



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

***RELATÓRIO DE ESTÁGIO***

**Os Contributos da Literacia para a Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**CLÁUDIA SOFIA DA COSTA VENTURA**

**Especialidade: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Realizado sob orientação científica da Professora Doutora Maria da Graça Borges  
Castanho**

**Ponta Delgada, abril de 2015**



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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**Os Contributos da Literacia para a Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Cláudia Sofia da Costa Ventura**

Relatório de Estágio apresentado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação científica da Profª Doutora Maria da Graça Borges Castanho.

**Ponta Delgada, abril de 2015**

## **Agradecimentos**

Ao chegar ao fim deste trabalho, não posso deixar de agradecer a quem me acompanhou, diretamente ou indiretamente, ao longo de toda esta caminhada.

Em primeiro lugar, agradeço à Prof<sup>ª</sup> Doutora Maria da Graça Borges Castanho, pela orientação, pelo tempo que me dispensou, pelas sugestões de melhoria e pelo apoio e motivação que me deu ao longo deste processo.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe, por me iluminar e me guiar em todas as decisões da minha vida. Apesar de não estares aqui comigo, tenho a certeza de que tens muito orgulho em mim.

Às minhas irmãs, por cuidarem de mim e por me terem transformado na pessoa que sou hoje. Pelo amor, carinho e apoio incondicional.

Aos meus sobrinhos, especialmente ao Tomás, pois nele fui buscar inspiração e força para continuar nas horas mais difíceis. Pelos beijinhos e pelos abraços.

À minha madrinha Pilar, pelo apoio e confiança que sempre depositou em mim.

Ao André, pelo apoio, compreensão, paciência, carinho e amor, manifestados todos os dias.

À Filipa, pela amizade e companheirismo demonstrados ao longo destes anos. Pelos conselhos que tanto me ajudaram e me encorajaram ao longo deste percurso moroso. Por todos os momentos partilhados ao longo destes doze anos de amizade.

À Despina e à Cristina, pela amizade sincera e pelas palavras de conforto.

À Sara e à Sofia, pelo companheirismo mostrado ao longo deste percurso académico. Pela amizade e carinho e pelas palavras ditas nos momentos certos.

À Educadora Gabriela Medeiros e à Professora Isabel Cabral, cooperantes nos estágios pedagógicos, pela partilha dos seus conhecimentos e das suas experiências profissionais.

Às crianças e aos alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar na Prática Supervisionada I e II.

A todos os docentes que deram o seu contributo académico neste processo de formação inicial.

A todos os profissionais de ensino entrevistados, pela participação e tempo disponibilizado.

Em último, mas não menos importante, quero agradecer a Deus por nunca me abandonar.

**A todos, muito obrigada!**

## **Resumo**

O presente relatório de estágio resulta do processo formativo e das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos estágios profissionais, decorrentes das unidades curriculares de Prática Supervisionada I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento tem por base a temática da Literacia, em estreita relação com uma das fundamentais competências transversais ao currículo, a leitura. A relevância que a Literacia e o ato de ler assumem, na aprendizagem ao longo da vida, incita à promoção do gosto pela leitura. Esta promoção deve ser um princípio que qualquer profissional de ensino deve adotar. A literatura da especialidade demonstra que é imprescindível e essencial desenvolver comunidades leitoras vitalícias que gostem de ler (Castanho, 2002). Este é um processo complexo e moroso que exige motivação, esforço e prática, tanto para quem aprende, como para quem ensina.

Considerando a importância desta temática, propusemo-nos desenvolver um trabalho de natureza investigativa, através da qual procuramos dar resposta aos seguintes objetivos: Descrever e refletir sobre as práticas de literacia, desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Contribuir para o desenvolvimento do gosto, prazer e motivação pela aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Conhecer as conceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre o conceito de literacia; Relatar as conceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre a literacia presente nos documentos norteadores do ensino; e Conhecer as práticas de literacia dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB.

Com vista à consecução destes objetivos, organizamos o presente relatório em três capítulos. O primeiro capítulo procura caracterizar as especificidades da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde realizamos os estágios pedagógicos, bem como explorar teoricamente a questão da literacia e descrever o papel e a formação dos profissionais de ensino na promoção da mesma. O segundo capítulo apresenta um enquadramento teórico sobre a temática de aprofundamento deste relatório. Assim, focamos a nossa atenção nos seguintes tópicos: o papel da leitura na promoção da literacia; o ensino da leitura: da decifração à compreensão dos textos e as atividades de ensino/aprendizagem da leitura. O terceiro capítulo apresenta uma descrição e reflexão das atividades de literacia, implementadas nos nossos estágios profissionais. Nesta parte, apresentamos, igualmente, uma breve caracterização dos

contextos onde desenvolvemos a nossa prática. Posteriormente, explicitamos o conjunto de processos metodológicos utilizados no breve estudo sobre literacia e procedemos à análise das conceções e das práticas dos profissionais de infância e dos professores do 1.º ciclo.

Do total dos resultados conseguidos, verificou-se que os profissionais de ensino dominam o conceito de literacia, apesar de dois terem mencionado que o conceito de literacia está, apenas, relacionado com o domínio da oralidade. Também, se verificou que os docentes entrevistados estão cientes de que os programas norteadores do ensino e da prática exigem e pretendem para promover o desenvolvimento da literacia.

Constatou-se, ainda, que as práticas de literacia estão presentes nos dois contextos educativos e que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB a desenvolvem de forma intencional.

**Palavras- chaves:** Literacia; Ensino da leitura; Práticas Educativas na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

The current report results from the formative processes and from the pedagogical experiences developed under the context of professional internships within the curricular units of Supervised Practice I and II, of the Master's Degree in Preschool and Elementary School Education.

This document is based on the theme of Literacy, in a close association with Reading, as one of the most fundamental and transversal curricular competencies. The relevance that Literacy and Reading activities assume on learning through out life is promoted by the pleasure for reading. This promotion must be a principle adopted by all teachers. Specialized research literature demonstrates that it is necessary and essential to develop lifetime reading communities that enjoy reading (Castanho, 2002). This is a complex and slow process that demands motivation, effort and practice upon those learning and those who teach.

Considering this subject matter's significance, we proposed to develop a research based project, through which we intend to accomplish the following objectives: describe and reflect upon the literacy practices developed within the Preschool and Elementary School Education Internship context; contribute to the development of the enjoyment, pleasure and motivation for learning written language in preschool and elementary School Education; understand the preschool and elementary school teachers' views on the literacy concept; report the main preschool and elementary school teachers' views presented in the teaching guiding documents; and to understand the preschool and elementary school teachers' literacy practices.

In order to accomplish these goals, we have organized the current report among three chapters. The first chapter aims to characterize the specificities of preschool and elementary school education (where we conduct the pedagogical internships), as well as, to theoretically explore the literacy subject matter and describe the teacher's role and the training. The second chapter presents a theoretical framework over this report's main theme. Thus, we focus our attention on the following topics: literature's role on promoting literacy; and teaching literature: from decryption to comprehending texts and teaching/learning reading activities. The third chapter presents a description and reflection upon literacy activities implemented on our professional internships. On this section, we equally present a brief characterization of the contexts where we conducted our practice. Afterwards, we describe

the literacy's set of methodological processes used in this brief study and we proceed to analyze the views and professional practices of preschool and elementary school teachers.

From the total of results achieved we verified that teachers master the concept of literacy even though it was mentioned that this concept is only related to the oral domain. Also found is that interviewed teachers are aware of what is demanded and intended by the teaching and practice guiding documents in order to promote the development of literacy. Additionally, we also concluded that the literacy practices are present in the two educational contexts and that both preschool and elementary school teachers develop it in an intentional manner.

**Keywords:** Literacy; Literature Teaching; Educational Practices in Peschool and Elementary School.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A tradução deste resumo é da responsabilidade de Nuno Nunes, tradutor das Finanças.

## **Índice Geral**

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iv
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Quadros.....	viii
Índice das Abreviaturas e siglas.....	ix
Índice de Anexos.....	ix
Introdução.....	1
<b>CAPÍTULO I: A LITERACIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO</b>	
<b>ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>3</b>
Introdução.....	4
1. A Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
2. O conceito de Literacia.....	13
2.1.Literacia vs. Alfabetização .....	13
2.2. O papel e a formação dos profissionais de ensino para a promoção da Literacia.....	16
Síntese.....	23
<b>CAPÍTULO II: A LEITURA E A LITERACIA.....</b>	<b>24</b>
Introdução.....	25
1. O papel da leitura na promoção da Literacia.....	25
2. O ensino da leitura: Da decifração à compreensão dos textos.....	32
2.1. Consciência Fonológica.....	35
2.2. Reconhecimento das letras e das palavras.....	37
2.3. Conhecimento lexical e sintático.....	39
2.4. Compreensão de textos.....	41
3. Atividades de ensino/aprendizagem da leitura.....	44
Síntese.....	51

### **CAPÍTULO III: O ENSINO DA LITERACIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

E NO ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	52
Introdução.....	53
1. A Prática Educativa na Educação Pré-Escolar.....	53
1.1 Caraterização da escola e do meio envolvente.....	53
1.2 Caraterização da sala de atividades.....	55
1.3 Caraterização do grupo de crianças.....	56
1.4 Atividades promotoras da Literacia.....	57
2. A Prática Educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	63
2.1 Caraterização da escola e do meio envolvente.....	63
2.2 Caraterização da sala de aula.....	64
2.3 Caraterização da turma.....	65
2.4 Atividades promotoras da Literacia .....	67
3. Breve estudo sobre Literacia: da recolha à análise dos dados.....	73
3.1. As conceções dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo .....	77
3.2.Conclusões do estudo .....	89
Síntese.....	90
Considerações Finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	93
Anexos.....	100

## Índice de Figuras

**Figura 1-** A relação entre exclusão social, leitura e literacia.

**Figura 2-** Estratégias envolvidas na leitura.

**Figura 3-** Momento de pré-leitura da história.

**Figura 4-** Momento durante a leitura da história.

**Figura 5-** Criança a “ler” a história “*O meu Papá é Fantástico*”.

**Figura 6-** Jogo da pesca aos símbolos da Páscoa.

**Figura 7-** Preenchimento da tabela.

**Figura 8-** Criança a “ler” a letra da canção “*A Roda dos Alimentos*”.

**Figura 9-** Alunos a escrever um poema sobre os navegadores/ descobertas.

**Figura 10-** Livro de poemas realizado pelos alunos.

**Figura 11-** Aluno a apresentar o seu livro preferido.

**Figura 12-** Aluna a apresentar o seu livro preferido.

## Índice de Quadros

**Quadro 1-** Estudos relativos aos níveis de desempenho da população portuguesa em literacia em leitura.

**Quadro 2-** Representações dos docentes de ensino sobre o conceito de Literacia.

**Quadro 3-** Importância da Literacia na atualidade.

**Quadro 4-** Fatores impeditivos do desenvolvimento da Literacia.

**Quadro 5-** Documentos norteadores de ensino, no âmbito do desenvolvimento da Literacia.

**Quadro 6-** Benefícios do ensino da Literacia.

**Quadro 7-** Materiais/recursos utilizados para o desenvolvimento da Literacia.

**Quadro 8-** Atividades realizadas para promover a Literacia.

**Quadro 9-** Estratégias de leitura.

**Quadro 10-** Organização da sala de atividades e de aulas para promover a Literacia.

**Quadro 11-** Apoio prestado pelo Ministério de Educação.

## **Índice de Abreviaturas e Siglas**

**OCEPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

**CREB**- Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores.

**OCDE**- Organização para o desenvolvimento e cooperação económico.

**PISA**- Programme for International Students Assessment.

**CEB**- Ciclo do Ensino Básico.

**PES I**- Prática Educativa Supervisionada I.

**PES II**- Prática Educativa Supervisionada II.

## **Índice de Anexos**

**Anexo I)** Capa do livro da história “*O meu Papá é Fantástico*”.

**Anexo II)** Carta do senhor Coelhoinho.

**Anexo III)** Letra da canção “*A Roda dos Alimentos*”.

**Anexo IV)** Poema “*A Descoberta do Brasil*”.

**Anexo V)** Ficha de compreensão escrita sobre o poema “*A Descoberta do Brasil*”.

**Anexo VI)** Ficha de compreensão escrita sobre o poema “*A Descoberta do Brasil*”, adaptada aos alunos de nível 1 e 2.

**Anexo VII)** Guião da entrevista realizada aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB.

**Anexo VIII)** Protocolo ético de participação – entrevista semiestruturada.

## **Introdução**

O presente relatório de estágio, definido legalmente pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, surge como condição para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório incide, especialmente, sobre as práticas educativas desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, inseridas no referido Mestrado, lecionado pela Universidade dos Açores.

De entre muitos temas possíveis, na área da educação, chamou-nos a atenção a questão da Literacia. Este interesse surgiu na unidade curricular de Didática da Língua Portuguesa, do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, com o projeto, desenvolvido no âmbito da disciplina, intitulado “*No Berço da Literacia*”. Na tentativa de dar continuidade ao estudo desta problemática, propusemo-nos aprofundar o tema, desta feita, em contexto de estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, foi nossa intenção, com este relatório, lançar um olhar reflexivo sobre as nossas práticas educativas e assumir uma atitude investigativa, aprofundando a questão chave da Literacia, uma vez que este conceito implica um tratamento integrado e articulado com todo o processo de ensino e aprendizagem.

Importa salientar que, apesar de estarmos conscientes de que o conceito de Literacia está relacionado com todos os domínios da língua, elegemos trabalhar de forma mais aprofundada o ato de ler, uma vez que não podemos desenvolver competências literácitas sem o recurso ao domínio da leitura.

Deste modo, o breve estudo que realizamos sobre literacia foi norteado pelos seguintes objetivos: Descrever e refletir sobre as práticas de literacia, desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Contribuir para o desenvolvimento do gosto, prazer e motivação pela aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Conhecer as conceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre o conceito de literacia; Relatar as conceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre a literacia presente nos documentos norteadores do ensino e Conhecer as práticas de literacia dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB;

Tendo em conta os objetivos delineados para o nosso breve estudo, decidimo-nos por uma abordagem de estudo de caso. Deste modo, optámos por seguir uma

metodologia de caráter qualitativo, que se constituiu na recolha e no tratamento de dados empíricos através da realização de entrevistas a profissionais de ensino, que se encontram em exercício profissional, numa escola que pertence ao agrupamento de escolas da Escola Básica Integrada Roberto Ivens.

Em relação à sua estrutura e organização, este relatório encontra-se dividido em três capítulos: Capítulo I: *A Literacia na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*; Capítulo II: *A Leitura e a Literacia* e Capítulo III: *O ensino da Literacia na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

O primeiro capítulo incide sobre as características e especificidades da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na exploração teórica sobre a questão-chave deste nosso relatório e nas questões teóricas que caracterizam o papel e a formação dos profissionais de ensino na promoção da Literacia.

O capítulo II apresenta um enquadramento teórico sobre a problemática da Literacia, conceito que relacionamos com uma das fundamentais competências transversais ao currículo, a leitura. Fazemos referência, ainda neste capítulo, ao ensino da leitura, desde a decifração à compreensão dos textos, e às atividades e estratégias promotoras do ensino/aprendizagem deste domínio da língua.

O Capítulo III incide sobre a descrição e reflexão das atividades de Literacia que foram implementadas na Prática Educativa I e II, acompanhadas da respetiva contextualização. Descrevemos, primeiramente, as nossas práticas de estágio na Educação Pré-Escolar e depois no Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, através de uma breve caracterização da escola, do meio envolvente, da sala de atividades/ de aulas e do grupo de crianças/ de alunos. Posteriormente, apresentamos um breve estudo, por nós desenvolvido, sobre a Literacia, onde mostramos o percurso metodológico, por nós realizado, explicitando a problemática, os objetivos, a natureza do estudo, os participantes e os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados. Ainda, partilhamos os dados e os resultados obtidos, bem como as principais conclusões do estudo.

De seguida, apresentamos as considerações finais de todo o relatório de estágio, fazendo referência às principais conclusões e limitações surgidas na realização deste documento. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

**CAPÍTULO I- A LITERACIA NA EDUCAÇÃO  
PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

## **Introdução**

Tendo em consideração que este relatório pretende dar conta do trabalho realizado no âmbito de dois estágios pedagógicos, integrados no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa começar o nosso trabalho de redação pela descrição dos dois níveis de ensino em apreço. Assim, debruçar-nos-emos, em separado, sobre as especificidades do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, fazendo uso da legislação e de outros documentos que justificam a relevância destas etapas na vida das crianças, o que irá proporcionar um enquadramento geral, mas de todo o interesse, a este relatório.

Posto isto, partiremos para a exploração teórica da questão-chave deste nosso trabalho – a Literacia -, seguindo-se um momento de explicitação do papel e da formação dos profissionais de ensino no que diz respeito à promoção da literacia.

### **1. A Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A Educação Pré-Escolar tem o seu início em Portugal no século XIX e o seu surgimento ocorreu associado a diversos fatores nomeadamente: a crescente afirmação da classe média, o progresso da industrialização, a deslocação das populações para as zonas urbanas, o acesso das mulheres ao mundo do trabalho e as alterações da estrutura familiar (Ministério da Educação, 2000, p. 17). Todos esses aspetos contribuíram para o reconhecimento e procura pela Educação Pré-Escolar. No início do século XX, todas estas situações intensificaram-se e, ainda durante o período da monarquia, existiram várias entidades que se dedicaram à educação das crianças em idade não escolar (*ibidem*).

Após a implantação da República, em 1910, a Educação Pré-Escolar passa a ser uma fase do sistema de ensino. Logo em 1911 foi criada a rede de escolas João de Deus. Em simultâneo com esta realidade, e em concordância com os ideais do novo regime, foi estabelecido o ensino infantil. Este destinava-se a crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Em 1919, com a reforma do ensino, a Educação Pré-Escolar passa a fazer parte do ensino primário. De acordo com o Ministério de Educação “o grande mérito dos governos da 1ª República (1910 a 1926) consiste em terem reconhecido a função educativa do ensino infantil e terem institucionalizado a sua integração no sistema oficial de educação” (*idem*, p. 18).

Entre 1926 e 1937 o número de crianças que frequentava as instituições de educação infantil era muito reduzido. Foi neste mesmo ano que, por decisão do Ministro da Educação, a Educação Pré-Escolar se extinguiu. A partir deste momento, a educação das crianças ficou a cargo das mães (*ibidem*).

No final dos anos 60, foram criadas creches e jardins-de-infância como “consequência das mudanças sociais ocorridas no país” (*ibidem*). Estes serviços assumiam uma função “supletiva da família” (*idem*, p. 19), uma vez que a sua principal função era a de substituir a família durante os horários de trabalho. Neste seguimento, em 1973, foi aprovada a lei (Lei n.º 5/73, de 25 de julho) que aprova a Reforma do Sistema Educativo e a Educação Pré-Escolar voltou a fazer parte do sistema educativo. Esta situação possibilitou, em 1978, o início do serviço de funções dos primeiros jardins-de-infância. E com a promulgação da Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, foi criado o sistema público da Educação Pré-Escolar. Neste seguimento, em 31 de dezembro de 1979, foi publicado o estatuto dos Jardins de Infância (Decreto- Lei n.º 542) (*idem*, p. 20).

Na década de 90, foi reconhecida a importância da Educação Pré-Escolar com a publicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Esta lei considerou a Educação Pré-escolar como

*a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Capítulo II, artigo 2.º).*

Para que isso se possa concretizar, é essencial que “durante esta etapa se criem condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério de Educação, 1997, p. 17).

De acordo, com o artigo 10.º do capítulo IV da referida lei, os objetivos da Educação Pré-Escolar, que ainda hoje em dia se conservam, são:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Ao longo dos anos, com o propósito de promover a melhoria da qualidade da educação pré-escolar e de concretizar os objetivos anteriormente mencionados, foram criados documentos norteadores do trabalho e da prática dos educadores de infância.

Assim sendo, o principal documento que orienta o trabalho e a prática do educador de infância designa-se por *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Este documento constitui uma “referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 13) e inclui um conjunto de princípios para apoiar e conduzir os educadores de infância em todo o processo educativo a desenvolver com as crianças (*ibidem*).

Deste modo, as OCEPE não poderão ser compreendidas como um programa, pois “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (*ibidem*). Estas devem ser vistas como referências de apoio ao educador de infância para que a sua prática pedagógica tenha sentido, uma vez que pretendem “contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (*ibidem*).

Este mesmo documento distingue três áreas de conteúdo, nomeadamente: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação que compreende três domínios: domínio das expressões com diferentes vertentes (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

A promulgação deste documento iniciou em Portugal o reconhecimento dos contextos educativos na aprendizagem da literacia, pois as OCEPE salientam que “o papel do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (*idem*, p. 69).

Assim sendo, no que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, podemos ver que a aprendizagem da linguagem oral tem um papel crucial na educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças consigam aprender. Através do clima de comunicação criado pelo educador “a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (*idem*, p. 67). No que diz respeito, ao domínio da escrita sabe-se que hoje em dia as crianças desde muito cedo contactam com o código escrito. Assim sendo, a educação pré-escolar pretende tirar proveito do que a criança já sabe permitindo-lhe o contato com diferentes funções da linguagem escrita. Segundo o mesmo documento não se trata de uma introdução formal à aprendizagem da leitura e da escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (*idem*, p.65).

Para além das OCEPE, foi produzido um outro documento norteador do trabalho e da prática do educador de infância chamado *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*.

As *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* foram criadas em 2010, com o objetivo de contribuir para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010). As *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* devem ser alcançadas, pelas crianças, no final desta etapa educativa. Estas, por sua vez, são úteis para os educadores de infância, pois auxiliam no momento de planear processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças antes de entrarem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico “possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (*ibidem*).

Baseando-se nas OCEPE, as metas de aprendizagem estão organizadas pelas mesmas áreas de conteúdo, mantendo a mesma designação.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, estas compreendem não só as aprendizagens respeitantes à linguagem oral, mas também as relacionadas com a compreensão de textos escritos e lidos pelo adulto, e ainda as aprendizagens fundamentais para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010).

Como podemos ver, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* são dois documentos orientadores fulcrais no trabalho a desenvolver na Educação Pré-Escolar.

Na Região Autónoma dos Açores existe, também, um documento elaborado em agosto de 2011 pela Secretaria Regional da Educação e Formação em cooperação com a Direção Regional da Educação e Formação designado o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (CREB). O conceito de currículo regional encontra-se no Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A, Capítulo I, artigo 2.º, que o define como

*o conjunto de competências a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da educação básica, o desenho curricular, as orientações metodológicas, os possíveis contributos das diferentes áreas curriculares para a abordagem da açorianidade e as orientações para a avaliação das competências e aprendizagens dos alunos.*

O CREB apresenta aos educadores e aos professores um conjunto de princípios orientadores a ter em conta na Região Autónoma dos Açores, com vista a uma melhor adequação do currículo.

Este Referencial deverá ser considerado como um complemento aos outros documentos anteriormente referidos. Neste sentido, o CREB organiza-se em oito competências - chaves, designadamente: a competência em línguas, a competência matemática, a competência científica e tecnológica, a competência cultural e artística, a competência digital, a competência físico-motora, a competência de autonomia e gestão da aprendizagem e a competência social e de cidadania.

Para além das competências-chaves enunciadas, o CREB apresenta um conjunto de temas que podem ser trabalhados na Educação Pré-Escolar, particularmente: “Descoberta da rua, da freguesia, da cidade”; “Conhecimento da ilha e do arquipélago”; “A vida da comunidade no presente e no passado”; “A atividade humana no meio próximo (tarefas, ofícios próprio da região, serviços existentes) ”; “Contextos de inserção da criança (família e escola) ”; “Meios de transporte utilizados localmente”; “Seres vivos”; “Vulcanismo”; “A água e o mar”; “Condições meteorológicas”; “Preservação do meio ambiente” e “influência do meio natural em hábitos culturais”.

Em relação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, este representa a segunda fase e a primeira fase do Ensino Básico. De acordo com o artigo n.º 6, da seção II, do capítulo II da Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei n.º 115/1997, de 19 de

setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, o ensino básico é obrigatório e tem a duração de nove anos.

Segundo o documento *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004, p. 11), o ensino básico

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

Tendo em conta o artigo 7.º, da seção II, do capítulo II da Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, os objetivos, desta primeira fase do ensino obrigatório, são:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de cooperação e relação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Tendo como suporte esses objetivos, enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, foram criados um conjunto de objetivos gerais com o intuito de, também, orientar o trabalho e as práticas dos docentes do ensino básico. Estes objetivos estão apresentados no documento designado por *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (2004, p. 13), assim sendo os objetivos descritos nesse documento são:

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

Tal como foram criados documentos norteadores do trabalho e da prática do educador de infância, o mesmo ocorreu com os docentes do ensino básico. Deste modo, os documentos norteadores do trabalho e da prática dos docentes do ensino básico são: *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*, o *Programa de Português do Ensino Básico*, o *Programa de Matemática do Ensino Básico* e as *Metas Curriculares*. E na Região Autónoma dos Açores existe o *Referencial Curricular para a Educação Básica* (CREB).

