

FÁBIO MIGUEL DA SILVA GOULART

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**TRANSVERSALIDADE DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
A LINGUAGEM E A LEITURA COMO FACTORES DE INTEGRAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Universidade dos Açores.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PONTA DELGADA
MARÇO DE 2011

Agradecimentos

Neste ponto, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos ao conjunto de pessoas que colaboraram e que sempre me apoiaram, de alguma forma, na realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Madalena Silva, por todos os momentos de trabalho que me proporcionou, aconselhando, questionando, reflectindo, criticando construtivamente, sempre com uma boa disposição que lhe é característica.

Quero agradecer aos meus pais, que me apoiaram e incentivaram incondicionalmente em todos os momentos da minha formação, pois sem eles jamais conseguiria chegar até aqui. O seu apoio foi indispensável para superar os momentos mais difíceis destes anos em que estive longe de casa.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas de biblioteca que contribuíram para que a realização deste trabalho fosse sempre acompanhada de momentos de inter-ajuda, de descontração e de grande humor, não esquecendo, também, todas as palavras de apoio, coragem e carinho e incentivo.

Para terminar, quero agradecer a todos aqueles que, mesmo estando longe, se preocuparam e me apoiaram nesta fase, tendo sempre uma palavra de afecto e de ânimo nos momentos cruciais deste percurso.

Resumo

O presente relatório resulta das actividades desenvolvidas no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas. O estágio, ligado ao ensino, constitui a fase nuclear da preparação dos indivíduos para a prática pedagógica, porque proporciona a primeira oportunidade de contacto com todos os passos relativos à gestão curricular e com os diversos factores que condicionam a actividade dos professores, permitindo o desenvolvimento das competências necessárias para um bom desempenho profissional.

Este documento inclui uma parte de enquadramento teórico, que sintetiza os fundamentos sobre os quais se apoiaram as actividades de ordem mais prática, traduzindo a preocupação com todos os aspectos que cada educador deve ter em conta ao preparar a sua actuação; na segunda parte, são descritas e comentadas as actividades práticas desenvolvidas em termos de planificação, acção, avaliação e reflexão.

Além disso, o presente documento aborda, com particular incidência, a temática do desenvolvimento da linguagem e da leitura, articuladas, principalmente, com a Literatura Infantil, dada a relevância das competências que ela desenvolve na transversalidade da aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças.

Abstract

This report is a result of the activities that were created in the scope of the subject “Práticas Educativas Supervisionadas” (supervised educational practices). The internship, related to teaching, is a nuclear phase of an individual’s preparation for their pedagogical practices because it gives us our first opportunity of contacting with all the steps related to curricular management and with the diverse factors that influence a teacher’s activity, allowing the development of the necessary abilities for a good professional performance.

This document includes a part of the theoretical framing which synthesizes the fundamentals on which were based the more practical activities, transmitting the preoccupation with the aspects and decisions that each teacher should have in mind when preparing their lessons; in its second part the practical activities carried out in terms of planning, action, evaluation and reflection are described and commented on.

Furthermore, this document approaches, with particular incidence, on the theme of language and reading development, articulated especially with children’s literature, given its relevance of the abilities that stand out in the crossing of learning and the children’s development as a whole.

Índice Geral

Introdução	6
1- Enquadramento Teórico	10
1.1- Fundamentos da formação inicial de professores	10
1.2- O Currículo como base das Aprendizagens	13
1.3- A Planificação: a tomada de decisões	16
1.4- A Avaliação da aprendizagem na Escola	21
1.5- A Reflexão como prática dos profissionais da Educação	25
1.6- O desenvolvimento do processo educativo: Conteúdos e Competências	27
2- A leitura e a linguagem na escola – as histórias e a literatura infantil ao auxílio da sua integração no currículo	31
2.1- Leitura e Maturidade Linguística	31
2.2- A Escola e a Aprendizagem da Leitura	35
2.3- Leitura e Envolvimento Social	39
2.4- Estratégias de Leitura	40
2.5- Leitura, Competência Literária e Desenvolvimento Integral	44
3- Descrição	54
3.1 – Caracterização do Infantário e do Grupo de Crianças (Pré-Escolar).....	54
3.2 – Caracterização da Escola e da Turma (1.º Ciclo)	60
3.3 – Processo de Estágio	63
3.4 - A linguagem e a leitura como factores de integração das aprendizagens – a inclusão das histórias e da Literatura em âmbito de estágio	81
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas.....	94
Anexos	99

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1. Nível de escolaridade dos pais das crianças do grupo de estágio no Pré-Escolar ...	57
Figura 1. Plano da sala de actividades do grupo de estágio no Pré-Escolar.....	59
Figura 2. Plano da sala de actividades da turma de estágio do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	63
Quadro 3. Datas de Intervenção Educativa em contexto de 1.º Ciclo.	69
Quadro 2. Datas de Intervenção Educativa em contexto Pré-Escolar.	69
Quadro 4. Conteúdos/Temas a abordar em cada semana de intervenção no Pré-Escolar	77
Quadro 5. Conteúdos/Temas a abordar em cada semana de intervenção no 3.º Ano do 1.º Ciclo do EB.	78
Quadro 6. A temática trabalhada nas várias áreas de conteúdo do Pré-Escolar	82
Quadro 7. A temática trabalhada nas várias áreas de conteúdo do 1.º Ciclo do EB.....	86

Introdução

O presente documento constitui o relatório de estágio no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma das componentes de avaliação da referida disciplina.

Segundo o artigo 2.º do Regulamento do Mestrado na Universidade dos Açores, este relatório deve conter «a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos», revelando a «capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho». De acordo com o artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de Janeiro, a especialidade acima referida é a de «Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico».

Reportando-se este relatório de estágio às Práticas Educativas Supervisionadas I e II, convém referir que os dois estágios ocorreram em diferentes semestres do Mestrado em que se inserem estas práticas. No 2.º Semestre do ano lectivo de 2009/2010 foi realizada a Prática Educativa Supervisionada I no Infantário de Ponta Delgada, no grupo dos 3 e 4 anos, tendo decorrido entre 2 de Fevereiro de 2010 e 11 de Maio do mesmo ano. Por sua vez, o segundo estágio, realizado no 1.º ciclo, durante o 3.º Semestre do Mestrado, decorreu entre 20 de Setembro e 15 de Dezembro do ano lectivo de 2010/2011.

Estes momentos de estágio, contando com ocasiões dedicadas à planificação, à acção e à reflexão, também incluíram reuniões de acompanhamento com o professor orientador do relatório de estágio e com o professor supervisor de estágio. As reuniões realizadas com o professor orientador do relatório de estágio foram efectuadas no gabinete do mesmo, na Universidade dos Açores, quando necessário, e foram abordados aspectos relativos à acção e à execução, que foram de grande utilidade no que diz respeito à preparação de actividades relacionadas com o tema a aprofundar no âmbito do relatório de estágio. Além das aulas dedicadas à planificação da acção, com o professor supervisor do estágio realizaram-se, também, todas as sextas feiras de manhã, reuniões de acompanhamento e de apuramento de estratégias e actividades a desenvolver na acção propriamente dita, tanto aquando do estágio no Pré-Escolar como no estágio no 1.º Ciclo, apesar de serem supervisores distintos em cada estágio.

A organização deste relatório de estágio irá prender-se, em primeiro lugar, com a exploração teórica de alguns assuntos relacionados com a teoria curricular, amplamente ligada

a cada fase da Prática Educativa Supervisionada, realçando o papel da formação inicial de professores e os passos da gestão curricular que estão inerentes à profissão, aspectos essenciais em termos de preparação para o futuro profissional. Assim, serão analisadas teoricamente algumas das vertentes relacionadas com a nossa formação na área da docência. Em primeiro lugar, inserem-se reflexões sobre a planificação enquanto tomada de decisões, que se constitui como uma forma de o educador antecipar, o que irá acontecer, assim como delinear, em função das crianças, estratégias e metodologias a utilizar, bem como prever as consequências ou benefícios de cada uma dessas estratégias. Tendo em conta que o ensino se inscreve num panorama de preparação das crianças para o futuro, são revistas as diferentes teorias relativas às actividades de avaliação dos intervenientes (educadores e alunos) e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Passaremos também em revisão estudos sobre a reflexão que deve ser levada a cabo pelos profissionais do ensino enquanto forma de avaliar criticamente a sua actuação e os resultados que dela advêm. A reflexão efectuada nestes moldes é considerada uma mais-valia, não só na formação inicial de professores, mas também ao longo da vida profissional, na medida em constitui um valioso instrumento de reajustamento e aperfeiçoamento da acção.

Nesta primeira parte, serão ainda examinadas intervenções relacionadas com a regulação do ensino em termos de competências e de conteúdos, dado que o nosso estágio seguiu uma lógica de valorização da aquisição de conhecimentos, que advêm, basicamente, da abordagem dos conteúdos e do desenvolvimento das competências das crianças, com vista a prepará-las para o futuro.

Contemplando este relatório o aprofundamento de uma vertente mais específica, foi dada a oportunidade a cada mestrando de escolher uma temática para ser trabalhada no decorrer da construção do relatório de estágio. Para articularmos a orientação do nosso relatório com as actividades a desenvolver, optou-se por aprofundar aspectos relacionados com a linguagem e com a leitura, associadas à Literatura Infantil, tanto em contexto pré-escolar como escolar.

Desta forma, no enquadramento teórico, estarão em evidência os resultados da investigação relativos à temática em aprofundamento – «a linguagem e a leitura como factores de integração das aprendizagens» –, principalmente a forma como a linguagem e leitura devem ser vistas em ambiente escolar e a forma como estão ligadas às restantes áreas, permitindo um tratamento transversal. Ainda neste ponto, este documento analisa a forma como a Literatura Infantil tem implicações no desenvolvimento de várias competências, quer

as associadas ao desenvolvimento da linguagem e da literacia, quer, por extensão, às que estão inerentes a todas as formas de aquisição de conhecimento, de alargamento de experiências e de integração na vida em sociedade.

A escolha do tema partiu da convicção de que a formação na área curricular da Língua Portuguesa é uma das vertentes fundamentais da Educação Básica. No próprio *Currículo Nacional do Ensino Básico* ela é destacada quando se afirma que «na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua».¹ Feita esta opção, foi necessário seleccionar um tema mais específico, a explorar numa perspectiva pedagógica e educacional, e projectar a sua aplicação, em termos práticos, para poder integrá-lo na Prática Educativa Supervisionada. Deste modo, propusemo-nos estudar aspectos relacionados com o desenvolvimento da linguagem e das competências de leitura, na sua relação com a literatura para crianças, dado que esta oferece múltiplas valências pedagógicas que seria proveitoso explorar de forma tão sistemática quanto possível, recorrendo a múltiplos recursos de apoio à leitura que, utilizados de forma correcta, podem transformar-se numa mais-valia para o desenvolvimento das competências que lhe estão subjacentes.

No âmbito das preocupações relativas à Educação Básica, o tema que escolhemos é, cada vez mais, objecto de investigações e pesquisas científicas, dada a importância fundamental das primeiras fases do ensino na formação de leitores competentes e autónomos, numa relação necessariamente recíproca entre o domínio das competências de leitura e o domínio da língua. Nas ‘Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar’ é referido que «há formas de “leitura” que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...»². Esta leitura, efectuada pelas crianças, ajuda-as a conhecer e a interpretar diferentes tipos de texto escrito, o que potencia o desenvolvimento de parâmetros relativos a competências de linguagem/leitura.

Consideramos que a exploração de um tema desta natureza conduz a uma reflexão produtiva em termos de futuro profissional, pois permitirá avaliar novas formas de ampliar a

¹ *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (2001). Ministério da Educação, p. 32.

² *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (1997). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, p. 71.

presença da leitura literária na escola, aproveitando as suas potencialidades pedagógicas (sem adular a sua fundamental natureza artística) e abrindo as portas a estratégias inovadoras no contexto educacional.

Numa segunda fase, será feita a descrição das actividades pedagógicas realizadas durante o estágio, relacionando-as sempre com o aprofundamento teórico que foi efectuado e avaliando, analisando e reflectindo acerca do ocorrido. Em primeiro lugar, será feita uma caracterização dos contextos de cada prática, referindo as condições das instalações e das salas de actividades, assim como as características dos grupos de crianças. Numa segunda fase, será descrito o processo de estágio com referência às etapas de elaboração do projecto formativo, aos meios de observação e recolha de informação. Esta fase será organizada tendo em conta os tópicos abordados no *Enquadramento Teórico*, ou seja, seguindo os vários passos que estiveram presentes na nossa formação: a planificação, a avaliação, a reflexão, a selecção dos conteúdos e a forma como se enquadraram com as competências a desenvolver.

No tópico da *Descrição* inclui, ainda, um espaço dedicado à explanação da forma como o tema em aprofundamento esteve presente, de forma integrada, tanto em contexto Pré-Escolar como no 1.º Ciclo, com o intuito de recolher ferramentas de análise que nos possibilitassem uma reflexão fundamentada sobre as potencialidades dos recursos e estratégias seleccionados, cujos resultados são parte integrante deste documento. Assim, descrevemos as actividades que se relacionaram mais estreitamente com este propósito, assinalando a forma como os processos de desenvolvimento das competências de linguagem e de leitura estiveram presentes de uma forma transversal na maioria das actividades.

Sempre que necessário, serão anexados documentos e/ou reproduções de materiais produzidos e susceptíveis de ilustrar as actividades realizadas.

1- Enquadramento Teórico

1.1- Fundamentos da formação inicial de professores

A educação é objecto de crescente preocupação nos dias que correm. Com todo o desenvolvimento que temos vivido nas últimas décadas, muitas das novas formas de pensar da nossa sociedade fizeram com que se desse uma cada vez maior responsabilidade à escola na formação das crianças para que elas sejam capazes de lidar, ao longo da sua vida, com um mundo em constante mudança.

A escola e o professor são considerados os principais responsáveis da educação das crianças fora do ambiente familiar. Dado que os professores têm uma formação pedagógica e a generalidade dos pais não, aqueles devem ser um exemplo para os seus alunos, pelo que, durante a própria formação, devem adquirir capacidades variadas no domínio do conhecimento, das relações humanas, da pedagogia e da gestão e organização curricular, no sentido de os preparar humana e pedagogicamente para os desafios da profissão como afirma Carla Costa (2004: 22).

Deste modo, a formação inicial de professores deve abranger todos estes aspectos para que eles consigam cumprir a missão, que cada vez mais depende deles, de formar as crianças para o resto das suas vidas, e nela se inclui um momento dedicado à preparação específica para o futuro profissional, ao qual chamamos Prática Pedagógica, ou Estágio.

Segundo a Enciclopédia Luso-Brasileira Verbo, no seu sentido mais amplo, estágio «é uma das mais antigas formas de aprendizagem e última etapa de preparação para o exercício de uma arte ou profissão liberal. O E. [estágio], por sua natureza, não é um período de aperfeiçoamento teórico, mas de inserção plena em todos os problemas humanos e espirituais que se quer abraçar.» No estágio, trabalhando com «mestres profissionalmente adultos, o estagiário, durante meses, até anos, vai aplicar a teoria que durante largo período foi objecto da sua preocupação.» Ainda segundo esta enciclopédia, numa referência mais explícita ao Estágio Pedagógico, o estágio «flexibilizou-se e hoje pode existir em qualquer escola com a supervisão do estabelecimento de formação do ensino superior. A duração do E. vai de um ano lectivo a apenas algumas semanas, conforme o grau de ensino a que se destina o futuro professor» (Vol. X: 1345 e 1346).

A Lei de Bases do Sistema Educativo adianta alguns princípios acerca da formação de educadores e professores. O artigo 30.º deste documento determina que eles devem usufruir de uma «formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e

pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função».

Esta formação deve providenciar um conjunto de competências que possibilite aos formandos (futuros professores) terem os conhecimentos e as capacidades necessárias para levar a cabo um tipo de ensino eficiente que proporcione oportunidades de aprendizagem importantes para os seus alunos³. É por isso que Maria Assunção Flores (2000: 30) define esta fase de formação para a docência como «um período de formação em que o aluno/ futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer a sua profissão».

Actualmente, um dos principais desafios do professor é o de basear-se numa lógica de educação que rejeite a ideia de mera transmissão de conhecimentos e adopte uma teoria de construção de conhecimentos pelo sujeito. Esta teoria tem como fim «criar mentalidades científicas, capazes de melhor responderem à mudança, típica da nossa sociedade actual.» (Alves, 2000: 49). Este princípio e a correspondente competência investigativa deve ser desenvolvida pelos professores para que depois a possam difundir junto dos seus alunos, transmitindo-lhes a capacidade de aceder criticamente e autonomamente ao conhecimento. Assim, os professores são «os dinamizadores do seu conhecimento e do seu saber, para que possam inculcar o espírito de busca nos seus alunos» (Costa, 2004: 26).

Acerca do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, no exercício das suas funções, o Decreto-Lei n.º 240/2001 chama a atenção para o facto de o professor ter de considerar que exerce a sua actividade num contexto onde intervêm diversas variantes. Aí se pode ler que «o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam», pelo que terá de sustentar a sua prática profissional com base nas orientações que lhe são dadas pelo Currículo Nacional, sempre integradas no contexto e ajustadas pelo professor em função dele. Logo, outro dos factores referidos é a consideração do meio educativo onde estão inseridos os seus alunos. A comunidade deve ser tida em conta nos projectos de cada professor já que neste decreto-lei é dito ainda que a actividade do professor deve ser realizada respeitando as várias dimensões da escola como instituição educativa e a realidade da comunidade onde está incluída.

³ Veja-se Alonso, 1998: 174.

Em consequência de tudo isto, torna-se necessário o empenho dos professores, ao longo de toda a carreira, na sua formação «como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais», ou seja, o professor deve ter um perfil activo no que diz respeito ao desempenho educativo, empenhando-se tanto na formação inicial como na formação contínua, actualizando conhecimentos e reflectindo criticamente sobre a sua própria acção.

Um dos desafios da formação de professores é, como apontam Lucília Gonçalves e Helena Araújo e Sá (2005: 112), o «desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas». O professor tem de ser um profissional reflexivo, dotado de competências que lhe permitam analisar a sua acção com base numa esclarecedora filosofia da educação e em claros princípios éticos e deontológicos.

Este último princípio releva do facto de a escola assumir um papel de extrema importância no desenvolvimento dos valores nas crianças. Emanuel Medeiros (2009: 66) corrobora a opinião de Paulo Freire quando afirma que «a escola, para além de promover aprendizagens disciplinares e não disciplinares, é um espaço e um tempo para o crescimento integral, contribuindo, designadamente, para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, cultural e social dos educandos e de todos os agentes educativos».

Toda esta preparação e formação dos docentes culmina na prática pedagógica que «tem um papel crucial, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projectos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma», vivenciando e experienciando, nesta fase, momentos relacionados com a vida profissional futura. Com efeito, a formação inicial só é consistente quando promove a «integração dos conhecimentos e dos contextos (sociológicos, ecológicos, psicológicos e pedagógicos) da prática pedagógica» (Gomes&Medeiros, 2005: 20).

Emília Gomes e Teresa Medeiros (*ibid*: 21) afirmam ainda que «a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem». É neste momento da formação de futuros professores que eles se vêm confrontados com o papel que escolheram para o futuro – o ser professor - sendo postos em contacto com todas as implicações que esta profissão envolve. Neste sentido, o papel da formação inicial é o de impulsionar o desenvolvimento profissional, pois, para além de

adquirem e constroem bases do conhecimento profissional, os formandos aprenderão a ensinar⁴.

Apesar de haver um período específico de formação inicial no qual os professores devem desenvolver várias competências e saberes úteis para o desempenho da sua actividade, esta é apenas a primeira fase do desenvolvimento profissional, que deve ser continuado e actualizado de acordo com a evolução dos tempos e das ideias, ao longo de toda a carreira do professor. Sendo a formação inicial o primeiro passo, ela constitui, segundo Philippe Perrenoud (1993: 149), «o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira». Segundo o mesmo autor (*ibid*: 137), esta renovação de saberes deve ser constante, tendo em conta vários aspectos como as condições de trabalho, da emergência de novas tecnologias e de conhecimentos actualizados.

A prática pedagógica é fundamental na formação, dado que «a planificação, a execução e a reflexão tornam-se pré-requisitos para que os futuros professores se apropriem das suas práticas, de modo a constroem um corpo de conhecimentos dotado de sentido, globalidade e coerência, integrado num quadro teórico de referência, resultante numa prática pedagógica pessoal, fundamentada e reflexiva» (Carrascosa *et al.*, 1993 cit. in Gomes&Medeiros, 2005: 20). Assim, e tal como Vonk nos diz, a prática pedagógica, ao proporcionar todos estes momentos, é «o verdadeiro coração da formação dos professores» (Vonk, cit. in Gomes&Medeiros, 2005: 20). Conclui-se, portanto, que toda a formação inicial se orienta no sentido de fornecer aos futuros docentes armas que os ajudem a lutar por uma educação cada vez melhor e estabeleçam as bases para um bom desenvolvimento profissional. A insuficiente formação inicial dos docentes pode condicionar a sua acção e o seu desempenho, e conseqüentemente, a qualidade do seu ensino.

É nesta primeira fase (formação) que os futuros professores entram em contacto com o currículo, devendo perceber as suas características e as diferentes perspectivas que sobre ele se constroem, na medida em que é por ele que devem guiar o seu ensino e a forma como preparam a sua acção.

1.2- O Currículo como base das Aprendizagens

A literatura especializada propõe diversas definições e entendimentos da noção de currículo de que decorrem diferentes teorias de desenvolvimento da gestão curricular.

⁴ Veja-se Flores (2000: 30).

José Augusto Pacheco, no livro *Currículo: Teoria e Práxis*, conclui que estas teorias constituem «classificações ou sínteses das várias concepções de currículo, com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular, sendo apresentadas quer sob a forma de orientações, ideologias, concepções, quer sob a forma de processos de legitimação e de modelos de conhecimento» (Pacheco, 1996: 33) a serem seguidos pelas escolas e pelos professores. Logo, e como já vimos anteriormente, não se pode falar numa única concepção de currículo⁵.

José Pacheco faz referência a Eisner e Vallance e à sua proposta de entendimento curricular, da qual resultaram as seguintes concepções: «currículo como desenvolvimento dos processos cognitivos», pelo que se pretende desenvolver o intelecto das pessoas; «currículo como tecnologia», orientado por uma maior preocupação com o meio de aprendizagem do que com os conteúdos a ser leccionados; «currículo como auto-realização ou como experiência consumatória», que se concentra mais no aluno e no seu desenvolvimento pessoal; «currículo como reconstrução social», baseado na «preocupação com a visão social da aprendizagem»; e, por fim, «racionalismo académico», que dá maior relevo ao conhecimento que é transmitido nas diferentes disciplinas (*ibidem*).

António Carrilho Ribeiro (1998: 13), no seu livro *Desenvolvimento Curricular*, sintetiza as várias definições que foram sendo apontadas por diferentes autores. Das quatro definições que nos são apresentadas, duas delas mostram-nos um currículo caracterizado por um conjunto de actividades de índole educativo que são experienciadas pelos alunos, actividades essas que são da responsabilidade da escola. As duas restantes definições dão um sentido mais específico ao currículo, relacionando-o com a forma como se planeiam as actividades e os objectivos a atingir, sendo-nos dada, então, «uma noção de currículo entendido como plano e organização do ensino aprendizagem» (*ibid*: 15), ou seja, como regulação de cada um dos passos essenciais na condução da actividade educativa que ocorre na escola.

O currículo, de acordo com Miguel Zabalza (1994: 47), funciona como o espaço de tomada de decisões onde o professor deve articular e adequar as suas formas de intervenção,

⁵ Veja-se as teorias curriculares que foram propostas por Kemmis, citado por José Pacheco (1996: 35), mais propriamente a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica. O currículo pode e deve ser visto à luz destas três teorias, já que elas se interligam e complementam. No entanto, em alguns casos, podemos reparar que se tornam incompatíveis, por exemplo, quando se fala em dar liberdade aos professores para terem um papel mais activo pode-se originar contestação e dispersão do sistema educacional, alterando-se muitas das regras já determinadas, não se chegando a um consenso sobre as funções e as características do currículo. É desta forma que realçamos novamente o papel do Currículo Nacional do Ensino Básico, ao qual os professores não podem «fugir». Os princípios que o orientam têm de ser seguidos, apenas deixando as formas como eles se irão desenvolver ao critério de cada escola e dos professores.

tendo sempre em conta o programa, a programação e o meio educativo, tanto no interior da escola como no seu exterior. Estes factores influenciam, segundo o mesmo autor, a forma como as intervenções são planificadas e os seus efeitos no ensino e na educação. Neste sentido, podemos ver também a opinião de Luísa Alonso *et al* (1994: 9), segundo a qual o professor é um agente activo do currículo na medida em que ele é o construtor do mesmo e não apenas o utilizador de materiais curriculares feitos por outros, sendo então o currículo «um processo de tomada de decisões, mediador entre a teoria e a prática, entre o currículo formal e a intervenção educativa na escola» por parte dos professores.

Além disso, segundo Maria do Céu Roldão (1999: 24), o «currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.» Incumbe, então, a cada escola, e mais especificamente aos professores dessas escolas, geri-lo, «isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...» (*ibid*: 25).

No entanto, nem todos os passos a seguir são da exclusiva responsabilidade da escola e do professor, pois as orientações gerais são dadas pelo Ministério da Educação através do Currículo Nacional do Ensino Básico. Trata-se de um documento com princípios educativos, competências a desenvolver e modos de operacionalização das mesmas pelos quais as escolas e os professores se devem reger, pois é o seu seguimento que vai permitir haver coesão no trabalho de todos os professores, em diferentes salas e em diferentes escolas no nosso país.

Tanner e Tanner, referidos por António Carrilho Ribeiro (1998: 17), ao reflectirem sobre as várias formas de perspectivar o currículo, avançaram com a seguinte definição: «conjunto de **experiências** de aprendizagem **planeadas** bem como de **resultados** de aprendizagem precisamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a **reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humano**, sob os auspícios da escola e em ordem ao **desenvolvimento** permanente do educando nas suas competências **pessoais** e **sociais**».

