leitura teve um balanço positivo e foi uma experiência bastante gratificante. A implementação do projeto motivou e entusiasmou os alunos para

a leitura. As apresentações foram muito significativas e interessantes, durante as quais os alunos se mostraram sempre concentrados e atentos às apresentações dos colegas e aos livros escolhidos. O molde da árvore e a colocação das folhas despertou nos alunos uma felicidade e um interesse em preencher todos os espaços possíveis. Na minha opinião este projeto teve um impacto benéfico nos alunos, pois mesmo após a sua conclusão, os alunos continuaram a requisitar novos livros e a quererem colocar novas folhas na árvore, constatando-se que o projeto não teve realmente um fim.

No desenvolver do projeto verificou-se que houve um alcance dos objetivos já referenciados, tornando-se muito positivo e compensador. A partir da listagem dos livros requisitados verificou-se que houve uma quantidade revelante de alunos que requisitaram livros da biblioteca da escola, sendo que era um dos principais objetivos. Adicionalmente, o objetivo primordial deste projeto foi alcançado, pelo que o preenchimento da árvore da leitura continuou após as apresentações, promovendo assim a leitura.

2.1.4. Trabalho de pesquisa

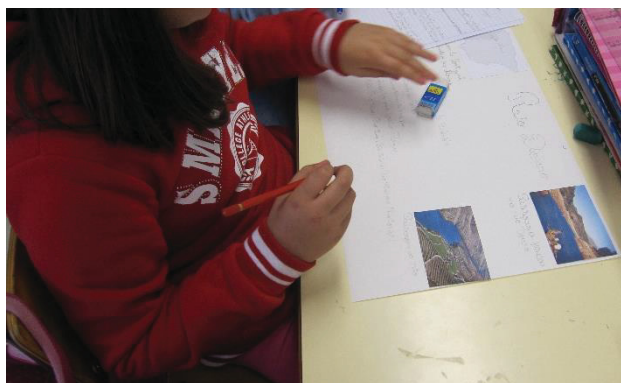
De forma a apelar o trabalho cooperativo ligado à leitura, mais concretamente à compreensão de textos, optou-se por realizar trabalhos de pesquisa em grupo. A partir de uma reflexão sobre as observações, notou-se que a turma demonstrava espírito de interajuda e afabilidade uns com os outros, no entanto, alguns alunos apresentavam alguma individualidade na comunicação entre os colegas e nas decisões em grupo.

Deste modo, para colmatar estas dificuldades, decidiu-se promover a cooperação como estímulo à partilha de conhecimentos relativamente à compreensão de textos, promovendo assim uma transversalidade entre a área do Português e a área de Cidadania. Para a elaboração de trabalhos de grupo é fundamental desenvolver competências cognitivas e sociais, pois estas «(...) são as competências necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo» (Lopes & Silva, 2009, p.6), pois através do trabalho cooperativo os alunos adquirem conceitos sobre a vida em sociedade e o respeito pelo outro.

O primeiro trabalho de grupo incidiu-se sobre os rios de Portugal, interligando a área de Português à área de Estudo do Meio, e para a sua concretização dividiu-se a turma em seis grupos, com quatro a cinco elementos. Terminada a formação de grupos, começou-se por dialogar com a turma sobre as características e objetivos do trabalho. A pesquisa de informação foi desenvolvida essencialmente através de livros e num

endereço eletrónico titulado *JÚNIOR*. Cada grupo recebeu um guião com o respetivo rio a ser pesquisado. O guião (Anexo 7) foi composto por vários tópicos que ajudavam os alunos a organizar o trabalho, de modo a facilitar a pesquisa de informação. Após a entrega do guião, os grupos tiveram um momento para ler e compreender os tópicos. Seguidamente foi destinado um momento para colocar dúvidas sobre algum vocabulário ou etapa do trabalho. Um dos tópicos consistia na elaboração de um cartaz (Figura 20), por isso foi feita uma explicação oral sobre as características e estrutura do cartaz. Vieira e Vieira (2005, p. 35) defendem a realização deste tipo de material escrito, caracterizando-o como material que permite «(...) servir para partilha de ideias entre os alunos e entre estes e os professores ou pode servir para, fora da sala de aula, conduzir ao estabelecimento de inter-relações como os restantes membros da comunidade escolar». Concluídas as explicações, passou-se à entrega dos recursos necessários para a realização do trabalho. Como não houve possibilidade de entregar os livros a todos os grupos, os livros foram circulando pelos vários grupos, havendo assim um elemento fomentador de partilha de recursos. A utilização do computador para a pesquisa incidiu num tempo limitado de 10 minutos, o que possibilitou a sua utilização por todos os grupos.