O documento *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* foi criado pelo Ministério da Educação, em 2004, e determina que a educação dos alunos no 1.º ciclo compreende as seguintes áreas curriculares: Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Matemática e Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

De acordo com o mesmo documento, os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo devem proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Devem ser ativas para possibilitar aos alunos a vivência de “situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (*idem*, p. 23). Significativas, o que implica o relacionamento com as vivências experimentadas anteriormente pelos alunos. Uma vez que as aprendizagens significativas constroem-se “quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar

poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens” (*ibidem*). Também diversificadas, o que representa que os materiais/recursos, as técnicas e os processos de desenvolvimento devem ser variados. Ainda integradas, o que significa que as experiências e os saberes adquiridos anteriormente devem ser integrados no conhecimento das novas descobertas (*idem*, p. 24). E, por último, socializadoras permitindo contribuir para “o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (*ibidem*).

Referenciando essencialmente o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em março de 2009, este entende que o 1.º ciclo compreende, pela sua especificidade, dois momentos: no primeiro momento, formado pelos dois primeiros anos iniciais, “as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade” (Reis *et al.*, 2009, p. 22). Paralelamente a estas atividades, assumem especial interesse o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino da decifração, como condições essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita (*ibidem*).

Após a interiorização das primeiras relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, começa-se um segundo momento, no qual apresentam como essenciais “a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada” (*ibidem*). Em paralelo, “deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual” (*ibidem*).

Este documento defende que a escola deve proporcionar “um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral”, possibilitando aos alunos compreender cada vez mais o funcionamento da sua língua materna, bem como saber utilizá-la cada vez melhor (*idem*, p. 61).

Tal como aconteceu na Educação Pré-Escolar, o Ministério da Educação, em colaboração com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, criou um conjunto de metas curriculares que devem ser atingidas no final do 1.º ciclo do Ensino Básico, por cada aluno, em cada área curricular. As metas curriculares possibilitam organizar e facilitar o ensino uma vez que fornecem uma visão mais objetiva do que se quer alcançar, também permitem que os docentes delineiem as melhores estratégias de ensino e se concentrem no que é fundamental (Ministério da Educação, 2012, p. 4).

Sendo assim, as metas curriculares constituem as referências essenciais para a organização do ensino, juntamente com os Programas de cada disciplina.

As Metas Curriculares de Português mostram quatro características fundamentais, nomeadamente:

- possuem como referência o *Programa de Português do Ensino Básico*. Assim sendo, concentram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam;
- estão organizadas por ano de escolaridade;
- têm quatro domínios de referência no 1.º Ciclo e no 2.º (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática);
- em cada domínio, são apresentados os objetivos desejados e respetivos descritores de desempenho dos alunos.

Os documentos norteadores do 1.º ciclo do ensino básico, também, foram adequados às características da Região Autónoma dos Açores, através da elaboração do *Referencial Curricular para a Educação Básica*.

Segundo o artigo 2.º, do Capítulo I, do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, o currículo regional da educação básica concretiza-se “no respeito pelos objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, pelos princípios orientadores do currículo nacional e pelas competências e aprendizagens essenciais estabelecidas a nível nacional para cada ciclo de ensino”. Este currículo regional tem como objetivo “criar condições para uma maior qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e para a consequente melhoria dos resultados escolares dos alunos” (*ibidem*).

Como mencionamos anteriormente, este referencial supõe o desenvolvimento de oito competências-chaves que se consideram “estruturantes para a formação integral e integrada dos alunos, num contexto de Açorianidade” (Secretaria Regional de Educação e Formação, 2011, p. 8).

Neste sentido, a área de Português deve

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

Podemos concluir que, apesar de este documento ser orientado pelos princípios nacionais, ele permite dar a voz às especificidades do contexto açoriano.

## 2. O conceito de Literacia

Nos últimos tempos, a palavra literacia tem sido “objecto de uma frequência de uso bastante elevada” (Pinto, 2002, p. 95). Assim sendo, podemos começar por questionar a sua origem, visto que se trata de uma palavra que ainda “causa estranheza a muitos” (Soares, 2004, p. 16).

Etimologicamente, a palavra *literacy* “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo-*cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou a condição de ser inocente)” (*idem*, p. 17).

Antes do termo surgir em Língua Portuguesa, o termo *literacy* já era utilizado pelos países anglo-saxónicos, desde os finais do século XIX, pois estes foram os primeiros a preocuparem-se com os níveis de literacia da sua população.

A primeira vez que a palavra literacia apareceu em Portugal foi, em 1994, no prefácio que António Nóvoa escreveu à obra de Justino Magalhães, onde utilizou o termo literacia, a par do termo analfabetismo. Nesse texto, Nóvoa lamentou o facto de Portugal “fechar o séc. XX com níveis intoleráveis de analfabetismo (talvez na ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia (...)” (Pinto, 2002, p. 97). De acordo com o mesmo autor, o termo literacia surgiu em Portugal, “em resposta a mudanças estruturais no interior da sociedade que só então se manifestaram e que terão motivado a sua criação” (*ibidem*).

No entanto, só a partir de outubro de 1995, “com a divulgação do Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar, que o termo “literacia” começou a ser mais conhecido entre nós” (*idem*, p. 96), acontecimento que justificará, em parte, o que pode ler no artigo publicado do *Diário de Notícias*, no dia 20 de agosto de 2001: “A palavra literacia entrou no vocabulário corrente dos portugueses em 1996” (Silva, 2001, cit. *in* Martins, 2010). Nesse mesmo ano foi publicado o estudo, realizado por Benavente, intitulado “*A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*”.

### 2.1. Literacia vs. Alfabetização

A definição do termo literacia só começou a aparecer nos dicionários portugueses no ano de 1998, com a oitava edição do *Dicionário de Língua da Porto Editora* (Costa, 1998). Porém, nem todos os dicionários portugueses posteriores a 1998 incluem a definição do termo literacia.

Nos dicionários em que aparece a definição de literacia esta é curta e muito próxima da definição de alfabetismo. Podemos comprovar com os seguintes exemplos: “s. f. capacidade de ler e escrever; alfabetismo (Do lat. litt ě ram, «letra» + acia) ” (Costa, 1998/1999/2003).

Por oposição, a definição do termo iliteracia surge ligada à dificuldade de ler, interpretar, escrever e à falta de conhecimentos básicos: “s. m. analfabetismo” (Costa, 1998/1999/2003).

Por sua vez, no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, a definição do termo literacia encontra-se um pouco mais desenvolvida.

O termo literacia significa:

“1. Capacidade de ler e de escrever. ≠ ILITERACIA. O índice de literacia dos portugueses é muito baixo. 2. Condição ou estado de pessoa instruída. ≠ ILITERACIA” (Casteleiro, 2001, p. 2283).

Por oposição, iliteracia significa:

“1. O m. que analfabetismo . ≠ LITERACIA. 2. Condição ou estado da pessoa que lê e escreve com muita facilidade, que tem instrução deficiente. ≠ LITERACIA. 3. Condição ou estado da pessoa que apresenta dificuldades em compreender o que lê” (*idem*, p. 2026).

Como podemos comprovar, as definições apresentadas sobre o conceito de literacia são muitas vezes vistas como sinónimos das definições do conceito de alfabetização. Apesar de estes dois conceitos estarem inter-relacionados, pois apresentam semelhanças entre si, não significa que os conceitos em apreço sejam necessariamente coincidentes. Em última instância, talvez possamos afirmar que a alfabetização é uma componente do desenvolvimento da literacia.

A autora Inês Sim-Sim (1989, p. 65) defende que:

*Sendo impossível determinar limites máximos de realização desta capacidade, e iniciando-se ela muito antes do processo de alfabetização formal do sujeito, parece-nos redutora a coincidência de sobreposição dos conceitos literacia-alfabetização. Com efeito, a primeira engloba a segunda, mas não se esgota nela.*

A grande diferença entre o termo alfabetização e o termo literacia está no facto de este último conceito se reportar mais ao uso das competências de leitura e de escrita do que à sua obtenção.

No estudo coordenado por Ana Benavente (1996, p.4), *A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, podemos ler a este propósito o seguinte:

*Se o conceito de alfabetização traduz o acto de ler e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como sejam “analfabeto” e “alfabetizado”. Pretende-se, com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente.*

Para Delgado-Martins (2000, cit. in Martins, 2010, p. 17), o termo literacia distingue-se do termo alfabetização.

*Enquanto que alfabetização refere a condição de se ser (ou não) iniciado na língua escrita, independentemente do grau de domínio que dela se tenha, o conceito de literacia adquire um significado mais vasto, referindo capacidades de utilização da língua escrita. Assim a alfabetização refere um conhecimento obtido, estável, enquanto literacia designa um conhecimento processual, em aberto.*

Com a mesma ideia, Pinto (1998, cit. in Sá e Veiga, 2010, p. 37) declara que a literacia

*não é algo de estático e obtido para todo o sempre, é antes algo que, em virtude da forma como o sujeito joga com o objecto (escrita), se deve adaptar às circunstâncias do momento, exigindo deste, porém, vontade de alargar os seus conhecimentos, uma curiosidade constante, espírito crítico e uma boa capacidade de resposta a novos desafios.*

De acordo com Soares (2004, p. 20), recentemente começamos a enfrentar uma nova realidade em que:

*não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento [em português do Brasil e literacia em português de Portugal] .*

Apesar dos esforços já realizados na tentativa de definição de literacia, este conceito complexo tornou-se naquilo que Scribner denomina de “umbrella definition” (1988, cit. in Martins, 2010, p. 17), onde tudo parece encaixar. Essa dificuldade e impossibilidade de definir o termo literacia numa única definição deve-se ao facto de cobrir “uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento [ou literacia no português de Portugal] envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (Soares, 2004, p. 65).

Não obstante a pluralidade de definições, o que importa reter do ensino da literacia é que o mesmo é crucial e imprescindível na contemporaneidade, uma vez que corresponde ao caminho do sucesso individual e da construção de sociedades mais justas e democráticas, onde a infoexclusão não determina percursos de delinquência, pobreza e ostracismo social (Castanho, 2011).

## **2.2. O papel e a formação dos profissionais de ensino para a promoção da literacia**

Através da revisão da literatura, podemos verificar que a profissão de “professor”, ao longo dos tempos, tem vindo a sofrer mudanças devido à alteração e evolução permanente da sociedade e da escola.

Em 2001 foi publicado, em Portugal, o Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e os Perfis Específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico é caracterizado em quatro dimensões, nomeadamente: a dimensão profissional, social e ética, que caracteriza os professores como profissionais de educação que possuem a função específica de ensinar, e que se apoiam num conhecimento integrado, consequente do saber próprio da profissão, da investigação e da reflexão sobre as suas práticas educativas; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, reforça os princípios do 1.º ciclo do ensino básico, enumerados anteriormente, que as aprendizagens desenvolvidas devem ser integradas, significativas e assentes em pedagogias diferenciadas; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, recorre à capacidade interventiva do professor, apostando nas relações entre a instituição, a comunidade e a família, e, para finalizar, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que caracteriza o professor como um profissional reflexivo que se apoia na experiência, na investigação e em outros recursos relevantes para avaliar o seu desenvolvimento profissional.

Este Perfil Geral dos docentes é especificado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. De acordo com este documento, os profissionais de ensino devem planificar,

organizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem de forma integrada e flexível, tendo por base os conhecimentos, as capacidades, os interesses e as dificuldades das crianças, para isso necessitam, recolher estes dados por meio da observação e análise das crianças. Também, outro aspeto, patente nos dois perfis, tem a ver com a integração curricular, esperando-se que estes profissionais mobilizem os conhecimentos e as competências necessárias, no sentido de conseguirem o desenvolvimento de um currículo integrado.

Neste documento, também são feitas algumas afirmações relativamente à ação educativa que o educador de infância e o professor do 1.º CEB devem promover, tendo em conta o nível educativo em que trabalham. Assim, principiamos pelo educador de infância que deve: proceder à organização do tempo de forma flexível e diversificada, permitindo proporcionar a apreensão de referências temporais pelas crianças; relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva; promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta ou do grupo ou do educador ou, ainda de iniciativa conjunta; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver e fomentar a curiosidade das crianças pelo mundo que a rodeia.

No que diz respeito ao professor do 1.º CEB, é clarificado que este deve: participar, em colaboração com outros profissionais de ensino, na realização e avaliação do projeto curricular da escola e da sua turma; articular as aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo, promovendo assim uma continuidade educativa e incentivar os alunos a participar mais ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Para promover uma educação para a literacia, de acordo com o documento supracitado, o educador de infância no âmbito da Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita deve: “organiza[r] um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças”; “promove[r] o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos”, “favorece[r] o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos (...)”.

No que diz respeito ao professor do 1.º CEB, no âmbito da Língua Portuguesa, este deve: desenvolver, nos alunos, competências de compreensão e expressão oral; promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura; incentivar a produção

de textos escritos, levando os alunos a mobilizar diferentes estratégias para a aprendizagem da escrita; incentivar a usar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura e fomentar hábitos de reflexão conducente ao saber explícito de aspetos básicos da estrutura e da utilização da língua.

De acordo com Duarte (2001, p. 31), as crianças são bem sucedidas se o ensino desses domínios (leitura, escrita e oralidade) “for planeado, orientado e organizado por profissionais competentes”.

Na opinião da mesma autora, um profissional competente, por exemplo, tem de:

- “saber, por exemplo, que se uma criança não atingiu o nível de consciência fonológica [...] é inútil tentar iniciá-la na leitura e na escrita ...” (*ibidem*).

- “ter consciência de que as crianças que chegam à escola com uma variedade de origem distinta do português-padrão precisam de ser expostas a esta variedade, confrontadas com diferenças sistemáticas entre a sua variedade de origem e a língua-padrão ...” (*ibidem*).

- “saber ultrapassar dificuldades advindas do facto de: (a) não existir no sistema ortográfico português biunivocidade total entre som e letra; (b) cada letra ou dígrafo não representar uma realização fonémica particular de um som mas sim uma unidade mais abstracta, ...” (*ibidem*).

-“perceber que a aprendizagem da leitura e da escrita terá tanto mais sucesso quanto mais rico e diversificado for o léxico passivo e o léxico activo das crianças” (*idem*, p. 32).

- “ter consciência que o domínio progressivo da complexidade sintáctica permitida pela gramática do português, nas vertentes da compreensão e da produção, é um factor importante no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita ” (*ibidem*).

-“ser capaz de ler resultados de projectos de investigação, de reflectir sobre as consequências de tais resultados para a sua prática pedagógica e de os integrar no planeamento, organização e orientação da sua intervenção educativa” (*ibidem*).

Também a autora Leal (2012, p. 118) defende que o professor de Português deve ser um “profissional especializado, necessariamente possuidor de uma sólida e atualizada formação científica no campo da linguística [...]; da pragmática [...], da semântica [...], da psicolinguística [...] e da sociolinguística, [...]. Para além desta formação linguística, a autora defende que o professor de Português deve possuir um

conhecimento pedagógico geral e um conhecimento pedagógico do conteúdo (didático) e que estes devem ser “permanentemente revisitados, atualizados e (re)construídos” (*idem*, p. 119). Desta forma, espera-se que o professor seja eficiente e autônomo na:

- i. “adequação da informação exigida pela complexidade dos conteúdos e competências [...] ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos seus alunos”;
- ii. “seleção, programação e desenvolvimento das estratégias e mecanismos adequados/necessários à consecução dos objetivos que se propõe cumprir e aos alunos pelos quais é responsável”;
- iii. “seleção e conciliação relevante das diversas modalidades de trabalho e dos recursos educativos disponíveis [...]”;
- iv. “seleção e construção dos materiais adequados aos objetivos educacionais, aos contextos e aos aprendentes” (*ibidem*).

O autor Azevedo (2009, p. 3) afirma que a literacia não se adquire de forma espontânea. Deste modo, ao educar para a literacia, o educador de infância e o professor do 1.º CEB devem desenvolver um trabalho “de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação”.

De acordo com Jane Braunger e Jan Patrícia Lewis (2006), referenciados por Azevedo (2009, p. 3), a chave para o sucesso

*em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interação com os materiais literários, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes acessíveis na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam.*

Promover uma educação para a literacia implica assegurar que as experiências de literacia a desenvolver sejam significativas para as crianças e para os alunos. Porém, esta conceção implica, por um lado, a adaptação dos materiais às crianças e aos alunos e às competências que se deseja desenvolver e, por outro lado, que haja da parte do educador de infância e do professor uma preocupação em garantir uma compreensão adequada, pelos alunos, das tarefas a realizar, objetivos/competências a alcançar. Deste jeito, garante-se o envolvimento de todas as crianças e de todos os alunos nas aprendizagens a concretizar de forma a desenvolver determinado tipo de competências (Azevedo, 2009, p. 9).

Criar ambientes de aprendizagem eficientes supõe não apenas conceder a visibilidade necessária às práticas de literacia realizadas, mas também de familiarizar o

aluno com certos modos de questionar os textos e os seus usos. De acordo com David Landis (2003), referenciado por Azevedo (2009, p. 9), não basta garantir ao aluno

*um ambiente rico em produtos literários, mas é fundamental que, conhecendo os usos sociais da leitura e da escrita, na pluralidade dos seus contextos, os alunos tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza, acedendo ao conhecimento das estruturas ideológicas subjacentes a essas práticas.*

De acordo com National Research Council (2008, p. 49), o educador de infância e o professor do 1.º CEB representam um importante e frequente recurso de promoção da literacia, através do encorajamento à aprendizagem de conceitos e capacidades sobre a linguagem e a literacia.

Em suma, o educador de infância e o professor do 1.º CEB devem ter em atenção o modo como promovem o desenvolvimento da literacia. Estes devem proporcionar às crianças e aos alunos ambientes de aprendizagem promotores do prazer e de satisfação, bem como ricos em oportunidades de interação com os materiais literários. Também estes profissionais de ensino devem ter em mente que não se podem limitar apenas à Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, nem à Área curricular de Português. Deste modo, cabe ao educador e ao professor aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa.

Para construir este papel, o educador de infância e o professor do 1.º CEB necessitam de ter uma formação centralizadora.

Nos últimos anos, presenciamos as grandes transformações estruturais na formação de educadores de infância e de professores do 1.º CEB, integradas “no movimento em prol da universitarização da formação de docentes de todos os níveis de ensino” (Sim-Sim, 2001, p. 20).

Alguns autores têm sugerido várias definições para o conceito de formação de professores. De acordo com Ribeiro (1990, p. 7), este conceito “identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor” que engloba a formação inicial que acontece antes do exercício das funções docentes e a formação contínua que acontece “durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente” (*ibidem*). Este autor, ainda, refere que a formação inicial e a formação contínua são dois momentos que fazem parte de um mesmo processo de “desenvolvimento de competências profissionais” (*ibidem*).

Esta formação é explicada por diferentes Decretos-Lei. De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro (artigo 3.º do capítulo I), a formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário deve ser norteada pelos princípios gerais que foram enunciados pela primeira vez na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (que já sofreu algumas alterações com a Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e com a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Os princípios gerais são:

- a) Na formação inicial devem ser contempladas componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didática;
- b) A formação contínua deve promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores de infância e dos professores, de acordo com uma perspetiva de auto-aprendizagem;
- c) A formação deve garantir a integração de aspetos científicos e pedagógicos, bem como das componentes teóricas e práticas;
- d) A formação deve ser flexível e adequada aos docentes;
- e) A formação deve assentar em práticas metodológicas que virão auxiliar o exercício da função docente;
- f) A formação deve beneficiar práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

Leal (2012, p. 121) afirma que a formação inicial de professores assume

*relevância na construção de entendimentos e opiniões pessoais relativamente aos fins e modos educacionais, [...]; representando um importante eixo de influência sobre as práticas de ensino-aprendizagem que os professores desenvolvem nas escolas; revestindo-se de particular importância no desenvolvimento de atitudes de abertura e colaboração, no aprofundamento de capacidades de partilha, reflexão, pesquisa, investigação, análise, metacomunicação, adaptação criativa e inovação, [...].*

No parecer de Duarte (2001, p. 33), a formação visa preparar o futuro profissional de ensino para trabalhar cooperativamente,

*para pensar e viver a escola como espaço educativo, de crescimento social, afectivo e cognitivo, como instituição promotora de oportunidades iguais de aprender, como um lugar em que professores e alunos têm em estar, em trabalhar, em construir, em descobrir. Como um espaço que, sem estar desligado do mundo e da vida de cada um e sem com eles se confundir, cria a distância necessária para os observar, compreender e neles vir a actuar inovadora e criticamente.*

De acordo com a autora Sim-Sim (2001, p. 24), a formação dos profissionais de ensino deverá deixar o recém-formado “apetrechado com a última informação científica e pedagógica disponível e, mais importante ainda, com a capacidade para procurar informação necessária para a sua auto-actualização e formação”. Esta última ideia aponta para a perspetiva que a formação inicial não é suficiente para o desempenho profissional docente. É necessário que os profissionais de ensino atualizem constantemente os seus conhecimentos para melhorar a sua ação educativa.

Com a mesma ideia em mente, Delors (1998, p. 139) refere que a formação inicial dos profissionais de ensino “não lhes basta para o resto da vida: precisam de actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida”.

Também Arends (1999, p. 19), possui o mesmo pensamento e diz que o professor não aprende a ensinar no final da sua formação inicial, mas sim durante a sua vida enquanto docente. A este propósito afirma: “aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas críticas”.

Neste ponto de vista, surge o conceito de formação contínua que vai mais longe do que a formação inicial. O autor Nóvoa (1992, p. 66) define formação contínua como “[...] um processo de produção de saberes pertinentes, do ponto de vista pessoal e social”. De acordo com o mesmo autor, a formação contínua dos docentes assume um papel relevante, pois através dela poderão desenvolver-se mudanças significativas “na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente” (*idem*, p. 65).

No contexto da literacia, as autoras Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 35) referem que o período de formação inicial dos futuros profissionais de ensino deve motivá-los para a educação da língua, pois somente desta forma poderá “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”.

Perante esta afirmação, é relevante refletirmos sobre a formação que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB necessitam para desenvolverem uma compreensão das teorias e das metodologias importantes para a promoção da literacia.

Deste modo, é importante que os profissionais de ensino contatem desde o início da sua formação com os documentos norteadores do ensino, referidos anteriormente no primeiro ponto, pois, como vimos, estes possuem informações essenciais para o desenvolvimento da literacia.

Também urge refletirmos sobre a formação inicial oferecida, pela Universidade dos Açores, no âmbito da Língua Portuguesa aos futuros profissionais de docência. Assim sendo, a formação em Língua Portuguesa, ao longo da Licenciatura em Educação Básica, distribui-se por diferentes unidades curriculares, nomeadamente: Bases de

Análise Gramatical; Compreensão e Expressão em Língua Portuguesa; Português Instrumental; Práticas Textuais do Português; Literatura para a Infância e Didática da Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este oferece, no âmbito da Língua Portuguesa, a unidade curricular Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Também, proporciona aos futuros profissionais de ensino o contato com a realidade de Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Práticas Supervisionada I e II, onde os formandos podem colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação.

Importa salientar que todas estas unidades curriculares representaram uma mais-valia na nossa formação.

## **Síntese**

Neste primeiro capítulo, procuramos salientar alguns aspetos, contemplados nos principais documentos orientadores da Educação Pré-Escolar e do ensino do 1.º CEB, que achamos importantes para a nossa futura profissão docente.

Clarificamos, ainda, a questão-chave do nosso relatório, a Literacia, e, explicitamos o papel e a formação dos profissionais de ensino para a promoção da Literacia.

O capítulo que se segue recuperará e aprofundará a questão-chave do nosso relatório, relacionando-a com uma das fundamentais competências transversais ao currículo, a leitura.

## **CAPÍTULO II- LEITURA E LITERACIA**

## **Introdução**

Apesar de sabermos que o conceito de literacia está intimamente relacionado com todos os domínios da língua, a verdade é que não podemos desenvolver competências literácitas sem o recurso à leitura. Assim sendo, neste capítulo, propomos um olhar mais atento à atividade da leitura, certa de que, ao fazê-lo, estamos a contribuir para uma maior compreensão das questões que se prendem com o ensino da literacia quer na educação pré-escolar quer no 1º ciclo do ensino básico.

Cumprindo com estas preocupações, este capítulo dará conta das seguintes dimensões da leitura: o papel da leitura na promoção da literacia; o ensino da leitura desde a decifração à compreensão dos textos e às atividades promotoras da aprendizagem da leitura.

### **1. O papel da leitura na promoção da literacia**

As modificações inerentes ao conceito de leitura e de escrita são, sem dúvida, uma consequência das próprias transformações registadas na sociedade. Atualmente, vivemos numa sociedade de literacia, marcada pela circulação da informação, nomeadamente da informação escrita, e pela massificação do acesso às novas tecnologias. O rápido avanço científico e tecnológico, os desafios de um mundo cada vez mais competitivo, a necessidade de uma atualização constante dos conhecimentos, nas diversas áreas do saber, para dar resposta às exigências da sociedade são aspetos que levaram à reformulação do conceito de leitura.

Na realidade, a leitura, a par da escrita, é uma das atividades mais necessárias do universo social e escolar dos sujeitos. A sociedade atual e as suas persistentes modificações exigem uma reflexão sobre o que é a leitura e o seu papel na vida de cada indivíduo.