Esta definição dá-nos uma visão de um currículo baseado no plano de aprendizagem que a escola proporciona, plano esse que é específico na forma como delinea os objectivos, os conteúdos e as experiências, bem como os resultados a atingir a nível de competências, e que se constrói no âmbito do crescimento pessoal e social dos indivíduos a quem ele se destina.

Desta forma, para uma ideal gestão curricular, várias são as orientações que adjuvam o docente na forma como concebe, guia e avalia a sua acção, os quais entram neste processo de

preparação de professores. São-lhes dadas oportunidades de contactar commúltiplas experiências relacionadas com o seu futuro profissional. Muitas destas experiências passam por três importantes passos, já mencionados, de toda a nossa actividade profissional: a planificação da acção, a acção propriamente dita (execução) e a reflexão sobre a acção.

A eficácia destes três passos depende de um conjunto de competências que os professores devem ter ao iniciar a sua carreira. Maria Assunção Flores (2000: 110) cita Field ao enumerar algumas dessas competências: «conhecimento da matéria; técnicas de planificação, de gestão da aula, de comunicação e de avaliação; reflexão sobre a prática; compreensão do desenvolvimento profissional, etc.». Reynolds, por sua vez, também referenciado pela mesma autora, diz-nos que o professor recém-formado e competente deve ter «conhecimento do conteúdo, das estratégias e técnicas para promover a aprendizagem nos alunos; disposição para diagnosticar as características dos discentes e dos contextos; conhecimento pedagógico adequando à matéria a leccionar; planificar de forma a integrar os conhecimentos dos alunos; estabelecer e manter regras e rotinas apropriadas; apresentar e representar os conteúdos relacionando com as aprendizagens dos alunos; avaliar a aprendizagem dos alunos; disposição para reflectir sobre a sua própria acção no sentido de melhorar o ensino».

Comparando as visões dos dois autores, podemos ver que as suas ilações são diferentes, mas que se tocam em vários aspectos. Ambos dão importância à forma como o professor planifica, às estratégias e técnicas que utiliza e à reflexão que faz sobre a sua própria acção no sentido de melhorar continuamente a sua intervenção profissional.

1.3- A Planificação: a tomada de decisões

Richard Arends (1999: 44) escreve que a «planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor», facto esse que faz com que as actividades de planificação devam preencher uma significativa parte do tempo dedicado semanalmente à preparação de actividades lectivas. Neste sentido, a planificação surge como um instrumento de apoio à intervenção do responsável pela acção a desenvolver, pelo que Escudero, citado por Zabalza (1994: 47), afirma que a planificação implica ter em conta os possíveis rumos da acção, ajudando a organizar, de algum modo, o que se espera que de facto aconteça. Sendo assim, ela funciona como um levantamento das nossas previsões acerca da acção que irá ser desenvolvida, a forma como contribuiremos para o desenvolver da acção (metodologias) e o levantamento de objectivos a atingir através da acção.

Segundo Zabalza, autor do livro *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, a planificação é um processo que parte da decisão sobre o que vai ser desenvolvido. A partir dessa tomada de posição, delineiam-se os objectivos a atingir, o que fazer para atingi-los, e a forma de verificar os objectivos propostos foram atingidos (*ibid*: 48).

Desta forma, este processo parte de um conjunto de decisões a tomar que, planificadas, irão ajudar a «moldar» o currículo e aplicá-lo de acordo com a realidade e os traços específicos da situação de ensino, tendo em conta características relacionadas com toda a comunidade escolar, com cada turma em particular ou com as decisões tomadas pelos professores.

Fátima Braga, Floripes Vilas-Boas, Maria Alves e Maria Freitas (2004: 27) dão-nos a conhecer algumas das tipologias de planificação. Segundo as autoras, podemos falar em dois tipos de planificação: planificação linear e planificação conceptual. A primeira tipologia de planificação aqui apresentada, «baseada nos princípios defendidos pelas teorias técnicas», «caracteriza-se pela definição clara e rigorosa dos objectivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir».

Este modelo de planificação bastante estruturada dá ênfase aos objectivos, às competências a desenvolver e define com grande detalhe os resultados a atingir e os processos para os conseguir, estando, portanto, associada à «*Pedagogia por Objectivos*, na qual “os objectivos cumprem um duplo papel: estabelecem os resultados a obter (prevêem os resultados) e definem, com clareza e sem ambiguidades, esses resultados”» (Leite e Fernandes cit. in Braga *et al*, 2004: 28).

Segundo Richard Arends (1999: 44), os primeiros planificadores e teóricos do currículo, como Ralph Tyler, Mager, Popham e Baker e Gagné e Briggs, defendiam esta ideia de que uma boa planificação tinha que ter por base uma cuidadosa especificação de objectivos que as actividades propostas teriam de cumprir.

Este modelo de planificação pode levar a uma preocupação exagerada de estabelecer objectivos, o que acaba por limitar possíveis desvios do percurso traçado, podendo até ignorar-se o ritmo de cada aluno, e deixando pouco «espaço de manobra» para intervenções e explorações de algo que seja do seu interesse. Ou seja, apesar de um plano deste género ajudar o professor a definir mais rigorosamente o que pretende fazer, não é flexível nem está aberto a novas situações (imprevistos) que podem ser vantajosas para a aprendizagem e para o crescimento das crianças. Além disso, este género de planificação proporciona a fragmentação

dos saberes, que é precisamente o contrário do que se pretende hoje em dia (Braga *et al*, 2004: 28).

Por outro lado, a planificação conceptual, inspirada nas teorias construtivistas, «tem como ponto de partida as concepções prévias dos alunos e visa criar condições de conflito propícias à mudança conceptual» sobre determinado assunto, sendo esta a forma de fazer com que o aluno apreenda o saber científico. Cabe, então, ao professor, identificar as representações erradas dos alunos e alterá-las, levando o aluno a construir o seu saber «depois de se irem efectuando transformações até ele atingir o nível de abstracção desejado», ou seja, até que as suas representações, ideias ou informações sobre os vários assuntos estarem cientificamente correctas (*ibidem*).

Estas autoras (*ibid*: 29) citam Freitas e Dourado ao afirmarem que este tipo de planificação é «necessariamente, um esquema dinâmico, aberto, maleável e incompleto [...] um esquema de planificação em acção» no qual o professor vai moldando a sua forma de ensinar e as actividades e experiências de aprendizagem consoante as necessidades e a forma como tem de (re)construir as concepções dos seus alunos.

Contrapondo-se ainda à forma de orientar as aulas com vista a satisfazer objectivos, relacionada com a planificação linear acima explicitada, e que contempla a ideia de que é possível realizar actividades com grande precisão, sem atender à dinâmica da aula, surge-nos um outro modo de planificar defendido por Weick. O modelo defendido por este autor dá prioridade às actividades a desenvolver, fazendo deste um modelo não linear. Serão as actividades a produzir resultados, uns já previstos outros não, e só depois devemos pensar em sumariar e explicar essas acções (Arends, 1999: 45). No entanto, esta é uma forma bastante radical de encarar o ensino, principalmente se se tratar de uma planificação de um professor em início de carreira ou em formação, o que nos faz ver que há tipologias de planificação mais adequadas do que outras, quando relacionadas com o tempo de serviço dos professores, entre outros factores. Por exemplo, Clark e Yinger, referenciados por Miguel Zabalza (1994: 48), referem-se àqueles professores que sentem a planificação como uma segurança em contexto educativo, pois ajuda a reduzir a ansiedade e a incerteza e a criar uma linha orientadora que induz confiança em relação à acção a desenvolver; outros vêem a planificação como o espaço de projecção dos objectivos a serem atingidos, o que vai determinar quais os conteúdos a abordar para que depois se possa projectar os materiais a utilizar, a distribuição do tempo, etc. (*ibid*: 49) e aqueles que entendem a planificação como as metodologias e estratégias de actuação no processo educativo, tendo em conta a forma como vão decorrer as

actividades, como organizar os alunos e como avaliá-los em cada uma dessas actividades (*ibidem*).

Assim, podemos ver que existem várias razões pelas quais os professores planificam e essas razões vão influenciar a forma como eles planificam. Quando é dado maior ênfase à delineação de metodologias e de actividades do que às competências a desenvolver e aos objectivos a atingir, esses aspectos vão destacar-se na planificação. Neste sentido, «o *modelo* de planificação seguido é importante, pois ele reflecte a maneira como foi concebida a aula». (*ibid*: 26) Esta importância da planificação acentua-se quando é elaborada em contexto de formação inicial de professores, já que deve prever «toda a acção do professor relativa à escola, aos alunos, aos pais ou a outros professores, assim como a previsão da acção docente e dos seus resultados» (Braga cit. *in* Braga *et al*, 2004: 26).

As planificações devem ter em conta não só o Currículo Nacional do Ensino Básico, os programas escolares das disciplinas que os alunos frequentam, mas também devem ter em conta outros referenciais, tais como o projecto educativo de escola e de turma, documentos estes que ajudam a planificar de acordo com as características de cada realidade. Além disso, a planificação não deve ser rígida, ou seja, «elaborada sob a forma de uma listagem de procedimentos que têm de ser cumpridos a qualquer custo». A planificação deve, sim, prever o reajustamento e a reformulação da mesma sempre que se justifique ao longo da sua concepção e execução, não esquecendo a «participação dos alunos na selecção e organização de actividades» (Zabalza, 1994: 49) para as suas aprendizagens, já que o professor deve servir-se das representações, ideias e informações (conhecimento prévio) dos seus alunos «como ponto de partida para as actividades de ensino e de aprendizagem» (Braga *et al*, 2004: 26).

Quanto às formas de planificar, Carlinda Leite declara, no prefácio do livro *Planificação: novos papéis, novos modelos – Dos projectos de planificação à planificação em projecto*, que esta pode ser feita a longo, a médio e a curto prazo⁶. «De facto, uma gestão adequada do currículo pressupõe prever a acção para o ano escolar [...] bem como para períodos mais curtos que permitam a concretização» desses processos educativos (Braga *et al*, 2004: 4).

A planificação a longo prazo (normalmente anual) faz-se no início do ano e tem o principal objectivo de seleccionar e distribuir os conteúdos, contemplando o se considera ser melhor para a escola, baseando-se no seu plano curricular e nas suas orientações. A partir daí,

⁶ Richard Arends descreve estas tipologias de planificação na sua obra *Aprender a Ensinar* (1999: 59 a 61).

ao longo do ano, as opções vão sendo reajustadas para cada turma em particular, depois de se conhecer os alunos.

Por planificação a médio prazo podemos entender os planos de uma unidade de ensino, ou de um período de aulas (normalmente semanais). A uma unidade corresponde um conjunto de conteúdos e competências que lhes estão associadas e que estão organizadas num conjunto lógico (unidade). Este tipo de planificação é aquela em que melhor se percebe a forma como o professor encara a dinâmica do ensino aprendizagem.

A planificação de uma unidade implica definir e interligar os objectivos, os conteúdos e as actividades. É com esta forma de trabalho que se vai traçar o caminho a percorrer para um conjunto de aulas e nela vai reflectir-se a compreensão que o professor tem tanto do conteúdo como do processo de ensino. Um plano deste género necessita de uma maior identificação dos materiais necessários, dos conteúdos, das actividades, dos instrumentos de avaliação, do tempo a utilizar, entre outros.

Por último, a planificação a curto prazo, normalmente conhecida por abarcar planos diários, é a que tem recebido mais atenção, chegando até a ser obrigatória em algumas escolas. Estes planos diários normalmente têm esquematizados os conteúdos a serem ensinados, as técnicas a utilizar assim como a forma de motivar as crianças para a tarefa, e explicam passo por passo as actividades que as crianças terão de desenvolver, os materiais necessários e a forma como os alunos serão avaliados tendo em conta essas actividades. Segundo Richard Arends (1999: 59), um plano deste género (planificação a curto prazo) é o mais provável de ser pedido aos estagiários em contexto de estágio, pois são mais detalhados e mais pormenorizados. A este respeito afirma que se compreende que seja exigido aos professores principiantes a apresentação de planos detalhados, no sentido de inculcar confiança, ajudando o professor a organizar e a conduzir a sua acção.

Para terminar esta caracterização da planificação, saliente-se que o professor tanto deve ser capaz de elaborar um plano para uma aula, como, da mesma forma, deve ser capaz de o pôr de lado⁷. Neste sentido, a planificação pode ser encarada como um documento orientador, de simplificação, facilitação e organização do que um professor espera pôr em prática na sua intervenção, mas é importante que ele consiga, do mesmo modo, «desencaixar-se desses moldes» que preparou e orientar uma acção rica em experiências de aprendizagem relevantes

⁷ «Uma aula deve “acontecer”, ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de inter-relações humanas, a diversidade de interesses e características dos alunos não pretende ser um decalque do que está no papel» (<http://www.prof2000.pt>).

para os seus alunos, indo sempre ao encontro das necessidades evidenciadas por eles, em cada momento do seu processo de aprendizagem.

Tal como Fátima Braga *et al* (2004: 29) nos diz, a planificação é o passo que inicia um processo. É ela que leva à actuação e ajuda a regular a mesma. Por sua vez, a planificação e a actuação devem ser avaliadas e, tendo em conta as falhas e os sucessos, devem ser objecto de reflexão e análise para que se dê início a uma nova fase, a qual irá dar origem a uma nova planificação. Trata-se de procedimentos de auto-regulação que permitem planear criticamente o novo processo, de acordo com o seguinte esquema:

Planificação → Actuação → Avaliação → Reflexão → Planificação

Sendo este processo essencial na gestão curricular que é feita pelos docentes e por cada escola, é essencial, também, termos em conta a acção dos responsáveis pelas actividades de ensino-aprendizagem, considerando a aplicação da planificação e também os resultados da sua intervenção. Após a actuação deve, portanto, fazer-se a avaliação, que constitui uma das fases do desenvolvimento curricular.

1.4- A Avaliação da aprendizagem na Escola

Em quase todos os locais existem pessoas responsáveis pela avaliação do desempenho de outros. Do mesmo modo, a avaliação dos alunos é efectuada pelos professores, o que lhes «consome» uma grande parte do seu tempo.

Maria do Céu Roldão (2004: 41) diz-nos que «avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução», ou seja, na escola, a avaliação não consiste apenas em verificar as aprendizagens efectuadas; ela serve também como forma de calcular e analisar os passos que foram dados em certas actividades ou num conjunto de actividades destinadas ao desenvolvimento dos alunos, seja em termos de conhecimento do mundo ou de aquisição de competências, para que se possa avançar para outros objectivos ou voltar a trabalhar os objectivos que não foram atingidos.

Segundo a mesma autora (*ibid*: 44), «não basta verificar que o aluno “sabe” um conteúdo, no sentido de conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador. Que ficou ele a compreender? Como lá chegou? Que processos de pensar viabiliza neste “saber”? Que capacidade de analisar demonstra ter adquirido ao “estudar esta matéria”? Que uso faz do que aprendeu? Como se vê? Em que se concretiza?»

No que diz respeito ao entendimento mais restrito da avaliação como atribuição de notas, verifica-se uma grande polémica: são vários os autores que afirmam que as classificações destroem, «desumanizam a educação e estabelecem desconfiança entre professores e alunos» (Arends, 1999: 227).

Existem ainda algumas preocupações relacionadas com os preconceitos que os professores podem criar em relação às crianças, o que pode revelar-se em informações recolhidas destinadas à avaliação. Os professores têm de ser justos e imparciais na sua relação com os alunos, principalmente quando se avalia e classifica o trabalho delas.

Além disso, cada professor utiliza critérios diferentes para a correcção e avaliação dos trabalhos dos alunos. Um estudo efectuado por Starch e Elliot, referidos por Arends (*ibid*: 231) faz-nos perceber que em trabalhos semelhantes, os professores têm diferentes critérios de julgamento e que se deixam influenciar por factores pessoais ou subjectivos. Dentro destes factores, são-nos dados alguns exemplos tais como «a caligrafia dos alunos, o facto de as opiniões expressas estarem ou não de acordo com a dos professores e as expectativas que estes têm em relação ao trabalho» de um determinado aluno.

Segundo Miguel Zabalza (1994: 219), existem duas perspectivas diferentes acerca da avaliação do ensino. Uma destas perspectivas mostra-nos a avaliação como um instrumento «repressivo», um «instrumento de poder», que «aliena o aluno», «memorístico», que «reflete um estilo conservador e autoritário de ensinar, provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças». Em alguns meios há esta opinião de que o professor que avalia está «preso» a formas de ensinar já ultrapassadas, mas Miguel Zabalza (*ibid*: 219 e 220) refuta esta ideia, afirmando que «para se ser um professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e inquieto a nível profissional, tem que ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar».

A outra perspectiva acerca da avaliação que nos é dada por Zabalza (*ibid*: 219) defende que a avaliação é fulcral no sistema instrutivo. É um instrumento de manutenção de ordem na sala, de apreciação dos resultados efectivos da acção e de classificação dos alunos, através de documentos de avaliação da aprendizagem.

Assim, o educador ou professor não deve ver a avaliação apenas como uma forma de «inquietar» ou causar efeitos psicológicos nos seus alunos de uma forma repressiva, pois como já vimos, os objectivos da avaliação passam por examinar tanto a forma como o

professor põe em prática as suas concepções sobre o ensino, como a «reacção» dos seus alunos a essa actuação, para que se possa medir o trabalho efectuado e o trabalho a efectuar.

Neste sentido, a avaliação tem como principal objectivo aferir o crescimento e o potencial dos alunos, o que, a longo prazo, arrasta consequências determinantes para o seu futuro, já que pode determinar quem tem acesso ao ensino superior, o tipo de instituição de ensino superior para onde podem ir, o curso e a carreira que escolhem, o emprego e o estilo de vida que poderão ter. A avaliação da aprendizagem, do crescimento e do potencial dos alunos deve ter presente estes aspectos e cabe ao professor servi-los, tendo em conta estas consequências que, a longo prazo, podem determinar a vida dos seus alunos⁸.

Segundo Arends, a informação recolhida pelo professor pode ser realizada de variadas formas, seja formal ou informalmente. Formalmente, a avaliação pode ser feita através de trabalhos de casa, de testes e de relatórios escritos. Por sua vez, a avaliação informal pode ser feita através de observações e de trocas verbais.

O autor espanhol José Ramos (1994: 27) propõe, como modalidades da avaliação a avaliação inicial, a contínua e a final.

A avaliação inicial é aquela que parte do conhecimento prévio do aluno e das suas características, factores que o professor deve ter em conta para conduzir a sua actividade educativa.

Por sua vez, a avaliação contínua, também denominada por progressiva ou sucessiva, é, para José Ramos (*ibid*: 36), a verdadeira avaliação do processo educativo, pois a sua finalidade é determinar o grau em que se atingiram os objectivos propostos em cada unidade didáctica ou em cada disciplina. Este tipo de avaliação não é necessariamente efectuado com base em provas periódicas aplicadas, mas sim através da permanente actividade lectiva à medida que esta se vai desenrolando.

A última modalidade de avaliação referida por José Ramos (*ibid*: 40) é a avaliação final. Esta é a última fase do processo de avaliação, pois sintetiza todos os elementos proporcionados pela avaliação inicial e contínua. É, portanto, a avaliação geral e global de todo o trabalho efectuado por um aluno durante um período lectivo em particular, um curso, um ano, uma etapa, um ciclo, etc. e é considerada como uma estimativa qualitativa que se refere à quantidade de conhecimentos e hábitos adquiridos no final de um período académico concreto.

⁸ A avaliação feita pelos professores surge como uma função que é desempenhada «com o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno.» (Arends, 1999: 228).

Outros especialistas em avaliação dizem-nos que podemos falar, principalmente, em duas formas de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação formativa é realizada com o intuito de informar os professores sobre as competências e os conhecimentos que as crianças já possuem. Isto serve para ajudar o professor a planificar de acordo com as necessidades do grupo com que trabalha e para medir e classificar a eficácia das suas aulas. Sobre esta modalidade de avaliação, Margarida Serpa (2010: 24) diz-nos também que «a valorização da função formativa da avaliação está associada a uma viragem nas finalidades da educação e objectivos do ensino, no sentido de se concretizar o ideal da escola democrática», visto que cada vez mais se espera que os professores actuem de acordo com as «carências» de cada criança e que as vejam como indivíduos singulares com necessidades próprias; o professor, ao diagnosticar as dificuldades das crianças, deverá planificar a sua acção no sentido de ajudar a ultrapassar essas mesmas falhas.

Por sua vez, a avaliação sumativa define-se como uma forma «de sumariar o desempenho de um determinado aluno, grupo de alunos ou professor, num conjunto de metas ou objectivos de aprendizagem» (Arends, 1999: 229), ou seja, a avaliação «sumativa pretende determinar até que ponto são dominados os objectivos mais amplos do programa.» (Serpa, 2010: 33) Além disso, «a informação obtida através das avaliações sumativas é a que os professores utilizam para determinar as classificações e as informações» (Arends, 1999: 229) que são dadas aos alunos e aos pais ao longo do ano, mas principalmente no final de cada período escolar.

Convém referir que, apesar de as terminologias serem diferentes, as modalidades defendidas por Ramos e Arends têm pontos comuns: por exemplo, os modelos de avaliação (inicial e contínua) de Ramos estão amplamente ligados à avaliação formativa exposta por Arends.

Para terminar, vemos que é importante que os professores compreendam bem as vantagens e desvantagens dos vários tipos de avaliação que podem realizar. Feita essa escolha, ela deve ser sempre comunicada a alunos e encarregados de educação, pois a escola desempenha uma função selectiva das crianças que, naturalmente, interessa aos pais, sendo indispensável que também eles possam acompanhar o desenvolvimento de todo o processo educativo (*ibid*: 231).

Assim, e apesar de tudo, podemos afirmar que a avaliação se constitui como um passo no longo caminho para o sucesso educativo já que funciona como um mecanismo de

apreciação da qualidade das aprendizagens, bem como da forma como estas são potenciadas para que os professores possam determinar dificuldades que surgem e formas de superá-las (Ministério da Educação, 1995: 175). Desta perspectiva se conclui que a avaliação «assume um carácter globalizador, formativo, integrado e contínuo, funcionando como fio condutor do projecto e de todo o processo de ensino-aprendizagem» (Alonso *et al*, 1994: 108).

1.5- A Reflexão como prática dos profissionais da Educação

Surgindo como a última fase do esquema do processo que nos foi apresentado por Fátima Braga anteriormente, e integrando-se na gestão curricular, temos a reflexão, que se constitui como um meio de orientar a acção do educador e professor. Assim, depois da planificação, da actuação e da avaliação, calculam-se os resultados e reflecte-se acerca de todos os passos antes de iniciar o novo processo de planificação, como forma de rever criticamente as opções anteriores. De acordo com Arends (1999: 541), não é com a experiência que aprendemos, mas sim com a reflexão, pois, «quando submetidas a reflexão, as experiências tornam-se mais valiosas».

Nos últimos anos, no contexto da formação de professores, tem-se falado cada vez mais em temas relacionados com o ensino reflexivo: o professor prático-reflexivo. Este tipo de ensino pressupõe a formação de professores autónomos, investigadores da sua própria acção. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo dá-nos a conhecer a importância de uma «formação participada que conduza a uma *prática reflexiva* e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem» (cap. IV, artigo 30º, alínea h, p.179).

Desta forma, destaca-se cada vez mais o papel da reflexão efectuada pelos professores, ligada «à aprendizagem, à escolaridade e à ordem social, formuladas no seio da comunidade da formação de professores» (Feiman-Nenser, cit. *in* Zeichner, 1993: 30). Assim sendo, a formação inicial deve incluir uma sólida preparação para a reflexão, havendo mesmo momentos dedicados a esta actividade reflectiva durante a fase inicial da actividade profissional, na medida em que a reflexão se constitui como uma prática que os educadores ou professores terão de realizar todos os dias, reflectindo acerca dos resultados obtidos e encontrando formas de colmatar dificuldades e problemas que possam ter surgido.

A este respeito, Perrenoud (2002: 17) cita Lafortune, Mongeau e Pallascio quando nos diz que «a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, reflectindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.»

Tendo em vista a criação de modelos e formas de actuação com sucesso, a formação inicial tem um papel fundamental na medida em que cria «ambientes de análise de prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula» (*ibid*: 18). É importante que o profissional tenha momentos destinados a trabalhar os seus medos e as suas emoções, desenvolvendo, em simultâneo, a sua pessoa e a sua identidade.

Para Zeichner (1993: 20), a reflexão é um processo que ocorre em várias fases: «*antes* e *depois* da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo os problemas» no próprio lugar e momento em que está a decorrer a acção, a chamada reflexão na (ou durante a) acção.

Diferente é a posição de Margarida Meireles (2005: 224) que, ao analisar vários autores, avança com a ideia de que podemos categorizar a reflexão em apenas duas componentes de análise: a «reflexão antecipatória» e a «reflexão retrospectiva». Esta primeira forma de reflexão diz respeito à reflexão anterior à acção, e a segunda, por sua vez, diz respeito à reflexão que é feita *a posteriori*, não mencionando a reflexão efectuada durante a acção, à qual Shon, citado por Zeichner (1993: 21), se refere quando afirma que «há acções, reconhecimentos e julgamentos que sabemos levar a cabo espontaneamente» e que nos surgem *in loco*, ou seja, no próprio momento.

Apesar de, no decurso da acção, não haver muito tempo para uma grande «meditação», estamos sempre a reflectir durante a nossa actuação, pois, ao decidir o passo seguinte, se interrompemos ou não uma conversa, se iniciamos ou não uma nova actividade ou aceitamos uma nova conversa, se respondemos ou não a uma pergunta descontextualizada ou se chamamos à atenção determinado aluno, etc., estamos a levar a cabo um processo de ponderação (Perrenoud, 2002: 33).