Figura 20. Elaboração do cartaz sobre os rios de Portugal



Finalizada a atividade, os alunos apresentaram o seu cartaz à turma através da leitura e compreensão da pesquisa realizada, juntamente como um momento de discussão e partilha de ideias sobre o trabalho elaborado. Terminadas as apresentações, cada grupo entregou o seu cartaz e organizaram-se todos os trabalhos em formado de *Big Book*. Neste organizou-se os cartazes ordenando os rios de Norte a Sul de Portugal, e expôs-se na sala para ser requisitado pelos alunos. No final do ano letivo o livro foi doado pelos alunos à biblioteca da escola, para servir para pesquisas e leituras futuras, para todos os alunos da

escola. A destacar, também, a possibilidade que houve de os alunos apresentarem o seu livro a uma das turmas da educação pré-escolar da escola, através da qual houve uma partilha de conhecimentos entre os dois níveis de escolaridade.

A estratégia que incidiu sobre a elaboração do *Big Book* em turma foi uma boa experiência, os alunos mostraram-se sempre motivados e interessados. O uso do computador para pesquisar informações sobre os rios foi um bom recurso, pois tornou-se uma oportunidade para os alunos que não têm acesso a um em casa. Durante a utilização do computador os grupos tiveram total autonomia na sua pesquisa e na recolha da informação. A realização dos cartazes mostrou ser muito positiva, pois a partir dos cartazes pude observar a criatividade e a capacidade de resumo de cada grupo. A apresentação do mesmo também foi algo que motivou os alunos, pois proporcionou uma partilhar com os colegas sobre aquilo que criaram.

O segundo trabalho de grupo aconteceu com a nova disposição das mesas na sala de aula, mesas agrupadas em grupos de 5 e 4 elementos. Esta nova organização espacial permitiu criar um espaço de partilha e cooperação para o desenvolvimento de trabalhos de grupo.

Para a elaboração deste trabalho de grupo apelou-se à leitura de jornais, incidindo-se na notícia como tipologia de texto (Figura 21). Assim, havendo uma articulação com a área de Estudo do Meio, realizou-se um trabalho de pesquisa caracterizado pelo trabalho em grupo, com o intuito de compor um texto com as informações mais relevantes sobre as principais atividade económicas em Portugal. Os grupos foram sorteados, assim como a atividade a ser trabalhada. Tal como aconteceu no trabalho de grupo anterior, também se entregou a cada grupo vários livros e jornais e um guião orientador (Anexo 8). Como no trabalho de grupo anterior, houve também um cuidado em partilhar e em circular os vários livros e jornais pelos grupos de forma a estimular a entreajuda. A escrita do texto limitou-se apenas à informação presente nos livros e jornais, desenvolvendo a capacidade de cada grupo em resumir o que leu e compreendeu num texto organizado e rico. No final, seguiu-se a mesma rotina de o outro trabalho, proporcionando também um momento de leitura em voz alta dos textos. Realizadas as leituras, os grupos também tiveram um momento para realizarem um questionamento aos colegas, de forma a mantê-los concentrados na leitura e para fomentar e desenvolver os conhecimentos que estes tinham sobre as atividade económicas. Aos elementos do grupo também forma feitas questões para perceber se todos os elementos estavam a par do trabalho, verificando-se se houve comunicação entre os elementos do grupo.

Figura 21. Leitura do Jornal



Refletindo sobre o uso do jornal, a sua utilização como ferramenta de pesquisa mostrou que muitos dos alunos não tinham acesso e não estavam habituados a este tipo de material escrito. Durante a realização da atividade alguns alunos afirmaram nunca terem lido uma notícia num jornal. Logo a utilização deste material tornou-se numa novidade, despertando curiosidade durante a sua manipulação e em relação à sua estrutura.

Conclui-se que este tipo de estratégia para desenvolver competências de leitura é fundamental pois coloca os alunos a utilizarem o seu conhecimento para a resolução de problemas, assim como suscita e promove a utilização de vários recursos e materiais estimuladores à palavra escrita.

2.1.5. Escrever uma história

A escrita de uma história foi uma atividade que se baseou no texto narrativo «Ciclo do Livro» de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Este livro já tinha sido utilizado no Estágio Pedagógico I e foi pertinente voltar a trabalhar para analisar as diferenças entre os dois contextos educativos.

Num primeiro momento a escrita da história incidiu sobre a elaboração das características de um texto narrativo. Utilizando a estratégia de *brainstorming*, realizou-se um registo no quadro sobre as ideias e sugestões sobre as personagens, os cenários e os acontecimentos. No final, seguiu-se a votação segundo as preferências dos alunos e organizou-se a sequência da história, por fim dividiu-se a turma em grupos e cada grupo ficou responsável pela escrita de uma sequência histórica. Estando as partes escritas terminadas, cada grupo apresentou a sua parte da história, lendo em voz alta para que a turma pudesse fazer alterações, de forma a se conseguir uma articulação coerente entre

as várias partes. Curto *et al.* (2008, p.47) descrevem que através da leitura do produto final da elaboração de histórias em turma seja normal que o aluno «(...) se depare com surpresas: por exemplo, que o que escreveu não pode ser reconhecido, nem sequer por ela mesma, o que constitui uma compreensão do escrito». Depois das modificações e do produto final estar concluído, a turma determinou o título do livro.

Com o intuito de tornar o livro mais criativo, através da Expressão Plástica os alunos criaram, ainda em grupo, as ilustrações sobre a sequência da história.