Referindo essencialmente o conceito de leitura, podemos afirmar que até aproximadamente à década de setenta do século passado era visto como uma prática passiva que incluía apenas os atos de reconhecimento e de decifração dos códigos. Com o passar do tempo, os vários estudos e trabalhos de cariz investigativo mostraram que esta definição era bastante limitada, por julgar a leitura como um ato meramente recetivo, em vez de a considerar um ato interpretativo. Esta complexidade é referida por Viana e Teixeira (2002, p. 5) quando dizem que:

*a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escrevem (...).*

Dada a riqueza desta competência, é óbvio que à pergunta “o que é ler?” cheguem diversas respostas. Assim sendo, apresentar uma única definição para o ato de ler seria limitar a discussão de uma realidade tão polémica. De qualquer modo, as autoras Viana e Teixeira (2002, p. 11), apresentam algumas definições propostas por alguns autores que correspondem apenas a alguns exemplos dentro de um quadro vasto e possível.

- “A leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (Bloomfield, 1958).
- “Ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonémicas da linguagem” (Lerroy-Boussion, 1968).
- “O acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal” (Thorndike, 1972; Perron- Borelli, 1970; Adler, 1940; Touyarot, 1971; e Mialaret, 1966).
- Spache e Spache (1977) definem a leitura como “uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente”. Também estes autores consideram a leitura como “um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento”.

Perante tantas definições possíveis para o conceito de leitura, parece consensual considerar a existência de dois elementos em comum: i) a leitura pressupõe a descodificação dos signos gráficos; e, ii) o objetivo final da leitura é a extração de sentido (Viana e Teixeira, 2002, p. 13). Contudo, a leitura terá necessariamente de incorporar outras dimensões, visto que ninguém se torna leitor se não souber construir um sentido para o texto. Tornar-se leitor exige o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem escrita (Viana e Teixeira, 2002, p. 18).

As definições propostas por Mialaret (1966) e Bonboir (1970), apresentadas pelas autoras Viana e Teixeira (2002, p. 13), contemplam as dimensões anterior

referidas. Para Mialaret (1966), “saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético”. Bonboir (1970) acrescenta que “é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita”.

Com o mesmo pensamento, a autora Sim-Sim (2009, p. 9) defende que:

*Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.*

Por outras palavras, há que saber interpretar os textos que lemos de modo a integrarmos os conhecimentos adquiridos no nosso dia-a-dia, bem como possuir a capacidade de compreender e usar os textos escritos com o intuito de “to achieve one’s goals, to develop one’s know-ledge and potencial, and to participate in society” (OECD, 2002, cit. in Cabral, 2004, p. 14). A essa capacidade dá-se o nome de literacia que, como já mencionamos, consiste em compreender e usar todas as formas de informação exigida pela sociedade e usada pelos indivíduos que a integram (Sim-Sim e Ramalho, 1993, p. 7). O desenvolvimento da literacia, de acordo com Cabral (2004, p. 15), implica “a apropriação do poder das palavras; implica o desenvolvimento da capacidade de pensar, de refletir, de criticar, de agir”.

Evidencia-se que essas capacidades não deverão ser desenvolvidas apenas na vida adulta, pelo contrário. Desde cedo que deverá ser explicado às crianças a verdadeira função da leitura e o seu importantíssimo papel para a resolução das exigências colocadas pela sociedade atual. Estas explicações permitirão à criança “identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e usar as novas tecnologias, de acordo com os diversos contextos” (Unesco, 1976). Assim, podemos considerar que a leitura é uma ferramenta crucial que permite garantir o sucesso da competência de literacia, uma vez que consiste num “processo contínuo de aprendizagem que capacita o indivíduo a alcançar os seus objectivos, a desenvolver os seus potenciais e o seu conhecimento, de modo a poder participar de forma completa na sociedade” (*ibidem*).

Os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento.

Para Benavente (1996, p. 74), literacia

*é um conceito relativo e socialmente construído pelo que as suas competências têm que ser vistas por referência aos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas.*

Com o mesmo pensamento, Pinto (2002, p. 95) diz-nos a este respeito que:

*O termo “literacia” tem sido objecto de uma frequência de uso bastante elevada e, à semelhança de outros rótulos que circulam na nossa sociedade, não se me afigura que dele se conheça o suficiente para se poder falar sobre ele com a segurança desejada. [...] a literacia se presta não só a diferentes abordagens mas também a uma leitura no plural em resultado das mudanças constantes que se operam na sociedade. [...] De cada cidadão espera-se um investimento constante atendendo a que se trata de um processo que se encontra continuamente envolvido; da sociedade a que pertence espera-se a abertura indispensável à actualização desta particular narrativa em torno da identidade pessoal, que, seguramente, mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre imperfeita.*

Assim, conseguimos afirmar que a literacia consiste num conjunto de competências que se vão aperfeiçoando ao longo do tempo.

O conceito de literacia em leitura consiste na “capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (Gave, 2001, cit. in Carvalho *et al.*, 2009, p. 23). De acordo com Cabral (2007, p. 13), o conceito de literacia em leitura inclui “um conjunto diversificado de conhecimentos, capacidades e estratégias que vão sendo construídas pelos indivíduos através das suas múltiplas experiências de vida”.

Além disso, a OCDE (2000, cit. in Carvalho *et al.*, 2009, p. 23), defende que este conceito vai para além da mera capacidade de descodificar os textos e compreender o significado das palavras, pois envolve,

*a capacidade para ler nas entrelinhas e reflectir nas finalidades e públicos pretendidos pelos textos, reconhecer dispositivos utilizados pelos escritores para transmitir mensagens e influenciar os leitores, e pela capacidade de interpretar o significado das estruturas e funções dos textos.*

Independentemente da evolução do conceito de literacia, é essencial aprender a ler e aprender a compreender os textos escritos. Não esquecer, porém, que ler exige aprendizagem, motivação, esforço, vontade e consciencialização (Viana e Teixeira, 2002, p. 5).

Apesar do termo literacia constituir-se como um fator de enriquecimento, a verdade é que o mesmo no nosso país está associado a algo menos positivo, especialmente nas situações em que as nossas habilidades em determinadas áreas são postas em confronto com as de outros países (Pinto, 2002).

Como podemos comprovar, Portugal tem vindo a acusar índices de literacia em leitura pouco confortáveis. Basta centrarmos a nossa atenção nos estudos nacionais e internacionais sobre esta questão para percebermos que a literacia em leitura constitui um dos maiores desafios jamais colocados à educação e um problema grave da sociedade portuguesa. Isto nos mostra Bettencourt (2013), referenciando Gonçalves, quando sintetiza os estudos efetuados sobre os níveis de literacia da população portuguesa e a reação do país a cada um:

<p><b>1990/91</b></p>	<p>Primeiro estudo mundial sobre literacia e compreensão da leitura (<i>The Evaluation of Educacional Achievement</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- participaram 32 países, incluindo Portugal;</li> <li>- envolveu alunos de 9 e 14 anos;</li> <li>- Portugal ficou colocado nos últimos lugares da escala, especialmente no que respeita à população de 9 anos (e em lugar pouco confortável, para os restantes);</li> <li>- o director mundial do estudo, Warwick Elley (1992), atribui os maus resultados de Portugal aos poucos investimentos na educação ( falta de equipamento e conforto nas escolas, e baixa frequência de estruturas pré-escolares).</li> </ul> <p><b>Como reagiu o país?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o estudo caiu no esquecimento governamental. (Sequeira, F. 2002)</li> </ul>
<p><b>1995</b></p>	<p><b>Um estudo nacional sobre literacia adulta</b>, efectuado por Ana Benavente e colaboradores, confirma as necessidades em que se movimenta uma grande parte da população nas tarefas do quotidiano que exigem competências de leitura, escrita e cálculo.</p> <p><i>Outros estudos provenientes de Universidades, de Centros e Institutos de Investigação e de trabalhos académicos têm vindo a confirmar que existem problemas graves na aprendizagem dos processos de leitura e de escrita nas nossas escolas derivando para a vida adulta uma falta do domínio das competências necessárias ao sucesso, nas mais diversas situações. (Sequeira, F. 2002)</i></p> <p><b>Como reagiu o país?</b></p> <p>Os estudos feitos, as respectivas constatações, as experiências estrangeiras e as reivindicações dos responsáveis pela rede de leitura pública (bibliotecários) terão levado ao lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares. (Gonçalves, 2002)</p>
<p><b>2000</b></p>	<p><b>PISA 2000 (estudo dirigido a jovens de 15 anos)</b></p> <p><i>(...) a situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação sobre literacia de leitura é preocupante. O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e está muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias. (Relatório PISA 2000)</i></p>
<p><b>2003</b></p>	<p><b>PISA 2003 (estudo dirigido a jovens de 15 anos)</b></p> <p><i>Relativamente à literacia em contexto de leitura: (...) a pequena diferença positiva que a amostra de 2003 revelou em relação à de 2000 não é significativa. (p.52)</i></p> <p><i>Em todos os domínios avaliados – leitura, matemática, ciências e resolução de problemas – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, uma vez comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço OCDE. (p.66)</i></p> <p><b>(Relatório PISA 2003)</b></p>

**Quadro 1-** Estudos sobre literacia em leitura (Gonçalves, s.d., cit. in Bettencourt, 2013, p. 41)

Os estudos, realizados no âmbito do PISA (*Programme for International Students Assessment*), são promovidos pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico) com o objetivo de avaliar os sistemas educativos a partir dos níveis de desempenho dos alunos. Desde 2000 que a OCDE promove esta avaliação dos conhecimentos e das competências, nos domínios da matemática, da leitura e das ciências, dos jovens de vários países do mundo. Com estes estudos procura-se “medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico” (GAVE, 2012, cit. in Bettencourt, 2013, p. 42).

Os mais recentes estudos do PISA (2009 e 2012) mostram-nos que os níveis de desempenho dos jovens portugueses sofreram uma significativa melhoria. De acordo com o Relatório, *As competências dos alunos: Resultados do PISA 2009 em Portugal* (Carvalho *et al.*, 2011, p. 51)

*Portugal melhorou o desempenho médio em todos os subdomínios avaliados em literacia, criando um maior equilíbrio entre eles do que aquele que existia em 2000. Esse equilíbrio foi conseguido pelo aumento mais acentuado do desempenho em extrair e recuperar informação, que em 2000 registava scores médios relativamente mais baixos do que os restantes subdomínios integrar e interpretar informação) e reflectir sobre os textos e avaliá-los.*

No que diz respeito, ao estudo do PISA 2012, através do Relatório *Portugal Primeiros Resultados PISA 2012*,

*Portugal obteve um resultado médio de 488 pontos no domínio da leitura no ciclo PISA 2012 – um ponto menos do que o verificado no ciclo de 2009 onde a leitura foi avaliada como domínio principal. Na escala ordenada de resultados em função dos desempenhos obtidos pelos países da OCDE, a posição de Portugal pode variar entre a 18.ª e a 28.ª posição.*

Os resultados sucessivos do PISA revelam que é preciso formar leitores competentes que sejam capazes de compreender e de interpretar os diversos textos escritos (Sardinha, 2007, p. 1). De acordo com Sequeira e Sim-Sim (1989, cit. in Sardinha, 2007, p. 2), o leitor competente é um

*tipo de leitor que compreende e interpreta o que lê, consegue relacionar os textos entre si, sistematizando a informação e, de seguida, aplica-a a novas situações. O leitor competente é um sujeito reflexivo porque monitoriza a sua aprendizagem e, perante, o texto, consegue interagir com este de forma a absorver a nova informação introduzindo-a na informação já existente.*

Na opinião de Sequeira (2002, p. 55), os sinais que nos vêm sendo dados apontam para uma agravada iliteracia, em que o que está na base deste insucesso é uma

educação elementar deficiente, prejudicada por muitos abandonos, muitos silêncios e muita pobreza. A autora garante que é necessário apoiar o 1.º ciclo de escolaridade onde

*o desenvolvimento da linguagem tem lugar, onde o raciocínio se desenvolve, onde as estruturas cognitivas e linguísticas se enriquecem, onde a aprendizagem da leitura e escrita se efectua, onde o amor pelo livro se inicia, onde a descoberta do simbólico nos deslumbra nas suas manifestações mais sensoriais, mais artísticas. São aprendizagens que marcam o indivíduo e lhe traçam o futuro.*

De acordo com Sardinha (2007, p. 1), os governantes não são alheios a este problema. A prová-lo está, em 2005, por iniciativa do Ministério de Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete de Assuntos Parlamentares, a criação do Plano Nacional de Leitura, cujo objetivo central, como se pode ler no seu “Relatório Síntese”, é o de “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”.

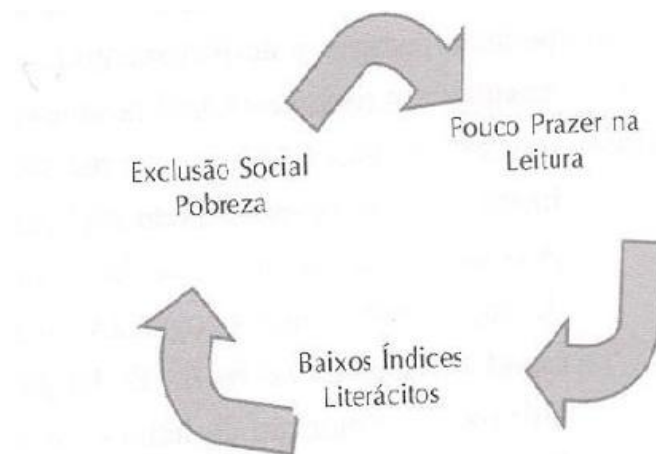
Deste modo, foram criados programas *Está na Hora dos Livros*, direcionado para o a Educação Pré-Escolar, e *Está na Hora da Leitura*, direcionado para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes programas surgem para promover a leitura nas crianças de forma a melhorar os níveis de literacia do nosso país.

Assim sendo, com esta medida, espera-se estimular o prazer na leitura através de estratégias diversificadas, intensificando-se o contato entre o livro e o leitor, de modo a serem superadas as lacunas, pelos jovens das escolas portuguesas, ao nível da compreensão leitora.

A escola, contexto privilegiado do desenvolvimento das competências de literacia e, no caso que aqui nos ocupa, no desenvolvimento das competências de leitura, tem o dever de fazer mais do que ensinar a ler palavras ou textos. A escola tem a obrigação de ajudar os alunos no processo de apropriação dos sentidos dos textos que lêem e no processo de descoberta ou de reconstrução das realidades que desejam descrever, narrar, analisar ou criticar (Cabral, 2004, p. 16).

Na opinião de Castanho (2002, p. 43), “Presentemente os grandes desafios que se colocam à educação são: ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; e criar hábitos de leitura vitalícios”. Ao encorajar os alunos a ler por prazer está-se a contribuir para o aumento dos níveis educacionais e para combater a exclusão social (Coutinho e Azevedo, 2007, p. 36).

Como podemos ver na seguinte figura, o pouco prazer na leitura contribui para a exclusão social e para a pobreza, bem como ajuda a baixar os índices literácitos.



**Figura 1-** A relação entre exclusão social, leitura e literacia (Coutinho e Azevedo, 2007, p. 37).

Com o mesmo pensamento Castanho (2002, p. 43) afirma que “o domínio deficiente da leitura e a falta de hábitos de leitura condenam as nossas sociedades à pobreza não só em termos financeiros mas também culturais”.

Em suma, cabe à escola desempenhar um papel crucial na melhoria da educação desenvolvendo nas crianças competências leitoras, de modo a permitir aumentar os níveis de literacia.

## **2. O ensino da leitura: Da decifração à compreensão dos textos**

A partir dos anos 80, por influência dos trabalhos de alguns autores, associados à psicologia do desenvolvimento, o papel ativo da criança passou a ser valorizado no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. As investigações realizadas constataram a existência de manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura antes do seu ensino formal. Estas manifestações designadas por comportamentos emergentes de leitura ou literacia emergente, mostraram que as crianças descobrem muito precocemente alguns princípios e características da linguagem escrita (Sim-Sim, 2009, p. 20).

O conceito de literacia emergente surgiu na Nova Zelândia e nos Estados Unidos. A opção por este conceito resultou de uma reflexão entre os dois termos que o constituem: «literacia» e «emergente». O primeiro termo diz respeito à relação entre a leitura e a escrita, uma vez que estes se influenciam mutuamente ao longo de todo o processo de desenvolvimento (Teale e Sulzby, 1989 cit. in Mata, 2006, p. 19). O segundo termo tem a ver com o processo de desenvolvimento e de compreensão, por parte da criança, do funcionamento da linguagem escrita (Mata, 2006, p. 19). Este

conceito de literacia emergente não corresponde a um processo formal de ensino da leitura e da escrita. É antes uma construção, por parte das crianças, das características da linguagem escrita, que acontece através de um processo de reflexão que as mesmas executam quando se envolvem em situações onde a linguagem escrita está presente (Mata, 2008, p. 10).

Deste modo, o conceito de *emergent literacy* sobrepôs-se ao termo “*Reading readiness*” (maturidade ou prontidão para a leitura) que assentava na hipótese de existir um momento certo para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Viana e Teixeira (2002), esta perspetiva baseava-se na noção de que quando a criança obtivesse a maturação física e neurológica é que poderia realizar as tarefas subjacentes à aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Sabe-se hoje que as experiências que as crianças têm com a linguagem escrita, nos primeiros anos de vida, contribuem positivamente para o posterior sucesso na leitura. Algumas pesquisas realizadas demonstram que quanto mais cedo as crianças estiverem familiarizadas com a linguagem escrita mais preparadas estarão para serem bem-sucedidas na leitura (National Research Council, 2008, p. 15).

Desde muito cedo que as crianças se questionam e põem hipóteses sobre a linguagem escrita, ou seja, sobre o que a escrita representa. As hipóteses que as crianças colocam sobre a linguagem escrita têm grande importância na aprendizagem da leitura e da escrita. Nessas hipóteses, as crianças nem sempre acham que a linguagem escrita representa a linguagem oral. Quando já o consideram, não é de imediato que descobrem quais as unidades do oral que estão representadas no nosso sistema alfabético de escrita (Martins e Niza, 1998, p. 64). Ao contactar com a linguagem escrita, um dos primeiros princípios que as crianças descobrem é que a escrita serve para comunicar pensamentos, sentimentos, informações e que a leitura permite expressar essa informação.

O interesse pela linguagem escrita e pela sua descoberta varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos outros que convivem diariamente com a criança (*idem*, p. 49). As experiências que as crianças vivem, antes do início do ensino formal, com a linguagem escrita têm uma relevância determinante no sentido que atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola (*idem*, p. 56).

De acordo com Sim-Sim (2009, p. 21), os contatos precoces com utilizações funcionais da linguagem escrita, por exemplo, livros, revistas, listas de compras,

legendas e rótulos e a conversa com os adultos sobre o material escrito permitem à criança adquirir conhecimentos sobre:

- o ato de ler (finalidade da leitura, postura do leitor);
- a estrutura dos livros (capas, folhas, páginas) e o respetivo manuseamento (como se pega no livro ou na folha de papel escrita, como se viram as folhas, onde se começa a ler);
- algumas características físicas da linguagem escrita (diferença entre escrita e desenho, a organização horizontal e linear da escrita e a direccionalidade esquerda-direita, a posição e orientação das letras e a presença de grupos de letras e o seu reaparecimento em combinações diferentes).

Todos esses conhecimentos adquiridos pelas crianças determinam a relação que vão estabelecer com a aprendizagem da leitura.

A leitura e a expressão escrita são usos secundários da língua, cuja primazia cabe à linguagem oral que a criança adquire naturalmente. Todos os dias, as crianças do mundo descobrem, sem ensino formal, a sua língua materna.

As interações que as crianças constroem com os outros, com quem convivem diariamente, permitem-lhes progredir no conhecimento e no uso de estruturas cada vez mais complexas dessa língua. De acordo com a autora, referida anteriormente, por volta dos cinco/seis anos de idade, qualquer que seja a língua materna da criança, “a esmagadora maioria das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintácticas básicas estabilizado, permitindo-lhe compreender e construir frases simples e frases com alguma complexidade frásica” (Sim-Sim, 2009, p. 21). O conhecimento das regras pragmáticas e o conhecimento lexical são influenciados pelo ambiente social da criança.

O conhecimento da linguagem oral com que a criança chega à escola é determinante no domínio da linguagem escrita. Quanto maior for o conhecimento que a criança possui da sua língua materna, maior é o seu nível de compreensão que atinge ao ler algo escrito nessa mesma língua (*idem*, p. 10). A particularidade da linguagem escrita representa um salto no conhecimento linguístico da criança, não só pelo facto de possibilitar uma reflexão sobre o conhecimento adquirido anteriormente, mas também pelas novas portas ao acesso à informação (Sim-Sim, 1998, p. 30).

O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, melhor dizendo, “é um sistema de representação muito económico e versátil, pois com um

pequeno número de símbolos, é possível representar um número infinito de mensagens” (Cruz, 2007, p. 38).

Um dos passos essenciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade, bem como no treino da capacidade de segmentação da fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007, p. 7), para aprender a ler e a escrever, no nosso sistema alfabético, é necessário saber que a língua é constituída por unidades linguísticas mínimas (os sons da fala ou os segmentos) e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. A correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de letras do alfabeto é regulado por um princípio designado por o princípio alfabético que, de acordo com Cruz (2007, p. 38), “é construído tendo por base as noções de que, primeiro, as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e, segundo, cada som pode ser representado visualmente através de um símbolo”.

Na opinião de Sim-Sim (2009, p. 22), a descoberta e a estabilização do conhecimento do princípio alfabético são fulcrais para a aprendizagem da decifração e implicam que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral. E a essa capacidade dá-se o nome de consciência fonológica.

## **2.1. Consciência Fonológica**

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 8), a consciência fonológica é entendida como “a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral”, ou seja, diz respeito à consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades fonológicas de diversos tamanhos e que as palavras são formadas por uma sequência de sons.

O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde a identificação dos segmentos maiores da fala como as palavras ou as sílabas até aos componentes fonémicos das palavras (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 49).

Assim sendo, de acordo com vários autores, existem diversas formas de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência de unidades intrassilábicas, e a consciência fonémica (Morais *et al.*, 1987; Gombert, 1990; Goswami e Bryant, 1990, cit. *in* Viana e Teixeira, 2002, p. 74).

Para Freitas, Alves e Costa (2007, p. 10), a consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras em unidades silábicas.

Por sua vez, para as mesmas autoras, a consciência intrassilábica, é entendida como a capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba (*idem*, p. 11) e a consciência fonémica consiste na capacidade de segmentar as palavras em unidades menores (fonemas). Esta capacidade é considerada fraca ou inexistente à entrada da escola (Sim-Sim, 1998; Veloso, 2003, cit. *in* Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 12).

Assim sendo, o desenvolvimento da consciência silábica surge mais precocemente do que a consciência do fonema. Para Alegria (1985, cit. *in* Viana e Teixeira, 2002, p. 75), “a diferença de dificuldade que se observa entre fonemas e sílabas provém, provavelmente, do facto de que às sílabas corresponde um parâmetro físico simples”.

Durante o período pré-escolar, a maioria das crianças torna-se sensível aos sons, assim como aos significados das palavras faladas. As crianças nestas idades mostram esta consciência fonológica de diferentes formas. Por exemplo, reparam nas rimas e parecem gostar de poemas e canções que rimam; inventam nomes para coisas, substituindo um ou outro som; dividem palavras em várias sílabas ou indicam o número de sílabas de uma palavra com o bater das palmas; reparam na pronúncia das palavras (National Research Council, 2008, p. 24). Apesar de as crianças em idade pré-escolar darem pouca atenção aos segmentos mais pequenos de significado (fonema), tomar consciência deles já é aspeto importante da consciência fonológica. Muitos estudos revelam que as crianças podem adquirir esta capacidade participando em atividades que chamem a sua atenção para a existência dos fonemas nas palavras faladas (*idem*, p. 40).

Os educadores de infância podem recorrer a diversas atividades/tarefas para ajudar as crianças a adquirirem a consciência fonológica. Os autores Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 49) apresentam, por exemplo:

- tarefas de contagem de palavras em que as crianças contam as sílabas ou os fonemas das palavras;
- tarefas de classificação em que as crianças têm que agrupar as palavras segundo critérios silábicos ou fonémicos;
- tarefas de segmentação em que as crianças tem que dividir as palavras em sílabas ou fonemas;

- tarefas de síntese ou reconstrução em que as crianças têm que adivinhar a palavra através de um conjunto de sílabas ditas oralmente;
- tarefas de manipulação em que as crianças podem omitir, acrescentar ou trocar a posição da sílaba ou fonema de diversas palavras.

No domínio da consciência fonológica, as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* remetem para a aprendizagem ao nível da produção de rimas e aliterações, segmentação silábica de palavras, reconstrução de palavras por agregação de sílabas, construção de sílabas por agregação de sons da fala, reconhecimento de palavras que começam e acabam com a mesma sílaba, supressão ou adição de sílabas a palavras e isolamento e contagem de palavras em frases (...).

Por sua vez, o documento das OCEPE (1997, p. 67) indica atividades que levam as crianças a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, dizendo que

*as rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua.*

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007, p. 12), os resultados de algumas investigações sobre o perfil da consciência fonológica mostram que se deverá “começar pelo treino da consciência silábica (...). Seguir-se-á o treino da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica”.