Alguns autores falam-nos na dificuldade que os professores têm em analisar e avaliar reflexivamente a forma como desenvolveram a prática: «Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão [e, assim,] o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas» (Zeichner, 1993: 21), Assim, cabe-lhe encarar a reflexão como forma de melhorar a sua *performance*, percebendo o que correu bem e as razões de ter havido sucesso na sua actuação, ou, por outro lado, o que correu mal e pensar em determinadas formas de evitar a mesma situação numa próxima vez, assumindo a reflexão como um momento de aprendizagem.

Além disso, Perrenoud (2002: 18) afirma que o desafio é ensinar o profissional a criar as suas próprias práticas de reflexão, tais como atitudes, hábitos e técnicas, que lhe permitam ter uma postura reflexiva em todos os momentos da sua actuação, tornando-se mais desperto, naturalmente, para possíveis decursos da acção. Zeichner (1993: 22) afirma que a verdadeira essência da reflexão no ensino consiste na forma como o educador ou professor exerce o seu sentido crítico, individualmente e em conjunto, criando ou reformulando as suas próprias concepções «acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino».

A partilha de experiências e a reflexão conjunta surgem como outra forma de alargar a análise crítica que fazemos e de aprendermos com outras experiências, permitindo conhecer situações que outros experienciaram e que se acrescentam às nossas, outras perspectivas e outros caminhos. Assim, torna-se bastante produtiva a troca de experiências com colegas de profissão⁹. Zeichner (*ibid*: 21 e 22) e Arends (1999: 541) partilham a opinião de que, em fase de formação inicial, e não só, podemos aprender muito com a interacção com colegas e em encontros profissionais. Esta «inter-ajuda reflexiva», rica em aprendizagens para todos os que nela intervêm, faz também parte do processo de formação do professor, sendo que pode aprender-se muito com os «erros» e experiências dos colegas, e recolher informações que podem ser transpostas para a prática pessoal de cada um.

Para terminar, e de acordo com Perrenoud (2002: 18), um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva, para que cresça e se desenvolva dentro de um perfil de investigador, crítico em relação à sua própria acção, trazendo melhorias significativas à forma como ensina e como orienta o seu processo de aprendizagem, com vista ao crescimento e desenvolvimento dos seus alunos¹⁰.

1.6- O desenvolvimento do processo educativo: Conteúdos e Competências

Em constante debate está, também, a gestão e centralidade dos conteúdos do ensino. O currículo de cada escola faz referência às disciplinas ou áreas em que estão organizados os diferentes conhecimentos sobre os quais se pretende que a criança fique informada. Apesar de haver algumas críticas a esta forma de organização dos conteúdos a serem ensinados, Richard Arends (1999: 62) afirma que estas «estruturas em vigor continuarão a ser as mesmas no

⁹ «Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão» (Zeichner, 1993:21 e 22).

¹⁰ «A formação de professores reflexivos é fundamental para que se possa verificar uma melhoria ao nível do processo de ensino-aprendizagem.» (Meireles, 2005: 218)

futuro mais próximo.» Assim, os professores deparar-se-ão com a difícil tarefa de escolha do «conteúdo mais apropriado das várias áreas temáticas para um determinado grupo de alunos», difícil tarefa pelo facto de serem muitos conteúdos e pouco tempo para os abordar.

Wulf e Schave são citados por Zabalza (1994: 117) ao definir conteúdos. Para eles, o conteúdo «é a base através da qual as actividades de aprendizagem estão unidas entre si», ou seja, para aqueles autores, é através de uma lógica de ensino por conteúdos que o processo de ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido. Já Zabalza acrescenta que os conteúdos não são apenas aquilo que se ensina e, por essa razão, estão intimamente ligados às decisões da escola e do professor. Deve ter-se em conta cada disciplina e a interdisciplinaridade (se for rica em experiências de aprendizagem), e a forma como se abordam os conhecimentos. Não devemos então cingir-nos apenas ao currículo, ao programa oficial e ao que ele contempla para cada disciplina.

Além disso, afirma ainda que «não basta transferir a responsabilidade da planificação para as editoras e aceitar, como algo de bom, tudo o que os livros contêm» (*ibid*: 111). Cabe, então, ao professor inteirar-se do que é mais importante para o desenvolvimento dos alunos e fundamentar as suas decisões, ajustando-as ao contexto em que as vai pôr em prática. Arends (1999: 63) constata, porém, que os professores em início de carreira se baseiam muito nos manuais e em «guias curriculares planificados e preparados» por professores com mais experiência, pois, normalmente, são eles a tomar decisões e a seleccionar os conteúdos com os quais as crianças irão ter contacto.

Existem duas formas de considerar os conteúdos: uma mais centrada nas disciplinas e nas aprendizagens formais, a qual tem em conta os objectivos a atingir de acordo com o programa, dando mais importância aos conhecimentos a adquirir, organizando-se os espaços, os tempos lectivos e as actividades em função dos conhecimentos a adquirir em cada área. (Zabalza, 1994: 112); a outra modalidade está mais centrada no aluno. Nesta forma de considerar os conteúdos, persistem as disciplinas e as áreas, mas é através do interesse, motivação e desejo dos alunos que se seleccionam os conteúdos a abordar. Segundo Miguel Zabalza (*ibid*: 113 e 114) «os “temas” trabalham-se à medida que vão sendo produzidos na aula.» Dá-se grande importância à auto-realização, actividade, espontaneidade, autogestão e autonomia dos alunos, e ao desenvolvimento do seu potencial como indivíduos, tendo em conta as necessidades evidenciadas por eles ao longo de todo o processo de aprendizagem, pelo que cabe ao professor ou educador, através de uma lógica de diferenciação de ensino, tomar as suas decisões no que diz respeito à selecção, sequencialização e organização

funcional dos conteúdos. Nestas situações, o professor principiante deve tomar as suas decisões sobre a selecção dos conteúdos e a forma como terá de trabalhá-los, quer seja individualmente (pesquisa e estudo do conteúdo) quer seja a nível de sala de aula (estratégias e actividades para os aplicar e ensinar), o que lhes exige, segundo Arends (1999: 63), bastante compreensão da área temática a trabalhar e da forma como os seus alunos aprendem.

O processo de selecção dos aspectos/contéúdos a trabalhar, segundo Zabalza (1994: 118 e 119), envolve vários passos. Em primeiro lugar, a revisão da literatura especializada, relacionada com o assunto (publicações, tratados, investigações ou informações), ou seja, do conjunto de documentos através dos quais os professores estabelecerão os conceitos básicos mais importantes relativamente aos conteúdos que se pretendem abordar. O momento seguinte tem a ver com a identificação dos conteúdos axiais ou nucleares, ou seja, implica aprofundar o conhecimento acerca do assunto com a ajuda de um «*expert*» desse campo. No entanto, cabe ao professor adequar esse conhecimento adquirido com a ajuda do «*expert*» e prepará-lo e organizá-lo, conforme os seus objectivos, para integrá-lo na programação do que irá desenvolver (*ibid*: 119). O último momento da selecção de conteúdos denomina-se processo experiencial. Neste ponto, o professor, além de já ter o conhecimento acerca do campo, tem de ter em conta as necessidades das crianças, o contexto em que os conteúdos serão abordados, o currículo, os objectivos do programa, etc., para que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados favoráveis ao desenvolvimento dos alunos.

Embora permaneça a discussão sobre a forma como as aprendizagens devem acontecer, à ideia tradicional de que elas devem ser determinadas pelos conteúdos, sobrepõe-se agora a submissão dos conteúdos à necessidade de desenvolvimento de competências essenciais. As competências são marcadas pelo facto de se conseguir mobilizar os saberes e pô-los em uso. Por outras palavras, os indivíduos, para terem adquirido determinada competência, terão de ser capazes de utilizar «adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação» (Roldão: 2004: 20).

Sobre esta lógica de ensino por competências, Maria do Céu Roldão (*ibid*: 26 e 27) escreve que ela funciona como uma forma de o professor organizar as aprendizagens ou as abordagens que são feitas a determinados conteúdos, conceitos ou técnicas, em função do desenvolvimento de determinadas competências que irão ser úteis aos indivíduos ao longo da vida, e não apenas numa lógica de ensino de conteúdos que, provavelmente, poderão ser facilmente esquecidos. A competência, por seu turno, «uma vez adquirida, não se esquece

nem se perde» (*ibid*: 21), como acontece, segundo a autora, com algumas actividades como conduzir, tocar piano e até mesmo andar de bicicleta, as quais, depois de aprendidas, não se esquecem.

A sociedade de hoje procura indivíduos cada vez mais competentes nas mais variadas áreas, ou seja, é necessário que eles reúnam um conjunto de competências que lhes permitam encarar o futuro com sucesso, o que não decorre, obrigatoriamente, da quantidade de conteúdos aprendidos. Isto não significa que os conteúdos não sejam importantes, pois, como sublinha Maria do Céu Roldão (*ibid*: 16), eles são essenciais para tornar mais competentes, «cientificamente, linguisticamente, historicamente, esteticamente, matematicamente...», os indivíduos. Formar pessoas competentes significa dar-lhes as ferramentas e as bases para que sejam «capazes de *usar* adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional».

Desta forma, ao longo da vida, todo o conhecimento que os indivíduos adquirem, quer seja por experiências pessoais, quer seja pelas experiências providenciadas pelo currículo escolar, têm como objectivo torná-los mais aptos a desempenhar diferentes funções e papéis em diversas áreas. A apropriação desses saberes para serem usados em situações e contextos distintos é o que os torna competentes (*ibid*: 21).

Não deve, então, haver uma separação entre conteúdos e competências, visto que as últimas não excluem a aquisição de conhecimento através da abordagem de conteúdos; pelo contrário, exigem-na na forma como esses conteúdos abordados e conhecimentos adquiridos são ajustados à realidade de cada um e à forma como estão a contribuir para o desenvolvimento de competências.

No Ensino Básico, existe um conjunto de competências gerais que devem ser desenvolvidas nas crianças e que estão estipuladas nas «Competências Essenciais do Currículo do Ensino Básico». Para «o desenvolvimento destas competências pressupõe[-se] que todas as áreas curriculares actuem em convergência» (Ministério da Educação, 2001: 16). Uma das competências essenciais aí definidas é a do domínio da língua portuguesa, falada e escrita, pois, como constata o documento, «o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania» (Ministério da Educação, 2001: 31).

2- A leitura e a linguagem na escola – as histórias e a literatura infantil ao auxílio da sua integração no currículo

Ainda segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (*ibid*: 32), «na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua, pelo que se determina que as crianças devem «criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista».

2.1- Leitura e Maturidade Linguística

Tanto este documento, como a literatura especializada pressupõem uma forte e incontornável relação entre o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem da leitura. Se, por um lado, o domínio da língua é essencial para a aprendizagem da leitura, também esta contribui para alargar e aprofundar aquele. Os dois juntos, por outro lado, inserem-se no âmbito mais alargado do conceito de literacia, que implica a capacidade de ler, num sentido alargado, o da compreensão de todos os suportes de informação e de conhecimento e também de compreensão do mundo em que vivemos. Como afirma Maria da Graça Pinto, o bom domínio da língua escrita e oral vai, por sua vez, beneficiar as restantes áreas, (Pinto, cit. *in* Sá&Veiga, 2010: 41), já que as competências relacionadas com a leitura vão permitir que as crianças adquiram outras competências nessas áreas.

A leitura não surge a determinada altura na vida de uma criança; a leitura é um processo e, tal como o próprio nome indica, vai emergindo ao longo da infância, ou seja, do nascimento até por volta dos oito anos. Mais uma vez, este é um processo que requer experiências linguísticas que determinam o desenvolvimento da literacia. (Fernandes, 2007: 19) A competência de literacia é definida pelo autor citado (Fernandes, 2007: 19) como «o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho», ou seja, podemos entender a literacia como a capacidade que cada indivíduo tem para compreender e usar a informação escrita contida em vários materiais impressos, conseguindo interpretá-la de forma a atingir os seus objectivos e a desenvolver os seus próprios conhecimentos.

Para se desenvolver a literacia há que iniciar, desde cedo, a construção dos alicerces que possibilitam a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura, o que implica que as

crianças já possuam alguns pré-requisitos que lhes dêem as condições para essas aprendizagens. Assim, no início deste processo, a criança deve reconhecer os sons da língua, compreender que os sons podem corresponder a diferentes realizações nas palavras e conseguir associar os sons à sua grafia, tendo uma consciência linguística que lhe permita reconhecer, também, «regras e convenções associadas aos materiais escritos, que organizem o sentido do que lê e finalmente desenvolvam o gosto pelas actividades de leitura e escrita» (Burns, Griffin&Snow, cit. in Fernandes, 2007: 20).

Com efeito, ao iniciar a aprendizagem da leitura, a criança já deve dominar o sistema fonológico da língua, perceber e produzir frases com algum fundamento gramatical, descodificar significados e informações, condições mínimas para a comunicação; em suma, pode dizer-se que, ao iniciar a aprendizagem da leitura, a criança está linguisticamente preparada para essa aprendizagem (Sequeira & Sim-Sim, 1989: 61).

No sentido de clarificar a relação entre o crescimento da criança e as competências básicas relacionadas com o domínio da língua, são sugeridas várias teorias do desenvolvimento da linguagem e da leitura. Segundo Ramiro Marques no seu livro *Ensinar a ler, aprender a ler* (1991) existem três abordagens relacionadas com o tema que têm a maior importância: a teoria maturacionista ou nativista; a teoria behaviorista; e a teoria desenvolvimentista.

Dando ênfase às capacidades inatas das crianças está a posição nativista de Chomsky. Esta teoria defende que a criança nasce com os instrumentos necessários ao desenvolvimento da linguagem, instrumentos esses que se revelam com o tempo, de acordo com um processo natural.

A teoria behaviorista de Becker e Engelmann advoga que a imitação dos adultos é o factor principal do desenvolvimento da linguagem. Este é um comportamento verbal que se aprende tendo em conta o reforço. Estes autores consideram que é corrigindo os erros e pondo as crianças em contacto com as formas correctas que se ensina a linguagem.

Por último, a posição desenvolvimentista «argumenta que a questão central do processo de aprendizagem da linguagem envolve descobrir e dominar certas regras abstractas ou gerais e não apenas a imitação dos sons particulares que se ouvem» (Schachter cit. in Marques, 1991: 9). Segundo os defensores desta teoria, «a linguagem aprende-se mas não se ensina» (Marques, 1991: 9), o que representa uma posição contrária à behaviorista.

Assim, «a aprendizagem da leitura é, sobretudo, uma construção das suas regras [o que] implica um conhecimento de tipo lógico-matemático». A criança necessita de ter a

capacidade de «seriar e classificar, ou seja, a habilidade para ordenar e agrupar os objectos de acordo com um ou mais atributos» (*ibidem*). Essa capacidade desenvolve-se na criança, normalmente, no estágio das operações concretas, por volta dos sete anos de idade, o que não invalida o contacto com a escrita em idades anteriores. Além destas três teorias, Ramiro Marques (*ibid*: 27) também refere a teoria de Piaget, aplicada aos métodos de leitura. Piaget, nos seus estudos acerca das origens do conhecimento, verificou que este conhecimento lógico-matemático que a criança deve desenvolver pressupõe que o indivíduo seja capaz de coordenar relações entre objectos. Da mesma forma se constroem as regras da escrita, pois pressupõem «que a criança coordene vários tipos de relações: linguagem falada e linguagem escrita; significante e significado; a parte e o todo da palavra; grafemas e fonemas».

Segundo Marques (*ibid*: 25), a teoria de Piaget e as suas implicações para a aprendizagem da leitura baseiam-se no pressuposto de que «os princípios explicativos da aprendizagem da leitura são semelhantes aos princípios do desenvolvimento da aprendizagem em geral». No mesmo sentido, Gray, citado por Ramiro Marques (*ibid*: 53), defende que «a condição que mais influencia o desempenho na leitura é a capacidade mental, a qual se apresenta como uma variável muito global que inclui não só a idade e o QI, mas também o desenvolvimento cognitivo da criança».

No entanto é necessário ter cuidado com este tipo de justificações de capacidade mental no insucesso na leitura. Não sendo possível generalizar, a idade mais propícia ao começo do aprofundamento da competência literária é a partir dos 6 anos de idade. Segundo Ramiro Marques (*ibidem*), há, por parte de alguns investigadores, certas reticências em aceitar a entrada de crianças com menos de seis anos de idade na escola primária. No entanto, afirma que há que relativizar esta posição, visto que as dificuldades na aquisição de competências de leitura e de construção do sentido do número podem ser colmatadas com uma boa pré-escola durante dois ou três anos que prepare para uma mais fácil aquisição dessas competências (*ibid*: 53 e 54). Além disso, caso a criança evidencie essa apetência mais cedo, o adulto deve facultar mecanismos que ajudem as crianças a começar a adquirir essas competências, respeitando, sempre, o ritmo de cada uma delas e a forma como aprende (*ibid*: 57). Por outro lado, existe um grande conjunto de factores que tem influência na aprendizagem da leitura pela criança. Entre estes está o empenho do professor, a qualidade e rigor dos métodos utilizados, o tempo que é dado aos alunos para cada tarefa, o domínio da linguagem oral, a estabilidade emocional, a saúde (fadiga, nervosismo, problemas auditivos e visuais), etc. (*ibid*, 1991: 55 e 56).

Além disso, segundo Fernandes (2007: 26), na educação pré-escolar, a experiência linguística que é proporcionada às crianças «permite-lhes construir conhecimentos sobre o léxico, novas estruturas sintáticas a par de novos usos do discurso.» No pré-escolar esta experiência é fortemente proporcionada pela leitura de histórias, que surge assim como uma actividade proveitosa, pois cativa as crianças, desenvolvendo o gosto pelos textos narrativos.

Segundo Marques (1991: 58), «os problemas de aprendizagem da leitura podem ser explicados, em parte, por as crianças não se encontrarem ainda no estágio de desenvolvimento cognitivo compatível com as actividades que a aprendizagem da leitura exige.» No entanto, não podemos concluir que seja necessário esperar pelo estágio das operações concretas para o contacto entre a criança e a escrita começar a ser aprofundado. Este contacto deve começar assim que a criança consiga «utilizar a função simbólica, sobretudo a linguagem», ou seja, entre os dois e os três anos de idade (*ibidem*), pois não tem efeitos prejudiciais desde que se tenha em conta a forma como se começa esta abordagem à leitura e à escrita, afirmando ainda que «antecipar a aprendizagem que se faz na escola primária não [lhe] parece muito conveniente, embora saiba que há crianças em que isso é possível» (*ibid*: 25). Em suma, a aprendizagem da leitura, como processo, exige tempo e maturação e, portanto, deve ser iniciada assim que a criança mostre possuir os pré-requisitos e as apetências que lhe permitam desenvolver os mecanismos necessários para adquirir as competências de leitura.

Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997: 35-42), com base num estudo sobre o desenvolvimento da competência linguística nos alunos, afirmam que se deve obedecer a vários objectivos relacionados com a mestria linguística e da língua materna, os quais passam por:

- «contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição;»
- «possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades;»
- «valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos;»

- «conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno.»
- «capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares;»
- «desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana».

2.2- A Escola e a Aprendizagem da Leitura

O percurso de aquisição das competências básicas de leitura é complexo e inclui diferentes fases, que os estudiosos da área traduzem de formas diferentes, embora partilhem da mesma ideia essencial de que ler é um processo mais ou menos alargado de atribuição de sentido.

Assim, José Morais (1997: 110), reconhecendo que a leitura funciona como um meio de aquisição de informação, afirma que a capacidade de leitura está ligada ao reconhecimento das palavras escritas, definindo-se pelo «conjunto de processos perceptivos que permitem fazer com que a forma física do sinal gráfico já não constitua um obstáculo à compreensão da mensagem escrita», ou seja, a descodificação de palavras.

No mesmo sentido, Ramiro Marques (1991: 25), no seu livro *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*, cita Wadsworth quando escreve que o acto de ler depende da capacidade de «construir as regras da escrita e, nesse sentido, a criança precisa de descobrir activamente o que são as letras e as palavras». É essencial que a criança dê significado ao que lê e, para isso, deve conseguir assimilar e acomodar as regras da escrita em estruturas cognitivas que lhe permitam compreender o texto lido. Assim, a leitura é uma actividade que envolve dois aspectos: «a percepção (discriminação) dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto de grafemas», alargando-se à compreensão global do texto, pois «o conteúdo da actividade de leitura da criança deveria ser obviamente significativo para ela» (Wadsworth cit. in Marques, 1991: 26).

Cristina Manuela Sá e Maria José Veiga, no seu livro *Estratégias de leitura e intercompreensão*, desdobram o conceito, atribuindo-lhe um sentido mais restrito, relacionado com a descodificação/ decifração e outro mais alargado que inclui a compreensão global do sentido dos textos. Assim, afirmam que «Ler é decifrar num texto, identificar palavras, situar

as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico» (2010: 13); no segundo sentido, «Ler implica também ser capaz de compreender e, para isso, é necessário [...] ser capaz de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando a propósito do tema deste os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir» (*ibid*: 13 e 14).

De acordo com Inês Sim-Sim (2007: 7), a compreensão da leitura define-se pela «atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto.» Assim, podemos dizer que o indivíduo está a ler quando acede ao significado do texto, compreendendo-o e obtendo informação através dele. A descodificação e compreensão do significado da mensagem são o mais importante na leitura e são esses aspectos que delimitam a interacção entre o leitor e o texto escrito, visto que cada leitor adquire a sua própria e pessoal compreensão do texto¹¹.

Vemos, então, que a leitura pode ser entendida como compreensão de símbolos (numa primeira fase) e de textos (numa segunda fase em que o leitor já lê para aprender), aos quais é atribuído sentido tendo em conta as experiências de cada leitor. Assim, ler não implica apenas retirar sentido do que se lê, mas também dar um contributo pessoal na sua compreensão, evocando conhecimentos anteriores e experiências de vida a respeito do tema que é abordado no texto (Constance Weaver, cit. *in* Sá&Veiga, 2010: 20).

Neste contexto, é, obviamente, fundamental o papel da escola, particularmente nos primeiros níveis do ensino básico. «A aprendizagem da leitura destina-se essencialmente a dotar a criança do conhecimento dos símbolos escritos do pensamento e da capacidade de interpretar as ideias expressas por esses símbolos» (Sá, cit *in* Sá & Veiga, 2010: 19); desse modo, deve ser considerada como um desafio que os educadores de infância e professores devem privilegiar nas actividades educativas, considerando a sua complexidade. Cabe ao professor uma parte muito significativa da responsabilidade de ensinar a criança a ler, ajudando-a a desenvolver os mecanismos indispensáveis à leitura. Este é um processo que se inicia desde cedo na criança. Até aprender a ler, ela percorre um longo caminho, caminho este que se traduz na leitura que faz do mundo e na utilização da oralidade que faz antes de entrar na escola (Sequeira & Sim-Sim, 1989: 61).

¹¹ É com base na mesma perspectiva que o documento que define as Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico fala em leitura como «o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Da mesma forma, esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento» (Ministério da Educação, 2001: 32).

O empenho dos educadores/ professores não é o único factor a ter em conta; o gosto pela leitura é, em grande parte, determinado pelo aluno, que deverá desenvolver a predisposição para a leitura auto-motivada. Todavia, esta motivação é, até certo ponto, uma responsabilidade do professor, que deve criar as condições favoráveis à leitura e ajudar a desenvolver no aluno um projecto de vida baseado na mesma. Tal como Sardinha (2007: 6) afirma, «a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.». A leitura é uma actividade complexa que exige empenho, perseverança e interesse. Motivar o leitor é deixá-lo seduzido por uma actividade que seja agradável, reconfortante e, também, estimulante.

Uma das formas de motivar para a leitura, e, segundo Fernando Azevedo (2007: 152), uma das mais importantes, é ter em conta o ambiente destinado às actividades de leitura, criando um espaço com condições que permitam aos leitores usufruírem de tudo o que ela proporciona. Assim sendo, na escola/ sala de aula ou de actividades, nas bibliotecas devem existir áreas e recursos que proporcionem às crianças esse ambiente favorável, disponibilizando espaços agradáveis, acessibilidade e diversidade de recursos.

Como já foi referido, o facto de o adulto querer que a criança aprenda a ler não tem muito impacto na motivação das crianças para esta aprendizagem, pois trata-se de uma motivação extrínseca. A necessidade de resolver um problema, neste caso o de descodificar os símbolos escritos, apresenta-se como uma motivação intrínseca para compreender o ambiente que nos rodeia (Marques, 1991:26). Gabriel Gonçalves, citado por Cristina Manuela Sá e Maria José Veiga (2010: 42), diz-nos que a leitura deve ser um mecanismo de aprendizagem e de aquisição de sabedoria, pois ela «é um meio de aquisição de todo o saber escolar e extra-escolar. Não é um *fim* em si própria: “Aprendi a ler agora leio para aprender”».

Nesse sentido, o desenvolvimento das competências de literacia implicam uma relação transdisciplinar que Inês Duarte (2008: 14) sublinha, ao considerar que «uma vez que a consciência linguística é uma pré-condição para a fluência de leitura e a proficiência da escrita, e uma vez que um bom nível de desempenho nestas competências se conta entre os mais importantes factores de sucesso escolar, ela é, indirectamente, uma das condições de sucesso escolar em outras disciplinas curriculares», o que implica um ensino da leitura que não se restrinja à aula de Português.

O novo programa de Português do Ensino Básico vem corroborar a ideia de que se deve trabalhar transversalmente as competências de leitura: «no 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os

professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita» (Reis, 2009: 69).

Nesta conjuntura, e como já vimos, podemos verificar que existem variadas formas de leitura que não passam exclusivamente pelo texto escrito e que a leitura se estende a todas as outras áreas que não apenas o Português. Ela pode ser trabalhada em todas as áreas, dependendo do conjunto de actividades que cada professor prepara. Podemos dar o exemplo da disciplina de Matemática, onde haverá a oportunidade de se lerem mapas, plantas, gráficos, etc. O facto de se usarem diferentes suportes não invalida que se esteja a criar uma prática de leitura, a qual, nestes contextos, não se refere, no todo ou parcialmente, a textos verbais, mas principalmente a outros símbolos gráficos.