Refletindo sobre o resultado desta atividade, verificou-se que este tipo de estratégia é muito importante para aferir os conhecimentos que os alunos têm sobre a sequência de uma história. Como refere Cabral (2001), esta é uma atividade que promove conhecimentos prévios dos alunos, sendo que «é valorizar aquilo que a criança escreveu é também levá-la a organizar livros individuais ou coletivos é compilada a sua produção literária» (p. 11). Esta atividade também possibilitou desenvolver o trabalho cooperativo e a motivação dos alunos em participar em atividades cooperativas. Através da discussão em turma, os alunos mostraram-se sempre participativos, motivados e interessados em criar uma história. Um das dificuldades presentes na elaboração desta atividade foi o produto final, era esperado continuar a elaboração do livro segundo a sequência do livro «Ciclo do Livro», mas o tempo destinado à atividade foi insuficientemente.

2.2. Análise da frequência de requisições na biblioteca da escola

Durante o Estágio Pedagógico II procedeu-se ao levantamento da frequência de requisições de livros na biblioteca escolar com o objetivo de averiguar se a implementação de novas estratégias em contexto de estágio, tinha algum impacto ou incentivo à utilização da biblioteca da escola. Esta análise de dados foi realizada com base nos registos de requisições providenciados pela professora responsável pelo funcionamento da biblioteca da escola. O registo de requisições contempla os vários anos lecionados na escola. Contudo, para a análise em causa apenas se procedeu ao levantamento dos registos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num horizonte temporal referente aos meses de fevereiro, março, abril e maio que correspondem aos meses de implementação do Estágio Pedagógico II.

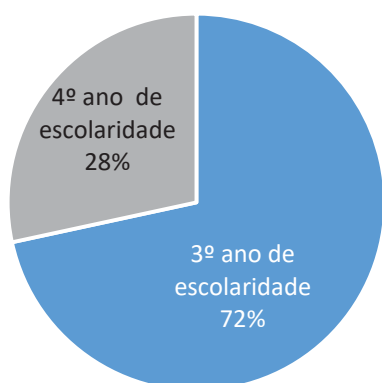
A folha de requisição contemplava o preenchimento de dados individuais como o nome, ano de escolaridade, data da requisição e data de entrega. Durante este tempo foi

possível contabilizar um total de 236 requisições, apenas referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

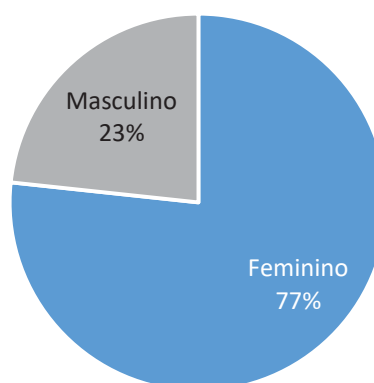
Como podemos observar, a Figura 22 apresenta graficamente a distribuição de frequências das visitas à biblioteca da escola por ano de escolaridade e por género. Verifica-se que o 3.º ano representa a maior percentagem de requisições (72% das observações) enquanto que o 4.º ano representa apenas 28% dos registos. Em relação ao género, observamos que maioritariamente são raparigas que frequentam a biblioteca da escola para a requisição de livros (77%). Nesta Figura, também se verifica que não há dados referentes aos outros dois primeiros anos de escolaridade dentro do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Figura 22. Distribuição da frequência à biblioteca da escola por escolaridade e género