Desde a década de setenta que os estudos sobre a consciência fonológica têm demonstrado que esta capacidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências de literacia. Vários estudos mostram que as crianças que são melhores em tarefas silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da leitura. A relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura consiste numa relação recíproca e interativa (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008, p. 53).

Resumindo, o treino sistemático da consciência fonológica irá desenvolver a possibilidade das crianças terem sucesso escolar no futuro.

## **2.2. Reconhecimento das letras e das palavras**

O reconhecimento das letras e das palavras é também outro aspeto fundamental para a aprendizagem da leitura, sendo que as crianças em idade pré-escolar já são

capazes de reconhecer algumas letras e algumas palavras. Estas começam por reconhecer algumas letras do alfabeto, bem como algumas palavras impressas que compõem os seus próprios nomes (National Research Council, 2008, p. 32). As crianças com três ou quatro anos de idade já começam a associar o nome das letras às suas formas (*ibidem*). No final do pré-escolar, as crianças deverão ser capazes de nomear a maioria das letras que compõem o alfabeto. E deverão fazê-lo rapidamente e sem esforço (*idem*, p. 61).

É esse conhecimento das letras que vai possibilitar à criança, mesmo antes da aprendizagem do ensino formal, executar tipos de escrita fonetizadas, uma vez que a criança começa a ter a ideia de que as palavras orais são constituídas por segmentos sonoros e que cada um desses segmentos são traduzidos numa letra (princípio alfabético). Este pensamento, feito pela criança, possivelmente precederá uma compreensão mais profunda de como as letras são usadas nas atividades de leitura e de escrita (Alves-Martins e Silva, 1999).

Após o reconhecimento das letras, torna-se necessário que a criança adquira a consciência da palavra. Parece que grande parte das dificuldades na leitura e na escrita tem origem nos processos de reconhecimento das palavras escritas (Shaywitz, 2003, cit. *in* Cruz, 2007, p. 56).

Neste sentido, a autora Sim-Sim (2009, p. 25) afirma que o reconhecimento da palavra deverá ser uma grande preocupação do ensino nos primeiros anos de escolaridade. De acordo com Cruz (2007, p. 57), vários são os estudiosos que se referem ao reconhecimento das palavras como sendo o objetivo principal das fases iniciais da aprendizagem da leitura.

Dada a relevância que o reconhecimento de palavras possui, no processo de leitura, torna-se essencial compreender como é que os leitores descodificam as palavras escritas.

Os autores Kamii e Willert (1985, cit. *in* Marques, 1990, p. 18), identificam seis estratégias utilizadas pelas crianças pequenas quando tentam «ler» uma palavra:

1. As crianças focam a sua atenção na primeira letra da palavra, tentando identificar a palavra pela identificação da primeira letra;
2. As crianças focam a sua atenção na configuração da palavra, tentando identificar a palavra de acordo com o seu tamanho e forma;
3. As crianças tentam conseguir «chaves» semânticas a partir dos desenhos e das situações que surgem nos livros de histórias;

4. As crianças procuram letras familiares ou combinações de letras no resto da palavra;
5. As crianças pronunciam e copiam as palavras até que elas se tornem notórias;
6. As crianças inventam e usam um sistema fonológico para pronunciarem as palavras

Também Cruz (2007, p. 57) identifica um conjunto de estratégias utilizadas pelos leitores. Assim sendo, de acordo com este autor, uma das formas de decodificar palavras é “*transformar os grafemas nos fonemas correspondentes e combiná-los para pronunciar a palavra correspondente*”. Esta estratégia é demorada visto que consiste, basicamente, em decodificar palavras que nunca foram vistas e é usada principalmente por leitores principiantes. Uma outra maneira mais avançada desta estratégia ocorre quando os leitores “passam a pronunciar combinações de letras, em vez de as abordarem individualmente, como fazem os leitores principiantes” (*ibidem*). Um outro modo muito mais simples de decodificar palavras é fazê-lo visualmente. Neste contexto, “os leitores decodificam as palavras porque já têm experiências de leitura dessas palavras guardadas na memória” (*ibidem*). Este processo, apesar de ser muito mais rápido, depende de experiências prévias de decodificação, ou seja, só funciona com palavras conhecidas.

Podemos considerar que existe uma relação entre a consciência da palavra e a aprendizagem da leitura. Neste sentido, alguns autores julgam que a consciência da palavra é um resultado da aprendizagem da leitura, enquanto outros consideram que a consciência da palavra é um bom preditor da aprendizagem da leitura.

### **2.3. Conhecimento lexical e sintático**

Segundo Cruz (2007, p. 62), uma vez identificadas as letras que fazem parte da palavra, de seguida, é então necessário recuperar o significado dessa palavra. Assim sendo, entra-se no acesso ao léxico que, na opinião de Morais (1997, cit. *in* Pereira, 2012, p. 19) é o “processo segundo o qual se reconhece uma palavra. Partindo do tratamento sensorial da palavra apresentada, chega-se à seleção da representação mental correspondente entre o conjunto das palavras”.

O conhecimento lexical é essencial tanto para a linguagem como para a leitura e escrita, uma vez que Viana e Teixeira (2002, p. 64) afirmam que o conhecimento do

vocabulário consiste num reflexo de uma aptidão verbal que determina posteriormente a compreensão dos textos.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 18) advogam que o desenvolvimento lexical se inicia muito cedo, quando a criança é capaz de conceder significado a uma palavra que ouve frequentemente ligada a uma pessoa, ação ou objeto. Para as mesmas autoras, à medida que o conhecimento lexical da criança aumenta, os enunciados que concebe vão ganhando a forma de frases que cumprem as regras da língua em que a criança vive e convive (*idem*, p. 19).

As crianças com um capital lexical limitado à partida lêem menos e tornam-se cada vez piores leitores, visto que não podem contar com um vasto número de vocábulos que lhes facilite a leitura. Pelo contrário, as crianças com maior capital lexical à partida lêem mais e tornam-se cada vez melhores leitores, visto que aumentam o seu campo lexical através da leitura (Duarte, 2011, p. 9).

De qualquer forma, o conhecimento do léxico não é suficiente para o processo de leitura, pois a decifração da mensagem presente no texto escrito precisa do estabelecimento de relações entre as palavras reconhecidas. Como sabemos, as palavras isoladamente não transmitem informação nova. Nesta linha de ideias, Vega (2002) e Shaywitz (2003), mencionados por Cruz (2007, p. 74), reportam que “após o reconhecimento das palavras de uma frase é necessário determinar como é que essas palavras se relacionam entre si”. Para realizar estas tarefas, dispomos de um conjunto de regras sintáticas que nos permitem “segmentar cada oração nas suas partes constituintes; classificar esses constituintes de acordo com os seus papéis sintáticos; e construir uma estrutura ou marco sintático que possibilita a extracção do significado” (Cruz, 2007, p. 74).

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p. 18), o conhecimento sintático é apreendido pelas crianças durante toda a infância. Defende Tunmer (1990, cit. *in* Viana e Teixeira, 2002, p. 66), que o domínio sintático pode interagir com o desempenho da leitura pelo menos a dois níveis: i) possibilita que o leitor se automonitorize na compreensão dos textos; ii) facilita a descoberta e apreensão de correspondência letra/som. Uma terceira razão poderia, ainda, ser invocada, na medida em que o significado de uma elocução não é um somatório aritmético da significação dos elementos lexicais que a compõem, o acesso à significação exige uma articulação sintática entre os elementos lexicais isolados (Gombert, 1992, cit. *in* Viana e Teixeira, 2002, p. 66).

Deste modo, é claro que o domínio sintático desempenha um papel relevante na aquisição da leitura, enquanto extração de significado, uma vez que facilita o acesso ao sentido (Viana e Teixeira, 2002, p. 66).

## 2.4. A Compreensão da leitura

Na opinião das autoras Santos e Sardinha (2009, p. 115), a escola, a par das famílias, tem o dever de tomar consciência que “sem a entrada no mundo da literacia”, jamais qualquer cidadão poderá ser interventivo, livre e, em consequência, feliz (*ibidem*).

Como já referimos, antes, a leitura não se limita apenas à descodificação e ao reconhecimento das palavras. Significa principalmente compreender a mensagem escrita de um texto. Deste modo, a compreensão é essencial no ato de ler, pois sem ela não se operacionaliza o ato de ler.

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 7), entende-se por compreensão da leitura a capacidade de

*atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto.*

Assim sendo, perante o mesmo texto, dois leitores podem conseguir níveis de compreensão diferentes.

As investigações atuais alusivas à compreensão da leitura tentam limitar a influência de fatores referentes ao leitor, às características do texto e à respetiva interação. Nesta linha de pensamento, Snow (2002, mencionada por Cruz, 2007, p. 70), propõe-nos que a compreensão na leitura se refere a um processo simultâneo de extração e construção de significados através de interações com a linguagem escrita. Em resultado, defende que a compreensão envolve a participação de três elementos: o leitor, o texto e a atividade, os quais acontecem em contextos sócio - culturais muito variados.

A palavra *leitor* diz respeito à pessoa que está a concretizar o processo de compreensão, à qual se juntam todas as capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que leva consigo para o ato de ler. Em relação ao *texto*, este é o objeto alvo da compreensão. Por último, a *atividade*, da qual a compreensão faz parte, compreende os objetivos, os processos e os resultados associados ao ato de ler. Estas três dimensões definem um fenómeno que acontece num vasto contexto sócio-cultural, o qual, para

além de interagir com cada uma das três dimensões, também molda e é moldado pelo leitor, pois se, por um lado, o contexto sócio-cultural intervém nas experiências do leitor, por outro lado, as experiências do leitor influenciam o contexto.

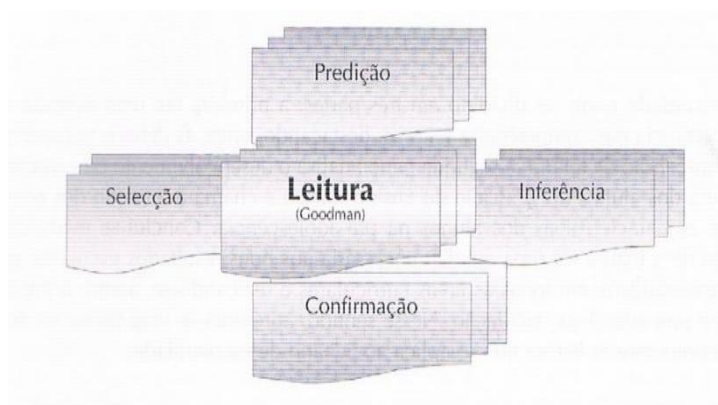
No parecer de Sim-Sim (2007, p. 8), a compreensão na leitura é condicionada pelo conhecimento prévio que o leitor possui sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto. O autor Cruz (2007, p. 71) afirma que o processo de leitura fracassará se

*o leitor não puder armazenar a informação do texto, se não tiver conhecimentos prévios sobre o mesmo, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto.*

A compreensão na leitura é um processo complexo. Por isso, o ensino da compreensão na leitura deve incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o aumento das vivências e conhecimento que têm sobre o Mundo e para o desenvolvimento de capacidades de específicas de leitura (Sim-Sim, 2007, p. 9).

De acordo com Sim-Sim e Viana (2007, cit. *in* Santos e Sardinha, 2009, p. 116), a compreensão da leitura “implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto”.

As estratégias envolvidas na leitura, de acordo com as autoras Santos e Sardinha (2009, p. 116, apoiadas em Magalhães, 2006), são:



**Figura 2** - Estratégias envolvidas na leitura (Santos e Sardinha, 2009)

- **Seleção**- o leitor seleciona as informações que o texto fornece;

- **Predição ou antecipação**- o leitor busca predizer os finais de palavras, frases, títulos, contos (...);
- **Inferência**- o leitor utiliza os conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas de memória para inferirem o que não consta ou não está implícito no texto;
- **Confirmação**- o leitor autocontrola a leitura confirmando as suas inferências.

A seleção das estratégias de leitura para o objetivo da leitura e para o tipo de texto a ler são indispensáveis para a compreensão. Quanto mais variadas forem as estratégias maior será a capacidade da compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007).

O grande objetivo do ensinamento da compreensão da leitura é a evolução da capacidade de ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. Um leitor fluente identifica as palavras mecanicamente e sem esforço, junta-as, tendo acesso rapidamente ao significado das frases e das expressões do texto. A identificação rápida e automática da palavra escrita é o nó fulcral da leitura (*idem*, p. 9).

Na opinião de Lyon (2003), referido por Cruz (2007, p. 71), uma boa compreensão na leitura está relacionada com:

- Adequado entendimento das palavras usadas no texto;
- Adequados conhecimentos prévios sobre o assunto apresentado no texto;
- Familiaridade com a organização semântica e sintática, que apoia a prever a relação entre as palavras;
- Adequado conhecimento sobre as diferentes convenções da escrita;
- Raciocínio verbal que possibilita ao leitor “ler entre as linhas”;
- Aptidão para lembrar a informação verbal.

No que diz respeito aos níveis de compreensão na leitura, no parecer de Cruz (2007, p. 72), os investigadores afirmam que são muitos os níveis constatáveis. Por um lado, como operação mais básica da compreensão podemos encontrar o acesso à informação semântica de uma palavra isolada. Por outro lado, nos níveis mais altos da compreensão, o leitor já consegue antecipar os assuntos de um texto, etc.

Na taxonomia de Barret, mencionada por Viana e Teixeira (2002, p. 21), as dimensões da compreensão são divididas em cinco níveis: i) compreensão literal; ii) reorganização das ideias ou da informação exposta explicitamente; iii) compreensão inferencial; iv) avaliação ou julgamento e; v) apreciação.

Para Níla Smith, referida por Viana e Teixeira (2002), a compreensão é considerada nos seguintes níveis: i) literal; ii) interpretativo; iii) crítico e; iv) criativo (*ibidem*).

As autoras Viana e Teixeira (2002), através de uma síntese destas taxonomias, consideraram os seguintes níveis de compreensão: i) compreensão literal; ii) compreensão interpretativa ou inferencial; iii) avaliação ou julgamento; iv) apreciação e; v) criação.

A *compreensão literal* diz respeito à reprodução fiel do significado explícito de um texto. Na compreensão literal pode compreender atividades como a reprodução de factos, sequenciar uma história, etc.

A compreensão *interpretativa ou inferencial* diz respeito à capacidade de reconhecer o significado implícito de um texto. Esta parte do processo de leitura necessita de uma atividade mais intensa. A criança só conseguirá atingir este nível se for desafiada a seleccionar títulos para histórias, a encontrar a ideia principal de um texto, etc.

A *avaliação ou o julgamento* do significado de um texto resulta da síntese e da interação dos níveis mencionados anteriormente. A avaliação envolve uma reação crítica às mensagens recebidas. Neste nível de compreensão, o leitor questiona, analisa e faz deduções para avaliar a veracidade da mensagem. A leitura avaliativa envolve as capacidades do leitor de distinguir a realidade e a fantasia, de avaliar o estilo do autor, de caracterizar as personagens, etc.

A *apreciação* consiste em reagir às qualidades estéticas de uma obra ou em responder emocionalmente ao texto. Na leitura a capacidade de apreciar diz respeito em responder emocionalmente ao texto, em estabelecer empatia com as personagens, etc.

Por último, e não menos importante, a *criação* consiste na capacidade de criar novas interpretações alternativas a partir de uma dada informação, ou seja, consiste em dar um novo significado à mensagem implícita de um texto.

### **3. Atividades de ensino/aprendizagem da leitura**

Sabe-se, hoje, que as crianças, tanto à entrada da Educação Pré-Escolar como à entrada do ensino formal 1.º CEB, desenvolvem um conjunto de conhecimentos e de representações sobre a linguagem escrita que constroem através de múltiplas experiências e vivências com o escrito e com aqueles que o dominam e o utilizam no

seu dia-a-dia. Sob este ponto de vista, as OCEPE (1997, p. 65) referem que a obtenção e a aprendizagem da linguagem oral tem tido um interesse crucial na Educação Pré-Escolar, se julgando que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1.º CEB. Na realidade, é atualmente incontestável que a abordagem à leitura e à escrita deve, também, fazer parte da Educação Pré-Escolar. A abordagem da linguagem escrita, na Educação Pré-Escolar, visa tirar partido do que a criança já possui e permite o contato com as diferentes funções do código escrito. Desta forma, “não se trata de uma introdução formal e clássica à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita” (*ibidem*).

De acordo com o National Research Council (2008, p. 23), o conhecimento e o interesse pela literacia desenvolvem-se através de experiências variadas com a linguagem escrita e também com a linguagem oral. Importa referir que as experiências, realizadas pelas crianças, na educação pré-escolar, têm uma grande influência futuramente no seu sucesso. Porém, as crianças precisam de realizar atividades de que gostem, nas quais consigam ter sucesso e que estejam ao alcance das suas competências.

Sendo assim, o educador deve ajustar a organização das atividades de linguagem escrita ao grupo de crianças e às suas vivências. De acordo com Castanho (2013), algumas das possíveis ações que os adultos poderão desenvolver com as crianças desde tenra idade, no sentido de promover o desenvolvimento da literacia, são:

- “Conversar regularmente com a criança, usando um discurso normal (não infantilizado), com recurso a vocabulário correto e diversificado;
- Oferecer à criança oportunidades para ouvir diálogos, canções e leitura de histórias;
- Ouvir o que a criança tem para dizer, mostrando grande interesse e elogiando os seus desempenhos;
- Fornecer à criança material de escrita para que ela possa treinar a motricidade fina, fazendo garatujas, desenhando, pintando, escrevendo, etc;
- Ler com regularidade histórias adequadas aos interesses e níveis de língua das crianças;
- Contar histórias a partir de imagens ou inventadas pelos próprios adultos;
- Chamar a atenção para letras e palavras que rodeiam a criança nos espaços que frequenta;
- Fazer jogos de letras, números, palavras, rimas, identificação de sílabas, etc.;

- Ensinar canções simples às crianças e promover o gosto pela música”.

Vivendo num meio em que contatem todos os dias com a linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, conseguem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, percebem que uma série de letras iguais não pode formar uma palavra. Na realidade e, como afirma Mata (2008, p. 66), quando

*as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que é atribuído um significado, uma mensagem.*

Deste modo, é necessário que, na Educação Pré-Escolar, haja a preocupação de estimular as crianças para a leitura e para a escrita desenvolvendo competências neste domínio importantes para uma educação mais abrangente e globalizante.

As oportunidades de “imitar” a escrita e a leitura devem fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de revistas ou jornais, entre outros (Ministério da Educação, 1997, p. 69). A história que a criança lê à sua boneca para adormecer, geralmente, é uma criação que pode não ter nada a ver com o que está escrito no livro. As notas que a criança aponta, quando “faz de conta” que está a fazer uma lista de compras, podem ser simples garatujas e não uma escrita verdadeira. As receitas que a criança lê são pura imaginação e criatividade. Contudo, essas iniciativas são reveladoras de comportamentos de literacia que conduzem progressivamente a uma evolução na escrita e na leitura (Pessanha, 2001, p. 86).

O papel do educador e o ambiente educativo devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito, uma vez que, ao proporcionar à criança a possibilidade de crescer num meio onde os materiais escritos existem em abundância, faz com que ela desenvolva um enorme potencial de literacia (*ibidem*). As interações que as crianças vão estabelecendo com os diferentes materiais literácitos (livros, revistas, jornais, folhas, lápis, canetas, etc) permitem perceber que tudo o que se fala pode ser escrito e o que está escrito pode ser lido. Neste sentido, vão determinar o maior ou o menor sucesso em compreender as competências de leitura e de escrita.

Na opinião de Hohmann e Weikart (2003, p. 526), estas interações com as pessoas e com os materiais literácitos “preparam o palco para a criança construir a sua compreensão da linguagem, da leitura e da escrita (...)”. Desta forma prazerosa, as crianças estarão futuramente mais preparadas para começar a ler e a escrever visto que

conseguem identificar com mais facilidade as palavras, uma vez que já possuíram a oportunidade de conhecer diversas fontes e materiais de escrita (Pessanha, 2001, p. 81).

De acordo com Neuman e Roskon (1991, cit. *in* Pessanha, 2001, p. 87), “Quando a criança descobre um acontecimento de literacia através da brincadeira, desenvolve generalizações importantes no domínio da leitura e da escrita”. Assim sendo, o educador deve planificar estratégias de modo a organizar um conjunto de atividades lúdicas que se associem com as de literacia (*idem*, p. 80).

Assim que as crianças atingem a idade pré-escolar, as histórias tornam-se um elemento fundamental das práticas de leitura. Impressionar as crianças em relação aos materiais impressos é o primeiro passo em direção à leitura, pois estas precisam de compreender que a linguagem impressa, para além de ser essencial no seu dia-a-dia, obedece a diversas funções (National Research Council, 2008, p. 31). Através da apresentação de um vasto e variado conjunto de livros, as crianças conhecem que a linguagem impressa pode entreter, divertir e até mesmo confortar (*ibidem*).

Depois dos três anos de idade, e com a entrada para a Educação Pré-Escolar, as crianças deverão ser capazes de compreender cada vez mais o significado da linguagem com a qual contactam durante as conversas do seu dia-a-dia, assim como a linguagem na sua forma narrativa, como é o caso dos livros (*idem*, p. 32). As crianças mostram que compreendem o que ouvem ou lêem através das suas questões e dos seus comentários (*idem*, p. 33). Também as crianças devem ser capazes de relacionar as informações e os factos narrados no livro com as experiências da sua vida. Posteriormente, devem ser capazes de identificar aquilo que cada personagem diz ou faz na história (*ibidem*).

A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, visto que permite a integração de diversas formas de abordagem à linguagem escrita (Mata, 2008, p. 78). Nos últimos anos têm sido realizados diversos trabalhos de investigação que identificam os benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento das conceções emergentes de literacia, como também para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura (*ibidem*).

Para Clay (1970, cit. *in* Viana e Teixeira, 2002, p. 47), a atividade de leitura de histórias permite à criança apreender as seguintes noções:

- o impresso pode transformar-se em discurso;
- existe uma mensagem registada;
- a imagem apresentada é um guia, aproximando-se do significado da mensagem;

- algumas unidades da língua aparecem com mais frequência do que outras;
- há uma mensagem particular, composta por palavras, colocadas numa determinada ordem.

A leitura de histórias também permite que as crianças possuam uma maior compreensão do mundo que as rodeia e desenvolvam a reflexão e o seu espírito crítico. Através das leituras de histórias as crianças descobrem-se a si mesmas, bem como adquirem outras visões, pois, na opinião de Mata (2008, p. 72),

*a leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das concetualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.*

De acordo com as *Orientações para Actividades de Leitura: Programa – Está na Hora dos Livros* (sd, p. 5), contar histórias na Educação Pré-Escolar

*leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano.*

Assim, na Educação Pré-Escolar, é fundamental que a criança adquira o gosto pela leitura e reconheça o livro como um elemento de utilização frequente. É então necessário estimular nas crianças hábitos de leitura. De acordo, com Viana e Teixeira (2002, p. 49), “o hábito de ler para as crianças permite que elas imitem o comportamento de leitor, segurando o livro, começando no início ou voltando as páginas para perceber a sequência”.

Para despertar o gosto e o desejo de aprender a ler, o educador de infância deverá arranjar um conjunto de estratégias para a promoção do livro e da leitura. Por “estratégias de leitura entende-se procedimentos ou actividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão” (Silva *et al*, 2011, p. 10).

Assim sendo, as OCEPE (1997, p. 70) referem que o educador de infância, no momento de leitura de uma história, poderá pôr em prática diferentes estratégias como “ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens ...”.

No parecer de Santana e Neves (1998, p. 187), “o gosto pela leitura não se cria através de uma ou outra actividade interessante, realizada uma ou duas vezes por ano, procurando quebrar uma rotina baseada no treino das competências mecânicas. Desenvolve-se num contexto estimulante de leitura (...)”.

É necessário que as crianças adquiram o gosto pela leitura. Para isso Clary (1991, cit. *in* Sardinha, 2007, p. 5), aponta seis condições responsáveis pelo despertar da motivação para a leitura:

- Capitalização de interesses;
- Material de leitura acessível;
- Ambiente favorável;
- Tempo livre para ler na escola;
- Modelos adultos expressivos;
- Técnicas motivadoras.

Cabe ao professor o papel significativo de ensinar o aluno a ler. Deste modo, numa fase inicial da aprendizagem da leitura, serão beneficiárias as situações de ouvir ler, progredindo-se de forma gradual para situações de leitura cada vez mais autónomas. Nesta fase, o professor desempenha um papel importantíssimo de mediação, produzindo condições boas à descoberta do livro e da leitura. Posteriormente, quando o aluno já sabe ler, o professor deve diversificar as situações de leitura, oferecendo momentos de leitura individual, em pequenos grupos, em grandes grupos, etc. (Reis *et al.*, 2009, p. 63).