É, então, fundamental que, desde cedo, as crianças aprendam a ler e a interpretar diferentes tipos de textos, pois, pela vida fora, encontrarão inúmeros meios de representar a informação e o conhecimento. O novo Programa de Português vem defender a ideia de que é muitíssimo importante «os alunos [contactarem] com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo» (*ibid*: 62).

Maria da Graça L. Castro Pinto é referida por Cristina Sá e Maria Veiga (2010: 31) quando afirma que, se «os aprendentes estiverem habituados a lidar com uma grande diversidade de práticas de escrita, que também sejam convidativas e atractivas (...), ficarão com certeza mais propensos a fazer face a qualquer tipo de informação escrita com que venham a ser confrontados no seu dia-a-dia, independentemente da situação e do momento em que ocorrem, a curto, médio ou longo prazo».

Vemos, desta forma, que a linguagem e a leitura são os instrumentos principais na transmissão e recepção de informação/conhecimento, pelo que é necessário que haja um bom domínio das mesmas, diversificando e aperfeiçoando mecanismos de descodificação de textos escritos ou orais e ajudando o leitor a encontrar uma lógica própria de compreensão do que foi lido ou ouvido. Além disso, importa ter presente que a leitura deve ser realizada sempre que possível, não se cingindo apenas a textos literários, mas incluindo outros textos que

desenvolvam no leitor diversas competências de descodificação e que façam com que ele estabeleça uma ponte entre o que lê e o que experiencia ou experienciou, entre o texto e os seus significados e a sua experiência/conhecimento.

Um dos principais papéis da escola é, portanto, formar leitores competentes. Sequeiros, parafraseado por Virgínia Coutinho e Fernando Azevedo (2007: 36), diz-nos que se uma criança for uma fraca leitora, esse é um facto que pode levá-la, na idade adulta, à exclusão social.

2.3- Leitura e Envolvimento Social

Coutinho e Azevedo (2007: 36) referem um estudo efectuado acerca do impacto do meio social na motivação pela leitura. Os resultados do *Programme for International Student Assessment* mostraram que as crianças de grupos sociais menos privilegiados têm menos gosto em ler, lêem menos, divertem-se menos com o acto da leitura e recebem, por parte dos seus pais, menos estímulos para ler.

Esta imagem de exclusão social pode ser combatida pela Escola Básica que deve fazer todos os esforços para dar à criança acesso a bens educacionais proveitosos para o seu desenvolvimento. Assim, devem lhe ser proporcionadas várias actividades de leitura, o acesso a uma biblioteca com obras de diversos géneros e promovidas iniciativas como feiras de livros, encontros com escritores, concursos que tenham por base a leitura e os livros, etc. (*ibidem*). Mas a aprendizagem da leitura pode e deve enquadrar-se num contexto comunitário/social que ultrapassa a escola, quer em termos de motivação da criança, quer em termos dos efeitos socializadores que a leitura pode oferecer.

Além dos educadores/ professores, no processo de aquisição da linguagem e aprendizagem da leitura, intervêm vários mediadores. Em primeiro lugar, destacamos o papel das famílias na criação de hábitos de leitura. As famílias têm de deixar «para trás as ideias de que a leitura é um assunto da escola. É da escola, mas não só da escola» (*ibid*: 37), sendo que o gosto pela leitura tem também de partir dos pais, na medida em que é preciso que eles estejam motivados para motivar depois os filhos.

Os pais que lêem aos filhos, ou que lhes compram livros, proporcionam um crescimento em contacto com a leitura e com o livro. Estes pais, normalmente, têm uma maior apetência para «discutir» com os filhos aspectos relacionados com a leitura, pois «respondem a perguntas, estimulam a resolução de problemas, dão sugestões» (Sequeira & Sim-Sim,

1989: 61), pelo que faz sentido que, para estas crianças, haja um maior desenvolvimento das competências de leitura e um maior envolvimento com o livro.

A colaboração dos pais e familiares pode passar por ler/reler diariamente histórias às crianças, por encorajar a leitura de livros e permitir o envolvimento de crianças em actividades que impliquem a leitura e a escrita, o que pode ser realizado de várias maneiras: pedir-lhes que escrevam pequenas receitas culinárias; organizem listas de compras, etc., promover jogos de actividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas como, por exemplo, «o rei manda», ou a realização de recados, e conversar com as crianças durante as refeições e, em geral, durante o dia (Fernandes, 2007: 31).

As crianças podem ainda desenvolver actividades de leitura que permitam a ligação entre a sala de aula e a casa onde vivem. Ao possibilitar esta *leitura dialógica* («processo de leitura que envolve crianças e adultos numa actividade marcada pela alternância de papéis»), as crianças vão construindo o sentido e consolidando o vocabulário, desenvolvendo «novas estruturas sintácticas e a capacidade de organizar a narrativa» (*ibid*: 28 e 29).

Esta colaboração entre educadores/professores e pais permitirá à criança desenvolver um conjunto de conceitos básicos e iniciar o seu envolvimento em tarefas de leitura e escrita acompanhada. A motivação para a leitura deve, portanto, partir de factores externos à criança (escola, família, etc.). Porém, com o tempo, o ideal será que cada uma delas se sinta motivada sem necessitar desses estímulos exteriores, lendo por prazer, dado que, ainda no âmbito da exclusão social, as crianças que lêem por prazer e que são estimuladas pelo mundo da leitura, vêm a beneficiar de um aumento dos níveis educacionais, pelo que este é um caminho de combate à exclusão social.

2.4- Estratégias de Leitura

Para o desenvolvimento específico de competências de leitura, para o desenvolvimento do conhecimento linguístico e para o conhecimento do Mundo, os professores têm de proporcionar, no âmbito de actividades de compreensão de leitura, a adequação das estratégias pedagógicas, tendo em conta sempre, como nos diz Inês Sim-Sim (2007: 8), duas «regras de ouro»: estabelecer uma conversa prévia sobre o tema do texto que irá ser lido e, sempre que possível, ajudar as crianças a desenvolver o seu léxico.

As actividades de compreensão de leitura, segundo vários autores, podem ser divididas em três fases¹².

A primeira fase denomina-se de pré leitura e tem como objectivo motivar as crianças e estimular a sua curiosidade, levantando hipóteses sobre a história contada no livro e activando o seu conhecimento prévio acerca do tema. Esta fase baseia-se na partilha das ideias, expectativas e experiências próprias de cada criança, favorecendo assim a expressão oral de cada uma delas.

Por sua vez, a fase de leitura tende a preparar o aluno para a compreensão dos elementos do texto, para a sua estrutura, para a linguagem utilizada, em termos de aquisição de novo vocabulário e de estruturas gramaticais, e para a compreensão do conteúdo da história ou dos factos referidos. Esta é a fase que propicia aos alunos um maior envolvimento com o texto. É neste momento que eles cruzam a informação dos seus conhecimentos com a informação que o texto lhes dá, o que implica respostas pessoais em face do que é lido, criando uma ligação entre o leitor e o texto.

Para terminar, as actividades após a leitura são momentos de reorganização das ideias em que se podem confirmar, ou não, as expectativas das crianças em relação ao que foi lido e ao que tinham antecipado acerca do texto. Neste momento, deve fazer-se uma reflexão sobre o texto, permitindo que os alunos se expressem novamente sobre ele, mas, desta vez, identificando o que nele há de mais significativo. Assim, este deve ser um momento colectivo que proporcione oportunidades de partilha e diálogo na construção de significados e de interpretações pelas crianças. É, também, neste momento, que vão elas ter a oportunidade de cruzar a informação descodificada com os colegas e professor, estratégia que permitirá aumentar o seu conhecimento sobre o mundo.

Assim, podemos ver que a compreensão de textos deriva de alguns factores que precedem a leitura do texto. Estes factores prendem-se com o conhecimento prévio sobre o tema e com a relação entre este e a experiência de vida do leitor, e, ainda, com o conhecimento ou desconhecimento de vocábulos utilizados no texto. Como já vimos, «a compreensão beneficia [...] da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical da riqueza lexical que possui» (*ibidem*). Esta relação tem um outro lado, na medida em que alarga o conhecimento do leitor sobre a

¹² São vários os autores que nos apontam a necessidade de desenvolver a leitura com base em três passos: as actividades de pré-leitura; actividades durante a própria leitura; e as actividades após a leitura. Sobre este assunto veja-se Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007: 71 e 72); Ângela Balsa (2007: 134 e 135); e Fernando Azevedo (2006: 61 e 62).

realidade e aumenta o conjunto de vocábulos que ele conhece, pois, mesmo quando não conhece algumas palavras, pode chegar, pelo contexto, a um significado provisório que, em confronto com outros contextos, será esclarecido e ajustado, e, a partir daí, passará a integrar o campo lexical que o leitor domina.

Considerando que a leitura é um fenómeno processual, que, para ser significativo, deve ser orientado por determinados propósitos, Cristina Sá e Maria Veiga (2010: 14) questionam-se acerca das finalidades da leitura, concluindo que elas são de dois tipos:

- as *finalidades gerais* da leitura, que estão «ligadas a aspectos como: a auto-educação, a auto-instrução, a recreação»;

- as *finalidades especiais* da leitura, que estão «ligadas a aspectos como: obter um conhecimento mais perfeito dos objectos, fenómenos e actividades mais distantes; proporcionar um conhecimento mais perfeito da vida, através do contacto com a experiência alheia; permitir encontrar soluções para inúmeros problemas, nomeadamente no campo profissional; aperfeiçoar a atitude e a conduta em contacto com ideais; familiarizar-se com os problemas e aspirações da colectividade, enriquecer a sua cultura».

Vemos assim que, para além de a leitura ser uma particular forma de diversão e aquisição de conhecimento que implica o contacto com o material escrito, é também uma forma de enriquecer a visão social, cultural, científica e cívica. Estas diferentes finalidades combinam-se com a tripla tipologia estabelecida, pelas mesmas autoras (*ibidem*), com base em objectivos: «ler e aprender a ler, o que está associado à leitura básica ou fundamental; usar a leitura para aprender, o que está na base da leitura funcional ou informativa; ler para se distrair, a chamada leitura recreativa».

Inês Sim-Sim (2007: 9) destaca, como principal objectivo, «o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura», mas considera que, para haver um bom nível de compreensão da leitura de textos, existem quatro condições importantes: «a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras», «o conhecimento da língua de escolarização», «a experiência individual de leitura» e «as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor». A partir daqui, vemos que há que criar momentos de prática da leitura para o desenvolvimento das crianças, com base em textos literários ou não, verbais ou outros, que permitirão descodificar e compreender qualquer tipo de informação escrita com que tenham de lidar ao longo da vida. Cabe, então, ao professor utilizar estratégias diversificadas que considerem estas condições na gestão do processo de aprendizagem da leitura.

Um exemplo de actividade/estratégia relacionada com a leitura consiste em utilizar livros num suporte de grandes dimensões, o chamado *big book*. O «livro grande» permite que todo o grupo de crianças observe o material usado, proporcionando o contacto com letras de grandes dimensões, que todos podem visualizar facilmente numa actividade colectiva.

Existem diversas formas de possibilitar o contacto com os «livros grandes», pois estes podem ser comprados ou produzidos pelo educador ou professor, tendo em conta que são «constituídos por um conjunto vasto de materiais, que não só narrativas ficcionadas.» Podem ser usados livros com «imagens; livros construídos com base em registos de situações vividas e com vocábulos conhecidos; cartazes com letras de canções conhecidas; cartazes com fotos de acontecimentos familiares e frases simples» (Fernandes, 2007: 27).

As crianças devem conseguir descobrir por si próprias que os símbolos escritos estão associados a algo (Marques, 1991: 26), sendo capazes de estabelecer as necessárias relações. É aqui que podemos também falar na importância dos álbuns, destinados às crianças mais pequenas. São obras profusamente ilustradas com pouco (álbum com texto) ou nenhum texto verbal (álbum puro) e que proporcionam um dos passos iniciais no desenvolvimento da leitura, pois constituem um primeiro contacto das crianças com o objecto livro e com as representações do mundo neles contidas. Com eles, as crianças têm a oportunidade de reconhecer objectos que estão presentes nas imagens e descobrir ou indagar o nome deles, estabelecendo relações de significado, de tempo, de espaço, etc., e adquirindo a noção da diferença entre o objecto e as diferentes possibilidades da sua representação. Para o desenvolvimento da criança enquanto leitora, o contar uma história através de uma sequência de imagens também é essencial¹³.

Segundo Ana Margarida Ramos (2010: 11), no álbum, as ilustrações funcionam «como uma lente através da qual é percebido o texto e a(s) mensagem(ns) que ele contém». Essas mensagens funcionam como «uma espécie de mapa para a descoberta do tesouro – que é o sentido» (*ibid*: 13), fornecendo pistas de leitura que são ainda mais significativas para o leitor infantil. O álbum caracteriza-se, além disso, por um conjunto de outros elementos: textualmente, exprime um diálogo entre linguagens distintas (a da ilustração e a do texto verbal, normalmente de reduzida extensão) que se misturam para contar uma história ou representar aspectos do real, pelo que inclui, obrigatoriamente, conteúdo gráfico ou pictórico; a nível paratextual, podemos ter em conta outras formas de o livro comunicar com as crianças, normalmente através de atributos que o tornam mais interessante

¹³ Veja-se Bastos (1999: 249 e 250).

e cativante, tais como: a capa dura, o formato (que por vezes poderá ser diferente), a qualidade superior do papel, o reduzido número de páginas, a abundância de ilustrações, a qualidade da impressão, os jogos de cores, a qualidade estética das imagens, caracteres de grande dimensão e a qualidade do *design* gráfico (*ibid*: 30).

Além dos álbuns e dos «*big books*», a restante literatura também tem o seu papel no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da linguagem (os contos infantis, narrativa em verso, poemas...). Há todo um conjunto de obras literárias destinadas aos mais jovens que, através do lúdico, despertam nas crianças o gosto pela leitura, permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias à formação de bons leitores.

De acordo com Ramiro Marques (1991: 33), os educadores devem estar atentos ao gosto das crianças e à sua idade. Não lhes devem ser impostos livros de que elas não gostem. Elas devem ter oportunidade de lidar com vários livros diferentes e, assim, seleccionar alguns de acordo com a sua preferência. Essa preferência manifesta-se ao pedirem a alguém que os leia vezes sem conta, e são inúmeras as conveniências que a leitura repetida de um livro traz. A investigação efectuada acerca do tema mostra que as crianças pequenas, às quais normalmente se lêem histórias, têm melhores resultados em testes de leitura do que as que não têm contacto com esse tipo de leitura frequentemente (Ferguson, cit. *in* Marques, 1991: 34).

Em consequência, muitos são os autores que recomendam «aos pais e aos professores a leitura frequente de livros de histórias como uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças» (Marques, 1991:34). As crianças habituadas a ouvir ou ler histórias mostram competências literárias como o alargamento do léxico, o desenvolvimento da linguagem oral (são bons contadores de histórias) e escrita, o alargamento do conhecimento de si e do Mundo (ao saberem relacionar essas histórias com as suas experiências de vida e as gravuras com o texto) e uma maior capacidade de descodificar outros textos. É ao contactar com textos literários, activamente, que o leitor fica com um maior conhecimento acerca «dos mecanismos retórico-pragmáticos de funcionamento da língua, expandindo a sua competência comunicativa» (Allen, 1995 cit. *in* Azevedo, 2006: 44) e percebendo e reconhecendo que a língua e a sua utilização são factores indispensáveis a uma boa comunicação.

2.5- Leitura, Competência Literária e Desenvolvimento Integral

Fernando Azevedo (2006: 39) refere Bourdieu ao afirmar que «no desenvolvimento integral da pessoa humana, os textos literários proporcionam aos seus receptores a

aprendizagem de um saber-fazer acerca dos textos e do processo de comunicação em que eles ocorrem». Sendo assim, é pela leitura e pela interação com textos literários que se dominam os códigos, as convenções e os princípios que delineiam a produção e recepção de mensagens literárias, ou seja, o que alguns autores denominam como competência literária¹⁴.

Tendo em conta o que vários autores nos dizem acerca deste conceito, a competência literária deve entender-se como a preparação que um indivíduo tem para a leitura literária que se traduz na capacidade de reconhecer a especificidade de um texto literário. É esta competência que vai adjuvar o sujeito no reconhecimento e compreensão das técnicas da escrita literária. Além disso, ela proporciona também, o desenvolvimento de todo um conjunto de outras competências, incluindo a comunicativa, como já ficou dito.

Para Fernando Azevedo (*ibid*: 39 e 40), a competência literária vai além do domínio do conjunto de procedimentos formais característicos da leitura literária, pois também «ensina ao sujeito, por exemplo, que o estado das coisas expresso pelo mundo do texto não mantém necessariamente uma relação de fidelidade especular com o mundo empírico e histórico-factual em que se situam os leitores-intérpretes e que aquilo que aí é apresentado jamais pode ser lido segundo os princípios de uma lógica atlética». Espera-se também que o leitor seja capaz de ler por diversão, privilegiando a função lúdica, sem que isso implique o aumento do seu saber escolar, no sentido didático do termo, já que poderá fazer parte do texto uma componente relativa ao «fantástico» que poderá não estar relacionada com os factos reais do mundo em que vivemos. Acrescentamos que toda a experiência de leitura contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos em termos da sua formação global, enriquecendo a sua imaginação, o seu sentido crítico e a sua cultura humanística.

Assim, o contacto e a interação com a literatura são relevantes no desenvolvimento da competência literária, integrada no plano mais alargado da formação humana. De acordo com Verónica Pontes e Lúcia Barros (2007: 71), esta competência permite que o leitor estabeleça um diálogo com o texto, «inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos».

A palavra Literatura vem do latim «litterae» cujo significado é «letras». Importando da sua etimologia variados sentidos (instrução; um conjunto de saberes; habilidade no domínio da escrita e da leitura, relacionando-se com as artes da gramática, da retórica e da poética), no sentido restrito que aqui utilizamos, ela designa «uma arte, uma específica categoria da

¹⁴ O conceito de competência literária é-nos dado por Fernando Azevedo (2006: 39) ao enumerar alguns autores que nos falam a este respeito.

criação artística e um conjunto de textos resultantes dessa actividade criadora» (Aguilar e Silva, 1982: 10). Sendo assim, a literatura é arte verbal, a arte da palavra que se preocupa mais com a forma «como se diz» do que o «que se diz». Esta característica conduz a uma particular forma de arte, na qual a relação entre o «real» e o texto literário não é linear ou especular, concedendo autonomia à obra assim criada, que se constrói com base na forma como o autor vê o mundo, como o descreve e como o referencia (Aguilar e Silva, 1973: 43).

No contexto desta ‘arte verbal’, existe um conjunto de obras que satisfazem os interesses dos mais jovens: é a chamada literatura infantil. Convém referir que a literatura infantil, apesar de marcada pelas capacidades e interesses dos leitores a que se destina, não é um género separado da literatura (geral). Quando criada respeitando os princípios da criação artística, não pondo de parte as características pragmáticas e textuais de toda a criação literária, ela pode ser igualmente valorizada pelos adultos¹⁵.

Este género de literatura é destinado principalmente a crianças entre os 2 e os 10 anos, adequando-se, portanto, aos alunos desde o pré-escolar até ao final do 1.º ciclo do Ensino Básico. Importa que a obra seja mais um interveniente no desenvolvimento da criança, despertando o seu interesse para a leitura. Para isso, ela deverá estar adequada ao nível de desenvolvimento da criança e à sua fase etária e deverá ser explorada respeitando a natureza específica do texto literário, nas suas componentes estética, artística e lúdica.

Por exemplo, do ponto de vista do domínio da língua, o vocabulário e estruturas sintácticas que estão presentes nos textos literários proporcionam a oportunidade de experienciar o uso real e significativo da linguagem, pelo que se deve providenciar este tipo de leitura no início da escolaridade, a qual é uma etapa determinante na aquisição de práticas e saberes fundamentais para o futuro desenvolvimento escolar do aluno. Todavia, deve-se evitar «traduzir» o texto para uma linguagem mais «normal e utilitária», o que dará à criança a ideia de que a linguagem literária é uma forma de discurso imperfeita, que não corresponde ao mais correcto. Com esta prática incorrecta, a criança não experiencia o valor do texto literário nem a sua estética, que é posta de parte e negada em nome do que é corrente, normal e útil.

Sendo hoje indiscutível a aceitação do valor do texto literário no desenvolvimento integral dos indivíduos, a forma como esse valor é traduzido no texto é ainda objecto de discussão por diferentes autores. Alguns consideram que a literatura pode incluir uma função didáctica, enquanto outros afirmam que esta função não é necessária e desvaloriza o texto.

¹⁵ A este respeito veja-se Pedro Cerrillo e Jaime Padrino (2001: 67, 82 e 83); e Luis Sánchez Corral (1995: 94).

Os primeiros livros e obras dedicadas a crianças foram elaborados por professores e pedagogos no final do século XVII, com o objectivo de passar valores e modelos. Todavia, e considerando que o conceito de infância como idade com características e necessidades distintas dos adultos só foi formulado na segunda metade do século XVIII, é impossível falar da existência de uma literatura infantil antes dessa época. Os textos anteriores não podiam ser destinados especificamente a uma faixa etária que se diluía num público constituído também por adultos, embora algumas dessas obras tenham sido, *a posteriori*, anexadas ao conjunto dos textos considerados adequados aos mais pequenos. Mas, mesmo nessa altura, os autores escreviam com a função principal de entreter e educar as crianças. Os textos tinham a função de ajudar a instruir e facilitar, através de uma linguagem simbólica, o acesso ao conhecimento e à sabedoria. Assim, era quase impossível distanciar a literatura infantil da sua função utilitária, através da qual o autor (adulto) impunha «a ideologia/sabedoria dos adultos» (Silva, 1996: 46).

Maria Madalena Silva (*ibid*: 46 e 47) cita Fábio Lucas quando este afirma que a literatura infantil que se guia por uma «função educacional, ou seja, a reprodução dos valores ideológicos [...], irá apoiar-se na escrita e, em segundo plano, na literatura, que se quer na sua dupla e tradicional função: divertir e ensinar. Principalmente ensinar». Desta forma vemos que a literatura infantil, relacionada com a função didáctica, é condicionada pelos objectivos dos autores. Se o principal objectivo for formar a criança para a vida adulta, a obra fica delimitada pelo seu valor educativo e perde, como também refere a autora, em termos do valor estético que define a verdadeira literatura.

Foi já no século XX que a literatura passou a ser reconhecida sobretudo como enriquecedora para a formação integral dos indivíduos, tendo em conta que pode dar um novo sentido ao mundo e aos valores que o guiam, dando a conhecer vivências e referências fundamentais para o crescimento e enriquecimento dos indivíduos (*ibidem*), sem que isso implique uma função especificamente didáctica ou moralizadora. A este respeito, Teresa Colomer (1999: 15 e 16) defende que «uma das funções da literatura infantil e juvenil é [...] a de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura».

Tudo isto não impede que o texto se revele como um meio de modificar os padrões cognitivos do seu leitor, visto que, como afirma Fernando Azevedo (2006: 40), citando o seu livro *Texto literário e ensino da língua* (2002), «a literatura permite interpretar, com sentido

crítico, não só as identidades, como também as alteridades e é graças a esta sua dimensão ética e, em larga medida, axiológica, em complemento à sua incessante capacidade de revelação de novos rostos, revolucionariamente inovadores relativamente aos padrões de referência que fazem parte do conhecimento que o homem tem do mundo [...] que, desde sempre, ela tem ocupado um papel tão relevante nas relações de interaccionismo sógnico do homem com o seu meio».

Os textos literários veiculam sempre valores relacionados com diversas vertentes, sejam elas sociais, históricas ou ideológicas. A literatura permite que os leitores reflectam sobre a forma como têm vindo a construir as suas visões acerca do mundo social, cultural e antropológico, o que os ajuda a alargar os seus horizontes relativamente às suas expectativas e podem reflectir e «discutir» acerca de outras culturas com padrões de valores diferentes dos que lhes são familiares e reconhecidos como correctos (*ibid*: 41 e 42). Com isto, as crianças são sensibilizadas para a existência da diferença, da multiplicidade formas de perceber o mundo e familiarizar-se com ele, para a tolerância, para a aceitação da diferença e para o respeito pelo outro¹⁶.

Fernando Azevedo (*ibid*: 42) considera aceitável a inclusão de uma função educativa no texto literário, afirmando que esta função não é, de modo algum, desprezível. No entanto, existem algumas preocupações acerca da literatura como meio de educar. Segundo este mesmo autor (*ibid*: 49), para uma compreensão adequada do texto literário, da sua natureza e funcionalidade semiótica, não é aconselhável que haja, no texto, questões relacionadas com uma moral destinada ao leitor, ou que façam o mesmo criar juízos de valor sem que eles sejam criticamente construídos no diálogo com o texto.

Apesar da falta de consenso acerca da função da literatura no desenvolvimento das crianças, dado que, por um lado, permanece a ideia de que ela deve ser uma ferramenta na formação para a cidadania e na formação cívica, enquanto que, por outro lado, há quem afirme que esta formação para a cidadania, na literatura, pode pôr em causa princípios da sociedade em que as crianças se inserem, além de dar origem a obras onde o valor artístico é remetido para um plano muito secundário, é consensual a ideia de que a leitura literária, de

¹⁶ Apesar de existirem investigadores que dão extrema importância ao papel da literatura para a infância «no fomento e desenvolvimento de uma educação multicultural» (Tiedt&Tiedt, 1986 cit. in Azevedo, 2006:42), existem outros que afirmam que «a partilha com as crianças de textos que abordem temáticas de natureza multicultural pode, em função dos objectivos que se pretendam atingir, implicar juízos valorativos acerca das práticas do grupo cultural em questão» (Vivian Yenika-Agbaw, 2003 cit. in Azevedo, 2006:42).

uma forma ou de outra, é essencial no desenvolvimento de variadas competências e na promoção do conhecimento.