Distribuição por escolaridade



Distribuição por género

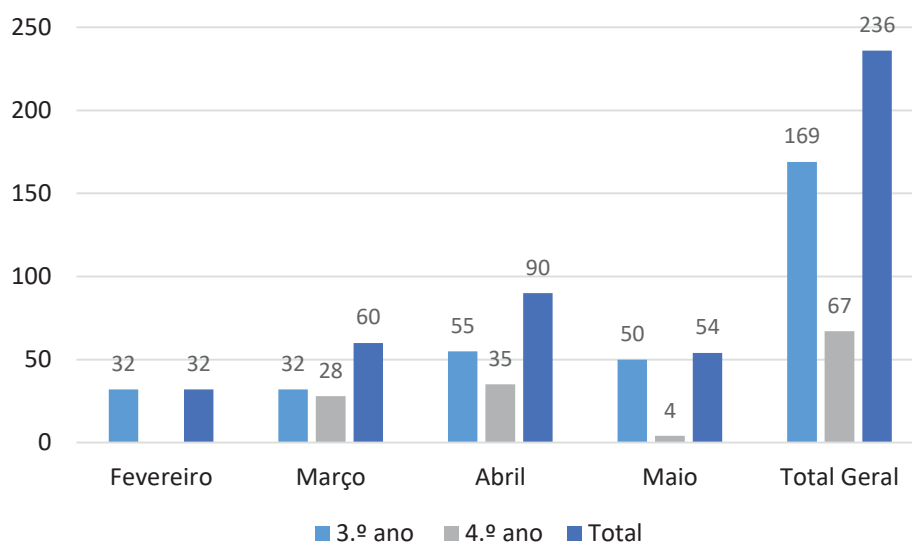


Analisando as planificações relativas ao contexto de estágio com a turma do 4.º ano, podemos verificar que durante o tempo de estágio houve um pequeno acréscimo de requisições (Figura 23). Tendo em conta as planificações para os meses de março e abril, os trabalhos de pesquisa relacionados com a procura de informação na biblioteca da escola e o trabalho do projeto da árvore da leitura, foram de facto importantes para o aumento das visitas à biblioteca da escola. Porque o mês de abril foi o mês da leitura, este facto pode estar relacionado com acréscimo na procura de livros na biblioteca da Escola, também porque durante o Projeto da árvore da leitura pretendia-se que os alunos lessem o máximo de livros durante este mês para completarem a árvore da leitura.. Neste sentido, podemos referir que o incentivo do professor é muito importante para a leitura, pois

através deste os alunos mostram mais interesse pela biblioteca da escola e principalmente por livros.

Em relação aos dados referentes às requisições realizados pelo 3.º ano de escolaridade, verificou-se que a professora responsável pelas requisições era a professora da turma do 3.º ano. Esta afirmava que incentivava os seus alunos a ler e a interessarem-se por livros através do encorajamento da utilização da biblioteca da escola.

Figura 23. Número de requisições por mês e ano de escolaridade



Capítulo IV – Conclusões

Neste capítulo final serão apresentadas as conclusões, em forma de reflexão, sobre os vários objetivos previstos para este relatório de estágio e sobre o trabalho implementado nos Estágios Pedagógicos I e II., quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aquando da realização dos estágios pedagógicos houve sempre a preocupação em implementar estratégias tendo em conta as características da escola, do meio envolvente, da individualidade das crianças e o tipo de trabalho desenvolvido pelas educadoras e professoras cooperantes, em estreita articulação com elas. Com estes pressupostos em vista, também foi essencial fazer uma autoavaliação do processo, de forma a compreender, registar e refletir sobre os aspetos positivos, os aspetos a melhorar e ainda sobre o resultado das estratégias implementadas ao longo do percurso efetuado. Como defende Zeichner (p. 542, 2008) «Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar». Nesta lógica, esta análise será apresentada tendo em consideração os objetivos inicialmente propostos, por forma a verificadas a sua consecução ao longos do estágio, como também identificar alguns dos aspetos positivos e menos positivos reconhecidos durante a elaboração do Relatório de Estágio.

No que diz respeito aos objetivos, estes foram definidos tendo em conta o tema do Relatório de Estágio e as necessidades elencadas num primeiro momento de estágio, partindo do pressuposto base de que a leitura é muito importante para a compreensão do mundo à nossa volta. Concomitantemente, foi ponto essencial pensar-se que as atividades concebidas e implementadas na escola deveriam ir ao encontro do lúdico, permitindo a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens, de uma forma mais dinâmica, criativa e, sobretudo, significativa para as crianças. Por último, e não menos importante, foi essencial pensar em intervenções que incentivassem os alunos para a leitura, não apenas como uma atividade de obrigação escolar, mas, também, como uma atividade que oferece momentos de descontração e de prazer.

Relativamente ao primeiro objetivo, *compreender a importância da leitura no quotidiano das crianças*, a observação das crianças durante as atividades realizadas permitiu compreender a forma como elas se relacionam com a leitura. Na Educação Pré-

Escolar a utilização da biblioteca da sala e os momentos de leitura foram os momentos que permitiram verificar a forma como era realizado o manuseamento dos livros e a forma como as crianças se apropriavam das histórias durante os diálogos que se sucediam à leitura de livros. No 1.º Ciclo do Ensino Básico a principal fonte de informação foram os momentos de leitura e as fichas de trabalho. Durante os momentos de leitura, foi essencial a leitura em voz alta, o diálogo e a partilha de ideias sobre o que foi lido para analisar as competências leitoras, enquanto que na realização de fichas de trabalho procedeu-se à avaliação da compreensão do processo de leitura. Para um maior aprofundamento deste objetivo teria sido enriquecedor alargar a forma como olhámos para as crianças e, por ventura, ter usado outros métodos de recolha de dados para aprofundar os seus conhecimentos relativamente à leitura, tais como a entrevista e o questionário.

Relativamente ao segundo objetivo, *avaliar os conhecimentos das crianças acerca da leitura como forma de dar continuidade às aprendizagens*, a sua concretização foi conseguida através do preenchimento de grelhas de avaliação, que permitiram analisar os resultados dos alunos em relação aos determinantes e componentes de avaliação da leitura propostos no currículo escolar. Esta avaliação também permitiu, conseqüentemente, uma análise das estratégias, na tentativa de colmatar dificuldades e aspetos menos positivos, repensando ou dando continuidade ao processo educativo, nomeadamente, ao desenvolvimento das competências leitoras das crianças.