O professor deve proporcionar aos alunos um contato com diferentes textos “em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas” (*idem*, p. 62). A riqueza das interações proporcionadas aos alunos permitir-lhes-á adquirir

*vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão (idem, p. 61).*

Para que o aluno tenha gosto de ler, é essencial “que saiba ler sem esforço e estar motivado para o fazer” (Lopes, 2009, p. 84). Estas duas condições podem ser melhor conseguidas com a ajuda do professor. Deste modo, este deverá estar apetrechado com ferramentas que permitem o desenvolvimento do gosto pela leitura. É neste contexto que surgem as estratégias/atividades de leitura (atividades de pré-leitura; atividades de durante a leitura e atividades após leitura).

De acordo com o mesmo autor (*ibidem*), as atividades de pré-leitura têm como objetivos:

- Ativar e construir a competência enciclopédica do aluno;
- Proporcionar e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades a todos os alunos;
- Despertar nos alunos a curiosidade;

Na opinião de Pontes e Barros (2007, cit. *in* Lopes, 2009, p. 85), os objetivos subjacentes às atividades durante a leitura estão ao serviço do desenvolvimento de competências:

- Preparar o aluno para usar estratégias de compreensão;
- Familiarizar o aluno com a estrutura do texto;
- Focar a atenção do aluno na linguagem;
- Facilitar a compreensão;
- Colaborar na construção de sentidos e interpretações.

Por último, as atividades após a leitura têm como objetivos:

- Encorajar respostas pessoais;
- Promover a reflexão sobre o texto;
- Facilitar a organização, análise e sínteses de ideias;
- Proporcionar oportunidades de partilha e construção de atividades.

Outra forma de motivar as crianças e os alunos para a leitura é possuir, na sala de atividades e de aula, um local em boas condições, destinado à leitura. De acordo com Reis *et al.* (2009, p. 68), um espaço dedicado à leitura permite

*aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém a ler para todos. Um tal espaço deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente.*

Para além destes aspetos, os mesmos autores referem que a sala de aulas “deve comportar materiais diversificados de apoio à aprendizagem da leitura (listas, abecedários, dicionários ilustrados...), facultando actividades de descoberta e localização de informação nesses suportes” (*idem*, p. 70).

Outro material/recurso importante que o educador e o professor poderão usar nas suas práticas são os livros de grandes dimensões: “livro grande” (*big book*). De acordo com Fernandes (2007, p. 27) o “livro grande” consiste “em versões de grandes

dimensões de livros de histórias conhecidas, poemas ou canções. As palavras encontram-se impressas com letras de grande formato de forma a serem apresentadas pelo educador e visíveis por cada criança numa actividade colectiva”. Este tipo de livros permite chamar a atenção das crianças e dos alunos, pois para elas

*ouvir (e ver...), ler, em voz alta textos de grande dimensão, é uma experiência semelhante à de estar sentado à frente numa sala de cinema. O espectador/ouvinte pode tomar parte na acção. Os livros grandes podem fazer com que a criança desempenhe um papel mais activo na aprendizagem. Ler em voz alta textos de grande formato aumenta o divertimento das crianças e a compreensão da leitura, desenvolve o conceito de leitura e habilidades pré-leitoras (Saracho, 1994, cit. in Viana e Teixeira, 2002, p. 118).*

De acordo com Castanho (2006, p. 104), esta é uma possível estratégia a utilizar junto de crianças em processo de “recuperação em leitura”. Pois, de acordo com a mesma autora “o que interessa é que os alunos aprendam a ler com alegria, a partir de materiais fáceis que garantam o sucesso na leitura” (*ibidem*). Também, a autora acrescenta que “com a soma desses sucessos [...] haverá mais hipóteses de criar indivíduos que sabem ler e que gostam de ler” (*ibidem*).

Em suma, só teremos bons leitores se nós próprios, profissionais de ensino, formos leitores assíduos e consistentes.

## **Síntese**

No segundo capítulo do nosso trabalho, mostramos um olhar mais atento à atividade da leitura no desenvolvimento da literacia. Deste modo, apresentamos um enquadramento teórico sobre: o papel da leitura na promoção da literacia; o ensino da leitura: da decifração à compreensão dos textos; e as atividades promotoras da aprendizagem da leitura.

No próximo capítulo do nosso trabalho, incidiremos a nossa atenção sobre esta temática aprofundando-a através da explicitação das nossas práticas, em contexto do pré-escolar e do 1º ciclo, e fazendo, igualmente, referência a um breve estudo que realizamos sobre a literacia, no qual tentamos pôr em prática alguns procedimentos investigativos.

**CAPÍTULO III: O ENSINO DA LITERACIA NA  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO ENSINO DO 1.º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO**

## **Introdução**

Serve o capítulo III para darmos conta da abordagem investigativa por nós realizada. Numa primeira instância, iremos proceder à descrição das atividades que foram implementadas na PES I e PES II, dando cumprimento aos seguintes objetivos: Descrever e refletir sobre as práticas de literacia, desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e Contribuir para o desenvolvimento do gosto, prazer e motivação pela aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. De entre muitas atividades por nós realizadas, selecionamos três (por nível de ensino), por acharmos que representam as principais estratégias desenvolvidas, no domínio da leitura, com vista à promoção da literacia. Antes da descrição das atividades, caracterizaremos o contexto em que as mesmas foram desenvolvidas. Deste modo, apresentaremos uma breve descrição da escola, do meio envolvente, da sala de atividades/ de aulas e do grupo de crianças/ de alunos.

Posteriormente, iremos fazer referência a um breve estudo que realizamos sobre a literacia, apresentando a problemática; objetivos; natureza do estudo; participantes e os processos de análise e de tratamento dos dados.

Por fim, centrar-nos-emos nos dados recolhidos, que dizem respeito às conceções e práticas de literacia dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, correspondendo aos seguintes objetivos do nosso estudo: Conhecer as conceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre o conceito de literacia; Relatar as conceções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre a literacia presente nos documentos norteadores do ensino; Conhecer as práticas de literacia dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB.

## **A Prática Educativa na Educação Pré-Escolar**

### **1.1. Caracterização da escola e do meio envolvente**

A PES I decorreu numa escola da cidade de Ponta Delgada, que pertence ao núcleo de escolas da Escola Básica Integrada de Canto da Maia.

O estabelecimento de ensino era constituído, no rés-do-chão, por um hall de entrada, duas salas de atividades, um refeitório, uma cozinha, duas casas de banho, e uma sala polivalente que servia para visualizar vídeos, para a realização de atividades diversas e de recreio em dias de chuva. No primeiro piso, podíamos encontrar duas salas

de atividades, uma casa de banho, um gabinete para educadores e uma sala que servia de arrumação para os materiais e, no seu interior, encontrava-se também uma casa de banho para os adultos. No segundo piso, funcionava um gabinete de apoio a crianças com N.E.E. Para além das áreas interiores existia, no rés-do-chão, uma área descoberta perto e um recreio que as crianças utilizavam das 10h 30m às 11h e das 12h 30m às 13h 45m. Este possuía diversos materiais e equipamentos em boas condições e adaptados às características das crianças.

Este estabelecimento de ensino não possuía ginásio; por isso, nas aulas de Educação Físico-Motora, era necessário encaminhar as crianças para outro estabelecimento de ensino, que se encontrava mesmo ao lado, para poderem usufruir deste espaço.

Importa referir que o grupo de crianças com quem desenvolvemos o nosso estágio na PES I era proveniente de outro estabelecimento de ensino situado na freguesia de Santa Clara, que se encontrava em ampliação e remodelação, por isso houve a necessidade de adaptar determinados espaços do estabelecimento acolhedor.

No que respeita ao meio envolvente, o estabelecimento de ensino situa-se no concelho de Ponta Delgada, mais precisamente na freguesia de São José. Esta localidade caracteriza-se por ser uma zona densamente povoada e com diversos pontos de interesse pedagógico - didáticos, por exemplo, podemos encontrar diversos monumentos (Forte de São Brás, o Convento da Esperança, o Campo de São Francisco, etc); diferentes espaços naturais (o Jardim António Borges, o Jardim de Sena Freitas, a Gruta do Carvão, etc) e, a nível cultural existe o Museu Carlos Machado, o Coliseu Micaelense, a Biblioteca Pública, etc.

Como é notório, o meio envolvente tem uma influência positiva nas aprendizagens das crianças e, também, na vida da escola. De acordo, com o Ministério da Educação (1997), “o meio social em que a criança vive influencia a sua educação, beneficiando a escola da conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças” (p. 23).

Assim sendo, de entre muitos serviços que se encontram no meio envolvente, decidimos usufruir do serviço prestado pela Proteção Civil de Ponta Delgada. Deste modo, na nossa última intervenção, contamos com a presença de um membro deste serviço para explicar às crianças a autoproteção, no dia-a-dia, a ter em casa e a perigosidade de alguns objetos.

## **1.2. Caracterização da Sala de Atividades**

Importa referir que a sala de atividades, onde tivemos o prazer de desenvolver o nosso estágio da PES I, foi um espaço adaptado para proporcionar as melhores condições de trabalho ao grupo de crianças. Este espaço corresponde a uma sala de apoio do estabelecimento de ensino acolhedor.

A sala de atividades estava dividida em várias áreas identificadas com símbolos que representavam o número máximo de crianças autorizado em cada área. As áreas existentes eram: a área da garagem; a área dos jogos; a área da pintura; a área da colagem e do recorte; a área do desenho; a área da modelagem; a área da casinha e a área da biblioteca.

Nas diferentes áreas existentes, na sala de atividades, podíamos encontrar diversos materiais em ótimo estado e ao alcance das crianças. De acordo com o Ministério da Educação (1997), “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37). Por esse motivo, tornou-se fundamental, durante as nossas intervenções, o cuidado com a escolha dos materiais e dos recursos a utilizar com as crianças.

Importa referir que todas as áreas mencionadas, anteriormente, tiveram grande importância ao longo das nossas cinco intervenções.

Nas paredes da sala de atividades estavam afixados diversos quadros interativos, tais como: o mapa do chefe do dia; o mapa de presenças, o mapa de contagem das crianças presentes na sala de atividades, o quadro do tempo, o calendário para registar o mês e o dia da semana e o quadro do comportamento. Todos esses quadros interativos eram preenchidos, logo de manhã, no momento do acolhimento. Apenas o último mencionado era preenchido quando houvesse motivos para tal.

Ainda, na sala de atividades, podíamos encontrar placards de cortiça onde os trabalhos das crianças eram expostos. Como sabemos, a exposição dos trabalhos, realizados pelas crianças, é uma mais-valia para o seu desenvolvimento.

No entanto, um dos aspetos menos positivos desta sala de atividades era o facto de não possuir lavatório sendo necessário, na maioria das vezes que trabalhamos expressão plástica, o abandono das crianças para fora da sala, a fim de poderem tratar da sua higiene.

### **1.3. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo de crianças, com quem desenvolvemos a nossa prática educativa, era composto por quinze crianças, sendo cinco do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Centrando a nossa atenção nas características das crianças do grupo, destacamos uma (criança J), que se encontrava diagnosticada com perturbações de hiperatividade, daí receber apoio e tratamento especial. Esta criança tinha muita dificuldade em manter a concentração e o interesse pelas temáticas abordadas e pelas atividades realizadas. Para além destes comportamentos, esta também apresentava problemas, a nível de disciplina, tendo muita dificuldade em respeitar as regras da sala, os adultos e os colegas. Contudo, esta criança apresentava um bom desenvolvimento global.

De um modo geral, este grupo de crianças era muito interessado, participativo e recetivo a novas experiências de aprendizagem. As atividades de maior interesse estavam relacionadas com a área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da expressão plástica e musical.

De seguida apresentamos a caracterização das crianças em relação às várias áreas do saber e respetivos domínios.

No que diz respeito à área de Formação Pessoal e Social, a maioria deste grupo demonstrava reconhecer a existência de regras; no entanto, algumas crianças demonstravam dificuldades em respeitar e obedecer a determinadas regras, como por exemplo: esperar pela sua vez para falar e respeitar tempos e espaços de participação dos nas atividades.

Na área de expressão e comunicação: domínio da expressão-motora, este grupo concretizava as atividades solicitadas com entusiasmo.

Na área de expressão e comunicação: domínio da expressão dramática, este grupo de crianças demonstrava grande interesse em participar em jogos de mímica e em pequenas dramatizações e, também, em usar o fantocheiro para apresentar pequenas histórias.

Na área de expressão e comunicação: domínio da expressão plástica, os educandos possuíam grandes aptidões para representar, através do desenho, da pintura ou da modelagem, temas solicitados ou temas do seu próprio interesse. A técnica de expressão plástica, em que algumas crianças apresentavam mais dificuldades, era a do recorte.

Na área de expressão e comunicação: domínio da expressão musical, as crianças demonstravam grande facilidade em memorizar as letras das canções e em reproduzi-las. Também este grupo mostrava grande interesse em acompanhar as canções com gestos e em realizar danças de rodas.

Na área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral, os aprendentes expressavam-se, na sua maioria, de uma forma clara. Contudo, algumas crianças eram introvertidas e não se expressavam de forma voluntária, sendo necessário solicitarmos para participar nas atividades, especialmente nas atividades realizadas em grande grupo. Em relação à linguagem escrita, as crianças já sabiam escrever o seu primeiro nome e algumas já sabiam escrever o seu sobrenome. A maioria das crianças já reconhecia e identificava mais do que duas letras e as crianças E e M já sabiam identificar todas as letras do alfabeto. Ainda, este grupo de crianças apresentava grande interesse em escutar e recontar as histórias.

Na área de expressão e comunicação: domínio da matemática, os educandos reconheciam os números até dez, e importa realçar que o aluno M reproduzia, com facilidade, os números até 100. Também, as crianças já possuíam conhecimento sobre as formas geométricas e já utilizavam os termos “mais”, “menos” e “igual” para comparar x número de objetos. E ainda, as crianças já faziam com alguma facilidade contagens simples, no entanto importa novamente destacar o aluno M que mostrava grande facilidade nas atividades de contagens de objetos.

Por último, na área de conhecimento do mundo, as crianças revelavam conhecimentos aprofundados sobre algumas temáticas. Transmitiam igualmente curiosidade em saber e compreender mais informações sobre determinados conteúdos.

#### **1.4. Atividades promotoras do desenvolvimento da Literacia realizadas na Prática Supervisionada I**

##### **Atividade 1: A leitura da história do livro “*O Meu Papá é Fantástico*”**

A nossa primeira experiência de aprendizagem decorreu nos dias 17 e 18 de março de 2014. A temática principal a abordar foi “O dia do Pai”. Dando início à exploração desta temática, foi realizada a leitura de um livro de histórias, designado “*O Meu Papá é Fantástico*” (cf. Anexo I).

Como já foi referido anteriormente, a leitura de histórias, na educação pré-escolar é uma atividade muito rica e completa, uma vez que permite: criar o gosto pelo

texto escrito; ajudar no desenvolvimento da oralidade; aprender os comportamentos de leitor; familiarizar com o tipo de linguagem utilizada nos textos escritos, etc. (Santana e Neves, 1998, p. 193).

Para despertar o gosto pela leitura é importante usar várias estratégias. Deste modo, antes de começarmos a leitura da história, proporcionamos atividades de pré-leitura, através da exploração da capa do livro e do título da história. De acordo



**Figura 3 – Momento de pré-leitura da história**

com Pontes e Barros (2007, p. 71), as atividades de pré-leitura têm como

principais objetivos: ativar e construir a competência enciclopédica da criança e do aluno; despertar a curiosidade das crianças e dos alunos, motivando-os para a leitura. Para tal, deve-se neste momento estabelecer os objetivos de leitura, tarefa que visa auxiliar as crianças na interpretação do texto.

Durante a leitura da história mostramos o livro às crianças, permitindo, assim, o



**Figura 4 – Momento durante a leitura da história**

contato com as imagens e com o registo escrito. Ao longo deste momento, devemos seguir a leitura com o dedo, apontando para as palavras que estavam a ser lidas oralmente. Este tipo de comportamento permite às crianças compreender as conceções da linguagem escrita. De acordo com Mata (2008, p. 79), as crianças aprendem os “comportamentos de leitor” a partir das observações que vão fazendo. Também, durante este momento, é importante

colocar várias questões sobre a história, de modo a certificar-nos se as crianças estavam a compreender a história. As autoras Pontes e Barros (2007, p. 72), afirmam que as atividades proporcionadas durante a leitura possibilitam o desenvolvimento das seguintes competências: preparar a criança para usar estratégias de compreensão; familiarizar a criança com a estrutura do texto; focar a atenção da criança na linguagem;

facilitar a compreensão (personagens, acontecimentos, temas e ideias-chaves) e colaborar na construção de sentidos e interpretações.

Depois da leitura da história, foi feita a exploração oral da mesma, acompanhada por algumas questões. No período dedicado às respostas, as crianças mostraram-se muito participativas, desejando demonstrar os seus conhecimentos e as suas experiências vividas.

Para além das questões orais colocadas, proporcionamos às crianças a realização de uma outra atividade que consistia no reconto da história. Nesta atividade, as crianças tinham que retirar um cartão com uma imagem referente à história e depois deveriam preencher um quadro, que estava afixado na parede, colocando as imagens pela ordem da história. As crianças conseguiram realizar esta atividade com sucesso, o que significa que compreenderam bem a história.

Na opinião das autoras, Pontes e Barros, referidas anteriormente, as atividades após a leitura têm como principais objetivos: encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto; facilitar a organização, análise e síntese de ideias e proporcionar oportunidades de partilha (*idem*, p. 73).

Com a leitura desta história as crianças, rapidamente, chegaram à conclusão que o dia do pai estava muito próximo.

Após todas estas atividades de leitura, o livro foi colocado na biblioteca da sala de atividades, de modo a que as crianças o pudessem “ler”.

O coletivo demonstrou grande interesse no livro que escolhemos, uma vez que, nos momentos destinados à brincadeira livre, as crianças foram buscar o livro à biblioteca da sala de atividades para “ler” a história aos colegas. Estes, por sua vez, revelaram grande interesse e entusiasmo em escutá-la. Podemos afirmar que estas crianças já se tinham apercebido dos comportamentos típicos de um leitor,



**Figura 5 – Criança a “ler” a história “O Meu Papá é Fantástico”**

pois quando estavam a “ler” a história aos colegas utilizavam os seguintes comportamentos: mostravam uma postura correta; seguravam bem o livro; olhavam

para os textos; viravam as páginas uma de cada vez e também “liam” de cima para baixo e da esquerda para a direita.

O uso deste livro permitiu-nos concluir que as crianças conseguiram aprender e memorizar grande parte da história contada oralmente, facilitando, também, o desenvolvimento da linguagem, o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento das concepções sobre a linguagem escrita, o desenvolvimento da leitura imagética e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura.

### **Atividade 2: A carta do senhor coelho**

A segunda intervenção decorreu nos dias 31 de março e 1 de abril, de 2014. A temática que exploramos nesta intervenção foi a *Páscoa*. Assim sendo, a primeira experiência de aprendizagem realizada, nesta intervenção, foi a exploração de uma carta sobre os símbolos e os significados desta festividade (cf. Anexo II). De acordo com as OCEPE (1997, p. 71), cabe ao educador proporcionar o contato com diferentes tipos de texto escrito.

Para despertar o interesse das crianças e estimular a concentração das mesmas, a carta foi colocada no marco de correio, presente na sala de aula. Podemos afirmar que o interesse das crianças pelo assunto da carta se demonstrou até ao final da atividade.

Antes de começar a leitura da carta escrita pelo senhor coelho da Páscoa, perguntamos às crianças para que servia uma carta e verificamos que estas sabiam que as cartas podiam apresentar informações importantes e que serviam para comunicar com as pessoas ausentes. Também questionamos sobre o que poderia estar escrito na carta e as crianças responderam que podia ser um acontecimento vivido pelo senhor coelho na festa da Páscoa ou que podiam ser informações sobre a festa da Páscoa.

Durante a leitura da carta colocamos algumas questões para termos a certeza de que as crianças estavam a acompanhar a leitura e a compreender o assunto da mesma.

Após a leitura, foi feita a exploração oral da carta, acompanhada das seguintes questões: “Qual é o assunto da carta?”; “O que celebramos nesta festa?”; “Quais são os símbolos da Páscoa?”; “Quais são os significados dos símbolos da Páscoa?”, etc. No decorrer das respostas, as crianças estavam muito participativas, pois queriam mostrar os conhecimentos que haviam adquirido. Um facto que verificamos foi que as crianças mais introvertidas não participaram neste momento de diálogo; por isso, foi necessário implementar uma estratégia para alterar a situação. Com este propósito em mente,

colocamos perguntas dirigidas e, assim, pudemos verificar se estas crianças tinham, também, compreendido o assunto explorado na carta.

Para além das questões orais para avaliar a compreensão, utilizamos outro recurso “o jogo da pesca aos símbolos da Páscoa”. Este jogo consistia em pescar um peixe que possuía uma imagem sobre os símbolos da Páscoa ou de outras festas (o Natal, o Carnaval e o Halloween) e também em comentar se a imagem do símbolo conseguido pertencia ou não aos símbolos da Páscoa. Esta atividade foi muito bem



**Figura 6 – Jogo da pesca aos símbolos da Páscoa**

recebida pelas crianças, pois estas revelaram grande interesse em participar e rapidamente chegaram ao objetivo desejado: explorar os símbolos da Páscoa e os seus significados.

A partir desta atividade, verificamos que a leitura da carta foi uma mais-valia para a exploração da temática em questão.

Outra atividade realizada em torno dos símbolos e dos significados da Páscoa, foi o preenchimento de uma tabela em que as crianças tinham que identificar e contar o número de letras presente nas palavras que faziam parte dos símbolos da Páscoa e, também, tinham que realizar outra atividade que consistia em contar o número de sílabas das mesmas palavras. Esta atividade resultou muito bem, pois a maioria das crianças conseguiu identificar



**Figura 7 – Preenchimento da tabela**

as letras e contar o número de sílabas das palavras. No entanto, as crianças mais novas do grupo foram as que apresentaram mais dificuldades nesta tarefa. As letras que identificaram mais rapidamente foram as letras presentes no seu nome. Do mesmo modo, estas crianças demonstraram alguma hesitação na contagem do número de sílabas; por isso, pedimos-lhes para contarem o número de sílabas das palavras com o auxílio dos dedos.

No final desta atividade, houve um momento de diálogo no tapete, em grande grupo, para consolidação da temática explorada e trabalhada.

Importa aqui referir que, inicialmente, pensávamos que a exploração dos símbolos e dos significados da Páscoa seria uma atividade muito complexa para esta faixa etária, mas mudamos de ideias quando verificamos que as crianças compreendiam e identificavam corretamente os símbolos da Páscoa e os seus significados.

Em jeito de conclusão, foi muito gratificante sentir que as crianças gostaram das atividades propostas e que mais uma vez reagiram bem a rotinas e materiais diferentes dos usuais. Para tal, contribuiu, certamente, o facto de que se tratou de uma temática muito próxima das vivências das crianças junto das suas famílias e comunidades – a celebração da época Pascal.

### **Atividade 3: A leitura da canção “A Roda dos Alimentos”**

A seguinte experiência de aprendizagem decorreu, na nossa semana intensiva, nos dias 12 a 16 de maio, de 2014. Afixamos na parede da sala de atividades, junto ao tapete, um cartaz com a letra da canção “A Roda dos Alimentos”. As crianças ao visionarem a letra da canção manifestaram, de imediato, curiosidade em saber qual era a canção que iam aprender.

Num primeiro momento, lemos a letra da canção tendo a preocupação de apontar com o dedo para as palavras que dizíamos oralmente. Este tipo de comportamento permite “ajudar as crianças a evoluir nas suas concepções” sobre a linguagem escrita (Martins e Niza, 1998, p. 46). Após a leitura da letra da canção, houve um momento de diálogo, em grande grupo, baseado nas seguintes questões: “De que fala a nossa canção?”; “O que devemos comer antes das refeições?”; “Do que não devemos abusar?”, etc. Através desse diálogo percebemos logo que as crianças compreenderam o assunto da canção.

Num segundo momento, lemos novamente a letra da canção e colocamos em determinadas palavras uma imagem alusiva com o objetivo de ajudar as crianças na leitura da canção. De seguida, entregamos a cada criança a letra da



**Figura 8 – Criança a “ler” a letra da canção “A Roda dos Alimentos”**

canção (cf. Anexo III). A escolha desta estratégia permitiu aumentar o interesse das crianças pela atividade proposta, bem como pela leitura. Tendo esta atividade sido encarada como um jogo, por parte das crianças, o resultado obtido, quer ao nível do interesse, motivação e concentração, quer ao nível do conhecimento, foi bastante positivo, confirmando o registo de Hohmann e Weikart (2003, p. 557), “no dia-a-dia, as crianças lêem (...), baseando-se nas imagens e nas palavras que aprendem de cor. Todas estas abordagens são meios legítimos de descobrir significado no mundo dos materiais escritos e são experiências necessárias para preparar a criança para a leitura”.

Num terceiro momento, assistiu-se a um período de repetição da canção por parte das crianças. Estas cantaram-na diversas vezes, de modo a memorizar a letra da mesma. Para motivar ainda mais o grupo, pedimos ao coletivo que cantasse em diversos andamentos (lento, rápido e muito rápido). Durante a tarefa foi possível observar as crianças a olhar para a letra e ver que algumas estavam a seguir a canção com o dedo.

O uso deste tipo de atividades permitiu concluir que as mesmas contribuíram, de certa forma, para o aumento do vocabulário, o aperfeiçoamento da construção sintática de frases, a ampliação da semântica, o contato com o registo escrito, o desenvolvimento da leitura imagética, motivação para a leitura e a exploração das sonoridades da língua.