É, portanto, necessário ter em conta a importância da literatura no desenvolvimento dos alunos, quer sejam eles os leitores dos textos quer sejam meros ouvintes de textos lidos por outras pessoas, pois, de qualquer uma das formas, estão a aceder a um conjunto de ferramentas de conhecimento da linguagem e de cultura, trazendo consigo imensos benefícios, os quais estão associados ao aumento das capacidades de leitura e escrita e competências literárias, adquirindo também mais vocabulário e acedendo ao conhecimento. Sendo assim, as crianças que pouco lêem têm menos hipóteses de lidar com estes benefícios, o que faz decrescer significativamente as suas oportunidades de aprendizagem, fazendo-nos perceber que a escola, enquanto promotora de experiências de aprendizagem ricas em todos os aspectos, deve dar o devido relevo à relação entre as crianças e a literatura.

Fernando Azevedo (*ibid*: 51) expõe-nos a preocupação de Glenna Davis Sloan, quando a autora se interroga acerca da motivação para a leitura e da forma como a entrega à leitura e ao texto literário, por parte da criança, pode ser feita livre, emocional e voluntariamente. Para que haja uma maior envolvimento da literacia não se pode, segundo o autor, frustrar o crescimento imaginativo, recorrendo apenas a excertos dos manuais, por exemplo: «recusando ensinar a ler com inteligência, finura, perspicácia e espírito crítico, as formas de interrogar o texto propostas pelos manuais» escolares não «despertam no leitor a inquietação e a fome da leitura». O educador ou professor deve dar todas as oportunidades para que a criança se entregue à leitura literária respeitando a sua natureza, para que, com ela, consiga crescer e desenvolver-se, num processo significativo de auto e hetero-conhecimento que lhe proporcione uma apetência auto-estimulada para a leitura.

Sendo assim, as obras de literatura infantil devem caracterizar-se por processos que motivem as crianças para a leitura. Segundo Maria Madalena Silva (1996: 41), estas características que proporcionam um envolvimento positivo com o texto literário passam pela fantasia, pelo «carácter imaginativo, o inesperado, o *suspense*, o dramatismo das situações vividas pelos heróis», pelo poder sugestivo da linguagem. Estes são factores que possibilitam aos leitores viajar na imaginação, por «lugares distantes e maravilhosos», vivenciando aventuras, conhecendo mundos alternativos e experimentando «sentimentos de outra forma interditos e que certamente ajudam a crescer».

Dentro desta categoria de literatura, e considerando o desenvolvimento das crianças, existem livros adequados a cada idade. Obras literárias destinadas a crianças entre os dois e os

quatro anos de idade são marcadas por terem muitas imagens e pequenos conjuntos de palavras ou frases simples, tal como os álbuns já referidos anteriormente.

Para leitores de entre os quatro aos seis anos, os livros oferecem um maior conjunto de palavras, começando a ser já organizados em texto e não abandonando os estímulos visuais que são dados através das ilustrações.

Por sua vez, as obras dedicadas a crianças de entre os sete aos dez anos de idade começam a deixar um pouco de parte as ilustrações, apresentando textos maiores, mais complicados e estruturados, dado que, nesta fase escolar, as crianças necessitam de começar a encontrar as respostas por elas próprias – o começo da racionalização.

Na promoção de uma educação literária e na difusão da literatura infantil, a escola tem um papel fulcral, que ganha tanto mais relevo quanto é na escola que todas as crianças, principalmente as que estão inseridas em contextos de baixos níveis de literacia familiar, podem interagir com os livros. Esta interacção é feita, muitas vezes, exclusivamente no jardim-de-infância ou no primeiro ciclo do Ensino Básico.

O contacto com obras literárias é importante na escola na medida em que o uso e «abuso», certas vezes, do manual escolar é um factor que distancia as crianças dos livros e da literatura, pois retira todo o prazer que esta actividade nos pode dar. Para além de as crianças perderem a oportunidade de manusear obras literárias, não promove uma educação literária, nem fomenta os seus hábitos de leitura, constituindo assim outro obstáculo à educação literária na escola.

Além disso, os manuais escolares, muitas vezes, não incluem a informação relativa às fontes bibliográficas (autor, obra, editora...), o que dificulta outras leituras que poderiam derivar desses textos. O recurso ao excerto «faz com que o texto adquira uma independência relativamente à obra a que pertence e o autor seja desapropriado dos seus textos» (Azevedo, 2006: 52). A frequente ausência de informação relativa à fonte impossibilita os leitores interessados de pesquisar e localizar as obras em que eles se integram, para uma futura consulta ou leitura integral.

Desta forma, mais uma vez podemos verificar que não se deve usar única e exclusivamente o manual escolar como um recurso pedagógico na sala de aula para promover o desenvolvimento da leitura e escrita. Por tudo isto, é difícil compreender a razão pela qual não estão incluídos, com o devido destaque, no currículo, os benefícios da iniciação da leitura literária na escola ou jardim-de-infância, visto que, quando adequados às idades das crianças,

os livros «auxiliam e intensificam muitos dos percursos de leitura potenciais que o texto literário sugere» (*ibid*: 48).

No 1.º Ciclo, a literatura para a infância não surge com objectivos claros e explícitos nos programas, pois assenta mais na «*criação do gosto* pela recolha de tradições do património literário oral do que propriamente de uma interacção sistemática e intencional com textos da literatura infantil» (*ibid*: 47), o que pode constituir um «fraco» aproveitamento das capacidades da literatura. No entender de Ângela Balça (2007: 135), tudo pode partir de um livro de literatura infantil. O «tudo» a que esta autora se refere está relacionado com as características interdisciplinares que as obras podem conter, não utilizando a literatura como veículo de transmissão de conhecimento, mas tendo em conta as relações que se podem estabelecer entre as várias áreas, disciplinares e não disciplinares, e os textos literários que são lidos.

Além disso, construindo, executando e avaliando o currículo escolar fundamentado na leitura e literatura, e com o envolvimento de toda a comunidade escolar, «o currículo torna-se um elemento propiciador de aprendizagens efectivas», na medida em que um modelo de ensino-aprendizagem alicerçado na leitura e literatura dá aos alunos «a possibilidade de ler múltiplos livros e de os partilhar, buscando informação sempre que tal se revele necessário, desenvolvendo o seu raciocínio crítico em função de situações reais e concretas» (Azevedo, 2006: 58).

De facto, como pudemos verificar, a forma como está moldada a literatura infantil no ensino revela, tal como alguns autores afirmam, que a literatura em geral, mas mais especificamente a literatura infantil, é ainda alvo de uma visão extremamente redutora e empobrecedora. Ela não é considerada como tendo um papel relevante nas orientações curriculares e nos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico como parte integrante do ensino¹⁷. No entanto, nos últimos anos, principalmente a partir de 2006, começou a verificar-se uma mais significativa integração de obras literárias no ensino e na vida das crianças, através de iniciativas e programas como o «Plano Nacional de Leitura», plano implementado a partir de 2007, sendo responsável por ele o Ministério da Educação, e que tem a missão de elevar os níveis de literacia dos portugueses, promovendo os hábitos de leitura, para colocar o nosso país a par dos seus parceiros europeus.

Este programa conta com linhas de orientação e de actuação para a promoção da leitura, programas e listas de livros recomendados para os alunos, desde o ensino pré-escolar

¹⁷ Veja-se Azevedo (2006: 47).

até ao ensino secundário, que auxiliam e tentam promover, não só na escola, mas também em casa e com a família, actividades de leitura baseadas na promoção da literacia. Segundo a brochura *Orientações para Actividades de Leitura: Programa – Está na Hora da Leitura – 1.º Ciclo*, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, «este programa destina-se a assegurar que todas as crianças do 1.º Ciclo contactem com livros e leiam, pelo menos, cinco horas por semana, tal como as crianças de outros países onde foram lançados programas semelhantes e que já obtiveram resultados apreciáveis na promoção da literacia» (Ministério da Educação, s/d: 3).

O Plano Nacional de Leitura prevê, ainda, um grande envolvimento dos responsáveis pelas actividades de aprendizagem, dada a necessária adequação destes programas a cada turma e às necessidades de cada criança. Mas, para isso, é indispensável que os educadores e professores tenham uma boa formação literária, que lhes forneça as ferramentas necessárias para lidar com os desafios que a leitura apresenta, tanto ao nível da actividade em si (leitura) com das actividades de pré ou pós leitura. Uma insuficiente formação dos professores em estudos literários pode fazer com que eles imponham a sua interpretação do texto aos alunos, ignorando as propostas das crianças, ou permita leituras subjectivas e grandemente «forçadas» do texto literário, o que não ajuda o aluno a adquirir «as condições para um estabelecimento de um diálogo efectivo e produtivo entre o leitor e o texto» (Catherine Tauveron, cit. *in* Azevedo, 2006: 54).

A solução que Fernando Azevedo (2006: 54 e 55) propõe passa por eliminar as formas de auxílio à leitura, dando a conhecer os textos em estado puro. Outra das formas é corrigir as falhas dos manuais escolares, englobando as informações necessárias ao fácil acesso ao livro e à literatura. Estas formas de solucionar problemas decorrem, como podemos perceber, da atitude do professor, o qual deve ter uma sólida formação em estudos linguísticos e literários, que lhe permita respeitar a natureza das obras, compreender a pluralidade de leituras que ela propõe e a diversidade de sentidos que dela podem ser extraídos. Ele deve, sobretudo, ser um leitor competente e gostar de ler, já que quem não lê e/ou não gosta de ler dificilmente despertará nos outros o gosto pela leitura.

Sendo assim, é fundamental apostar na formação de professores e educadores que saibam reconhecer o texto de literatura infantil «enquanto veículo para o conhecimento/aprendizagem da cultura literária e da própria complexidade do ser humano e que sejam capazes de problematizar situações pedagógicas» (Fillola, cit. *in* Azevedo, 2006: 77) enriquecedoras para a aprendizagem e motivação dos alunos para a leitura, mobilizando

procedimentos e estratégias que vão ao encontro dos seus saberes, necessidades e gostos, a fim de promover um contacto proveitoso com os livros. Só assim se poderão formar leitores competentes, capazes de colaborar na construção do sentido do texto e de o ler criticamente.

3- Descrição

3.1 – Caracterização do Infantário e do Grupo de Crianças (Pré-Escolar)

No âmbito deste estágio/projecto estivemos em contacto com experiências comuns no dia-a-dia dos educadores e professores. Assim, ao longo das várias intervenções, fomos nos deparando com aspectos que podem ser alvo de alguma análise. Não só as actividades, as práticas e desempenho do professor estagiário, as reacções das crianças, metodologias e estratégias utilizadas, mas também o contacto com o currículo e a forma como foi gerido e desenvolvido serão objecto de análise e confrontados com os aspectos teóricos compilados no capítulo *Enquadramento Teórico*, para que se possa fazer uma relação entre as conclusões a que chegámos e a forma como essas mesmas situações foram analisadas pelos autores estudados.

Tendo os dois estágios pedagógicos, ao nível da nossa preparação e formação inicial, sido realizados em ambientes distintos e com diferentes intervenientes, passamos a caracterizar as duas instituições e os dois grupos de crianças com os quais trabalhamos. Uma das instituições foi o Infantário de Ponta Delgada (no âmbito do estágio no ensino pré-escolar) e a outra a Escola/Jardim de Infância de Matriz (no âmbito do estágio no 1.º Ciclo), ambas na cidade de Ponta Delgada.

Os instrumentos e métodos de recolha de dados utilizados foram a observação do grupo/ turma (participada e não participada) e a análise documental do Projecto Educativo de Escola (PEE), do Projecto Curricular de Escola (PCE), do Projecto Curricular de Grupo (PCG) ou de Turma (PCT), do Plano Anual de Actividades (PAA), das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, dos Modelos Curriculares de ensino, dos programas do 1.º Ciclo, a que se acrescentou a análise dos processos individuais e dos processos dos alunos. Informalmente, são consideradas as conversas com a educadora e a professora dos grupos em que foram efectuados os estágios.

A maioria desses documentos foi-nos fornecida pelos orientadores (supervisores e cooperantes) no início de cada estágio. Além disso, foi através dos Projectos Curriculares de Grupo/Turma e das observações realizadas ao longo de alguns dias destinados a observar o ambiente em que iríamos desenvolver a nossa prática que conseguimos recolher algumas informações relativamente ao grupo de crianças com que iríamos trabalhar.

Dado que o educador/professor deve conseguir adequar as suas práticas para proporcionar aprendizagens significativas a todos os seus alunos, é necessário que ele consiga

compreender o meio onde os seus alunos estão inseridos, a instituição, algumas características do grupo com o qual vai trabalhar, reconhecendo capacidades e dificuldades e interesses das crianças desse grupo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 25) mostram a importância de o professor observar as crianças, na medida em que recolher e analisar «informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que as crianças vivem são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades», tirando partido de tudo o que possa ser relevante para o sucesso da sua actividade pedagógica.

Com base no conjunto de informações assim recolhidas, passamos, então, a apresentar a instituição onde decorreu a Prática Pedagógica I: o Infantário de Ponta Delgada, no ano lectivo de 2009/2010.

O Infantário de Ponta Delgada é um estabelecimento de ensino ligado à Escola Básica Integrada Canto da Maia, pelo que é orientado pelos documentos e pelo conselho executivo desta mesma escola. As instalações do Infantário de Ponta Delgada estão situadas na Rua de Santa Catarina e Rua João do Rêgo de Cima. O horário de funcionamento situa-se entre as 8:00h e as 18:00h, sendo que existe uma tolerância de 15 minutos tanto na entrada como na saída. No entanto, as actividades de aprendizagem realizadas com os educadores de infância decorrem, normalmente, entre as 09:00 e as 15:30.

Estas instalações contam com sete salas de actividades divididas pelos vários grupos existentes, seis casas de banho para crianças e duas para adultos, um refeitório, uma pequena cozinha e dois dormitórios.

No que diz respeito aos espaços de recreio, o infantário possui, além de quatro espaços, de pequena dimensão, anexos a algumas salas, dois espaços exteriores, muito mais amplos, que servem para o recreio. Um destes espaços exteriores está equipado com baloiços e túneis, enquanto que o outro possui apenas um jardim.

O infantário tem ainda um espaço de recreio coberto para os dias de mau tempo, o qual funciona, também, como polivalente. Nele se realizam as festas, as actividades colectivas e as actividades de Expressão Motora. Além de tudo isto, existe também um conjunto de outras salas de apoio importantes para a gestão da instituição.

No ano lectivo de 2009/2010, a escola tinha cento e cinco crianças ou bebés matriculados, divididos por sete grupos: três grupos são de creche e os restantes de jardim-de-infância. O infantário tem sete educadores titulares de grupo e quinze técnicos/auxiliares, um

em cada sala e os restantes divididos pelas várias actividades do Infantário (dormitório, cozinha, lavandaria, etc).

A maioria dos grupos (4) tem com entre quinze e dezanove crianças, outros (2) entre dez e catorze, e um entre vinte e vinte e quatro crianças.

Apesar de o Projecto Curricular de Escola não lhe fazer referência, o infantário contou também com a colaboração de uma professora de 1.º ciclo e uma outra educadora que davam apoio a algumas crianças, e também com um professor de Expressão e Educação Físico-Motora, destacado para dar apoio aos educadores nas actividades de Expressão Motora.

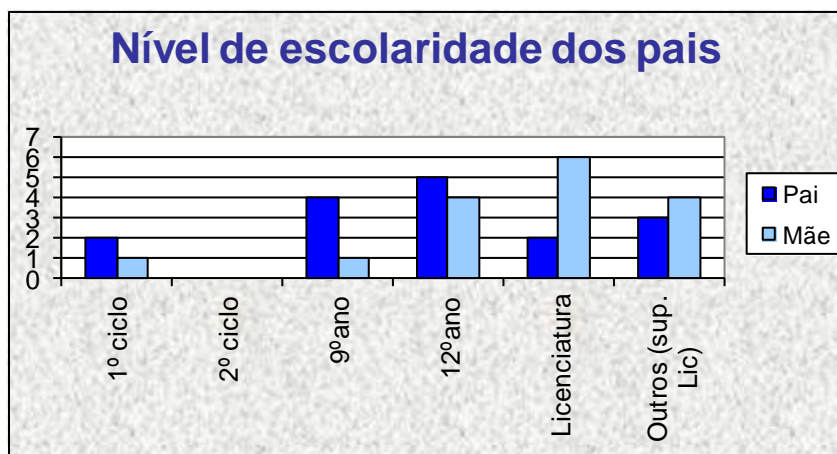
Depois de descrito o espaço onde decorreram as actividades, passamos a descrever o grupo de crianças com o qual trabalhámos; o referido abaixo tem em conta as informações presentes no Projecto Curricular de Grupo que nos foi disponibilizado pela educadora titular do grupo. Convém referir que algumas das conclusões tiradas foram complementadas com as observações realizadas nos dias que nos foram disponibilizados para esse fim. Estas informações deram-nos indicações acerca do funcionamento do grupo e de algumas crianças para que fosse possível adequarmos as nossas estratégias e metodologias às crianças.

A sala dos três e quatro anos, onde intervimos, tinha dezasseis crianças, das quais oito do sexo feminino e oito do sexo masculino, o que corresponde a cinquenta por cento para cada um dos sexos, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Algumas crianças estavam já pelo segundo ano no infantário, e essas demonstraram um conjunto de competências essenciais características sua idade. No entanto, notou-se que muitas outras ainda não estavam no mesmo patamar no que se relaciona com as mesmas competências.

No que diz respeito aos agregados familiares, verificou-se que todas as crianças eram acompanhadas pela presença de ambos os pais, e irmãos, se existentes. Sete das crianças do grupo tinham um irmão, os restantes nove eram, aquando do estágio, filhos únicos.

O papel de encarregado de educação era desempenhado maioritariamente pelas mães (75%), sendo que apenas quatro pais (25%) eram encarregados de educação.

No seguinte quadro, cedido pela educadora titular do grupo em que intervimos, nota-se um elevado nível de escolaridade dos pais. O nível de escolaridade que assume maior incidência é o 12º ano de escolaridade, seguido da licenciatura, verificando-se apenas 3 pais com o nível básico do 1º Ciclo.



Quadro 1. Nível de escolaridade dos pais das crianças do grupo de estágio no Pré-Escolar

No que diz respeito à faixa etária dos pais, a maioria situava-se no intervalo de idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos, seguindo-se a faixa etária dos 26 aos 30 anos de idade. Quanto à situação profissional dos pais, a maioria inseria-se em ocupações pertencentes ao sector terciário, tendo profissões como administrativos, técnicos, docentes e polícias.

Após os dias de observação/interacção na sala de actividades, algumas conversas formais (nos períodos de reflexão) e informais com a educadora titular do grupo, e consulta dos relatórios individuais de cada criança, foi possível verificar que o grupo, apesar de ter alguns casos mais problemáticos, era muito receptivo ao desenvolvimento de actividades e que se adaptava bem aos diversos tipos de metodologias utilizados pela educadora. No entanto, é necessário ter bem em conta que a rotina é um dos métodos que a educadora apresenta como mais eficaz na gestão do grupo, pois, certas vezes, as mudanças podem significar alguma confusão para as crianças, fazendo-as reagir de várias formas.

Para apresentar, aqui, as crianças do grupo, dividimo-las em três grupos: o grupo «A» o grupo «B» e o grupo «C».

Na minha opinião, e através da observação e análise de documentos que dizem respeito ao comportamento das crianças no jardim-de-infância, seis delas faziam parte do grupo «A». Neste grupo estavam inseridas aquelas crianças que revelavam interesse em partilhar as suas vivências e em participar em conversas de grupo, com uma boa expressão oral e não verbal. A maior parte destas crianças já não dependia do adulto para a maioria das actividades e tarefas; no entanto, algumas vezes era necessária essa intervenção, o que era o caso de pelo menos duas das crianças inseridas neste grupo. Além disso, no refeitório, estas

crianças eram as mais autónomas. Certamente, será relevante ter em conta que a maioria das crianças inseridas neste grupo já tinha estado neste infantário nos anos anteriores.

No grupo «B» estavam inseridas oito crianças. A maioria destas oito crianças distinguia-se por serem bastante tímidas, introvertidas e inseguras, o que levava a uma participação pouco significativa nas actividades. Logo, nestes casos, era preciso haver algum incentivo/estímulo e condução contínua das actividades, por parte do adulto, para as motivar a participar e comunicar. A maioria das crianças deste grupo não conseguia tomar, autonomamente, decisões simples, pelo que necessitavam sempre da intervenção do adulto. Além disso, no que diz respeito às refeições, a maioria destas crianças ainda necessitava de ajuda na hora de almoço. Quatro delas conseguiam manter um discurso claro, fluído, e utilizar vocabulário adequado a várias situações. As restantes quatro necessitavam ainda de algum estímulo por parte da educadora para a expressão oral, e, também, de alguns reparos/correções na oralidade.

O último grupo («C») incluía duas crianças que se podiam caracterizar como os casos mais problemáticos do grupo. Este grupo era caracterizado por necessitar de um apoio constante em todas as actividades, desrespeitar algumas regras, como, por exemplo, manter-se sentado, acatar as instruções do adulto e esperar pela sua vez.

A adaptação de uma destas crianças (do grupo «C») ao infantário foi muito delicada e difícil. Este transtorno ainda existia e era, normalmente, traduzido em momentos de choro ao longo do dia e na perda de concentração com relativa facilidade, o que a impedia de interagir e participar com as restantes crianças nas actividades da sala.

A outra criança deste grupo caracterizava-se por ser uma criança com necessidades educativas especiais. Revelava uma grande falta de concentração durante as actividades e uma grande agitação e ansiedade. Tinha problemas de comunicação com os outros, necessitando de ser fortemente estimulada, muitas vezes, sendo necessário fazê-la pensar que as atenções do grupo estavam centradas nela. Além disso, demonstrava comportamentos agressivos em relação aos colegas e adultos. Manifestava, porém, grande entusiasmo nas sessões de Expressão Motora e Musical, memorizando canções e lengalengas com muita facilidade.

Referimos, a propósito, que nos momentos dedicados à observação do funcionamento da sala e do grupo, as crianças demonstraram grande gosto em ouvir histórias, o que se traduziu num ponto positivo para a temática a desenvolver no âmbito do tema deste relatório.

Outro factor de grande importância para o desenvolvimento das actividades e das experiências de aprendizagem é a sala actividades, pelo facto de se tratar do local onde as

crianças passam a maior parte do dia e onde desenvolvem a maioria das experiências significativas para o seu desenvolvimento.

A sala de actividades do grupo dos três e quatro anos é uma sala com aproximadamente oito metros de comprimento por quatro metros de largura. Nesta sala existem vários cantos temáticos, tal como é usual nas salas de jardim-de-infância, conforme se pode ver, abaixo, no plano da sala:



Figura 1. Plano da sala de actividades do grupo de estágio no Pré-Escolar

Tal como é possível observar na Figura 1, a sala dispõe de quatro cantos: o canto da leitura, o canto do faz de conta, o canto da pintura e plasticina (note-se que apesar de ter um canto específico, na maioria das vezes, estas actividades eram realizadas nas mesas que estão no centro da sala), e o canto da garagem e construções. Além disso, possui um quadro de giz, dois placards onde se podem afixar os mais variados trabalhos, duas estantes com jogos e livros, e, ao fundo da sala, um grande armário com várias divisões onde se guardam materiais para as actividades. Além disso, na sala existe um «caixote» com várias separações, onde estão guardados muitos livros, que as crianças podiam usar nos tempos destinados às actividades livres e que também eram, por vezes, lidos para o grande grupo pela educadora titular. O conhecimento da sala é, como sabemos, importante, para que possamos tirar partido de tudo o que está disponível.

3.2 – Caracterização da Escola e da Turma (1.º Ciclo)

O estágio no âmbito do 1.º Ciclo foi realizado na Escola EB1/JI de Matriz, inserida na Escola Básica Integrada Roberto Ivens. Esta escola situa-se na freguesia de São Sebastião, mais propriamente na rua José do Canto.

No que diz respeito à estrutura física da escola, esta tem dezassete salas, sete gabinetes, catorze quartos de banho, um polivalente, uma cozinha, uma arrecadação de material de Educação Física, uma ludoteca, um refeitório, uma despensa, quatro arrecadações de material pedagógico, uma zona descoberta com campo de jogos, um parque infantil e dois alpendres.

As salas onde decorrem as actividades e as aulas estão divididas da seguinte forma: doze salas de aula para o 1.º ciclo; três salas de jardim-de-infância; uma sala para Uneca e uma pequena sala de pessoal. Dos sete gabinetes, existe um para a coordenação, um para a reprografia, quatro para apoio e um para a educação especial. Os quartos de banho estavam divididos em doze para alunos e dois para professores.

O corpo docente, durante o estágio, era formado por: três educadoras do pré-escolar; uma educadora especializada em necessidades educativas especiais (NEE); uma educadora de apoio; doze professoras do 1.º ciclo titulares de turma, duas professoras de apoio educativo para o 1.º ciclo, duas professoras do 1.º ciclo para apoio aos alunos com NEE, quatro professores de Educação Físico-Motora, em itinerância, e três professores de Inglês.

O corpo não docente era formado por seis assistentes operacionais e a «população estudantil» contava com duzentos e oitenta e seis alunos, divididos pelos dois níveis de ensino (Pré-Escola e 1.º Ciclo).

Os dados acerca da caracterização da turma foram igualmente recolhidos através de análise documental, dos processos individuais dos alunos, do Projecto Curricular de Turma (PCT) do ano anterior e através de observações feitas nas aulas assistidas e leccionadas.

O 3.º ano, turma C, onde foi realizado o estágio pedagógico, era constituído por dezassete alunos, de idades entre os oito e os nove anos, sendo nove alunos do sexo feminino (53%) e oito alunos do sexo masculino (47%).