Quanto ao objetivo *implementar estratégias adequadas, que promovam a aprendizagem da leitura nos dois contextos educativos*, neste documento ficaram patentes várias estratégias fundamentadas e/ou implementadas em contexto de estágio. Ao longo das estratégias implementadas houve a preocupação por conceber situações de aprendizagem que estimulassem e fomentassem os conhecimentos prévios das crianças, como também a motivação e o desenvolvimento de novos conhecimentos. As estratégias realizadas foram ajustadas às individualidades, às necessidades e aos interesses dos grupos de crianças, nos dois níveis de ensino.

O objetivo *organizar o espaço educativo como forma de promover e facilitar a aproximação à leitura*, partiu da necessidade de organizar as salas de intervenção e os seus espaços destinados à leitura. Desta forma, os espaços da sala de aula foram repensados e reestruturados, tornando-os apelativos e ricos para as crianças usufruírem e desenvolverem competências leitoras. No Estágio Pedagógico I, e através da metodologia de trabalho por projeto foi melhorada e transformada a biblioteca da sala, com a participação ativa das crianças, tornando-a num espaço de interesse durante os momentos

de trabalho autónomo. No Estágio Pedagógico II procedeu-se reajustamentos à disposição da sala, de forma a proporcionar um ambiente cooperativo, que se revelou facilitador para a partilha de ideias sobre livros e textos, promovendo-se, ainda, a realização de trabalhos de grupo que suscitavam o diálogo e a partilha de conhecimentos sobre a leitura. Este objetivo foi essencial para tornar a sala de aula num lugar de aprendizagem de competências leitoras.

No que concerne ao objetivo *incentivar e motivar a criança a ler*, foi ponto central incentivar as crianças a ler por gosto, não apenas por ser uma atividade escolar obrigatória. A leitura em grupo de livros pessoais dos alunos foi uma estratégia que sustentou a prática da leitura espontânea na sala de aula. Na Educação Pré-Escolar, esta estratégia permitiu a leitura e a partilha de livros no momento de leitura e na biblioteca da sala, enquanto que no 1.º Ciclo de Ensino Básico os livros selecionados estavam relacionados com os temas trabalhados em sala de aula ou com o projeto “Árvore da Leitura”. O envolvimento da família também foi uma estratégia que visou a concretização deste objetivo.

O sexto objetivo, *proporcionar momentos de aprendizagem da leitura de acordo com as necessidades das crianças*, fomentou-se a partir da utilização de estratégias que colmatassem as dificuldades específicas das crianças. Na Educação Pré-Escolar a maior dificuldade verificada foi a expressão oral, partindo-se, deste modo, para a necessidade de utilizar diversificados e diferentes recursos, como o uso de fantoches durante o reconto nos momentos de leitura. No 1.º Ciclo do Ensino Básico este objetivo articulou-se com o último, *possibilitar o contacto com diferentes suportes escritos, de modo a que a criança perceba a funcionalidade dos mesmos*, uma vez que a maior dificuldade da turma era a compreensão da leitura. Assim, a diversidade de materiais de escrita utilizados proporcionou um melhor desenvolvimento das competências de leitura, principalmente da compreensão, e um conhecimento mais abrangente dos vários gêneros textuais e suas funções.

Para além dos objetivos concretizados, as limitações, dificuldades e os aspetos positivos encontrados ao longo dos estágios pedagógicos foram vários. Na Educação Pré-Escolar as maiores dificuldades estavam ligadas à motivação e ao incentivo dos familiares para práticas de leitura que levassem as crianças a querer saber mais sobre esta área. A dificuldade ligada à motivação centrou-se, fundamentalmente, na fraca utilização da biblioteca da sala durante o trabalho autónomo, colocando-se o desafio para implementar estratégias e atividades que proporcionassem um maior interesse pelo espaço e pelos

livros, situação que acabou por se constituir enquanto aspeto positivo a destacar, uma vez que estas atividades acabaram por representar um acréscimo de interesse pelo espaço da parte dos alunos, tornando o estágio numa experiência gratificante enquanto estagiária. A outra dificuldade identificada prende-se com o envolvimento familiar na sala de aula, que não teve a adesão esperada relativa à participação de familiares. . No estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico a maior dificuldade encontrada estava relacionada com a implementação de atividades ligadas à leitura, devido à restrição do cumprimento do programa curricular. Deste modo, para colmatar esta dificuldade houve o cuidado de relacionar a leitura com os conteúdos da área de português, mas também com as outras áreas curriculares. Um outro aspeto positivo foi a implementação de estratégias que apelassem tanto à aprendizagem como ao lúdico, juntamente com a utilização de várias metodologias de ensino e aprendizagem. Também, importa referir que durante as intervenções nos dois níveis de estágio houve o cuidado de promover um ensino diferenciado, de modo a que todas as crianças pudessem ser bem-sucedidas, pois acredita-se que cada criança, conforme a sua personalidade e características, aprende de maneira diferente.

Quanto à realização do Relatório de Estágio houve sempre o cuidado de articular a fundamentação teórica sobre a temática em aprofundamento com o trabalho que foi implementado durante os estágios pedagógicos, ressaltando que a limitada exposição de estratégias de desenvolvimento de competências de leitura aqui apresentadas não se esgotam no trabalho que foi efetivamente implementado em tempo de estágio.