Em jeito de conclusão, foi satisfatório sentir que as crianças tinham gostado muito da atividade.

## **2. A Prática Educativa no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. Caracterização da escola e do meio envolvente**

A PES II decorreu numa escola que pertence ao agrupamento de escolas da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, que oferece as valências de Educação Pré-Escolar, de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico e também o funcionamento de atividades extra curriculares.

O estabelecimento de ensino que nos acolheu possui as valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. É constituído por uma sala polivalente reservada às aulas de Educação Física-Motora e aos momentos de recreio, em dias de chuva. Nesta zona polivalente encontrava-se uma pequena sala destinada à arrumação dos materiais para as práticas de Educação Físico-Motora, uma sala reservada à reprografia e à arrumação dos materiais audiovisuais, uma biblioteca e uma casa de banho. Esta instituição de ensino possui, ainda, uma cozinha, um refeitório,

quatro salas de atividades e sete salas de aulas, uma sala de professores e casas de banho. Ao nível do espaço exterior, o estabelecimento de ensino integra um amplo espaço que possui um campo de jogos e bancadas. Nele encontramos espaços verdes à volta da escola e um espaço coberto para a população escolar se proteger nos dias de chuva.

Dos diferentes espaços referidos, colocando de parte a sala de aulas, pois era o espaço que usávamos com maior frequência, destaco a sala polivalente onde decorreram as nossas aulas de Expressão Físico-Motora não coadjuvadas.

Esta escola conta com um corpo docente constituído por quatro educadoras, sete professores do 1.º ciclo, uma educadora de apoio ao pré-escolar, uma educadora de apoio ao 1.º ciclo, um professor de apoio ao ensino especial, uma professora de apoio, um professor de Educação Físico-Motora e uma professora de inglês.

O corpo não docente é composto por seis funcionários efetivos e por funcionários da FIOS.

No que respeita ao meio envolvente, o estabelecimento de ensino situa-se numa zona da ilha onde existe uma grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Nela estão integradas famílias com um bom nível de vida e de formação, mas, ao mesmo tempo, podemos encontrar famílias com baixos níveis de escolaridade e com fracos recursos económicos.

Esta localidade apresenta diversos pontos de interesse didático e pedagógico que permitem promover o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e dos alunos.

Trata-se de uma zona muito rica em monumentos históricos e muitos deles localizados próximos da escola. Próximo da escola está a junta de freguesia, a Igreja Paroquial, o supermercado Sol Mar e o pavilhão multiusos que possui diversas atividades.

Como acreditamos que o contato com o exterior representa uma mais-valia para as aprendizagens das crianças e dos alunos, decidimos realizar uma visita de estudo, ao Centro de Informação e Vigilância Sismo Vulcânica dos Açores, da Universidade dos Açores, pois a temática que exploramos nesta intervenção foi *os sismos*.

## **2.2. Caraterização da sala de aula**

A sala de aulas onde desenvolvemos o nosso estágio possuía uma área ampla, com boa luminosidade e arejamento.

As mesas dos alunos estavam dispostas em quatro filas, cada uma possuía três secretárias com duas cadeiras. Fruto desta organização alguns alunos partilhavam a sua secretária com o colega. Importa referir que, nos momentos de apresentação de audiovisuais era necessário modificarmos a posição de algumas secretárias e mudarmos os alunos de lugar, de modo a que todos os alunos conseguissem visualizar melhor o pretendido. Também, nos momentos de trabalho de grupo era preciso desviarmos algumas secretárias.

Esta sala possuía dois quadros de ardósia: um situado na zona central, destinado aos alunos do quarto ano e o outro mais pequeno, situado no lado direito da sala, destinado aos alunos de nível 1 e 2 e a um aluno de nível 3.

Além disso, esta sala tinha três *placards* onde colocávamos alguns trabalhos realizados pelos alunos, bem como alguns cartazes referentes aos conteúdos lecionados. Também havia muitos armários de arrumação, inclusive estantes onde os alunos podiam guardar os seus cadernos, os seus manuais e a sua capa e, ainda, existia um lava loiças que possibilitava a higiene dos alunos quando eram executadas atividades ligadas à área curricular de expressão plástica.

### **2.3.Caraterização da turma**

A turma do 4.º F, com quem desenvolvemos a nossa prática educativa no 1º ciclo, era composta por dezoito alunos (quatro do sexo masculino e catorze do sexo feminino), com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Esta turma caraterizava-se por ter um bom rendimento escolar porque, na sua maioria, os alunos alcançavam com grande êxito as aprendizagens pretendidas nas várias áreas curriculares.

Quase toda a turma estava matriculada, pela primeira vez, no 4.º ano de escolaridade. No entanto, existiam níveis diferenciados de ensino nomeadamente, duas alunas estavam ao nível do 1.º ano e 2.º ano e um aluno estava no nível 3.º ano. As alunas de nível 1.º ano e 2.º ano conseguiam acompanhar os colegas nos conteúdos lecionados na área curricular de Estudo do Meio e na área curricular das expressões. Nas áreas curriculares de Matemática e de Português, os textos e os exercícios tinham de ser adaptados às suas especificidades. Estas duas alunas tinham acompanhamento especial feito por um professor de apoio, por isso, duas vezes por semana, dirigiam-se a uma sala própria para receber este apoio. O aluno de nível 3.º ano conseguia

acompanhar os conteúdos abordados na área curricular de Estudo do Meio, na área curricular de Português e na área curricular das expressões. Os conteúdos lecionados na área curricular de Matemática este não conseguia acompanhar. No sentido de colmatar tais dificuldades, era necessário adaptarmos os exercícios ao seu nível. Este aluno possuía apoio com uma professora destacada para o efeito. Para além destes alunos, outros também necessitavam de apoio pedagógico como era o caso dos alunos F, K e O.

Nesta turma havia alunos com NEE de várias tipologias, como, por exemplo: Comunicacional Moderado, Saúde Física e Cognitivo-Ligeiro. Os alunos com tipologia NEE- Comunicacional Moderado, na área curricular de Português, liam com hesitação, apresentavam dificuldades na interpretação oral e escrita de textos, cometiam muitos erros ortográficos e apresentavam dificuldade na coerência e na aplicação da pontuação certa. A aluna com tipologia NEE- Saúde Física, na área curricular do Português, necessitava de desenvolver conhecimentos de ortografia (elaborar e escrever frases e pequenos textos simples) e de mobilizar conhecimentos da pontuação. Na área curricular de Matemática, a aluna precisava de efetuar divisões exatas de números naturais recorrendo à tabuada, medir com frações e resolver problemas simples. Por último, as alunas com tipologia NEE- Cognitivo- Ligeiro conseguiam realizar a escrita silábica, a divisão silábica, a leitura em voz alta de pequenos textos. Compreendiam e referiam o essencial de pequenos textos, mas necessitam de desenvolver o conhecimento da ortografia. Na área curricular da Matemática, realizavam contagens, ordenações, representavam graficamente numerais e realizavam operações de adição e subtração.

Em termos motivacionais, a turma, na sua totalidade, demonstrava responsabilidade, interesse e gosto por aprender novos conteúdos nas diferentes áreas curriculares; no entanto, as áreas curriculares preferidas eram as disciplinas de expressão plástica e dramática e estudo do meio. A área curricular de menor interesse e de maior dificuldade era a matemática.

Quanto à dimensão interpessoal, a turma revelou-se sempre muito unida, mostrando um bom relacionamento entre os seus elementos.

No que diz respeito às dimensões comportamentais, a turma apresentava um perfil exemplar. Todos os alunos respeitavam os adultos e as regras da sala de aula e da escola.

No concernente à gestão do trabalho escolar, a maioria dos alunos era autónoma na execução das tarefas, participativa e com um bom ritmo de aprendizagem.

Em relação aos desempenhos gerais da turma nas diversas áreas curriculares, podemos afirmar o seguinte:

Na área curricular da matemática, as maiores lacunas dos alunos pretendiam-se com a interpretação e resolução das situações problemáticas, pois os alunos não conseguiam extrair as informações principais, nem organizá-las para resolver o problema.

Na área curricular de estudo do meio, os alunos mostravam grande motivação em alcançar novos saberes, particularmente em adquirir conhecimentos históricos (História de Portugal). Também os educandos apresentavam hábitos de estudo nos diversos conteúdos explorados.

Na área curricular de Português, no domínio da leitura, a turma apresentava mais dificuldades na compreensão dos textos. Contudo, a maioria dos alunos fazia uma leitura fluente e expressiva. Apenas alguns realizavam uma leitura muito “silabada”. No domínio da escrita, alguns alunos cometiam muitos erros ortográficos e tinham dificuldade na produção textual. Quanto à oralidade, a turma não apresentava dificuldades linguísticas preocupantes.

Na área curricular das expressões (plástica, dramática e musical) a turma apresentava interesse em todas as atividades propostas.

## **2.4. Atividades promotoras do desenvolvimento da Literacia realizadas na Prática Supervisionada II**

### **Atividade 1: A leitura do poema “ Descobrimento do Brasil”**

A atividade que aqui se descreve decorreu na nossa quarta intervenção, realizada de 17 a 19 de novembro de 2014. Nesta intervenção, pretendemos envolver as diferentes áreas curriculares não de uma forma isolada, mas, sim, interligando-as da melhor forma. Deste modo, tivemos o cuidado de articular todas as áreas curriculares, partindo de um dos temas propostos na área curricular de estudo do meio: *a expansão portuguesa e a descoberta do caminho marítimo para a Índia e do Brasil*.

Ao longo das nossas intervenções, tivemos sempre a preocupação de explorar e trabalhar, com os alunos, diferentes tipos de texto. No entanto, para a nossa quarta intervenção, decidimos optar pelo texto poético.

Para despertar o interesse dos alunos pela atividade, decidimos elaborar um “barco dos descobrimentos”, onde foram colocados os poemas. Como sabemos, os

materiais didáticos constituem um incentivo à aprendizagem dos alunos, visto que despertam a sua motivação para aprender. Tendo por base este raciocínio, resolvemos apresentar o poema de forma diferente, reproduzindo práticas mais antigas (cf. Anexo IV).

Quando os alunos visualizaram o “barco dos descobrimentos”, na nossa secretária, rapidamente compreenderam que íamos ler e explorar um texto sobre os descobrimentos.

Importa salientar que o aluno de nível do 3.º ano trabalhou o mesmo texto que os colegas do 4.º ano e as alunas de nível do 1.º ano e do 2.º ano trabalharam também o mesmo texto, mas adaptado aos seus graus de dificuldade.

Assim sendo, em primeiro lugar, pedimos a cada aluno para retirar de dentro do barco um documento. Quando todos os alunos já possuíam um documento nas suas mãos, pedimos para tirarem a fita à volta e o visualizarem.

Para continuar a despertar o interesse e o gosto dos alunos pela leitura, decidimos começar com a atividade de pré-leitura, a qual se baseou no diálogo sobre a tipologia textual e o conteúdo a explorar. Neste momento, os alunos puderam antecipar as suas ideias sobre o assunto e a ação do texto.

De seguida, pedimos aos alunos para lerem o poema silenciosamente. De acordo com Jolibert (1984, p. 54), durante esta estratégia de leitura, “vê-se os olhares fixarem o texto, saltarem de um lugar para o outro, “varrerem-no” em todos os sentidos, sem que a criança mexa os lábios, num clima silencioso de intensa atenção. Todas as crianças trabalham: cada uma procura um «sentido» para o texto”.

Após a leitura silenciosa, seguiu-se a preparação para a leitura do poema em voz alta, por parte dos alunos. Todos os alunos puderam ler duas estrofes do poema. Para Antão (1997, p. 46), a leitura em voz alta pode tomar “várias directrizes, as quais estão dependentes do texto a ler, da capacidade de leitura a testar, da idade cronológica e intelectual do leitor, etc.”. Durante esta leitura, corrigimos algumas palavras pronunciadas incorretamente pelos alunos. De acordo com o mesmo autor, durante a leitura em voz alta, poder-se-á fazer uma “leitura dirigida se o objectivo for corrigir as imperfeições (de pronúncia, velocidade, entoação, ritmo, fidelidade ao texto) à medida que as dificuldades forem surgindo” (*ibidem*). Contudo, de um modo geral, podemos afirmar que os alunos conseguiram ler o poema com sucesso.

Numa fase seguinte, realizamos uma leitura expressiva do poema para que os alunos se apercebessem das diversas entoações e ritmos do texto. Durante esta leitura,

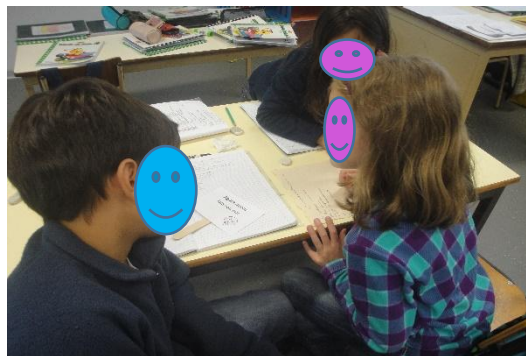
colocamos várias questões com o objetivo de perceber se os alunos estavam a acompanhar a leitura do poema. Neste sentido, colocamos algumas perguntas sobre os significados de algumas palavras presentes no poema e mandamos registar ao lado da palavra o seu significado, permitindo assim aumentar o vocabulário dos alunos.

Após esta fase, procedemos à exploração oral dos conteúdos presentes no texto. Neste momento, os alunos puderam reorganizar as suas ideias, uma vez que conseguiram confirmar, ou não, as suas hipóteses, em relação ao que tinha sido lido e explorado e ao que tinha sido antecipado acerca do texto.

Posteriormente, realizamos uma exploração das rimas, presentes no poema, e efetuamos uma breve revisão da classificação das rimas quanto às combinações (emparelhada, cruzada, interpolada e mista) e das estrofes quanto ao número de versos.

Num último momento, para consolidar a compreensão do texto, criámos uma ficha (cf. Anexos V e VI) com o propósito de promover a autonomia, o raciocínio próprio e a compreensão ao que havia sido acordado. Podemos dizer que os alunos conseguiram realizar a tarefa com êxito. No momento da correção, todos os educandos queriam participar, de modo a mostrar os seus saberes. Os alunos de nível 1 e 2 conseguiram realizar, também, a sua tarefa com sucesso, respondendo a todas as questões corretamente.

Ainda nesta intervenção, foi proposta aos alunos a elaboração de um poema sobre os descobrimentos de um dos navegadores estudados. Decidimos optar por esta atividade para colocar em prática os saberes revistos, anteriormente, da estrutura do texto poético. Para tal, dividimos a turma em quatro grupos, com quatro elementos cada. Primeiramente, cada grupo teve que lançar um dado, onde continha seis imagens dos navegadores, com o intuito de identificar aquele que seria alvo de referência no poema.



**Figura 9 – Alunos a escrever um poema sobre os navegadores/descobertas**

Importa referir que optámos pela realização do trabalho de grupo por dois motivos: o primeiro diz respeito à dificuldade que alguns alunos apresentavam em trabalhar com os colegas e o segundo prende-se com a dificuldade que alguns alunos apresentavam na redação dos textos. Achamos que esta estratégia seria uma mais-valia

para auxiliar os alunos. Além disso, importa mencionar que o critério, que esteve na base da formação dos grupos de trabalho, reporta-se às características de cada aluno.

Ao longo desta tarefa, tentamos ajudar e motivar os alunos na realização da mesma. Verificamos que a maior dificuldade sentida pelos alunos foi encontrar palavras que rimam umas com as outras.

Quando todos os grupos terminaram a escrita dos poemas, entregamos uma folha para escreverem novamente o poema por nós corrigido. Inicialmente, o poema tinha sido escrito nos cadernos dos próprios alunos. Após esta tarefa, todos os grupos tiveram a oportunidade de partilhar com os colegas o seu poema, apresentando e lendo em voz alta o mesmo. Verificamos que este tipo de atividade foi bem aceite pelo coletivo. Ficaram muito interessados e motivados quando afirmamos que iriam apresentar, no final, o trabalho aos colegas.

Para além disso, elaboramos, também, um livro intitulado “*Os nossos poemas*”, onde colocamos os trabalhos realizados pelos alunos. Esta estratégia, escolhida por nós, foi uma mais-valia, uma vez que o livro foi colocado na biblioteca, da sala de aula, e os alunos sempre que quisessem poderiam levá-lo para casa.



**Figura 10 – Livro de poemas realizado pelos alunos**

Concluindo, as atividades e as estratégias sugeridas foram bem recebidas pelos alunos. Ao longo da nossa intervenção, estes mostraram-se sempre motivados para aprender novos conhecimentos e para realizar as tarefas propostas.

## **Atividade 2: Apresentação do meu livro preferido**

A seguinte atividade decorreu a partir da nossa terceira intervenção e foi realizada juntamente com a nossa colega de estágio. A atividade foi denominada “A apresentação do meu livro preferido” e consistiu na apresentação dos livros preferidos dos educandos aos restantes colegas da turma. Importa referir que esta atividade teve como intuito despertar a motivação, o gosto e o prazer, dos nossos educandos, pela leitura.

Para organizarmos melhor a atividade foi elaborado um calendário onde foi discutido, com os nossos educandos, as datas das apresentações. Deste modo, cada

aluno sabia o dia da sua apresentação e isto obrigou-os a respeitar os seus compromissos.

Depois de algum tempo de preparação e de treino, cada aluno teve a oportunidade de dar a conhecer aos restantes colegas o seu livro preferido. Deste modo, em todas as aulas de Português, dois ou três alunos, corresponderam ao que havia sido acordado.



**Figura 11 – Aluno a apresentar o seu livro preferido**

Num primeiro momento, durante a apresentação, os alunos tiveram a oportunidade de referir os aspetos paratextuais do texto: o título, o autor, a editora e a coleção a que pertence o seu livro. Verificamos que todos os alunos souberam identificar todos estes elementos corretamente. Também,

neste momento, alguns alunos exploraram a ilustração presente na capa do seu livro.

Num segundo momento, durante a apresentação do livro, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar as imagens do seu livro e de fazer um resumo do mesmo ou de uma das histórias nele contidas. Verificamos que os alunos se prepararam previamente e que souberam contar oralmente a história escolhida, não necessitando de ler parágrafos ou frases da história.

Após a apresentação da história, foi proposto aos alunos que referissem um ou dois motivos para as outras pessoas lerem o seu livro preferido. De entre as muitas justificações apresentadas pelos alunos enunciamos algumas, como, por exemplo: “as ilustrações do livro são muito bonitas”; “a história é muito interessante”; “a história não é muito grande e os leitores podem ler rápido”; “a história fala de um príncipe e de uma princesa que vivem felizes para sempre”, entre outras.



**Figura 12 – Aluna a apresentar o seu livro preferido**

No final das apresentações, comentávamos o livro escolhido pelos alunos, de modo a motivá-los ainda mais.

Em jeito de conclusão, há que referir que, desde o primeiro momento, esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos e todos se mostraram interessados e entusiasmados quer a apresentar o seu livro, quer a escutar os colegas a contarem as suas histórias preferidas. Assim sendo, julgamos que se tratou de uma importante oportunidade para os alunos se motivarem pela leitura.

### **Atividade 3: Leitura de duas bandas desenhadas**

A próxima atividade foi desenvolvida na nossa terceira intervenção, na área curricular de Estudo do Meio. Como sabemos, o domínio da leitura é transversal a todas as áreas curriculares e os profissionais de ensino não se podem concentrar apenas na área curricular de Língua Portuguesa para ensinar as funcionalidades da língua.

Deste modo, esta atividade consistiu na leitura de duas bandas desenhadas: uma sobre as primeiras comunidades recoletoras e a outra sobre as comunidades agropastoris. Através da leitura, os alunos tiveram que dizer as semelhanças e as diferenças entre essas duas comunidades. De acordo com Antão (1997, p. 41), a banda desenhada “serve, antes de mais, para dar prazer” e ainda acrescenta que “constitui um género próprio, comprovado pela sua linguagem específica e pela sua indiscutível sedução” (*ibidem*).

Importa realçar que o contato com diversos tipos de texto permite desenvolver a compreensão na leitura, bem como a motivação para este domínio da língua. Mais se acresce que as diferentes experiências de leitura permitem aos alunos a possibilidade de encontrarem os tipos de textos com que se identificam mais.

Antes de entregarmos os textos aos alunos, começamos a aula com um diálogo sobre esse assunto, com o objetivo de compreendermos o que os alunos já sabiam acerca do mesmo. Verificamos que os alunos não possuíam muitas informações sobre as primeiras comunidades. Apenas afirmaram que viviam em grutas e que os primeiros povos caçavam animais para se poderem alimentar.

Neste seguimento, entregamos os textos aos alunos, pedindo-lhes para fazerem uma leitura silenciosa, depois prosseguimos com a leitura em voz alta, feita por alunos escolhidos aleatoriamente.

Antes do texto ter sido lido em voz alta pelos alunos, foi feita uma revisão desta tipologia de texto e também de alguns conceitos, como, por exemplo: vinheta, tira, prancha, balão de fala e balão de pensamento.

Após a leitura em voz alta, fizemos a exploração pormenorizada dos textos em grande grupo. Apesar de os alunos no início terem considerado os textos um pouco difíceis porque apresentavam muita informação sobre os povos, após a exploração foi notório que haviam rapidamente mudado de ideias.

Da nossa parte houve a preocupação de nos certificarmos de que os alunos compreenderam as informações dos textos e alcançaram o objetivo pretendido. Na atividade seguinte, que consistiu na realização de dois esquemas sobre cada um dos povos, os alunos mencionaram os aspetos mais importantes das comunidades.

No final destas tarefas, constatamos que os alunos tinham memorizado os aspetos mais relevantes das primeiras comunidades. Foi feita uma revisão dos conteúdos lecionados e verificamos que os alunos nos seus discursos orais pronunciaram os aspetos mais importantes das primeiras comunidades e utilizaram algumas palavras presentes nos textos lidos. Deste modo, podemos afirmar que este tipo de atividade contribuiu para o enriquecimento do vocabulário dos nossos alunos, bem como para a integração de saberes novos sobre uma determinada época da nossa história.

### **3. Breve estudo sobre a Literacia: da recolha à análise dos dados**

Como já tivemos a oportunidade de referir, para além das nossas práticas, realizamos um pequeno estudo sobre a questão da literacia.

Em primeiro lugar, importa realçar que a problemática aqui referida tem muito a ver com o facto de a literacia ser um conceito que implica um tratamento integrado e articulado em todo o processo de ensino e aprendizagem.

As implicações educativas e sociais dos baixos níveis de literacia são inúmeras; por isso, foi nossa intenção aprofundar os conhecimentos acerca do tema escolhido, bem como tentar contribuir para uma melhor compreensão desta realidade.

Por tudo isto, parece-nos que o aprofundamento desta temática foi uma boa escolha, não só pelo facto de ser uma realidade no percurso escolar, mas também porque este conceito se torna cada vez mais importante na nossa sociedade em constante mudança e evolução.

Neste sentido, o presente estudo foi norteado pelos seguintes objetivos: Conhecer as concepções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre o conceito de literacia; Relatar as concepções dos educadores de infância e dos professores

do 1.º CEB sobre a literacia presente nos documentos norteadores do ensino; Conhecer as práticas de literacia dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB.

Tendo em conta os objetivos delineados para o nosso estudo decidimos realizar uma tentativa aproximada de um estudo de caso. De acordo com Gil (1999, p. 72), o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. O autor Bell (1997, p. 22) acrescenta que o método de estudo de caso “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo [...]”.

Neste sentido, optámos por seguir uma metodologia de carácter qualitativo, uma vez que este estudo pretende apresentar as representações dos participantes sobre a temática em estudo. Os investigadores, que optam pela análise qualitativa dos dados, estão mais interessados em compreender o mundo à sua volta. Deste modo, preferem recolher dados em forma de palavras do que números. Isto mesmo pode ser comprovado com as palavras de Bell (2004, p. 19) quando afirma que os investigadores qualitativos estão “mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. [...]”.

De acordo com alguns autores, a investigação qualitativa baseia-se, especialmente, em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Deste modo, a investigação qualitativa permite uma compreensão detalhada do objeto de estudo.

Esta abordagem investigativa tem como participantes três educadores de infância e cinco professores do 1.º CEB. Optámos por educadores de infância e por professores do 1.º CEB, de modo a conseguirmos obter informações relevantes acerca dos dois contextos educativos.

Acrescentamos que os participantes do estudo, na sua grande maioria, são do sexo feminino, sendo apenas um participante do sexo masculino, e a média de anos de serviço rondam, aproximadamente, os vinte a trinta e um anos de serviço.

Por uma questão de resguardar a identidade dos participantes, decidimos atribuir códigos aos mesmos. Por isso, ao longo do trabalho, os educadores de infância serão denominados por: E1, E2 e E3 e os professores do 1.º ciclo do ensino básico serão designados por: P1, P2, P3, P4 e P5.