A turma estava organizada na sala de aula de acordo com o nível de autonomia revelado por cada aluno. Da terceira fila faziam parte seis alunos, os quais revelavam uma grande autonomia, conseguindo realizar a maioria das tarefas sem a ajuda do professor. A segunda fila era constituída por cinco crianças que realizavam as tarefas, necessitando de alguma ajuda do professor. Quanto a estes dois níveis, podemos afirmar que se conseguiam

expressar com alguma correcção e clareza, compreendiam as instruções das tarefas, tinham alguma facilidade em relacionar aprendizagens e em assimilar os conteúdos abordados nas aulas.

Para terminar, na primeira fila estavam seis alunos bastante dependentes da ajuda do professor, que revelavam um ritmo de trabalho mais lento, necessitando de uma grande insistência para concluir as actividades.

A turma encontrava-se a trabalhar competências de 3.º ano de escolaridade, à excepção de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, que estava ao segundo nível de aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo acompanhado, semanalmente, por uma professora do Núcleo de Educação Especial, em dois blocos de noventa minutos. Além disso, cinco alunos revelavam dificuldades ou na área de Língua Portuguesa ou na de Matemática; estes possuíam Plano Individual e beneficiavam, semanalmente, de apoio educativo, três deles na área de Língua Portuguesa e os outros dois na área de Matemática. As dificuldades destes alunos, ao nível da Língua Portuguesa, relacionavam-se com articular palavras, ler palavras com casos de leitura, ler textos com expressividade (fluência, clareza, entoação), apreender o sentido global de um texto, responder a questões sobre textos, aplicar as regras dos sinais de pontuação, escrever com correcção o que copiavam, o que lhes ditavam e o que escreviam por iniciativa própria, escrever pequenos textos respeitando regras gráficas, ortográficas e de pontuação e escrever pequenas narrativas.

A nível da Matemática, as dificuldades sentidas pelos alunos com apoio consistiam em estabelecer relações de ordem e de grandeza entre números, ordenar números tendo em conta a ordem de grandeza, compreender o mecanismo da numeração de posição do sistema decimal, identificar a centena e a dezena com a unidade, efectuar contagens de dois em dois, de três em três e de cinco em cinco, realizar contagens progressivas/regressivas, decompor os números em adições e subtracções, praticar o cálculo mental, efectuar adições utilizando algoritmos e resolver situações problemáticas de compreensão, concepção, aplicação e justificação da estratégia.

O aluno com NEE tinha um Projecto Educativo Individual e um Currículo Individual Adaptado, elaborado pela professora titular de turma e pela professora do Núcleo de Educação Especial, para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio (3.º nível de aprendizagem, embora com algumas adaptações). Este aluno tinha dificuldades perceptivas e de coordenação visuo-motora, o que o condicionava na leitura, na escrita e no

diálogo oral. Além disso, pudemos observar que, por vezes, tinha dificuldades ao nível do cálculo, factor que poderia derivar da sua pouca concentração nas tarefas.

Todos os alunos eram, normalmente, assíduos e a maioria das crianças tinha hábitos de leitura, de trabalho e estudo na escola e em casa. O ambiente dentro da turma era bastante calmo, havendo alguns desentendimentos entre crianças da turma, principalmente entre duas delas que, por vezes, ficavam bastante agitadas, o que condicionava a forma como as aulas funcionavam e o ritmo de trabalho das crianças. No entanto, normalmente, interagiam bem entre si e tinham espírito de inter-ajuda.

A sala de aula onde a turma do 3.º Ano desenvolvia a maioria das suas actividades, encontrava-se no segundo piso, à esquerda de duas outras salas do 3.º ano. A sala tinha as dimensões adequadas para o número de alunos e bastante luminosidade, dado que existiam janelas viradas para o exterior.

A sala está dividida em espaços de diferentes utilidades. Para além de três armários para arrumação de materiais, existe, também, um espaço onde estão localizados os cacifos dos alunos, um espaço para jogos didácticos e livros, um espaço onde se encontram manuais, cadernos de estudo e livros de fichas, e, também, um espaço destinado às novas tecnologias, onde existem dois computadores e uma impressora. Além disso, tem um pequeno armário à entrada da sala, no qual as crianças pousavam as lancheiras.

Esta sala de aula tem com uma secretária e uma cadeira da professora, dois quadros de giz (um na frente da sala e outro ao fundo da sala), catorze mesas e vinte e oito cadeiras. As mesas onde os alunos se sentam estão dispostas paralelamente, em filas de três mesas cada.

Na sala existem, ainda, vários *placards* de cortiça onde se podem afixar cartazes sobre os mais variados temas, estando um espaço reservado a cada área curricular.

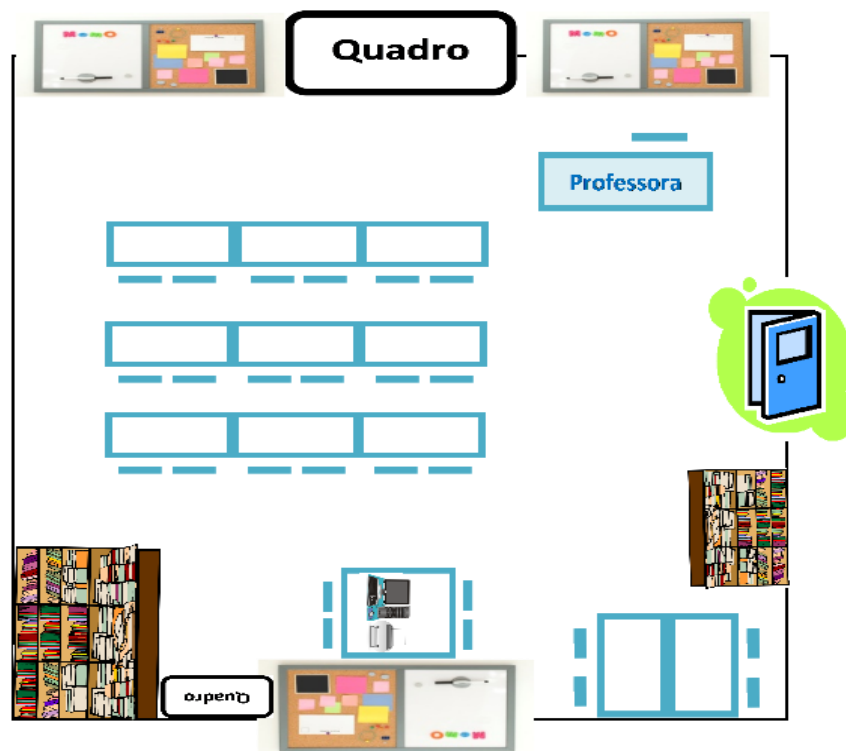


Figura 2. Plano da sala de actividades da turma de estágio do 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.3 – Processo de Estágio

Antes de iniciarmos qualquer um dos estágios pedagógicos, ocorreu, na Universidade dos Açores, uma reunião em conjunto com as orientadoras de estágio, para que pudéssemos analisar o programa das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II e, conseqüentemente, proceder ao sorteio dos locais de prática para cada par de estágio e a formação de núcleos, distribuindo-os pelos grupos disponíveis da Educação Pré-Escolar ou pelas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A atribuição das orientadoras foi feita de acordo com o local em que fomos colocados.

No âmbito do estágio no Pré-Escolar, dois pares foram colocados no Infantário de Ponta Delgada: um na sala das crianças de três e quatro anos e outro na sala das crianças de quatro e cinco anos. Tendo ficado na sala dos três e quatro anos deste infantário, o próximo passo foi estabelecer o primeiro contacto com estas crianças para as conhecer. Para isso, fomos disponibilizado um dia (2 de Fevereiro de 2010) para a observação do grupo de crianças, sem intervenção e dois outros dias (8 e 9 de Fevereiro de 2010) para prática educativa da responsabilidade dos formandos e da educadora cooperante. Foi também nestes dias que tivemos acesso ao Projecto Educativo de Escola e, também, ao Projecto Curricular de Grupo.

A Prática Educativa Supervisionada II, esta no 1.º Ciclo, seguiu os mesmos moldes, sendo que nos foram disponibilizados três dias para observação (20, 21 e 22 de Setembro de

2010) e outros três dias (27, 28 e 29 de Setembro de 2010) para prática educativa da responsabilidade dos formandos e da professora cooperante. Tal como no estágio no pré-escolar, foi nestes dias que tivemos acesso ao Projecto Educativo de Escola e ao Projecto Curricular de Turma.

A análise destes documentos possibilitou-nos recolher mais informação acerca das crianças e do meio onde a acção se desenrolaria. Segundo Albano Estrela (1986: 467), a análise documental é uma técnica de investigação, normalmente utilizada pelas Ciências Sociais, para a exploração e análise de documentos. Esta exploração principia com a leitura inicial dos documentos, para se formar uma ideia das suas características e das suas capacidades de análise, segue com a determinação dos objectivos da análise e termina com a própria análise, a qual é «codificada» de acordo com o que se pretende analisar.

Além disso, tal como vimos anteriormente no tópico de *Enquadramento Teórico*, a observação do grupo de crianças com o qual vamos trabalhar é de extrema importância. É através destes momentos que podemos conhecer cada criança e que podemos tirar as nossas primeiras impressões sobre o estado do grupo. Juntamente com o acesso aos processos individuais, ficamos com uma ideia sobre cada uma delas, as suas necessidades, dificuldades, gostos e interesses, o que nos dá a possibilidade de ter em conta esses factores quando procedemos à delimitação da forma como vamos intervir e trabalhar com elas.

Este primeiro contacto com as crianças possibilitou-nos perceber a rotina do grupo, para que, nas nossas futuras intervenções, pudéssemos tê-la em conta, dado que a rotina, principalmente na Educação Pré-Escolar, cuidadosamente planeada pelo educador, pode ajudar as crianças a prever o que podem fazer em alguns momentos, assim como antever alguns dos acontecimentos, dando-lhes a possibilidade de propor modificações. Além disso, a rotina funciona como uma referência temporal que dá à criança a noção e a compreensão do tempo («passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual») (Ministério da Educação, 1997: 40).

Segundo Albano Estrela (1986: 61 e 62), «a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores», sendo que pode ajudá-los a «reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; [e] realizar a síntese entre teoria e prática.» Assim, na nossa formação, a observação funcionou como um mecanismo de aquisição de informação acerca de determinado contexto, que nos

possibilitou intervir e avaliar a realidade, de forma fundamentada, após a problematização dos dados recolhidos.

Os meios de observação utilizados por nós, enquanto estagiários, foram a *observação participante* e a *observação participada*. A primeira forma de observação permitiu que nos inseríssemos na vida do grupo, e participássemos na mesma, desempenhando um papel bem definido nos primeiros dias de observação. O objectivo foi fazer um «levantamento de hipóteses explicativas» (Estrela, 1986: 34) da análise qualitativa do real, tendo o cuidado de não exercer influência na reacção dos observados, dado que essa influência pode alterar as reacções usuais dos alunos.

Quanto à *observação participada*, caracteriza-se por permitir ao observador participar, de algum modo, na actividade do observado (tendo em conta que o seu papel é o de observador), dando ênfase à «observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado.» (Estrela, 1986: 36) No âmbito das nossas práticas, nos dias destinados à observação, desempenhámos um papel de observadores, amplamente ligado à observação participante, na medida em que registámos as reacções dos alunos, não tendo nós influência nas mesmas. Nos dias dedicados à observação e intervenção conjunta, já podemos afirmar que recorreremos à observação participada, pois já intervimos nas actividades dos observados, e algumas das suas reacções já puderam derivar de aspectos relacionados com a nossa acção.

Procedeu-se, em seguida, à elaboração de um projecto formativo, um para cada estágio (Anexos I e II). Segundo as orientações que nos foram dadas para a construção deste documento, o projecto formativo deve funcionar com um plano de formação e de intervenção pedagógica, concebido por cada formando, de cada núcleo de estágio, constituindo-se também como um ponto de partida para a intervenção na escola onde desenvolverá a sua prática educativa. Este deve ser um documento pré e pró-activo, dinâmico e permanentemente actualizável, dado que é nele que cada formando se baseia para desenvolver a sua prática. Trata-se, portanto, de um documento em permanente construção, que deve ser actualizado à medida que nos vamos apercebendo de novas características, dificuldades, interesses e de novas metodologias que vão ao encontro do que cada criança necessita durante a sua formação, educação e instrução¹⁸.

Como se pode verificar nos projectos formativos elaborados, existe uma caracterização do meio onde a instituição está localizada, neste caso da cidade de Ponta

¹⁸ Informações retiradas do documento, apresentado e fornecido, com indicações sobre a construção dos projectos formativos.

Delgada, uma caracterização da própria instituição, tendo em conta os seus espaços físicos e as condições que existem, uma caracterização do grupo ou turma na qual a prática foi realizada, na qual as crianças são «agrupadas» tendo em conta as observações realizadas, as conversas informais com os responsáveis do grupo ou turma, e pela análise dos documentos que dizem respeito à situação dos alunos da turma (Projecto Curricular de Grupo/Turma).

Além disso, no âmbito do estágio no 1.º Ciclo e do projecto formativo associado, foi realizado um inquérito às crianças, com o intuito de recolher informação sobre os seus gostos, interesses e hábitos de estudo. Depois de preenchidos pelas crianças, conseguimos retirar deles algumas ilações que foram incluídas no projecto formativo correspondente.

O projecto formativo estabeleceu-se, portanto, como um guia para a nossa planificação e actuação, dado que os educadores e professores devem ter informações acerca da situação dos seus alunos para que possam intervir de acordo com as necessidades evidenciadas por cada grupo. Todo este processo de conhecimento do grupo de crianças é importante na medida em que o professor em formação deve ter a oportunidade de prever a sua actuação num documento desta natureza, já que vai ter de demonstrar que tem o conhecimento do conteúdo a ser leccionado, das estratégias e técnicas a utilizar, além de conhecimento e capacidade de determinar as características dos seus alunos e planificar nesse sentido, incluindo formas de avaliar a sua aprendizagem¹⁹.

Foi nestes documentos que integrámos ainda a calendarização do projecto. Nesta parte, para além das datas de cada intervenção, teríamos de enunciar os conteúdos a serem desenvolvidos em cada semana. Houve um esforço por parte dos educadores e professores cooperantes no sentido de nos fornecerem estas informações com alguma antecedência, dado que era no final de cada semana que definiam os conteúdos/temas a serem abordados na semana seguinte. Assim, foram-nos dadas algumas indicações que foram colocadas nesses projectos. No entanto, durante a prática, e conforme o ritmo de aprendizagem das crianças, e de acordo com as orientações dos educadores e professores cooperantes, foram introduzidas alterações ao que anteriormente tinha sido delineado no projecto formativo, no sentido de explorarmos novamente alguns assuntos e/ou deixar alguns outros de parte, adiando a sua introdução.

Além disso, tivemos de apontar algumas macroestratégias de actuação, tendo em conta os conteúdos a serem explorados, que nos possibilitassem delinear uma linha orientadora do trabalho a desenvolver na Prática Educativa, referenciando algumas formas de acção no

¹⁹ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 16 e 19).

sentido de uma maior organização das estratégias a incrementar, tendo sempre em conta o sucesso escolar e o desenvolvimento das crianças a todos os níveis.

Este documento incluía, assim, ideias de estratégias e de modelos de ensino orientados para proporcionar experiências de aprendizagem que auxiliassem a ultrapassar os problemas e as dificuldades que percebemos nas nossas observações. Além disso, no projecto formativo elaborado no âmbito do estágio no pré-escolar, incluímos a descrição de um projecto que estava a ser desenvolvido, no momento, no Infantário: o projecto «Uma Aventura no Arquipélago da Eulândia». Algumas das actividades foram desenvolvidas com base nos princípios presentes neste projecto.

Foram também descritas as formas de avaliação do projecto, das crianças e da nossa *performance*, no sentido de testar a qualidade do projecto. Tal como descrito nos projectos formativos, a avaliação foi efectuada com base nas observações recolhidas durante a acção e nos trabalhos efectuados pelas crianças. No 1.º Ciclo, além destas formas de avaliação, ainda pudemos contar com as fichas de verificação e consolidação de conhecimentos.

A avaliação dos projectos foi efectuada, basicamente, através de sessões de reflexão com formandos e formandos (estagiários) e formandos e orientadores (educadores e professores cooperantes e orientadores de estágio), além de reflexões escritas que foram sendo realizadas sobre cada intervenção. A análise das grelhas de avaliação das crianças (actividades de cada semana e fichas de verificação de conhecimentos) também permitiu verificar se o projecto estava bem elaborado, se tinha tido em conta as dificuldades das crianças, se correspondia às suas necessidades e se a nossa acção tinha ido ao encontro do que tinha sido programado.

Os períodos de reflexão semanais serviram particularmente para percebermos se a nossa *performance* estava de acordo com o que tinha sido estipulado no projecto. Em conjunto com as professoras cooperantes, os colegas de estágio e as orientadoras de estágio fomos, nesses momentos, vendo de que forma é que as metodologias utilizadas se adequavam ao grupo de crianças com o qual estávamos a lidar.

Os planos formativos funcionaram, então, como um plano de aprendizagem direccionado às crianças, pois delineavam, de uma forma muito geral, as nossas propostas de trabalho e as estratégias que utilizaríamos para pôr em prática as experiências de aprendizagem e atingir os objectivos traçados para o desenvolvimento das crianças e para ajudar a ultrapassar as suas dificuldades.

Nestes documentos, enquanto instrumentos da gestão curricular, foram enunciados vários passos que adjuvam o docente na forma como concebe, guia e avalia a sua acção, ou seja, a planificação da acção, a acção propriamente dita (execução) e a reflexão sobre a acção. Estes são passos vão ao encontro do conjunto de competências formativas enunciadas por Reynolds no capítulo anterior²⁰.

Aquando da Prática Educativa Supervisionada II, também nos foi providenciado o contacto com o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este contacto teve o objectivo de conhecermos a realidade de um diferente nível dentro do Ensino Básico, sendo que tivemos dois dias dedicados à observação e mais dois dias para actuação junto destas turmas. Dada a brevidade deste contacto com o 1.º ano, não foi necessário entregarmos planificações (para avaliação).

Como já vimos anteriormente, a planificação foi, também, um factor importante que fez parte do nosso processo de formação. Todas as semanas foram disponibilizados momentos de levantamento de estratégias e de metodologias mais adequadas ao nosso grupo de trabalho. Assim, no estágio no pré-escolar, às quartas-feiras, entre as 10h30 e as 12h30, realizaram-se sessões durante as quais, com os restantes colegas de estágio do nosso núcleo, estivemos reunidos com a nossa orientadora de estágio. Por sua vez, no estágio no 1.º Ciclo, os momentos de planificação realizavam-se às quintas-feiras, entre as 9h30 e as 12h30, em conjunto com todos os colegas da Prática Educativa Supervisionada II e com todas as orientadoras da mesma prática.

Depois de algumas intervenções, verificou-se a necessidade de, no âmbito do estágio no 1.º Ciclo, aumentar as horas dedicadas à planificação conjunta, sendo que, às quartas-feiras, das 13h30 às 15h00, passou a haver mais um momento de planificação em conjunto. Todas estas reuniões tinham o intuito de, depois de sugerirmos ideias de actividades para realizar com as crianças, discutir a sua implementação, os factores a ter em conta e os possíveis riscos que correríamos com a utilização dessas estratégias. Muitas das vezes, sendo actividades não suficientemente adequadas e organizadas, as orientadoras aconselhavam-nos a repensá-las, dando-nos indicações para a sua concretização, de acordo com o grupo em que iriam ser implementadas. Outras vezes, foi-nos proporcionada uma reflexão conjunta acerca

²⁰ São elas:

«conhecimento do conteúdo, das estratégias e técnicas para promover a aprendizagem nos alunos; disposição para diagnosticar as características dos discentes e dos contextos; conhecimento pedagógico adequando à matéria a leccionar; planificar de forma a integrar os conhecimentos dos alunos; estabelecer e manter regras e rotinas apropriadas; apresentar e representar os conteúdos relacionando com as aprendizagens dos alunos; avaliar a aprendizagem dos alunos; disposição para reflectir sobre a sua própria acção no sentido de melhorar o ensino.» (Flores, 2000: 110).

de algumas actividades, apontadas por nós e pelos nossos colegas, para as orientadoras verificarem o desenvolvimento das nossas competências de escolha, planificação e adequação de estratégias.

Além desses momentos de planificação, nas duas práticas, às sextas-feiras de manhã, as orientadoras estavam disponíveis para nos dar o seu *feedback* acerca dos materiais a implementar na semana seguinte e sugestões complementares quanto à forma de planificar e de preparar as nossas intervenções.

Uma vez que esta prática se realizava por pares pedagógicos, cada um de nós preparava a sua sequência didáctica individual para semanas alternadas. Sendo assim, a responsabilidade pelas sequências didácticas, objecto deste relatório, ficou organizada de acordo com o seguinte quadro:

Pré-Escolar 2010	
Mês	Dias
Março	1 e 2 15 e 16
Abril	12, 13, 14, 15 e 16 (Semana Pedagógica) 26 e 27
Maio	11 e 17 (Prática Conjunta)

Quadro 2. Datas de Intervenção Educativa em contexto Pré-Escolar.

1.º Ciclo 2010	
Mês	Dias
Outubro	12 e 13 25, 26 e 27
Novembro	8, 9 e 10 22, 23 e 24
Dezembro	6 e 7 13, 14 e 15 (Prática Conjunta)

Quadro 3. Datas de Intervenção Educativa em contexto de 1.º Ciclo.

Para cada um destes blocos didácticos foi elaborada uma planificação. Note-se que, no 1.º Ciclo, ao contrário do pré-escolar, tivemos de seguir um horário disciplinar (Anexo III), o qual delineou parte da nossa planificação. Este horário sofreu algumas alterações no decorrer da prática, mais propriamente a partir do dia 22 de Novembro, sendo que a única alteração que nos «afectou» ocorreu nas terças-feiras à tarde (Anexo IV).

O tipo de planificação utilizado foi o de «curto prazo». Este plano caracteriza-se por ser mais minucioso e mais específico quanto à forma como as actividades se vão desenrolar, quanto aos objectivos e competências a desenvolver, aos recursos a utilizar, e à forma como se vão aplicar estratégias e explorar metodologias que possam ter impacto nas aprendizagens

das crianças. Relembre-se que, de acordo com Richard Arends, a planificação a curto prazo é a mais susceptível de ser pedida aos alunos em contexto de estágio, tal como nós, pois possibilita apresentar, detalhadamente, a forma como vamos organizar e conduzir as experiências de aprendizagem²¹.

Note-se, no entanto, que tivemos acesso às planificações anuais e trimestrais dos educadores dos grupos em que estagiámos. Estes planos mostraram-nos, basicamente, os conteúdos a abordar e as competências a desenvolver, de uma forma bastante genérica. Através da adequação desses planos a um plano mais específico, como os que elaborámos, podemos verificar, tal como referido no capítulo anterior, que a planificação serve como um documento orientador, de simplificação, facilitação e organização do que um professor espera pôr em prática na sua intervenção.

Estas planificações funcionaram como tomada de decisões para o decorrer da acção e para todas as funções do professor ou educador, tal como é referido por Richard Arends²². Além disso, esta fase de preparação e organização da acção preencheu bastante do nosso tempo, dado que, para além dos muitos momentos dedicados à planificação no nosso horário, esta tinha de ser continuada e trabalhada fora desses momentos específicos. Estes tinham de ser documentos bem pensados, dado que, como vimos no capítulo anterior, funcionam como um levantamento das nossas previsões acerca da acção que irá ser desenvolvida, a forma como contribuiremos para o desenvolver da acção (metodologias) e o levantamento de objectivos a atingir através dela.

Assim, o processo de planificação a desenvolver todas as semanas tinha de ser orientado de acordo com os conteúdos, as actividades, os objectivos e as competências a desenvolver, o que requer, por parte do professor ou educador, uma tomada de decisões que visa a integração do currículo para uma maior eficácia do ensino-aprendizagem.

Além disso, conforme o nível de ensino a que se destinavam, as planificações tiveram diferentes vertentes, dado que as áreas de conteúdo são divergentes em cada um destes níveis. Comparando as planificações destinadas a cada nível de Ensino (Pré-Escolar: Anexo V e 1.º Ciclo: Anexo VI), verificamos que existem aspectos semelhantes, tais como o «ponto de partida/justificação das opções tomadas» e a «descrição da sequência didáctica». Existem, porém, diferenças: enquanto que no documento para o pré-escolar, os temas de conteúdo, as actividades, a competência foco, as competências associadas, os descritores de desempenho, a

²¹ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 20).

²² Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 16).

organização do grupo e o tempo das actividades, os recursos a utilizar e a forma como as crianças iriam ser avaliadas estavam enunciadas de forma isolada numa parte intitulada «sequência didáctica», já na planificação para o 1.º Ciclo estes parâmetros eram enunciados e incluídos no texto onde justificávamos as nossas actividades, tendo em conta o estado e as características do grupo a que as actividades se destinavam («ponto de partida/justificação das opções»).

No referido ponto, foi descrito o estado actual das crianças, as dificuldades e os pré-requisitos que necessitavam de ter para as actividades a desenvolver. Além disso, foram formulados os objectivos dessas actividades e a forma como elas iriam contribuir para as crianças ultrapassarem as suas dificuldades, utilizando, certas vezes, teoria sobre o assunto, que justificava as nossas opções, e mostrando a importância de alguns dos passos de cada actividade escolhida.

Na descrição da sequência didáctica, eram apontados todos os momentos da mesma, explicando como a acção se desenrolaria, não só enunciando a actuação do professor, mas também o que os alunos teriam de realizar e a forma como teriam de o fazer. Sendo este um género de planificação a curto prazo, as actividades eram descritas pormenorizadamente e, no caso das planificações para o 1.º Ciclo, que não contavam com tabelas ou tópicos acerca da «sequência didáctica», era explicada a organização do grupo, os recursos a utilizar e, por vezes, também, o tempo previsto para cada actividade, assim como o seguimento de toda a actuação.