A nível pessoal e profissional, esta foi uma experiência que proporcionou um sentido de realização, pois com o desenrolar das atividades e com o passar das intervenções, criou-se uma relação de afetividade e de marcar a diferença na aprendizagem das crianças. Profissionalmente possibilitou aprofundar conhecimentos teóricos e pô-los em prática de forma a enriquecer a formação.

Com tudo isto podemos afirmar que a leitura é um instrumento essencial para uma participação ativa e útil de um indivíduo na sociedade, dando a possibilidade de compreender o mundo à sua volta e de o defrontar com situações de cariz social, técnico e profissional (Santos, 2000).

Conclui-se este capítulo afirmando que «A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva (Santos, 2002, p. 2)».

Referências Bibliográficas

Alves, A. C. F. S. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3436>.

Alves, F. (2004). Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. [Versão eletrónica]. *Millenium, Revista do ISPV*, 29. 222-239. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/>.

Bacelar, J. (2001). *Poesia Visual*. Acedido em 03/03/16, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>.

Barroco, J. A. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3400>.

Bastos, C. I. S. M. (2010). *A Biblioteca Escolar: dinamizar, motivar para a leitura*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1077>

Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cabral, L. (1986). Processos Psicolinguísticos de Leitura e a Criança. [Versão eletrónica]. *Letras de Hoje*, 19 (1). 7-20. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17425>.

Cabral, M.A. (2001). *Ideias para escrever*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto.

Carlino, P. & Santana, D. (coord.) (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor.

Curto, L. M.; Morillo, M. & Teixidó, M. M. (2008). *Escrever e Ler: Vol. 1 – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. São Paulo: Artmed.

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel-Edições técnicas, Lda.

DREF (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Direção Regional da Educação e Formação.

Escola Básica Integrada de Arrifes (2013/2016) *Projeto Educativo de Escola: Educar é Ensinar a Ser*.

Freitas, M.J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gillanders, C. (2005). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares*. México: Editorial Trillas.

Gómez, G., R.; Flores, J., G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Hillesheim, A. I. A. & Fachin, G. R. B. (2003). Biblioteca Escolar e a Leitura [Versão eletrónica]. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 8 (9), 35-45. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/404>.

Hillesheim, A. I. A. & Fachin, G. R. B. (1999). Conhecer e ser uma Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem [Versão eletrónica]. *Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 4 (4), 64-79. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/issue/view/25>.

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

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação (s.d). *Caderno de Aprendizagem da leitura e da escrita*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Jett-Simpson, M. (1999). Los padres y maestros comparten los libros con los niños. In Monson, D.L. & McCleanatham, D. K. (Coord.), *Crear lectores activos – Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*, (pp. 93-102). Espanha: Visor.

Kartz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lages, M.F.; Liz, C.; António, J.H.C.; & Correia, T.S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação.

Leal, T.; Peixoto, C.; Silva, M.; & Cadima, J. (2006, Outubro). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. Comunicação apresentada em Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em

Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264883454_Desenvolvimento_da_literacia_e_mergente_competencias_em_crianças_de_idade_pre-escolar

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim de Infância*. Porto: Areal Editores.

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

Loughlin, C.E. & Suina, J.H. (1995). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Ediciones Morate, S.L.

Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.

Marques, R. (2003). *Ensinar a ler, Aprender a ler*. Lisboa: Texto Editores.

Moreira, I. S. P. (2014). *Motivação para a Leitura*. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Superior Politécnico Gaya, Porto. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M.M. & Viana, F.L.P. (1996). O Papel do Livro na Formação Intelectual da Criança: a Importância do Livro, Antes de Ler [Versão eletrónica]. *Saber (e) Educar*, 1, pp.59-61. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/950>.

Oliveira, A. A.; Bortoletto, L. A.; Kinjo, M. M. N.; & Bertolazo, M. I. C. (2007, Setembro). *Leitura na Escola: Espaço para gostar de ler*. Comunicação apresentada na VII Jornada do HISTEDBR: O trabalho didático na história da educação, Campo Grande. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03trab-gt-gt4.htm.

Plano Nacional da Leitura (s.d). *O Programa: Está na hora dos Livros – Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Plano Nacional da Leitura (s.d). *O Programa: Está na hora dos Livros – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Quadros, D.; Botti, S.; & Rosa, V.M.C.D. (2007, Novembro). *Poesia visual: A criança entre imagens e palavras*. Comunicação apresentada na VII Congresso Nacional

de Educação – EDUCERE: Saberes Docentes, Paraná. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/trabalhos8.htm>.

Reis, M.J.R.S. (2007). *Compreensão da leitura-desempenho em aulos surdos no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/847>

Rigolet, S.A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.

Riley, J. (2004). Curiosidade e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. In I. S. Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp.42-54) Lisboa: Texto Editora.

Santos, A. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância: Concepções e práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

Santos, E., M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* Lisboa: Ministério de Educação/Departamento do Ensino Básico. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>.