Para inquirirmos os participantes do estudo, optámos por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Segundo Tuckman (2000, p. 517) a entrevista é um “dos processos mais directos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas”. De acordo com o mesmo autor, na utilização deste instrumento de investigação, o entrevistador possui uma tarefa “de grande responsabilidade, tanto na forma como conduz uma entrevista, como na vontade em obedecer às instruções prévias” (*idem*, p. 349). Deste modo, na realização das entrevistas, tivemos o cuidado de apresentar os objetivos e a natureza do estudo, bem como fazer com que os entrevistados se sentissem à vontade no decorrer da mesma.

Após termos definido os objetivos do estudo, elaboramos dois guiões com possíveis questões (cf. Anexo VII): um direcionado aos educadores de infância e o outro direcionado aos professores do 1.º CEB, referentes à temática em estudo.

Importa salientar que, numa primeira fase, o guião da entrevista dos educadores de infância foi aplicado a três profissionais de ensino, com o objetivo de verificarmos se as questões apresentadas estavam claras e coerentes, bem como para verificarmos a duração da entrevista.

Tentamos respeitar, nestas entrevistas, alguns princípios éticos, tais como: obter confiança dos entrevistados, através do recurso a um protocolo ético de investigação e dar a conhecer a natureza e objetivos do estudo (cf. Anexo VIII).

Lembramos que, para a realização das entrevistas, os participantes do estudo foram contactados previamente e as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados, e demorando entre dez a vinte e cinco minutos.

Para o tratamento dos dados recolhidos, optámos pela técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo, na opinião de Esteves (2006, p. 107), “[...] é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”.

A definição de análise de conteúdo dada por Bardin (1977, p. 44) mais adianta que se trata de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Ou seja, de acordo com este autor, a análise de conteúdo é uma técnica que trabalha

com as mensagens (comunicações), em que a descrição destas possibilita a obtenção de indicadores que permitem inferir sobre a realidade das mensagens.

Por seu turno, Gil (1999, p. 165) afirma que esta preciosa e rigorosa técnica de análise de dados desenvolve-se em três fases: a fase de pré-análise, a fase de exploração do material e a fase de tratamento de dados, inferência e interpretação.

Assim sendo, na fase de pré-análise efetuamos uma “leitura flutuante” do material a analisar. De seguida, na fase de exploração do material, os dados recolhidos foram transformados e constantemente classificados. De acordo com o autor, esta fase envolve “o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha de regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)” (*idem*, p. 165).

De acordo com Bardin (1977, p. 39), as categorias são uma “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Ainda o mesmo autor acrescenta que esta técnica “consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (*ibidem*). Sobre a fase de elaboração das categorias, podemos dizer que as categorias que produzimos se revelaram abertas e foram sendo definidas à medida que nos fomos deixando invadir pelas impressões originadas pelo contato que estabelecemos com o nosso corpus documental, através da “leitura flutuante”.

Em resultado desta leitura, obtivemos dez categorias.

1. Conceito de Literacia
2. Importância da Literacia para a sociedade
3. Fatores impeditivos do desenvolvimento da Literacia
4. A Literacia nos documentos norteadores do ensino
5. Benefícios do ensino da Literacia
6. Materiais/recursos ligados ao desenvolvimento da Literacia
7. Atividades promotoras de Literacia
8. Estratégias de leitura
9. Organização da sala para promover a Literacia
10. Apoio do Ministério da Educação

Durante a análise de conteúdo, tivemos em consideração as regras enunciadas por Bardin (1977, p. 38), nomeadamente no que diz respeito às regras de homogeneidade, em que tentamos não “mistura[r] alhos com bugalhos” (*ibidem*), porque as categorias pertencem a um campo comum e definido; de exaustividade, visto que tivemos o cuidado de esgotar a totalidade de todos os elementos do *corpus* documental; de exclusividade, pois tivemos a preocupação de que um mesmo elemento do conteúdo não fosse classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; de objetividade, em que, ao codificarmos em momentos diferentes, chegamos a resultados

iguais; e de adequação ou pertinência, na medida em que procuramos adequar a análise aos nossos objetivos (*ibidem*).

### 3.1. As concepções dos educadores e dos professores do 1.º Ciclo

Nesta parte do nosso trabalho apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas realizadas a três educadores de infância e a cinco professores do 1.º ciclo do ensino básico, que se encontram em exercício profissional numa das escolas pertencentes ao agrupamento de escolas da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, sobre as suas concepções acerca do conceito de literacia e dos documentos norteadores do seu ensino e sobre as práticas para promover competências literácitas.

Para facilitar a leitura e a compreensão do leitor, apresentamos os dados em quadros sínteses, que resultaram do “recorte” do *corpus* documental, respeitando a ordem das categorias previamente definidas.

#### Categoria 1- Conceito de Literacia

Com o objetivo de conhecermos as representações dos docentes de ensino sobre o conceito de literacia, consideramos importante, conhecer a definição dada, pelos participantes do estudo, a este conceito, uma vez que se trata de um fenómeno educativo da maior relevância.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Entrevistas	
Conceito de Literacia		3 Educadores	5 Professores
	Capacidade de compreender e usar a informação escrita	2	3
	Capacidade de descodificar a informação escrita	0	1
	Capacidade de Expressar oralmente	2	1

**Quadro 2- Representações dos docentes inquiridos sobre o conceito de Literacia**

Observando o Quadro 2, podemos ver que a definição dada, pelos entrevistados, ao conceito de literacia consiste na capacidade de compreender e usar a informação escrita no dia-a-dia. Isto mesmo poderá ser confirmado com os seguintes depoimentos de um educador de infância e de um professor do 1.º CEB

“O conceito de literacia está associado à leitura, mais precisamente à compreensão dos textos, também está associado à escrita dos textos e à oralidade”. E2

“ capacidade de compreender e usar a informação escrita no nosso dia a dia. Capacidade de ler qualquer tipo de texto e de compreender o que está escrito”. P4

Estas definições vão ao encontro das definições dadas por Benavente (1996) e por Sim-Sim e Ramalho (1993) quando afirmam que não basta apenas saber ler e escrever. É também necessário compreender e usar todas as formas de informação escrita.

Igualmente, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, percebemos que nem todos os docentes inquiridos consideraram que o conceito de literacia estava associado aos três domínios da língua (leitura, escrita e oralidade). Podemos comprovar esta asserção com as seguintes afirmações:

“A Literacia reporta especialmente à forma como se verbaliza, expressa oralmente, o que se pretende dizer”. E3

“Capacidade de se expressar verbalmente usando o vocabulário adequado ao contexto e construir o discurso coerente e correto”. P2

Outro aspeto que importa ressaltar prende-se com o facto de que apenas um docente inquirido associou o conceito de literacia com a capacidade de decifrar a informação escrita.

“Penso que a literacia tem a ver com a leitura, a escrita e também com a sua descodificação”. P1

## **Categoria 2- Importância da Literacia para a sociedade**

Com o intuito de compreendermos melhor as representações sobre o conceito de literacia, consideramos pertinente conhecer as conceções dos participantes do estudo sobre a importância da literacia no mundo atual.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Entrevistas	
		3 Educadores	5 Professores
<b>Importância da Literacia para a sociedade</b>	Responder às exigências da sociedade	1	0
	Facilitar o acesso à informação escrita	1	0
	Promover o uso do espírito crítico	1	1
	Facilitar a compreensão e uso da linguagem	1	1

**Quadro 3- Importância da Literacia na atualidade**

Através dos dados apresentados no Quadro 3, apercebemo-nos de que os docentes de ensino inquiridos atribuem grande importância ao desenvolvimento da literacia, uma vez que a consideram fundamental para: poder responder às exigências da sociedade, facilitar o acesso à informação escrita de diversos materiais, promover o uso do espírito crítico e facilitar a compreensão e uso da linguagem. Estas ideias estão patentes nos seguintes excertos dos discursos dos entrevistados:

“As pessoas necessitam destas competências de leitura e de escrita para responder às exigências da sociedade” E1

“A sociedade apresenta uma saturação de informação devido à existência abundante de materiais”. E3

“Eu acho que temos uma sociedade a ler mais e melhor e também a expressar-se melhor com mais vocabulário e a saber tirar partido da informação do que esteve a ler (...)” P1

### **Categoria 3- Fatores impeditivos do desenvolvimento da Literacia**

Uma vez apresentadas as opiniões dos entrevistados sobre o desenvolvimento da literacia na sociedade, importa conhecer, agora, os fatores impeditivos do desenvolvimento da literacia na sociedade, presentes nos discursos dos docentes de ensino entrevistados.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Entrevistas	
		3 Educadores	5 Professores
<b>Fatores impeditivos do desenvolvimento da Literacia</b>	Dificuldade de adquirir a informação escrita	1	1
	Dificuldade de compreender e de usar a linguagem	0	1
	Insucesso escolar	0	1
	Abandono escolar	0	1

**Quadro 4- Fatores impeditivos do desenvolvimento da Literacia**

A partir dos dados do Quadro 4, conseguimos concluir que o fator de impedimento do desenvolvimento da literacia mais referido pelos agentes de ensino diz respeito à dificuldade de adquirir a informação escrita. Assim se expressaram os entrevistados:

“Atualmente os bons livros são muito caros e as pessoas não os adquirem”. E2

“Penso ainda que a sociedade atual está cada vez mais afastada dos livros, fruto da evolução tecnológica (...)”. P4

De acordo com os dados apresentados existem outros fatores impeditivos do desenvolvimento da literacia na sociedade.

“Normalmente as pessoas as vezes nem sempre têm muito cuidado na forma como se expressam e também algumas dificuldades de compreensão. O que às vezes dificulta depois a interação e compreensão dos discursos”. P2

“Com o insucesso escolar que tem havido acho que estamos a perder muito, (...). Acho que estão a sair mais cedo das escolas sem saber ler, escrever, interpretar aquilo que lêem, interpretar aquilo que escrevem (...) cada vez há mais meninos a não quererem continuar os seus estudos”. P5

Estes vários fatores vão ao encontro do pensamento de Castanho (2002), quando afirma que o fraco domínio da leitura e a falta de hábitos de leitura condenam as sociedades à pobreza quer em termos financeiros quer em termos culturais.

#### **Categoria 4- A Literacia nos documentos norteadores do ensino**

Para compreendermos as representações dos profissionais inquiridos sobre a forma como é mencionada e desenvolvida a literacia nos documentos norteadores do ensino, lançamos algumas questões sobre esta especialidade. As respostas dadas permitiram-nos concluir o que partilhamos no Quadro 5.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	
			Entrevistas	
			3 Educadores	5 Professores
<b>A Literacia nos documentos norteadores do ensino</b>	A Literacia presente nas OCEPE	Destaque na Área de Expressão e Comunicação domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	1	0
		Domínios transversais a todas as áreas	1	0
		Envolver em atividades informais de Literacia	3	0
	A Literacia presente nas Metas de Aprendizagem	Necessidade de adaptar devido ao grau de exigência das metas de aprendizagem	1	0
		Adquirir competências básicas de Leitura, Escrita e oralidade	2	0
	A Literacia presente no Programa de Português do Ensino Básico	Preocupação em formar bons leitores/escritores	0	4
		Organização gradual dos conteúdos	0	2
	A Literacia presente nas Metas Curriculares	Formar bons leitores/escritores	0	3
		Promover o espírito crítico/reflexivo	0	1

**Quadro 5- Documentos norteadores de ensino, no âmbito do desenvolvimento da Literacia**

Perante o Quadro 5, compreendemos que os docentes inquiridos consideram que o desenvolvimento da literacia, no documento das OCEPE, tem destaque na Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Não significa isto que os domínios da língua (leitura, escrita e oralidade) sejam apenas trabalhados nesta área, pois os entrevistados consideram que estes domínios são transversais a todas as outras áreas presentes no referido documento. Estas opiniões estão patentes nas seguintes partes dos discursos dos entrevistados:

“ Em relação, ao Pré-Escolar relaciona-se mais com a Área de Expressão e Comunicação, que integra os domínios da linguagem oral e abordagem à linguagem escrita ”. E3

“As orientações quando nós trabalhamos é num todo, pois todas as áreas são transversais a todas as áreas ”. E2

Outro aspeto que também podemos observar, mencionado pelos docentes inquiridos, diz respeito ao facto deste documento permitir envolver as crianças em atividades informais de leitura e de escrita. Esta dimensão foi-nos referida pelos seguintes testemunhos:

“Trabalhamos mais a literacia antes da entrada para o 1.º Ciclo (...)”. E2

“(...) onde se estimulam as crianças a envolverem-se em atividades informais de Literacia (...)”. E3

Este aspeto vai ao encontro das OCEPE quando indicam que, em contexto pré-escolar, não se pretende uma introdução formal da leitura e da escrita, mas sim de facilitar a emergência da linguagem escrita.

Prestando atenção aos dados referentes ao documento das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, podemos observar que apenas um educador de infância considera que este documento possui metas muito exigentes que necessitam de adaptação:

“Temos que conhecer o grupo de alunos, as capacidades que têm e as competências que adquiriram para depois adaptar as metas de aprendizagem ao grupo. Porque nas metas há competências sobre as quais os alunos tem que ter um grande conhecimento para conseguir adquiri-las. (...)”. E2

Ao olhar com atenção para o Quadro 5, apercebemo-nos de que os docentes entrevistados consideram que este documento permite que as crianças adquiram competências básicas relacionadas com os três domínios da língua (leitura, escrita e oralidade). Aqui registamos a opinião de uma educadora entrevistada:

“O objetivo primeiro é que se desenvolvam competências linguísticas básicas que sejam determinantes para que a criança possa efetuar a aprendizagem da linguagem escrita. A interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e escrita são referenciados como sendo de extrema relevância no âmbito deste nível educativo”. E3

Esta linha de pensamento vai ao encontro do mencionado nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, pois, de acordo com este documento, as aprendizagens a desenvolver no âmbito da Literacia devem ser respeitantes à linguagem oral, à compreensão dos textos escritos e lidos pelos adultos e às aprendizagens essenciais para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita (Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010).

Continuando a incidir a nossa atenção no Quadro 5, verificamos que os docentes inquiridos consideram que o *Programa de Português do Ensino Básico* tem a preocupação de desenvolver bons leitores e bons escritores. Atentemos nas seguintes falas:

“O programa preocupa-se cada vez mais em formar alunos que leem e compreendem o que estão a ler e também que escrevam bem sem erros ortográficos”. P1

“O programa de português contempla todos os domínios da área de português dando especial destaque à compreensão da leitura e da escrita”. P 3

A partir dos depoimentos dos docentes inquiridos percebe-se que estes consideram relevante a organização gradual dos conteúdos:

“Também a forma gradual com que nos são dados e apresentados os conteúdos a ensinar é mais proveitoso”. P4

Por fim, de acordo com os docentes, as *Metas Curriculares de Português* o têm como objetivo formar bons leitores e escritores. Sobre isto afirmaram:

“(…) No fundo, as metas preocupam-se que no final do 1.º ciclo o aluno seja capaz de ler e perceber o que está a ler e saber interpretar qualquer tipo de texto”.P4

“(…) eles querem que as crianças saibam ler e escrever e saibam interpretar (...). Para depois pegarem em qualquer texto (...), nem que seja um formulário ou um inquérito, para saberem responder (...)”. P5

De acordo com um depoimento de um docente entrevistado, as *Metas Curriculares de Português* têm como objetivo promover o espírito crítico/reflexivo dos alunos. Esta ideia está presente na seguinte afirmação:

“Promover a aquisição de capacidades que favorecem o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, tornando-o crítico e reflexivo e construtor ativo do seu conhecimento”. P3

### **Categoria 5- Benefícios do ensino da Literacia**

Relativamente a esta categoria, consideramos importante conhecer os depoimentos dos docentes entrevistados sobre os benefícios que o ensino da literacia apresenta na vida das crianças e dos alunos.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	
		Entrevistas	
		3 Educadores	5 Professores
<b>Benefícios do ensino da Literacia</b>	Desenvolver a linguagem	3	1
	Treinar a consciência fonológica	1	2
	Contatar com o código escrito	3	5
	Relacionar a oralidade e a escrita	1	0
	Despertar para a leitura, escrita e oralidade	2	3
	Conhecer as convenções gráficas	2	0

**Quadro 6- Benefícios do ensino da Literacia**

A partir dos dados do Quadro 6, conseguimos apreender que tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB consideram como primeiro benefício do ensino da literacia o contato com o código escrito. Estas foram as palavras proferidas para traduzir a ideia em apreço:

“(…) proporcionando-lhes durante o seu desenvolvimento o contato com o código escrito em diversos formatos”. E3

“De vez em quando também vamos à biblioteca da escola e eles escolhem um livro de que gostam e lêem”. P1

“Tenho sempre muitos livros na sala que eles podem ler (...) eles sabem que quando terminam o trabalho ou em tempos determinados (...) têm sempre um momento para ler”. P2

Outro aspeto que foi referido com alguma frequência pelos docentes inquiridos, como sendo um benefício do ensino da literacia, prende-se com o motivar e o despertar para a leitura, escrita e oralidade. Esta atenção dos docentes inquiridos é assim documentada:

“Ou seja, consiste no despertar para a leitura, escrita e oralidade”. E2

“Incutir-lhes o desejo de aprender a ler”. E3

“Estas atividades são importantes para motivar os alunos para a leitura”. P1

Outros dois aspetos mencionados, pelos educadores de infância e pelos professores do 1.º CEB, como benefícios ao ensino da Literacia, são o desenvolvimento da linguagem e o treino da consciência fonológica. Estas opiniões estão presentes nos seguintes excertos:

“(...) tentar sempre que o aluno dê respostas com frases completas (...) para desenvolver a oralidade”. E2

“Utilizo muito o desenvolvimento da consciência fonológica. É preciso as crianças tenham um bom desenvolvimento a este nível”. P2

No que respeita à relação entre a oralidade e a escrita e o conhecimento das convenções gráficas, estas dimensões apenas foram notórias nos discursos dos educadores de infância.

“Começa-se a desenvolver (...) a consciência do que se fala poder ser escrito”. E3

“(...) preparação para a escrita”. E1

## **Categoria 6- Materiais/recursos ligados ao desenvolvimento da Literacia**

Quanto mais contato as crianças estabelecerem com o código escrito na Educação Pré-Escolar, maior aptidão terão para desenvolver as conceções sobre a linguagem escrita, uma vez que o contato precoce beneficia a emergência da leitura e da escrita (Ministério da Educação, 1997; Mata 2008). Para que as crianças possam desenvolver as conceções sobre a linguagem escrita, é necessário apetrechar a sala de atividades com materiais literácitos (Mata, 2008). Ao nível do ensino formal da linguagem escrita, os materiais/recursos apresentam um papel crucial para o desenvolvimento destas competências. Deste modo, também é necessário apetrechar as salas de aulas do 1.º CEB. De acordo com Braunger e Lewis, referenciados por Azevedo (2009), a chave para o sucesso em literacia reside na criação de contato com os

materiais literácitos. Nesta ótica, quisemos conhecer o tipo de material/recurso selecionado pelos docentes inquiridos.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	
			Entrevistas	
			3 Educadores	5 Professores
<b>Materiais/recursos ligados ao desenvolvimento da Literacia</b>	Quadros interativos	Quadro de presenças	2	0
		Calendário	1	0
		Quadro do tempo	1	0
		Quadros de dupla entrada	1	0
	Material para abordagem à leitura ou ensino da leitura	Livros de literatura infantil	3	5
		Manuais	0	4
		Revistas/jornais	6	0
		Enciclopédia	1	2
		Dicionários	0	1
		Computador	1	2
		Jogos didáticos	3	1
		Placard	1	0
		Pictograma	1	0
		Cartazes	2	2
		Letras em madeira	1	0
		Gravuras/ Fotografias	2	0
		Cartões com identificação do nome	1	0
	Outro material de suporte à literacia	Quadro de ardósia	2	1
		Folhas/ Caderno/ Fichas	6	6
		Lápis de carvão/Lápis de cor/ canetas/Giz	5	0
Tesoura		1	0	

**Quadro 7- Materiais/recursos utilizados para o desenvolvimento da Literacia**

Realizando uma leitura global do Quadro 7, é possível verificar que existe alguma conformidade entre as respostas dos inquiridos, no que diz respeito à utilização dos livros de literatura infantil e ao uso de folhas, cadernos e fichas.

Porém, existem divergências nas respostas dos profissionais inquiridos. Enquanto os educadores de infância revelaram nos seus discursos, que os materiais/recursos que mais usam nas suas práticas são as revistas, os jornais, os jogos didáticos, o giz e os lápis de carvão e de cor, os professores do 1.º CEB referiram que o outro material/recurso muito utilizado nas suas práticas é o manual.

### **Categoria 7- Atividades promotoras de Literacia**

Com o intuito de conhecer melhor as práticas de literacia desenvolvidas pelos docentes inquiridos, decidimos conhecer o que realizam com as crianças. A literatura refere que o conhecimento e o interesse pela literacia se desenvolve através de experiências diversas com a linguagem oral e escrita (National Research Council, 2008).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	
			Entrevistas	
			3 Educadores	5 Professores
<b>Atividades promotoras de Literacia</b>	No domínio da leitura, escrita, oralidade e expressões	Leitura de histórias/textos/obras literárias	3	14
		Audição de histórias	2	0
		Sequenciar a história/palavras	1	1
		Exploração de canções, lengalengas, trava língua e poemas	2	2
		Apresentação de livros	1	3
		Escrita de palavras/ frases/ textos/ resumos	2	5
		Descrição de imagens	2	0
		Interpretação oral e escrita dos textos	1	2
		Questionamento sobre o significado das palavras	0	2
		Realização de fichas/ cartazes	2	2
		Desenhos/ilustração	1	1
		Reconto	1	1
		Dramatização/Mímica	1	1
		Contagem de letras/palavras	1	0
		Cópia de palavras	1	1
		Completar palavras/lacunas	1	1
		Correspondência da palavra-imagem/ imagem- palavra	1	1
		Treino da consciência fonológica	2	4
Recorte de letras	2	0		

**Quadro 8- Atividades realizadas para promover a Literacia**

A partir dos dados do Quadro 8, observamos que existem várias atividades que são comuns às práticas dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB.

De entre muitas atividades, a que se destaca mais é a leitura de histórias, de textos e de obras obrigatórias. Esta prática dos docentes inquiridos é documentada nos seguintes depoimentos

“Conto histórias”. E1

“Na grande maioria das vezes utilizo os textos do manual, também obras obrigatórias para o 4.º ano”. P1

“(…) leitura de livros e de textos”. P5

A literatura tem demonstrado que a leitura de histórias na educação pré-escolar é uma atividade muito rica e complexa que permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita e, também, permite a interiorização dos comportamentos de um bom leitor (Mata, 2008; Viana e Teixeira, 2002). A leitura de diferentes textos

permite igualmente a aquisição de vocábulos novos, bem como a aprendizagem de múltiplas estruturas textuais (Reis *et al.*, 2009).

As atividades comuns aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB, referenciadas, com alguma frequência, no decorrer das entrevistas, foram a escrita de palavras/frases/ textos e resumos, a apresentação de livros aos colegas e exercícios para desenvolver a consciência fonológica.

- “Todos os dias o chefe escolhe um livro e lê para os colegas”. E3
- “Também escrevem textos com temas dados ou resumos de textos que leram”. P1
- “Faço alguns jogos de consciência fonológica”. P4

Ainda ao olhar para o Quadro 8, podemos observar atividades realizadas apenas pelos educadores de infância como a audição de histórias, a descrição de imagens, a contagem de letras e de palavras e o recorte de letras para formar palavras.

- “(…) audição de vídeos com histórias”. E1
- “(…) pormenorizar o que vê na imagem”. E2
- “(…) contagem de letras e palavras”. E3
- “(…) recorte de letras”. E1

Continuando a visualizar o Quadro 8, podemos destacar atividades desenvolvidas apenas pelos professores do 1.º CEB, como o questionamento sobre o significado das palavras. Esta ideia está patente no seguinte exemplo:

- “Vou questionando os alunos sobre os assuntos do texto ou sobre o significado de algumas palavras”. P1

### **Categoria 8 - Estratégias de leitura**

A literatura indica que é crucial os docentes utilizarem um conjunto de estratégias para promover a leitura (Mistério da Educação, 1997; Santana e Neves, 1998; ...). Nesta ótica quisemos, também, conhecer as estratégias que os docentes inquiridos utilizam nas suas práticas de desenvolvimento da literacia.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Entrevistas	
		3 Educadores	5 Professores
Estratégias de leitura	Leitura (silenciosa, voz alta, expressiva, dirigida, dialogada, coletiva)	0	8
	Atividades (Pré-leitura, durante a leitura e pós leitura)	1	2

**Quadro 9- Estratégias de leitura**

Realizando uma leitura global dos dados acima apresentados, é possível verificar, nos discursos dos inquiridos, que os professores do 1.º CEB são os que

mencionaram mais vezes que utilizam nas suas práticas diferentes estratégias para promover a leitura. Apenas, um educador mencionou no seu discurso o uso de uma estratégia para motivar as crianças para a leitura. Tal consta nos seguintes depoimentos:

“Também costumo pedir aos alunos para fazer uma leitura silenciosa do texto e depois cada aluno lê um parágrafo do texto ou uma parte do texto em voz alta. Depois costumo fazer uma leitura expressiva do texto”. P1

“As atividades de leitura são muito dirigidas e orientadas por mim atendendo a que os alunos ainda estão numa fase de aquisição das técnicas de leitura e de escrita”. P3

“Antes de ler a história costumo ler o título da história e perguntar a cada criança o que pensa que vai acontecer na história. Faço esse tipo de questões. Também no final vamos confirmar o que cada um disse e o que aconteceu realmente na história”. P4

“Costumo ler o título do livro para adivinharem o assunto da história” E3

### **Categoria 9- Organização da sala para promover a Literacia**

A organização da sala de atividades e/ou de aulas é também um aspeto relevante que nos permite caracterizar as práticas dos docentes inquiridos. Para tal, apresentamos as incidências encontradas nos discursos dos docentes inquiridos relativamente à organização dos espaços onde decorrem as aprendizagens.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	
		Entrevistas	
		3 Educadores	5 Professores
<b>Organização da sala para promover a Literacia</b>	Presença do canto da biblioteca	3	4
	Exposição dos materiais	2	3

**Quadro 10- Organização da sala de atividades e de aulas para promover a Literacia**

De um modo geral, percebe-se que tanto os educadores como os professores do 1.º Ciclo têm, na sua sala, um local destinado ao canto da biblioteca. Permite-nos igualmente o Quadro 10 verificar que os docentes inquiridos têm por hábito expor os materiais no interior da sala de atividade e de aula.