No entanto, por se tratar de planos diários pormenorizados, incluindo informação detalhada sobre a acção do educador, assim como a do aluno, torna-se difícil dar a oportunidade a desvios que podem até ser importantes para as crianças. Tal como vimos no capítulo *Enquadramento Teórico*²³, o professor deve ser capaz de programar a sua acção, mas ele deve conseguir, do mesmo modo, «desencaixar-se desses moldes» que preparou e ir ao encontro das necessidades evidenciadas pelos alunos, em cada momento do seu processo de aprendizagem.

Assim, e apesar das características que regem uma planificação do género da nossa, ela tem de ser flexível, dando-nos a possibilidade de alterar as situações previstas. De facto, na prática, muitas vezes temos a necessidade de alterar o que estava planificado, pelo facto de as crianças terem demorado mais do que o previsto a concretizar actividades, sendo necessário conceder-lhes mais algum tempo e retirar algum tempo dedicado a outras. As

²³ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 20 e 21).

condições climatéricas constituíram outro factor que influenciou a implementação das nossas planificações. Muitas vezes, as crianças tiveram de ficar, no intervalo, dentro da sala. Esse tempo foi aproveitado para retomar e concluir algumas actividades que não tinham sido finalizadas. Outras vezes tivemos de nos adaptar às condições existentes, principalmente nos tempos dedicados à Expressão e Educação Físico-Motora: não podendo ir para a rua, algumas das actividades foram realizadas ou no pavilhão interior de cada um dos locais de estágio, ou até mesmo dentro da própria sala de actividades.

As planificações para dois níveis de ensino mostraram as diferentes orientações de cada um deles, pois, enquanto no pré-escolar se destacam três áreas de conteúdo, no 1.º Ciclo já existem várias áreas disciplinares de conteúdo, bastante mais significativas em termos de aquisição de conhecimento, de abordagem temática, e de aquisição e desenvolvimento de competências. Essas diferenças podem ser compreendidas ao analisar as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, e o seu enquadramento no Programa disciplinar para o 1.º Ciclo. O ensino pré-escolar contempla algumas áreas de conteúdo «que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer.» (Ministério da Educação, 1997: 47), e que são: a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo. A área de expressão e comunicação inclui ainda três domínios: o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

No caso do 1.º Ciclo, as experiências de aprendizagem também estão divididas por áreas, nos chamados «domínios disciplinares». Temos a Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, o Estudo do Meio, a Língua Portuguesa, a Matemática e a Cidadania.

Estas foram as áreas que tivemos de ter em conta para planificar as várias actividades a realizar pelas crianças, organizando-as de acordo com os princípios orientadores de cada uma, com os objectivos gerais e com as competências a privilegiar em cada bloco de aprendizagem.

As planificações fizeram referência, também, à forma como se avaliariam as crianças nas actividades. Foram elaboradas, semanalmente, grelhas nas quais constavam os descritores de desempenho/objectivos das actividades, e que foram preenchidas no final de cada sequência didáctica (ex. Anexo VII). através destas grelhas pudemos verificar se existiu uma evolução das crianças em vários aspectos, ou qual o estado das crianças em relação a alguma competência. Esta avaliação, conforme a informação presente no capítulo anterior, serviu

como um instrumento formativo e de medição de aprendizagens que faz parte do desenvolvimento curricular²⁴.

No preenchimento das grelhas foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, entre os quais os principais foram as fichas de verificação de conhecimentos e a observação directa. A importância da observação é confirmada pela descrição que dela fazem Quivy e Campenhoudt (1992: 197) quando afirmam que «os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem». De facto, com este tipo de observação, fomos, no momento, assistindo a vários comportamentos relacionados com os dados enunciados nas grelhas, o que nos permitiu proceder à avaliação informal (segundo Arends)²⁵.

No que respeita à avaliação formal, as fichas de verificação de conhecimentos, ao contrário das fichas de avaliação, não foram elaboradas com o intuito de fazer a avaliação «final» dos alunos, mas sim com o objectivo de aferir o seu nível de conhecimento acerca de determinado assunto e a sua compreensão dos diversos temas. Convém referir que apenas foram realizadas fichas no estágio efectuado no 1.º Ciclo, e não no estágio no ensino pré-escolar, e aquelas tiveram como objectivo recolher a informação necessária para actuar correctamente e de acordo com as necessidades dos alunos. Assim, se verificamos, numa ficha, que certa informação não foi «retida» pelos alunos, entendemos que isso pode ser um sinal de que os alunos podem não ter compreendido essa informação, o que poderá derivar de inúmeros factores, entre os quais o uso inadequado de estratégias por parte do professor, a falta de atenção por parte dos alunos, etc. Ou seja, se um professor, ao avaliar e classificar a eficácia das suas aulas e dos seus efeitos nos alunos, se depara com uma situação deste género, deve providenciar formas de ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades, seja através de metodologias mais apelativas, indo ao encontro dos interesses da criança, ou dando mais ênfase ao que importa que as crianças apreendam.

No entanto, foi principalmente através da observação directa que fomos dando conta das necessidades de cada criança e que pudemos planificar tendo em vista a superação dos seus problemas e dificuldades. Note-se que, sem a avaliação, não era possível enunciar, na planificação, o estado actual das crianças nem proceder criteriosamente à escolha de actividades significativas para o seu desenvolvimento. Tal como se pode verificar nas planificações, foi no «ponto de partida/justificação das opções tomadas» que fizemos referência a anteriores avaliações de e, contando com as dificuldades que elas revelavam,

²⁴ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 24 e 25).

²⁵ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 23).

planificámos e justificámos as nossas opções com vista ao progresso e à superação de dificuldades mais evidentes em alguns alunos.

Sendo assim, podemos afirmar que o tipo de avaliação mais utilizado, aquando do estágio, foi a avaliação formativa, caracterizada no capítulo anterior. Além disso, convém referir que também tivemos contacto com o tipo de avaliação que pretende verificar o desempenho dos alunos e ver se eles atingiram os objectivos propostos pelos programas, servindo ainda para classificar e dar uma nota ao seu desempenho: a avaliação sumativa. No entanto, este contacto com a avaliação sumativa aconteceu apenas numa aula, da nossa responsabilidade, que foi dedicada à realização, por parte dos alunos, da ficha de avaliação sumativa de Matemática. Sendo este um instrumento de avaliação final da responsabilidade da professora da turma, a nossa intervenção consistiu apenas em explicar o propósito da ficha e observar os alunos enquanto a mesma decorria. A correcção dessa ficha e a verificação dos resultados foi realizada pela professora titular de turma.

Em suma, tendo em conta as duas formas de ver a avaliação que Miguel Zabalza propõe²⁶, pode-se afirmar que a avaliação levada a cabo durante qualquer um dos estágios funcionou, principalmente, como um instrumento formativo e de apreciação da nossa acção e de classificação e medição do nível de aprendizagem dos alunos, para que se pudesse aferir e orientar, tanto quanto possível, o desenvolvimento do potencial dos alunos. Sendo assim, a avaliação levada a cabo não teve como objectivo a repressão e o controlo dos alunos, nem, tão pouco, partiu de uma atitude de autoritarismo na forma como se desenvolveu.

A reflexão foi outra componente de formação muito significativa durante os estágios, o que mostra, como foi enunciado no capítulo *Enquadramento Teórico*²⁷, uma grande preocupação com a prática reflexiva dos professores e a formação de professores críticos em relação à sua própria intervenção no ensino.

Ainda tendo em atenção o capítulo anterior²⁸, a reflexão deve acompanhar todos os outros passos da gestão curricular: a planificação, a acção e a avaliação. No entanto, durante os estágios, ela foi mais direccionada para a actuação.

Analisando as várias fases da reflexão, podemos afirmar que, em contexto de estágio, somos confrontados, muitas vezes, com a necessidade de se proceder a uma reflexão antes da acção. Esta reflexão ajuda-nos a levantar hipóteses sobre o que é mais adequado às crianças e à forma como vamos desenvolver a acção, tendo em vista o sucesso dos alunos. Reflecte-se,

²⁶ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 22).

²⁷ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 25).

²⁸ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 26).

então, sobre as estratégias mais adequadas ao grupo no sentido de promover a aquisição de determinadas competências, sobre a forma como decorrerá cada actividade, sobre os materiais a utilizar em cada uma delas, sobre a melhor organização dos alunos, e sobre os possíveis decursos da acção, para que se possa agir em conformidade com os objectivos propostos. Sendo assim, todo o processo de planificação é caracterizado pela reflexão, pois, ao preparar a acção, já se está, de certa forma, a «pensar» na sua aplicação, a tentar prever o a forma e os resultados que dela advirão.

A reflexão durante a acção também aconteceu sem darmos conta de que estávamos propriamente a reflectir. Por mais que planifiquemos o mais organizadamente possível, a acção raramente corre conforme o planificado, pois não podemos prever todas as reacções das crianças nem a forma como estarão envolvidas em cada actividade. Assim, no momento, cabe-nos encontrar soluções e pensar em formas de continuar a nossa actuação de acordo com as necessidades de cada criança, tendo sempre como propósito proporcionar experiências de aprendizagem significativas para elas.

A reflexão depois da acção foi a que nos ocupou mais tempo enquanto estagiários. Nos momentos disponibilizados para a reflexão, no estágio no pré-escolar às terças-feiras das 15h30 às 17h30 e no 1.º Ciclo às quartas-feiras das 15h45 às 17h30, em conjunto com os nossos colegas de núcleo, com as professoras e educadoras cooperantes e com as orientadoras de estágio, tivemos a oportunidade de analisar os passos da nossa intervenção prática, assim como as nossas experiências em contexto educativo, e pudemos criticá-las, fundamentá-las, verificando e comentando os seus efeitos no grupo em que aconteceram.

Nestes momentos dedicados à reflexão, cada formando falava acerca da sua actuação e da forma como se tinham desenvolvido as actividades, apontando as falhas e possíveis formas de as resolver em futuras situações do mesmo género. De seguida, era ouvida a opinião do colega de estágio que tinha estado a observar a nossa actuação, enunciando, da mesma forma, quais achava que tinham sido as nossas falhas e como superá-las no futuro. Na mesma lógica, eram apresentadas, de seguida, as observações dos educadores/professores cooperantes e das orientadoras de estágio. Note-se que nem todas as reflexões feitas se baseavam em falhas de actuação, havendo, quase sempre, referência aos pontos positivos da prática, realçando-se as boas estratégias e soluções encontradas a ter em conta em actuações futuras.

A reflexão efectuada, tal como referido por Perrenoud, Lafortune, Mongeau e Pallascio²⁹, teve o grande objectivo de nos fazer crescer, evoluir e preparar para uma prática

²⁹ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 25).

reflexiva no nosso futuro profissional, dado que é com a reflexão acerca das nossas experiências que conseguimos verificar as falhas e os sucessos da nossa actuação, aproveitando o que foi bom e ajudando a melhorar o que foi menos bom.

Outro factor importante da nossa prática reflexiva foi a partilha de experiências (reflexão conjunta). Tal como vimos no capítulo anterior³⁰, a criação de ambientes de partilha de experiências e dos seus resultados torna-se bastante enriquecedora para o desenvolvimento do sentido crítico de cada um, pois estamos a partilhar experiências e a aprender formas de lidar com algumas situações que poderemos experienciar mais tarde. Ao contactarmos com as experiências dos colegas ficámos, também, mais despertos para as dificuldades encontradas por eles no sentido de as termos em atenção ao programar actividades do mesmo género.

Vimos, então, que toda a prática tem de ser bem pensada, seja antes, durante ou depois de acontecer. A reflexão em contexto de estágio mostrou-nos a utilidade de uma formação inicial baseada na preparação de professores prático-reflexivos, confirmando a opinião de Richard Arends, expressa no capítulo anterior³¹, ao afirmar que as experiências de tornam mais valiosas quando submetidas a reflexão.

Durante os nossos estágios, fomos preparados também para a necessidade de obedecer a uma sequência lógica na abordagem de assuntos, organizados por disciplinas. Como ficou registado no capítulo anterior³², os conteúdos a abordar devem ser bastante pensados pelos professores e seleccionados criteriosamente. Das duas formas de considerar os conteúdos que foram referidas por Miguel Zabalza, nas nossas práticas vimos que a escolha de conteúdos a abordar se baseia nas disciplinas e nas aprendizagens formais, dado que se dá grande importância aos conhecimentos a adquirir de acordo com o programa. Note-se, no entanto, que sempre que algum aluno pedia esclarecimentos sobre outro assunto, que não aquele em estudo, tanto a educadora/professora cooperante, como nós, fazíamos o necessário para podermos responder às questões das crianças.

No que diz respeito à selecção dos conteúdos, essa opção não era da nossa responsabilidade, sendo as educadoras/professoras cooperantes a disponibilizar-nos as suas programações, principalmente os conteúdos a serem abordados em cada semana. Aqui podemos, mais uma vez, convocar a informação presente no capítulo *Enquadramento Teórico*³³ acerca da selecção de conteúdos: a experiência que tivemos vai ao encontro do que

³⁰ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 27).

³¹ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 25).

³² Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 29).

³³ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 28).

Arends afirma, dado que os professores mais inexperientes, ou em início de carreira se baseiam em guias curriculares preparados por professores mais experientes. Sendo assim, veja-se a seguinte tabela acerca dos conteúdos, escolhidos pela educadora e professora titular, a serem abordados em cada uma das nossas Práticas Educativas Supervisionadas:

Prática Educativa Supervisionada I	
Semana	Conteúdos/Temas a abordar
1	As profissões
2	Dia do Pai; Questões de Género
3	Dia Mundial do Livro; Dinamização da biblioteca da sala; Noção de conjunto; Ordem Crescente; Quantidades; Série numérica de 1 a 5; Lateralidade; Noções Espaciais; Escrita do nome próprio em maiúsculas; Dramatizações; Características de alguns animais
4	Dia da Mãe; Ilha das Palavras (Projecto Eulândia)
5	Sr. Santo Cristo dos Milagres
6	Festa final (organizada pelo núcleo de estágio do Infantário)

Quadro 4. Conteúdos/Temas a abordar em cada semana de intervenção no Pré-Escolar

No âmbito do estágio no 1.º Ciclo tivemos de fazer diferenciação pedagógica, pois, tal como vimos na caracterização da turma, uma das crianças estava sinalizada com Necessidades Educativas Especiais. Sendo assim, nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, os conteúdos/temas a abordar com essa criança eram diferentes, estando, também, enunciados na tabela abaixo. Além disso, às segundas-feiras de manhã, no momento dedicado à Língua Portuguesa, este aluno beneficiava de apoio educativo com uma professora de educação especial, pelo que os momentos de trabalho com ele foram reduzidos.

Prática Educativa Supervisionada II		
Semana	Conteúdos/Temas a abordar	NEE
1	Família de palavras; A função circulatoria; O milho; Ritmo; Jogos colectivos	Casos de leitura ...s... e ...ss...; a centena
2	Utilização do dicionário; A função excretora; As plantas; As emoções; Ginástica	Linhas rectas e linhas curvas
3	São Martinho; Sílabas tónica e átona;	Centena;

	Ginástica; Conflitos interpessoais; Números e operações; Dezena de milhar; À descoberta de si mesmo: a sua identificação; a sua naturalidade e nacionalidade	Descoberta e organização progressiva de volumes: construções
4	Planificação de texto; Produção de texto; Revisão de texto; A centena de milhar; O passado do meio local; Conflitos interpessoais; Jogos colectivos	Caso de leitura ...ch...; Sólidos geométricos
5	Jogos colectivos; Conflitos interpessoais: <i>bullying</i> ; Tipologias de texto: texto dramático	Revisão dos casos de leitura
6	Tipologias de texto: texto dramático; Jogos colectivos; Natal	

Quadro 5. Conteúdos/Temas a abordar em cada semana de intervenção no 3.º Ano do 1.º Ciclo do EB.

Podemos afirmar que a nossa prática foi desenvolvida numa lógica de conteúdos e não de competências, pois, infelizmente, as nossas escolas ainda trabalham dessa forma (dando mais ênfase aos conteúdos do que às competências a desenvolver). Nos nossos estágios foram-nos dados os conteúdos/temas a abordar e, a partir deles, é que tivemos de delinear actividades e verificar qual ou quais as competências que a elas se associavam, de acordo com o seguinte esquema:

Conteúdos/Temas → Actividades → Competências

Recebida a indicação sobre os conteúdos a trabalhar em cada semana, a forma como eles seriam trabalhados partiu de nós, incluindo a escolha de estratégias e actividades que cumprissem os objectivos do programa. As ideias que sugeríamos foram trabalhadas, como já referido, nas reuniões de planificação entre orientadoras de estágio e os estagiários, no sentido de uma melhor adequação ao grupo em que iriam ser desenvolvidas, mas também para que nos déssemos conta de possíveis decursos da acção que dessas actividades poderiam advir.

Ainda em relação a este ponto de «preparação» dos conteúdos a abordar, e de acordo com a informação teórica recolhida³⁴, os responsáveis pelas actividades devem ter uma grande compreensão da área temática a abordar, o que exige uma preparação cuidada, em termos

³⁴ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 29).

conceptuais, sobre os aspectos a desenvolver. Do mesmo modo importa ter presentes as melhores formas de adequar a informação aos alunos e aos moldes em que estes vão desenvolver as actividades preparadas para cada conteúdo/tema. Assim, podemos afirmar que todas as semanas, antes de as actividades serem postas em prática, foi feita uma revisão/pesquisa sobre cada tema a abordar e tivemos de estudar cada um deles para que pudéssemos sentir-nos seguros quanto à nossa actuação e à forma como as crianças adquiriam os conhecimentos. Esse «estudo» foi baseado em revisão de literatura especializada, publicações, investigações, consulta de manuais escolares e específicos sobre o tema, consulta de páginas de *internet*. Contámos, também, com a ajuda de *experts* e pessoas com conhecimentos sobre as temáticas a explorar em cada semana.

Depois disso, procedeu-se à adequação desses conhecimentos às crianças, não descurando a constante referência aos seus pré-requisitos e à situação actual delas, sendo as estratégias justificadas, na planificação, na parte correspondente ao «ponto de partida/justificação das opções tomadas» onde, como já foi referido, se tinha em conta o contexto no qual essas actividades seriam desenvolvidas, principalmente o grupo de crianças e as suas necessidades.

No âmbito dos estágios, foram desenvolvidas bastantes actividades com as crianças. Cada uma dessas actividades deverá funcionar como um mecanismo de desenvolvimento de competências, na medida em que os indivíduos, ao serem capazes de utilizar os conhecimentos em várias situações e contextos distintos, estão a mostrar serem competentes na forma como os empregam³⁵.

Para terminar esta análise sobre a lógica de funcionamento das nossas práticas, convém referir que, apesar de a lógica assumida nos estágios ser esta, houve sempre a preocupação de enunciar as competências em jogo em cada actividade, podendo verificar-se esse trabalho nas planificações. Para cada actividade eram enunciadas as competências que estariam a ser trabalhadas, competências essas que estão de acordo com as referidas no documento que define as «Competências Essenciais do Ensino Básico» e, também, nos programas e orientações curriculares para cada nível de ensino em que foram realizados os estágios. No caso do pré-escolar, e como descrito no projecto formativo para esta Prática, as competências a desenvolver estavam de acordo com as que os educadores do Infântário tinham seleccionado para o seu grupo de crianças (em Anexo ao Projecto Formativo da PES I).

³⁵ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 30).

Como já foi possível notar, no âmbito de cada um dos estágios foi inevitável trabalhar, também, numa lógica de diferenciação pedagógica associada às dificuldades evidenciadas por uma criança com Necessidades Educativas Especiais em cada um dos grupos de estágio. No entanto, no pré-escolar, a criança estava sinalizada com essas necessidades, mas ainda não tinha um Plano Educativo Individual (PEI), pelo que as actividades eram feitas em conjunto com os restantes colegas. No caso do 1.º Ciclo, a criança em questão tinha um PEI adaptado às suas necessidades e às suas características, assim como um Currículo Individual Adaptado, o qual tivemos de seguir, adoptando uma lógica de diferenciação pedagógica bastante considerável.

Como afirma Braga *et al* (2004: 22), a diferenciação deve decorrer «de uma avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos, encarada pelo professor como um meio que lhe permita observar, estudar e compreender a diferença, de uma forma sistematizada, para melhor diferenciar as aprendizagens e contribuir para o sucesso». Além disso, ao praticar uma pedagogia diferenciada, o professor revela que compreende «a necessidade dos alunos darem conta das suas representações, trabalharem em grupo, resolvendo problemas, e realizarem tarefas, fazendo “actividades que estimulem a elaboração de produtos relacionados com a manifestação do que hoje se considera ser a multiplicidade das inteligências”», assim se desenvolvendo a personalidade de cada um e de todos (*ibidem*).

Apesar de termos de praticar uma diferenciação com todas as crianças do grupo, para esta criança, em particular, tivemos de seguir as orientações que nos eram dadas pela professora titular de turma, pelo PEI e pelo seu Currículo Individual Adaptado. Nos momentos de observação, tivemos em atenção esta criança e, no Projecto Formativo elaborado no âmbito na Prática Educativa Supervisionada II, fizemos referência às suas necessidades, com as quais teríamos de lidar durante o estágio. Como já pudemos ver também, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a criança realizava actividades diferentes das dos colegas, adaptadas ao seu desenvolvimento. Esta escolha de actividades partia de nós, pelo que, para além das actividades para o grande grupo, tínhamos de preparar outras para esta criança em particular.

Podemos afirmar que se trata de uma prática bastante delicada, na medida em que exige do professor um grande controlo da sua actuação e uma gestão eficaz do tempo das actividades. A nossa experiência mostrou-nos que esta gestão do tempo e das actividades tem de ser bem programada, já que, ao trabalhar com o grande grupo, se torna difícil acompanhar o aluno com NEE nas suas actividades. A estratégia utilizada para lidar com este facto

baseou-se na alternância do tempo dedicado a cada um destes grupos, ou seja, esteve sempre presente a preocupação de começar uma nova actividade com um dos grupos enquanto o outro grupo estava a terminar a anterior. Assim, enquanto a criança terminava alguma actividade, era iniciada outra com o grande grupo; durante esse tempo, voltava-se a dar apoio à criança com NEE. No entanto, esta prática, por vezes, tornou-se difícil pelo facto de as reacções das crianças em cada actividade não serem as previstas, obrigando-nos a uma adaptação às novas situações.

3.4 - A linguagem e a leitura como factores de integração das aprendizagens

No decurso dos estágios efectuados, tivemos quase sempre presente o objectivo de planear as actividades no sentido de estabelecer uma ligação entre elas e as competências ligadas ao uso da língua e à leitura. Assim sendo, a próxima parte deste relatório diz respeito à forma como as diversas actividades implicaram o exercício da expressão oral e da leitura, através da inclusão de textos literários e não literários no nosso estágio, de acordo com os conteúdos a abordar. Além disso, estarão em análise duas experiências especificamente direccionadas para o desenvolvimento das competências de leitura e aquisição linguagem, uma realizada com os alunos do 1.º ano e outra com os do 3.º ano.

Na Prática Educativa Supervisionada I, no pré-escolar, não é muito significativa a abordagem às competências de leitura, pois as crianças, na sua maioria com três e quatro anos de idade, ainda não atingiram o estágio das operações concretas que surge por volta dos sete anos de idade e que implica o conhecimento lógico-matemático necessário para o entendimento dos mecanismos da leitura³⁶.

Todavia, deve-se proporcionar às crianças múltiplos contactos com a linguagem escrita, pois, apesar de elas não se encontrarem no estágio mais profícuo, não se deve evitar esse contacto, mas sim promovê-lo³⁷. Antes de começarem a aprender a ler, as crianças devem já possuir algum desenvolvimento em termos do uso da língua e das formas de comunicação; devem dominar o sistema fonológico da língua, perceber e produzir frases com algum fundamento gramatical, descodificar significados e informações. Tendo em conta estes pré-requisitos, apontados por Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim³⁸, a nossa intervenção centrou-se em torno do desenvolvimento das formas de linguagem das crianças que fizeram parte do nosso grupo de estágio no pré-escolar.

³⁶ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 32 e 33).

³⁷ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 33).

³⁸ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 32).

Sendo assim, passa-se a apontar as formas como foram desenvolvidas algumas das actividades, neste nível de ensino, relacionadas com o tema. Explorando a tabela apresentada anteriormente, respeitante aos conteúdos/temas que foram abordados no pré-escolar, no tratamento da maioria das temáticas foi proporcionado o contacto com textos diversos, principalmente de Literatura Infantil, já que o objectivo deste projecto é o de perceber de que forma a Literatura Infantil pode ser integrada no currículo, tendo em conta a transversalidade das aprendizagens e dos conteúdos e temas.

A maioria das actividades relacionadas com a leitura e a linguagem esteve amplamente ligada não apenas a uma área/disciplina, mas a várias, pelo que se segue um quadro com a articulação entre elas, relacionando as áreas de conteúdo com as semanas de intervenção:

Áreas de Conteúdo/ Semanas		1.ª S.	2.ª S.	3.ª S.	4.ª S.	5.ª S.	
Formação Pessoal e Social		✓	✓	✓	✓	✓	
Estudo e Conhecimento do Mundo		✓	✓	✓	✓	✓	
Expressão Comunicação	D. Expressões	Motora		✓			
		Dramática		✓	✓		
		Musical			✓		
		Plástica			✓		
	L. Oral e Abordagem da Escrita	✓	✓	✓	✓	✓	
		Matemática			✓		

Quadro 6. A temática trabalhada nas várias áreas de conteúdo do Pré-Escolar

O quadro mostra que a leitura e a linguagem podem ser trabalhadas em qualquer área, mesmo não estando contemplados nos objectivos das actividades, quer porque a realização destas implica o recurso à linguagem oral ou escrita, quer porque os textos literários promovem aprendizagens significativas para as crianças. Assim, na primeira semana de intervenção, ao trabalhar a temática das profissões, foi lida a história «As meninas podem ser tudo» da autoria de Graça Castanho³⁹. Convém referir que este era um livro de grande formato (incluído na tipologia dos chamados *big books*, as quais nos referimos no capítulo *Enquadramento Teórico*⁴⁰) que proporciona o contacto com a escrita em grandes dimensões e,

³⁹ Veja-se a forma como a actividade foi planificada. (Anexo VIII) Informação retirada da 1ª Planificação da PES I.