Santos, M. (s.d) *A biblioteca escolar e a promoção da leitura*. Acedido em 10/09/16, de <http://correiodaeducacao.asa.pt/188277.html>.

Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R.; & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, E, T. (2009). *O professor Leitor*. Acedido em 23/10/16, de <http://leituraensino.blogspot.pt/2009/10/o-professor-leitor.html>.

Silva, L. S. (coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.

Silva, M. G. (1997). *Métodos Activos*. Lisboa: CNS – Companhia Nacional de Serviços.

Silva, A. P. & Martins, C. X. G. (2011). *A importância da poesia na Infância*. Acedido em 16/02/17, de <http://www.partes.com.br/cultura/literatura/poesianainfancia.asp>.

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008) *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Souza, R.J. & Freitas, E.R.S. S. (2007). O jogo Dramático na Construção da Criança Leitora. *Revista Contemporânea de Educação*, 2 (3), 1-19. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1529>.

Stephani, A, D. & Tinoco, R. C. (2014). A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais. *Anais do SIELP*, 3 (1). Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever – Uma proposta construtivista*. São Paulo: ARTMED.

Teixeira, M. T. & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>.

Vieira, R.M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veríssimo, A. (2000). *Registos de Observação na Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos*. Porto: Areal Editores.

Zeichner, K.M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, 103 (29), 535-554. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=en&nrm=iso.

Anexos

Anexo 1. Regras da Biblioteca da Sala

Regras da Biblioteca

1

RESPEITAR OS LIVROS



2

PEGAR CORRETAMENTE NO LIVRO

3

PARTILHAR OS LIVROS COM OS COLEGAS



4


ARRUMAR OS LIVROS DEPOIS DE USÁ-LOS

5

MANTER OS LIVROS NA BIBLIOTECA



Anexo 2. Receita de Brownie de Chocolate

	Ano Letivo 2015/2016 Português – Ficha de trabalho	
Nome: _____		
Nº _____	Ano/ turma _____	Data: ____/____/____

Brownie de Chocolate

Ingredientes:

- 5 ovos;
- 400g de açúcar;
- 250g de manteiga;
- 150g de farinha;
- 2 colheres de cacau em pó;
- 200g de chocolate de culinária;
- 1 colher de chá de fermento em pó.

Modo de preparação:

Pré-aqueça o forno a 180°.

Forre o tabuleiro com papel vegetal e unte-o com manteiga.

Derreta o chocolate com a manteiga em banho-maria ou no micro-ondas e mexa de vez em quando.


Numa tigela, bata os ovos com o açúcar durante cerca de 5 minutos até obter um creme volumoso e esbranquiçado. Adicione aos poucos a farinha, o cacau e o fermento em pó. Continue a bater e junte o chocolate derretido, misturando bem.

Deposite a mistura no tabuleiro e leve ao forno durante cerca de 25 a 30 minutos.

Faça o teste do palito, no qual este venha húmido.

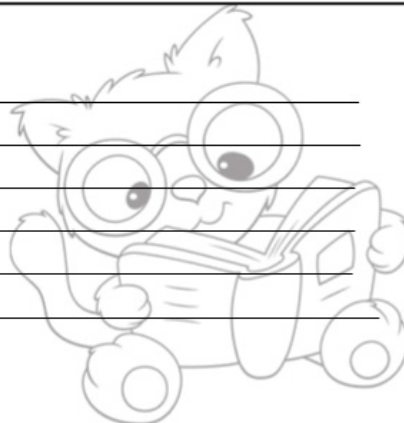
Deixe arrefecer para desenformar e corte em pequenos quadrados.

Anexo 3. Ficha de leitura do Projeto Árvore da Leitura

	Ano Letivo 2015/2016 Ficha de leitura
Nome: _____	
Nº _____	Ano/ turma _____
Data: ____/____/____	

1. Dados bibliográficos

- a. Autor: _____
- b. Título: _____
- c. Ilustrador: _____
- d. Coleção: _____
- e. Editora: _____
- f. Lugar e data da edição _____



2. Dados sobre a obra:

a. É um livro de:

- Aventuras
- Poesia
- Outro
- Conto
- Banda desenhada

Resumo: _____

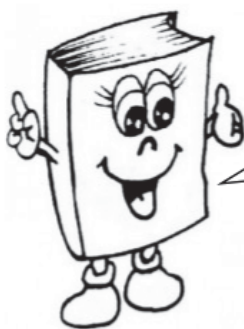
3. Avaliação pessoal

a. Gostaste do livro: Sim. Mais ou menos. Não.

b. Justifica a tua resposta.

c. Copia e lê um excerto ou parte da história que mais gostaste.

d. Aconselhas o livro aos teus colegas? Justifica.




Boas leituras!
Salpico

Anexo 4. Diploma do Projeto Árvore da Leitura

Diploma

Pela sua apresentação do livro titulado _____, confiro ao (à) aluno (a) _____ da EB1/JI Engenheiro José Cordeiro o título de Leitor responsável pelo florescimento da Árvore da Leitura. Continuação de boas leituras!

A professora _____ Data _____ 

Anexo 5. Ficha com os critérios de avaliação da apresentação do Projeto Árvore da Leitura

Apresentação do livro



Nome: _____

Nome/Data	Critérios para a avaliação da apresentação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
	Introdução do livro.				
	Capacidade de resumo da história.				
	Criatividade na apresentação.				
	Expressividade durante a apresentação.				
	Utilização de recursos.				
Nome/Data	Critérios para a avaliação da apresentação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
	Introdução do livro.				
	Capacidade de resumo da história.				
	Criatividade na apresentação.				
	Expressividade durante a apresentação.				
	Utilização de recursos.				
Nome/Data	Critérios para a avaliação da apresentação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
	Introdução do livro.				
	Capacidade de resumo da história.				
	Criatividade na apresentação.				
	Expressividade durante a apresentação.				
	Utilização de recursos.				
Nome/Data	Critérios para a avaliação da apresentação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
	Introdução do livro.				
	Capacidade de resumo da história.				
	Criatividade na apresentação.				
	Expressividade durante a apresentação.				
	Utilização de recursos.				
Nome/Data	Critérios para a avaliação da apresentação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
	Introdução do livro.				
	Capacidade de resumo da história.				
	Criatividade na apresentação.				
	Expressividade durante a apresentação.				
	Utilização de recursos.				
Nome/Data	Critérios para a avaliação da apresentação	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
	Introdução do livro.				
	Capacidade de resumo da história.				
	Criatividade na apresentação.				
	Expressividade durante a apresentação.				
	Utilização de recursos.				

Anexo 6. Crachá de melhor apresentação no Projeto da Árvore da Leitura



Anexo 7. Guião do trabalho de grupo sobre os rios de Portugal

Guião do trabalho de grupo

1. **Pesquisar informações sobre o rio;**
 - Nascente;
 - Foz;
 - Comprimento/ Extensão;
 - Principais localidades por onde passa;
 - Afluentes;
 - Barragens;
 - Atividades económicas;
 - Curiosidades.
2. **Elaborar de um cartaz;**
 - Título (nome do rio);
 - Imagens legendadas;
 - Texto sintetizado;
 - Outros elementos fundamentais:
 - Organização da informação;
 - Tamanho e cor da letra;
 - Posicionamento das imagens.

Observação: As pesquisas serão realizadas em manuais de Estudo do Meio e no site <http://www.junior.te.pt/servlets/Bairro?P=Sabias&ID=2072>

Anexo 8. Guião do trabalho de grupo sobre as atividades económicas em Portugal

Elabora um texto com as respostas às seguintes questões.

- 1) O que é a Pesca?
- 2) A que setor pertence a Pesca?
- 3) Que tipos de pesca existem? Define-os.
- 4) Para que serve o peixe capturado?
- 5) Como se chama a zona limite no mar onde cada país pode pescar?
- 6) O que é a aquicultura?
- 7) Onde se situam os principais portos de Portugal?
- 8) Quais são as principais espécies capturadas em Portugal?
- 9) Qual a principal espécie capturada nos Açores?
- 10) Identifica uma notícia relacionada com a atividade económica e explica o conteúdo da mesma.

Observação: Recolhe informações nos manuais de Estudo do Meio e nos jornais.

Elabora um texto com as respostas às seguintes questões.

- 1) O que é a Indústria?
- 2) A que setor pertence a Indústria?
- 3) Quais são as principais indústrias de Portugal?
- 4) Onde se localiza a maioria da Indústria em Portugal?
- 5) Qual é a principal indústria dos Açores?
- 6) Que tipos de produtos são transformados nos Açores?
- 7) Refere algumas empresas de transformação de produtos que conheças? E quais os produtos que são transformados.
- 8) Identifica uma notícia relacionada com a atividade económica e explica o conteúdo da mesma.

Observação: Recolhe informações nos manuais de Estudo do Meio e nos jornais.

Elabora um texto com as respostas às seguintes questões.

- 1) O que é o comércio?
- 2) A que setor pertence o comércio?
- 3) Identifica e define os vários tipos de comércio.
- 4) Quais são os produtos exportados por Portugal?
- 5) Quais são os produtos importados por Portugal?
- 6) Enumera alguns sítios onde se pode comprar e vender produtos.
- 7) Qual é a importância da exportação e da importação?
- 8) Identifica uma notícia relacionada com a atividade económica e explica o conteúdo da mesma.

Observação: Recolhe informações nos manuais de Estudo do Meio e nos jornais.

Elabora um texto com as respostas às seguintes questões.

- 1) O que são os serviços?
- 2) A que setor pertence os serviços?
- 3) Descreve a importância dos serviços para a sociedade.
- 4) Que tipo de serviços existem?
- 5) Dá exemplos de vários tipos de serviços e refere que tipo de serviços prestam.
- 6) O que é o turismo?
- 7) Porque é que o turismo é importante para a região?
- 8) Identifica alguns pontos turísticos da tua região?
- 9) Identifica uma notícia relacionada com as atividades económicas e explica o conteúdo da mesma.

Observação: Recolhe informações nos manuais de Estudo do Meio e nos jornais.