⁴⁰ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 43).

por esse facto, ajuda a manter a atenção das crianças, pois pode ser visto pelo grande grupo sem dificuldade.

Em todas os textos explorados, houve a preocupação de seguir as fases de leitura apresentadas anteriormente⁴¹. No entanto, no pré-escolar, pelo facto de as crianças ainda não conseguirem ler, as histórias foram lidas por nós. A pré-leitura foi feita, na maioria das vezes, através da imagem da capa ou através do título, ou conciliando estas duas informações. Assim, as crianças invocavam os seus conhecimentos anteriores sobre o tema e expunham, na maioria das vezes, as suas considerações relativamente a ele e ao rumo que previam que a história tomasse. Esta foi sempre uma forma de trabalhar e desenvolver a linguagem, não só no pré-escolar, mas também no 1.º Ciclo.

Na segunda semana, ao explorar a temática do dia do pai e algumas questões de género, foi lida outra história de *O Livro das Datas* de Luísa Ducla Soares⁴². Por se tratar de uma colectânea de contos com poucas imagens, foi elaborado, em cartolina, um livro com a história, dando maior visibilidade ao texto verbal e inserindo mais imagens relacionadas com aspectos da história (Anexo X) dado que ela têm uma grande influência quando relacionadas com o texto, facilitando a sua compreensão. Tal como vimos no capítulo anterior⁴³, os livros com imagens exprimem um diálogo entre linguagens distintas (verbal e icónica) que se complementam, o que dá a oportunidade às crianças de reconhecerem objectos ou símbolos presentes nas ilustrações, levando-as a estabelecer relações entre o nome das coisas, o seu significado e a sua forma de representação.

A terceira intervenção⁴⁴ foi a que contou com uma abordagem mais significativa do tema em estudo, pois tratou-se da nossa semana pedagógica, pelo que a nossa intervenção abrangeu os cinco dias da semana. Ao longo destes dias, aproveitou-se o facto de os temas a abordar terem uma forte ligação à Literatura, ao contacto com os livros e à leitura de histórias, pois ficou ao nosso cargo a exploração do Dia Mundial do Livro e a dinamização a biblioteca da sala de actividades. Foram realizadas várias actividades ao longo desta semana, tais como a leitura de «Vamos lá contar uma história» da autoria de Luísa Ducla Soares, que integra a colectânea *O Livro das Datas*. A forma de abordar esta história foi semelhante à utilizada na semana anterior, pois construiu-se um livro em cartolina com o texto verbal, ao qual foram

⁴¹ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 41).

⁴² Veja-se a forma como a actividade foi planificada. (Anexo IX) Informação retirada da 2ª Planificação da PES I.

⁴³ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 43 e 44).

⁴⁴ Planificação já colocada em anexo: (Anexo V) Veja-se a descrição da sequência didáctica sobre as várias actividades a desenvolver, nesta semana, relacionadas com o tema.

associadas mais imagens. Outro dos textos lidos foi uma história com o título «O Malhado e o Dourado» (criada por um colega de estágio), em formato *powerpoint*, sobre alguns animais e os seus *habitats*. Ainda com recurso ao computador, nesta semana, foram exploradas, também outras duas histórias. A primeira destas, também em suporte *powerpoint* foi «A História do livro activo», de Conceição Areias, ilustrada com imagens retiradas da internet. A segunda foi a «Joaninha Vaidosa», de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, que foi utilizada com recurso à *internet*, pois trata-se de um livro digital. A propósito, lembramos que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a utilização destes meios pode desencadear «variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização do código informático», cada vez mais necessário nos nossos dias, ao aperfeiçoar a leitura dos seus códigos e favorecendo também o aumento da atenção por parte das crianças pelo facto de estarem em contacto com objectos de outra natureza educativa (Ministério da Educação, 1997: 72).

Além disso, cantou-se a canção «Ler e sonhar» do CD «Cantarolando – Canções temáticas para os mais pequeninos», sobre se estabeleceu uma conversa prévia sobre a mesma, apelando, assim, à intervenção oral.

Na área de Matemática, as crianças «leram» um cartaz e tiveram de fazer a associação entre as imagens do cartaz e os seus referentes reais. Esta actividade baseou-se na receita de um bolo, constituída por imagens, às quais teriam de atribuir sentido. Quanto à área de Expressão Dramática, e ainda ligado ao Dia Mundial do Livro, foi apresentado um teatro de fantoches sobre o qual as crianças tiveram de dar a sua opinião, expressando-se oralmente sobre a história apresentada.

Nesta semana ainda, e no âmbito da dinamização da biblioteca, durante as actividades livres, privilegiou-se o «cantinho da leitura». Todas as crianças da turma passaram por esse local e, além disso, com o objectivo de dinamizar a biblioteca da sala de aula, passaram a ter a oportunidade de levar dois livros para casa de cada vez, assumindo a responsabilidade por eles. Também foi pedida a colaboração dos pais para participarem neste processo de partilha de actividades de leitura, sendo-lhes pedido que ajudassem as crianças na leitura dos livros que «requisitavam». Como já vimos no capítulo anterior⁴⁵, a colaboração dos pais e familiares é fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem e da leitura, devendo estes encorajar e estimular o contacto com os livros, tendo em vista todos os benefícios que deles podem advir.

⁴⁵ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 39 e 40).

Na quarta intervenção também foram desenvolvidas actividades relacionadas com a leitura de livros. Nesta semana, tendo como temática a explorar o Dia da Mãe, foi lido e explorado o álbum *As caras da Mãe* da autoria de Rita Ferro. Neste álbum, o texto verbal é bastante curto e as ilustrações são bastante atractivas, e remetem para os estados de espírito da mãe. Durante esta intervenção, também foi explorado um poema em formato de pictograma (Anexo XI) com o intuito de serem as próprias crianças a ler e a atribuir significado e sentido às imagens⁴⁶.

Este género de actividades, como os pictogramas, utilizados neste poema e na receita da semana anterior, mostra-nos o carácter lúdico da linguagem, que é mais um dos aspectos que possibilitam uma aprendizagem significativa no domínio da linguagem: «A poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética». A exploração deste recurso linguístico e literário permite desenvolver competências metalinguísticas, ou seja, ao nível da compreensão do funcionamento da língua (Ministério da Educação, 1997: 67).

Nas últimas duas intervenções no pré-escolar, pelo facto de se ter efectuado uma visita de estudo e de se ter realizado o convívio entre os grupos dos estagiários daquele núcleo, todo o tempo de actividades foi passado fora da sala e do Infantário, pelo que, nesse período, não se realizaram actividades semelhantes às descritas nos parágrafos anteriores.

O conjunto das actividades realizadas permitiu concluir que a leitura e a linguagem podem estar associadas a quase todas as áreas de diferentes formas, pois o simples facto de as crianças se exprimirem oralmente já contribui para o desenvolvimento das competências básicas neste domínio. A leitura em geral e o contacto com obras de Literatura Infantil, em particular, são fundamentais para o estudo e conhecimento do mundo, para a formação pessoal e social e ainda para o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem da escrita. Tal como vimos no capítulo *Enquadramento Teórico*⁴⁷, o leitor ou, neste caso, o receptor do texto lido por outra pessoa, vai relacionar a informação que lhe é dada com o conhecimento do mundo que já possui, o que alarga os seus conhecimentos e a sua experiência pessoal. Recordamos aqui também o que diz Inês Sim-Sim, sobre os professores terem de proporcionar, no âmbito de actividades de compreensão de leitura, a adequação das

⁴⁶ Veja-se a forma como a actividade foi planificada. (Anexo XII) Informação retirada da 4ª Planificação da PES I.

⁴⁷ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 41, 42, 47 e 48).

estratégias pedagógicas, tendo em conta sempre a conversa sobre o tema e o desenvolvimento da oralidade e do léxico das crianças⁴⁸.

Para terminar esta análise temática no âmbito do ensino pré-escolar, podemos enfatizar que, neste nível de ensino, por não haver um horário a cumprir, pôde-se realizar actividades que se complementavam umas às outras, havendo uma congruência entre as várias áreas de conteúdo, o que permitiu que algumas das competências de linguagem e leitura pudessem continuar a ser estimuladas no restante tempo de actividades. Este aproveitamento permitiu um aumento das competências literárias, já que houve sempre a preocupação de explicar às crianças a estrutura dos livros (autor, texto, imagens, etc) e, muitas vezes, de realçar que muito do que lemos neles não está de acordo com a visão que temos da realidade, sendo esse um traço caracterizador da Literatura.

A aprendizagem da leitura e o desenvolvimento das respectivas competências puderam também ser analisadas no âmbito do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base algumas intervenções e observações realizadas na experiência durante a Prática Educativa Supervisionada II. Estando as crianças, neste momento, a atravessar a fase de aprendizagem das letras e descodificação das mesmas, foi elaborada uma breve análise acerca da forma como este processo estava a desenvolver-se (Anexo XIII).

De seguida, veja-se uma tabela acerca das actividades providenciadas no âmbito do tema, desta vez relativas ao estágio efectuado no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Disciplinas / Semanas	1.ª S.	2.ª S.	3.ª S.	4.ª S.	5.ª S.	6.ª S.
Estudo do Meio	✓	✓	✓	✓		
Língua Portuguesa	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Matemática	✓	✓	✓	✓		
Expressões (Dramática; Musical; Plástica; Físico Motora)	✓			✓		✓
Cidadania		✓	✓	✓	✓	

Quadro 7. A temática trabalhada nas várias áreas de conteúdo do 1.º Ciclo do EB.

⁴⁸ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 40).

De acordo com esta tabela, podemos ver que a área com maior destaque foi a da Língua Portuguesa. Como já vimos no capítulo anterior, o Currículo Nacional do Ensino Básico realça a utilidade da disciplina de Língua Portuguesa como forma de garantir o desenvolvimento de competências de linguagem e leitura, entre outras, pelo que se torna fundamental, nas nossas práticas, acautelarmos estes pressupostos e actuar de acordo com estes princípios. Além disso, e como também já notámos anteriormente, pode haver actividades ligadas ao uso da língua e à leitura em todas as outras áreas. Assim, analisando a tabela, podemos verificar que todas as áreas nela incluídas incluíram momentos dedicados ao desenvolvimento da linguagem e da leitura, não tendo, necessariamente, actividades, específicas para a abordagem desses aspectos.

Se, no quadro relativo ao pré-escolar, onde existe uma grande interligação entre áreas disciplinares, se optou por apresentá-las com referência às intervenções, já aqui as actividades organizam-se por disciplinas, pelo facto de, no 1.º Ciclo, haver uma maior «rigidez» de horários e do programa a cumprir, o que não implica, no entanto, a separação entre as várias áreas.

Assim, na área de Língua Portuguesa, as actividades relacionadas com a linguagem e a leitura passaram pelo estudo de vários textos, como, por exemplo, o conto «Já não dói nada», de Matilde Rosa Araújo (Anexo XIV), relacionado com o tema a abordar na área de Estudo do Meio, na primeira semana de prática individual: a função circulatória. A partir dele, explorou-se também o tópico a estudar na área da Língua Portuguesa: as famílias de palavras⁴⁹.

Além desse texto, na segunda semana foi realizada a leitura de «Um jardim de emoções», de Alvacir Ozório (Anexo XVI). Este texto, pelo facto de ter palavras complicadas para as crianças deste nível de ensino, serviu como forma de dar início à utilização do dicionário. Depois de ser explicada a forma de explorar um dicionário, as crianças leram o texto e procuraram, no dicionário, as palavras cujo significado não conheciam. No entanto, esta não foi uma boa opção, dado que se revelou uma actividade pouco apelativa para as crianças, confirmando não só a o erro que constitui a instrumentalização do texto, mas também a necessidade de o adequar às capacidades e interesses das crianças. De facto, de acordo com o referido no capítulo anterior⁵⁰, a criança, ao ser confrontada com termos que

⁴⁹ Veja-se a forma como a actividade foi planificada. (Anexo XV) Informação retirada da 1ª Planificação da PES II.

⁵⁰ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 46).

tem de traduzir numa linguagem mais «útil» à sua percepção, não está a experienciar o real valor do texto nem a sua estética.

Ainda na área de Língua Portuguesa, a leitura foi trabalhada, na semana seguinte, através de alguns provérbios relativos a São Martinho. Esta foi uma actividade que contemplou também o desenvolvimento da linguagem, dado que as crianças tiveram de apresentar oralmente a sua interpretação de cada provérbio perante o resto da turma⁵¹.

Para realizar, com as crianças, o processo de produção de texto⁵², foram escolhidas três contos de literatura infantil: «A Branca de Neve e os Sete Anões», «Os Três Porquinhos» e «O Capuchinho Vermelho». Esta actividade não correu conforme tinha sido planificada, pois partiu-se do princípio de que todas as crianças da turma conhecessem as três histórias. Todavia, algumas das crianças não as conheciam, facto pelo qual elas foram lidas na sala de aula. Depois de lidos os textos, em voz alta, cada criança teve de identificar as várias personagens das histórias para, de seguida, construir o seu texto relacionando personagens dos diferentes contos. Convém referir que esta actividade de escrita seguiu as várias fases previstas para a produção de texto: planificação; produção/redacção e revisão de texto. Esta foi uma actividade interessante de realizar, na medida em que possibilitou uma maior reflexão e análise (Anexo XVIII) acerca de algumas questões relacionadas com a aprendizagem, evidenciadas, particularmente, através da dificuldade de um dos alunos na produção do seu texto.

O último texto a ser trabalhado na área de Língua Portuguesa, relacionado com o conteúdo a abordar nessas últimas duas semanas, foi o texto dramático. Para explorar esta tipologia, foi escolhido «O Segredo da Abelha» de Ricardo Alberty (Anexo XIX), texto recolhido no *Boletim Cultural: Tesouros de Teatro na Literatura Portuguesa para Crianças*⁵³.

Convém referir que todos os textos lidos na sala de aula foram, em primeiro lugar, explorados, tendo em conta a fase de *pré-leitura*, através dos seus títulos ou imagens. Depois dessa exploração inicial do tema, os textos foram lidos silenciosamente, para que as crianças pudessem ter um primeiro contacto com ele e a oportunidade de verificar, individualmente, se o texto ia ao encontro das suas expectativas. Além disso, a leitura silenciosa tem um carácter

⁵¹ Veja-se a forma como a actividade foi planificada. (Anexo XVII) Informação retirada da 3ª Planificação da PES II.

⁵² Actividade inserida na planificação já colocada em anexo: (Anexo VI) Veja-se a descrição da sequência didáctica.

⁵³ Veja-se a forma como a actividade foi planificada. (Anexo XX) Informação retirada da 5ª Planificação da PES II.

bastante importante, visto que as crianças terão de associar, individualmente e sem emissão sonora, as palavras ao seu significado no texto (Belo & Sá, 2005: 17)

Nas restantes áreas curriculares, a leitura esteve quase sempre presente, dado que é indispensável na descodificação de qualquer mensagem escrita e, como tal, instrumento indispensável na aquisição do conhecimento, como referido no capítulo *Enquadramento Teórico*⁵⁴. Assim, nos textos informativos disponibilizados aos alunos acerca das várias funções do corpo humano (ex. Anexo XXI), as crianças tiveram exercitar a leitura; na disciplina de Matemática, nas várias semanas, as crianças tiveram contacto com a leitura, em diferentes padrões, sendo que muitas das actividades implicavam a leitura de plantas e de mapas e, também, de números e enunciados matemáticos (problemas).

As áreas das Expressões também providenciaram o contacto com a leitura, principalmente a Expressão Musical e a Expressão Dramática, sendo que, cada vez que se iniciava a exploração de uma música, distribuía-se a letra da mesma para ser lida pelas crianças. Em Expressão Dramática, principalmente, na preparação do musical de Natal, as crianças tiveram de ler o guião para poderem decorar as suas falas.

Para terminar, a área de Cidadania possibilitou, também, a exploração de algumas obras dedicadas aos mais jovens, de forma a explorar alguns temas como as emoções e os conflitos interpessoais. Para a temática das emoções aproveitou-se o texto lido em Língua Portuguesa: «Um Jardim de Emoções», e para explorar os conflitos interpessoais foi escolhido um livro da colecção Biblioteca de Valores: *Joca aprende a lição*. Ainda nesta área, para esta mesma temática, as crianças tiveram a possibilidade de organizar e participar num debate, o que lhes deu a oportunidade de, mais uma vez, «trabalhar» e desenvolver aspectos relacionados com a linguagem.

A literatura, como já vimos no capítulo anterior⁵⁵, não deve ser explorada com o objectivo de ensinar ou em função de objectivos educativos baseados na mera reprodução de valores ideológicos. Assim, estas actividades de leitura foram realizadas no âmbito do desenvolvimento da literacia e da competência literária, e não exclusivamente como forma de «usar» a leitura e a literatura para impor valores. Isto porque, como é sabido, o carácter aberto e dialéctico da literatura não permite impor leituras fechadas, exigindo o contributo pessoal do leitor na construção do seu sentido. Assim, as respostas às questões levantadas pela leitura têm de ser dadas pelo próprio leitor, que ajusta o que lê à sua visão do mundo.

⁵⁴ Veja-se *Enquadramento Teórico* (pág. 37 e 38).

⁵⁵ Cf. *Enquadramento Teórico* (pág. 47, 48 e 49).

Em conclusão, as competências do domínio da linguagem e da leitura são transversais a todo o processo educativo, pois estão profusamente ligadas a todas as actividades que se podem desenvolver. Cabe a cada educador adequar as estratégias e as actividades ao seu grupo de crianças e promover o desenvolvimento daquelas competências, não se baseando apenas nos manuais escolares, os quais não foram utilizados na nossa prática. Existe um número considerável de obras de Literatura Infantil e de outros textos que podem, quando adequadamente explorados professores e educadores, intervir positivamente na vida das crianças, neste caso nas do ensino pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvendo nelas inúmeras competências, facilitando o próprio processo de aquisição de conhecimentos noutras áreas disciplinares e favorecendo o seu desenvolvimento integral e a sua completa integração na sociedade actual.

Considerações Finais

A formação inicial de professores tem vindo a assumir uma particular relevância, principalmente nos últimos anos, em que se têm visto renovados os desafios colocados aos profissionais da educação, derivados da complexidade dos contextos educativos.

Ao terminar a nossa formação inicial, este trabalho teve como finalidade relatar e analisar, criticamente, todo o processo ligado aos estágios curriculares que tivemos de realizar, tanto no pré-escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Num primeiro momento, começámos por proceder ao enquadramento teórico de algumas questões relacionadas com o processo que delineou a nossa formação para a docência. Este momento crucial no desenvolvimento dos futuros profissionais da educação emerge como facilitador de experiências que dizem respeito à acção educativa, na forma como contactam e experimentam alguns dos processos e condicionantes que a vivência numa sala de aula e numa escola proporciona. A nossa experiência confirmou a importância de todos os passos relativos à gestão curricular que cada educador faz do processo de ensino-aprendizagem, realçando-se os desafios que lhe são impostos pela crescente panóplia de decisões que devem ser tomadas de acordo com as carências dos seus alunos.

A planificação, nestes moldes, é um instrumento que auxilia o educador a organizar e a gerir a forma como vai «implementar» o currículo na sua acção. Ao longo do estágio, pudemos conhecer um conjunto de métodos lineares ou conceptuais de planificação que ajudam o educador a preparar a sua actuação. Esse conhecimento permitir-nos-á seleccionar, consoante os contextos educativos, os métodos mais adequados ao que consideramos relevante na regulação do ensino, quer seja na planificação em função das competências, objectivos e conteúdos que são enfatizados pelo Currículo Nacional e pelos programas, quer seja em função da auto-regulação do processo de ensino-aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento das crianças, com base nas necessidades por elas evidenciadas.

O conhecimento prático das formas de avaliação também se constituiu como um agente importante no nosso desenvolvimento inicial. A avaliação do processo educativo impõe-se não apenas como reguladora da acção, mas também como forma de avaliar a aquisição de conhecimentos e competências por elas realizada. No entanto, no nosso estágio, não foi possível experimentar todas as formas de avaliação, tendo nós, apenas, a incumbência de ir avaliando o desempenho das crianças nas actividades e não participando nas avaliações finais, o que não nos ajudou a ter uma noção, durante esta fase inicial, da forma como se procede às avaliações sumativas e como se efectuam as avaliações finais.

O estágio visou ainda a construção de práticas orientadas para uma filosofia de acção colaborativa ao nível da intervenção docente, desde a organização do trabalho, até à sua acção, o que fez com que a reflexão surgisse como um mecanismo regulador de toda a gestão curricular que desenvolvemos. Através dela, fomos percebendo as falhas e sucessos de toda a nossa acção, o que nos permitiu destacar factores a ter em conta em futuras intervenções e nos necessários ajustes ligados às nossas actividades e estratégias. Estas experiências tiveram em vista a criação de práticas conducentes a uma actividade auto-reflexiva, integrada num processo de crescimento que nos possibilitou experimentar, na maior parte das vezes, os ambientes educativos onde esperamos vir a desenvolver a nossa actividade profissional.

Tendo em conta que neste trabalho se incluiu uma vertente temática ligada ao desenvolvimento da linguagem e da leitura, baseando-se na transversalidade das aprendizagens, decorrente, principalmente, da Literatura Infantil, procurámos verificar a forma como estas temáticas estão presentes e são tratadas nas escolas, os seus contributos para a educação e a maneira de os potenciar, tendo em conta o desenvolvimento das crianças. A linguagem e a leitura são processos que se iniciam desde cedo, pelo que devem ser objecto de contínua estimulação, principalmente em contexto educativo, para que se possa, de certa forma, organizar e «controlar» o desenvolvimento mais correcto possível destes parâmetros. Nesse sentido, não podemos deixar de constatar a necessidade de uma formação rigorosa e aprofundada dos futuros educadores e professores na área da educação para a literacia, que inclua o desenvolvimento de boa competência literária.

Vimos, também, que a linguagem e a leitura estão associadas a todas as áreas. É impossível separá-las de qualquer experiência que as crianças tenham. Todos os dias, elas são confrontadas com a necessidade de se expressar e de comunicar oralmente, de ler para superar os desafios que a sociedade lhes impõe. Além disso, na escola, ao trabalharem as restantes áreas, as crianças terão de ler diferentes tipos de representações, sejam elas gráficas ou verbais, em diferentes suportes e meios de comunicação.

São vários os contributos que a leitura de textos literários ou não literários facultam, desde o acesso a outras formas de representação da realidade, que poderão não ser as mesmas dos leitores, até à leitura como forma de aquisição de conhecimento e de aprendizagem sobre o mundo, retirando um sentido pessoal do que se lê pela associação aos conhecimentos prévios, o que permite ao leitor construir sentido e criar o seu próprio conhecimento. Além disso, e para terminar, é, principalmente, através do convívio com vários tipos de livros e com as estruturas fráscas inerentes que se vai permitindo que a criança consiga construir uma

consciência linguística que a ajudará a desenvolver competências de linguagem e de leitura e o consequente alargamento da literacia nas crianças. Tudo isto assume grande relevo numa sociedade onde o sucesso, ao longo da vida, se deve, em grande parte, ao desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos lidar com um mundo em constante mudança e, nesse processo, o papel do educador/ professor é, certamente, fundamental.

Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (1973). *Teoria da Literatura*. 3ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Aguiar e Silva, V. (1982). *Teoria da Literatura*. 4ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L. et al (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. (2000). *Ser professor em tempos pós-modernos: Contributo para o estudo dos novos papéis dos professores face à inovação pedagógica*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores: Da teoria às práticas*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna/Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2007). «Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares», in Azevedo, F. [Coord.] *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Balça, A. (2007). «Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil», in Azevedo, F. [Coord.] *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Belo, M. & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Braga, F. et al (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições Asa.

- Cerrilo, P. & Padrino, J. (2001). *La Literatura Infantil en el Siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidade de Castilla la Mancha.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Corral, L. (1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literario*. Barcelona: Piados.
- Costa, C. (2004). *Concepções de Profissionalismo Docente: O trabalho dos professores do 1.º Ciclo do Grupo Oriental da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). «A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola», in Azevedo, F. [Coord.] *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, P. (2007). «Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância», in Azevedo, F. [Coord.] *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). «(Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico», in Alarcão, I. Cachapuz, A. Medeiros, T. Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Gonçalves, L. & Sá, H. (2005). «A Investigação-Acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de

- estratégias de aprendizagem e uso de inglês língua estrangeira», in Alarcão, I. Cachapuz, A. Medeiros, T. Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Leite, C. «Prefácio», in Braga, F. *et al* (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora
- Medeiros, E. (2009). «Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade», in Medeiros, Emanuel Oliveira [Coord.] *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Meireles, M. (2005). «Formação Inicial de Professores: a reflexão dos professores e a pedagogia da escrita», in Alarcão, I. Cachapuz, A. Medeiros, T. & Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.
- Ministério da Educação (1995). *A Avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (s/d). *Orientações para Actividades de Leitura: Programa – Está na Hora da Leitura – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Plano Nacional de Leitura.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED.
- Pontes, V. & Barros, L. (2007). «Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura», in Azevedo, F. [Coord.] *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração – Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, J. (1994). *Bases Pedagógicas de la Evaluación: Guía práctica para educadores*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, C. & Veiga, M. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Universidade de Aveiro.
- Sardinha, M. (2007). «Formas de ler: Ontem e hoje», in Azevedo, F. [Coord.] *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. (1996). *Sophia: O canto para todos*. Trabalho de síntese apresentado para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Sim-Sim, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Sites Consultados:

Prof 2000 – Direcção Regional de Educação do Centro. *Textos de Apoio: Planificações*. Acedido em 23 de Fevereiro de 2011, em: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/outros/planifica.htm>

Anexos