Estas práticas vão ao encontro do defendido no *Programa de Português do Ensino Básico* quando refere que é importante possuir um espaço destinado à leitura dentro da sala, bem como colocar, nas paredes ou em placards, os trabalhos realizados pelos alunos (Reis *et al.*, 2009).

Estas ideias estão patentes nos seguintes excertos dos discursos dos profissionais inquiridos:

“Existe o canto da biblioteca, onde as crianças são incentivadas a ler. (...) temos livros, revistas e jornais. Tenho muitos livros, 90% eram dos meus filhos, mas na biblioteca só estão alguns para evitar que se estraguem”. E3

“Tenho sempre um espaço de leitura, uma pequena biblioteca, quer dizer uma mini biblioteca. Não temos muitas hipóteses e a maior parte dos livros até são meus, comprados com o meu dinheiro e outros são da escola”. P2

“Costumo também expor os trabalhos dos alunos nas paredes da sala”. P3

“As paredes e cantinhos são revestidos de cartazes com o alfabeto, números até 20 e alguns cartazes referentes ao estudo do meio”. P4

Deste *corpus*, destacamos duas ideias: o facto de os profissionais de ensino afirmarem que levam para a escola material seu e a preocupação excessiva que alguns têm quanto ao desgaste deste material, guardando-o em lugar seguro e fora do alcance das crianças.

### **Categoria 10- Apoio do Ministério da Educação**

Para finalizar, decidimos conhecer a opinião dos docentes inquiridos sobre o apoio prestado pelo Ministério da Educação.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	
		Entrevistas	
		3 Educadores	5 Professores
Apoio do Ministério da Educação	Apoio suficiente	0	2
	Apoio insuficiente	0	3

**Quadro 11- Apoio prestado pelo Ministério de Educação**

Através dos dados constantes no Quadro 11, podemos referir que apenas os professores do 1.º CEB mencionaram, nos seus depoimentos, o apoio prestado pelo Ministério de Educação no concerne ao desenvolvimento da literacia. Podemos observar que apenas dois dos professores inquiridos consideraram suficiente. Atendemos nas suas falas:

“Sim, promove apoios através de várias sessões de acompanhamento”. P4

“Temos tido formação e, claro, temos feito algumas fichas, alguns trabalhos relacionados, muito parecidos com os exames, com as perguntas dos exames (...). Eles estão a tentar ajudar neste sentido. (...) eu acho que o apoio que nos estão a dar não é com o intuito de nos ajudar, é para os bons resultados para Portugal, não ficar na cauda”. P5

Três dos docentes inquiridos revelaram que o apoio prestado pelo Ministério da Educação não é suficiente para promover o desenvolvimento da literacia. Esta ideia está presente nos seguintes excertos dos discursos dos docentes inquiridos

“Não (...). Acho que não, a formação não tem sido a mais adequada, tem sido uma formação avulsa e sem grandes objetivos. Por vezes, nem se sabe o que se pretende com aquela formação, nem os professores, nem quem a propõe, nem quem a frequenta”. P2

“Promove apoios tal como são apresentados nas sessões de acompanhamento (...) esses apoios nem sempre se mostram exequíveis e eficazes”. P3

### **3.2. Conclusões do estudo**

Nesta parte do trabalho, acrescentamos algumas conclusões do que conseguimos apurar relativamente aos objetivos previamente estabelecidos no nosso estudo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo (*Conhecer as concepções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre o conceito de literacia*), verificamos que os profissionais de ensino inquiridos dominam o conceito de literacia, uma vez que estes têm a noção que esta está relacionada com a capacidade de compreender e de usar a informação escrita no dia-a-dia para responder às exigências da sociedade. No entanto, também verificamos que dois dos docentes associaram o conceito de literacia apenas ao domínio da oralidade.

Em relação ao segundo objetivo (*Relatar as concepções dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre a literacia presente nos documentos norteadores do ensino*), é-nos possível concluir que os educadores de infância consideram que os documentos norteadores do trabalho e da prática da Educação Pré-escolar visam facilitar a emergência da leitura e da escrita, e não o ensino formal dos referidos domínios.

No que diz respeito aos docentes do 1.º CEB, estes consideram que a literatura é apresentada nos documentos norteadores das práticas com o intuito e a preocupação de formar bons leitores e bons escritores.

Em relação ao terceiro objetivo do nosso estudo (*Conhecer as práticas de literacia dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB*), de um modo geral, verificamos que os docentes entrevistados referem como principais benefícios do ensino da literacia o contato com o código escrito e o despertar para a leitura, escrita e oralidade. Os resultados a que chegamos revelam uma intencionalidade educativa, por parte dos profissionais de ensino, uma vez que estes mencionaram materiais e atividades específicas que visam o desenvolvimento da literacia. Enquanto os educadores de infância mencionaram que utilizam materiais diversificados na promoção da literacia, os professores do 1.º CEB foram mais contidos nos recursos que colocam ao serviço da

população estudantil, apesar de utilizarem várias estratégias que permitem despertar e motivar os alunos para a leitura.

Concluímos, ainda, que quer os educadores quer os docentes entrevistados têm uma grande preocupação em organizar a sala de atividades e de aulas, de modo a promover o desenvolvimento da literacia.

Saliente-se o facto de que, na realização deste estudo, nos confrontamos com algumas dificuldades e limitações. Destas, destacamos a falta de tempo para uma recolha exaustiva de dados para que pudéssemos alargar e complementar as nossas conclusões.

## **Síntese**

Este capítulo subdivide-se em dois momentos distintos, ambos relacionados com a temática de fundo que nos propusemos explorar. Em primeiro lugar, apresentamos as práticas desenvolvidas nos Estágios pedagógicos e, por último, incidimos a nossa atenção no breve estudo realizado sobre o ensino da literacia junto de educadores de infância e de docentes do 1.º CEB.

Seguidamente, iremos apresentar algumas considerações finais no que diz respeito à elaboração deste relatório.

## Considerações Finais

Uma vez concluído este trabalho, resta, agora, acrescentar algumas considerações finais sobre a relevância dos estágios profissionais na nossa formação e as experiências de aprendizagens promovidas ao longo da PES I e PES II.

A realização deste trabalho possibilitou-nos ampliar o nosso saber através da revisão da literatura e da realização de um breve estudo sobre a temática chave deste trabalho. A aquisição de conhecimentos sobre as representações das concepções e das práticas de literacia de três educadores de infância e de cinco professores do 1.º Ciclo de uma escola pertencente ao agrupamento de escolas da Escola Básica Integrada Roberto Ivens, revelou-se de grande pertinência. Acima de tudo, permitiu-nos refletir sobre algumas práticas educativas, desenvolvidas nos dois estágios profissionais, no âmbito das unidades curriculares de PES I e II. O facto de os estágios pedagógicos decorrerem em dois níveis de ensino diferenciados possibilitou-nos experienciar e vivenciar diferentes situações próprias destes dois níveis de ensino.

Os estágios profissionais, desenvolvidos na PES I e PES II, revelaram-se duas etapas importantíssimas na nossa formação, uma vez que nos facultaram o contato com as escolas, entidades onde, num futuro muito próximo, exerceremos a nossa profissão docente. Também, estes possibilitaram uma maior tomada de consciência daquilo que está implícito na profissão docente.

Relativamente à temática de aprofundamento, desenvolvida ao longo dos dois estágios profissionais, tentamos dar cumprimento aos seguintes objetivos: *Descrever e refletir sobre as práticas de literacia, desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e Contribuir para o desenvolvimento do gosto, prazer e motivação pela aprendizagem da linguagem escrita na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.*

Importa salientar que nem tudo o que realizamos em sede dos estágios foi aqui exposto e problematizado. Atendendo ao limite de páginas, tivemos que escolher as atividades que julgamos mais representativas das principais estratégias desenvolvidas, no domínio da leitura, com vista à promoção da literacia. Deste modo, selecionamos seis atividades, sendo três delas desenvolvidas na PES I e as outras três na PES II.

Ao longo do nosso estágio, no âmbito da PES I, tivemos sempre a preocupação de proporcionar práticas de literacia. Deste modo, oferecemos às crianças diferentes momentos de leitura, disponibilizando diversos materiais de escrita, de forma a ampliar

os seus conhecimentos e a desenvolver competências leitoras. Outro cuidado que tivemos foi o de conhecer as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, uma vez que estas antes de entrarem para a Educação Pré-Escolar descobrem muito precocemente alguns princípios e características da linguagem escrita.

Nas nossas intervenções pedagógicas, tentamos investir na diversificação de textos. Em todas as nossas intervenções trouxemos, para dentro da sala de aula, textos com características diferentes, permitindo, assim, aos alunos o contato com diversas tipologias textuais. Verificamos, no decorrer do nosso estágio do 1.º CEB, que a estratégia de recorrer a diferentes textos para trabalhar os conteúdos, suscitou, nos alunos, um maior interesse pela aprendizagem, despertando neles, ao mesmo tempo, o entusiasmo pela leitura.

Como foi referido na nossa revisão da literatura, para além de ensinar, o professor deve despertar, nos alunos, o sentimento e o desejo pela aprendizagem da literacia. Deste modo, ao longo da nossa prática utilizamos várias estratégias, atividades e materiais promotores do desenvolvimento da literacia, uma vez que, no mundo atual, é cada vez mais necessário dominar as competências de literacia para se poder viver e usufruir dos vários recursos que a sociedade coloca ao nosso dispor.

Concluindo, o presente Relatório é o reflexo da dedicação com que desempenhamos as nossas funções. Os estágios profissionais revelaram-se um marco importante na nossa vida, uma vez que contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

## Referências Bibliográficas

- Antão, J. (1997). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: Contexto e Práticas. In Azevedo, F. e Sardinha, M. (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. (pp. 1 – 16). Lisboa - Porto: Lidel. Edições Técnicas, Lda.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Graviva.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. Rosa, A. Costa, A. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bettencourt, S. (2013). *O Livro e a Leitura: Expectativas dos utilizadores face às atividades da BE*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cabral, M. (2004). A Escola promove o desenvolvimento das competências de literacia. In Cabral, M. (Coord). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Superior*. (pp.13 - 39). Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Cabral, M. (2007). *Competência de leitura e consciência metalinguística em alunos do ensino superior*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Carvalho, H. et al. (2011). *As competências dos alunos: Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa
- Castanho, G. (2002). ALL - Aprender a ler lendo: Projeto de Literacia para o Século XXI. In G.Funk (orgs). *(Re) pensar o Ensino de Português*. (pp. 41 – 53). Lisboa: Edições Salamandra.
- Castanho, M. (2006). Aprender a Ler Lendo: Um Roteiro de Leitura a Partir de Livros Gigantes. In Pereira, A., Ramos, A., Viana, F., Tilve, M., Castanheira, G. e Castanho, M. *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. (pp. 87 – 107). Braga: Editora Casa do Professor.
- Castanho, M. (2011). Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique. Research Report submitted to Harvard University

Graduate School of Education. Cambridge, MA: Portuguese World Language Institute.

- Castanho, G. (2013). Panfleto do projeto *O Berço da Literacia*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Casteleiro, J. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Costa, J., e Melo, A. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., e Melo, A. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., e Melo, A. (2003). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Council, N. (2008). *Começar com o pé direito – Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, V. e 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*. (pp. 35 – 68). Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa- Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In Sim-Sim, I., (Org). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 27 – 34). INAFOP: Porto Editora.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. *In* Lima, J. e Pacheco, J. (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- 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*. (pp. 19 – 33). Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Freitas, M., Alves, D. e Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério de Educação – Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (1984). *Formar Crianças Leitoras*. Rio Tinto: Edições Asa
- Leal, M. (2012). *O Português no Ensino. Transformações, Tensões e Dinâmicas de Apropriação e Recontextualização Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. *In* Azevedo, F. e Sardinha, G. (Coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. (pp. 81 – 87). Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Martins, M. (2010). *Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia : o papel dos media*. Universidade do Minho.
- Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M., e Silva, A. (1999). *Os nomes das letras e a fonetização da escrita*. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 49-63. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf>
- Marques, R. (1990). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um Guia para pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Lisboa: Porto Editora.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Acedidas a 25-02-2015 disponíveis em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacaopre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2012). *Metas Curriculares*. Acedidas a 08-03-2015, disponíveis em <http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2>
- Ministério da Educação. (Sd). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora dos Livros. Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Plano Nacional da Leitura.
- Ministério da Educação. (Sd). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora da Leitura. 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Plano Nacional da Leitura.
- Nóvoa, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In Nóvoa, A., e Popkewitz, T. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. (pp. 57 – 69). Lisboa: Educa – professores.
- Pereira, J. (2012). *Os hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Pinto, M. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *In* Rui Vieira de Castro (Org.). *Revista Portuguesa de Educação*. (pp. 95 -123). 15, (2). Universidade do Minho.
- Pontes, V., e 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*. (pp. 69 - 73). Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Reis, C. *et al.* (2009). *Programas do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. (1990). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, C. e Veiga, M. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. *Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores*. Aveiro: Cadernos do LEIP.
- Santana, I., e Neves, M. (1998). Cultivar o gosto pela leitura. *In* Niza, S. (Coord.). *Criar o gosto pela escrita – Formação de professores*. (pp. 171 – 249). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Santos, M., e Sardinha, M. (2009). Proficiência na leitura: Avaliação da compreensão leitora. *In* Azevedo, F. e Sardinha, M. (Coord). *Modelos e Práticas em Literacia*. (pp. 115 – 128). Lisboa- Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Sardinha, M. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. *In* Azevedo, F. (Coord). *Formar Leitores: Das teorias às práticas*. (pp. 1 – 18). Lisboa-Porto: Lidel – edições técnicas, lda.
- Secretaria Regional de Educação e Formação (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional de Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *In* Revista Portuguesa de Educação. (pp. 51-60). vol. 15 (2). Universidade do Minho.
- Silva, E. *et al.* (2011). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I. (1989). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: Os dados e os factos. In Sim-Sim, I., (Org). *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (pp. 11 – 25). INAFOP: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP/ ME.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Nova Iorque: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (1976). *O Ensino da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler- da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

### **Legislação consultada**

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – Segunda alteração à Lei n.º 46/86, que estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Estabelece o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – Esclarece a formação de educadores de infância e professores do ensino básico.
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, de 24 de junho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001 – Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

## **Web grafia**

- Portugal Primeiros Resultados PISA 2012- disponível em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dgeec.mec.pt%2Fnp4%2F246%2F%257B%24clientServletPath%257D%2F%2FnewsId%3D371%26fileName%3DPISA\\_Primeiros\\_Resultados\\_PORTUGAL.pdf&ei=rLo8VdyoA8G6Us67gTg&usq=AFQjCNG8rqzRGsxNU3lX3KcMZYGLEYEzZg&bvm=bv.91665533,d.d24](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dgeec.mec.pt%2Fnp4%2F246%2F%257B%24clientServletPath%257D%2F%2FnewsId%3D371%26fileName%3DPISA_Primeiros_Resultados_PORTUGAL.pdf&ei=rLo8VdyoA8G6Us67gTg&usq=AFQjCNG8rqzRGsxNU3lX3KcMZYGLEYEzZg&bvm=bv.91665533,d.d24)

# **ANEXOS**

Anexo I) Capa do livro da história “O meu Papá é Fantástico”



## Anexo II) Carta do senhor Coelhoinho

Bom Dia Meus Amigos!

Sou o vosso amigo Coelhoinho. Estou a escrever esta carta para saber se está tudo bem com vocês. E para vos contar uma história muito interessante sobre a festa a seguir ao Carnaval.







Alguém sabe qual é a festa a seguir ao Carnaval?

Siiiiimmm, meus amigos, vou falar sobre a história da Páscoa.

A Páscoa é uma festa religiosa que celebra a vida de Jesus Cristo. É um dia muito importante para a religião cristã.

Alguém sabe quais são os símbolos da Páscoa? E quantos são?

Vou falar um pouco sobre cada símbolo da Páscoa. Estão com atenção amigos?

Os símbolos da Páscoa são vários, nomeadamente: o  cordeiro é um dos símbolos mais antigos da Páscoa. O  girassol que é uma flor amarela formada por muitas pétalas e como símbolo da Páscoa representa a busca pela luz. O  círio Pascal é uma grande vela que se acende na igreja no dia da Páscoa e simboliza a iluminação na vida das pessoas. O  sino, também, é símbolo da Páscoa e representa alegria na anunciação à celebração da vida de Jesus Cristo. O  ovo representa o nascimento e o  coelho é um mamífero, de pêlo fofinho, que se alimenta de vegetais e cenouras. É símbolo da Páscoa devido ao facto da coelhinha ter muitos filhotes.

E para além destes vocês conhecem mais algum?

Ooooooh estão esquecidos das  amêndoas? E dos  folares? Que são característicos da Páscoa.

Agora vou descansar um pouquinho, pois daqui a dias vou ter algum trabalhinho a distribuir os ovinhos aos meninos e às meninas que se portam bem. Já sabem quem se portar bem poderá receber uma visita minha.

Adeus meus amiguinhos!

Assinado:



## A Roda dos Alimentos

**Da roda dos alimentos  
de tudo devo comer  
e antes das refeições**



**a água eu vou beber.**

**Gosto muito de legumes**



**arroz,**



**massa e**



**feijão**

**das gorduras e do**



**açúcar**

**não abuso , ai isso não!**

**Eu como frutos maduros**



**leite,**



**carne,**



**peixe e**

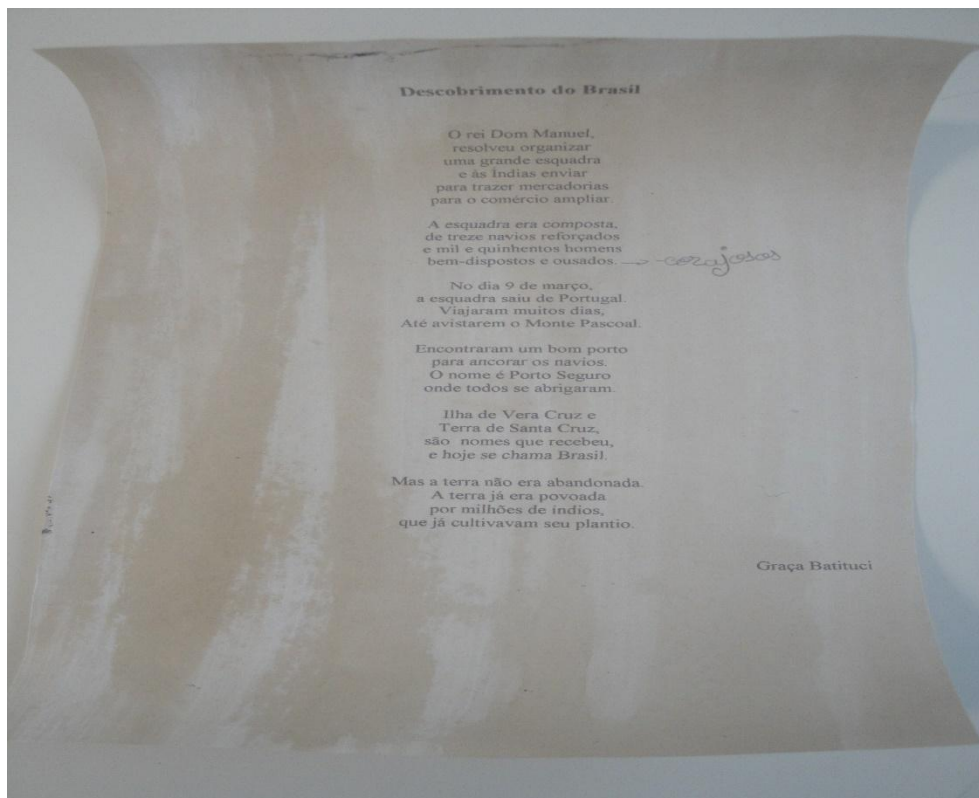


**pão,**

**como bem, não como muito,**

**vario a alimentação.**

Anexo IV) Poema “*Descobrimento do Brasil*”



Anexo V) Ficha de compreensão escrita sobre o poema “*Descobrimento do Brasil*”

- 1- Lê o poema em silêncio e de seguida lê-o em voz alta de forma expressiva.
- 2- Na primeira estrofe, o poeta anuncia o que o rei Dom Manuel decidiu resolver. Explica qual foi o objetivo do rei Dom Manuel.

---

---

- 3- No poema, nos últimos dois versos da estrofe dois, podemos encontrar duas características dos homens navegadores. Indica quais são as características.

---

---

- 4- Indica com verdadeiro V ou falso F as seguintes afirmações:

4.1- O Brasil, também, foi conhecido pelo nome de “Ilha de Vera Cruz”. \_\_\_\_\_

4.2- O Brasil, também, foi conhecido pelo nome de “Monte Pascoal”. \_\_\_\_\_

4.3- O Brasil, também, foi conhecido pelo nome de “Terra de Santa Cruz”. \_\_\_\_\_

4.4- O Brasil, também, foi conhecido pelo nome de “Porto Seguro”. \_\_\_\_\_

- 5- Assinala com um X o nome do povo que povoava o Brasil quando os portugueses chegaram lá.

Índios

Chineses

Brasileiros

Ingleses

- 6- Quantos versos tem o poema? E quantas estrofes?

---

---

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Anexo VI) Ficha de compreensão escrita sobre o poema “A Descoberta do Brasil”, adaptada aos alunos de nível 1 e 2.

**Ler e compreender**

1- Lê o poema em silêncio e de seguida lê-o em voz alta de forma expressiva.

2- Como se chama o rei que resolveu organizar uma grande esquadra?

---

---

3- Por quantos navios era composta a esquadra?

---

---

4- Por quantos homens era composta a esquadra?

---

---

5- Qual foi o dia que a esquadra saiu de Portugal?

---

---

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Anexo VII) Guião da entrevista realizada aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB

Qual a sua idade?

Quantos anos de serviço tem?

Há quantos anos trabalha como Educador(a) de Infância?

Há quantos anos acompanha o grupo de aluno/a (s) do qual é, atualmente, educador(a) titular?

Na sua opinião, em que consiste o conceito de literacia?

O que pensa sobre o desenvolvimento da literacia na sociedade em geral? Justifique.

O conceito de literacia relaciona-se com o desenvolvimento de que domínios da língua?

O que pensa sobre a forma como a promoção do desenvolvimento da literacia é considerada no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

Segundo as metas de aprendizagem, qual é o papel da Educação Pré-Escolar na promoção do desenvolvimento de competências de literacia?

O que pensa sobre o desenvolvimento de competências básicas de literacia e das suas funções em idade pré-escolar?

Quais os recursos/materiais que mais utiliza para desenvolver competências de leitura e de escrita?

Que atividades que realiza com mais frequência para ensinar literacia?

Como organiza a sala de aula de forma a promover a literacia?

Na sua sala de aula, as crianças têm acesso a livros ou outros recursos escritos?

Guião da entrevista realizada aos professores do 1.º ciclo do ensino básico

Qual a sua idade?

Quantos anos de serviço tem?

Há quantos anos trabalha como Professor do 1.º Ciclo?

Há quantos anos acompanha o grupo de aluno/a (s) do qual é, atualmente, professora titular?

Na sua opinião, em que consiste o conceito de literacia?

O que pensa sobre o desenvolvimento da literacia na sociedade em geral? Justifique.

O conceito de literacia relaciona-se com o desenvolvimento de que domínios da língua?

O que pensa sobre a forma como o desenvolvimento da literacia é considerado no Programa de Português?

Segundo as metas curriculares, qual o papel do 1.º Ciclo na promoção do desenvolvimento de competências de literacia?

Tendo por base os documentos norteadores do ensino do 1º ciclo, acha que o Ministério da Educação apoia os docentes da forma mais correta e adequada quanto às estratégias/atividades a usar no sentido de promover a literacia em contexto escolar? Justifique a sua resposta.

Quais os recursos/materiais que mais utiliza para desenvolver competências de leitura e de escrita?

Que atividades realiza com mais frequência para ensinar?

Como organiza a sala de aula de forma a promover a literacia?

Na sua sala de aula, as crianças têm acesso a livros ou outros recursos escritos?

### **Protocolo ético de participação – entrevista semiestruturada**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Cláudia Ventura (aluna da 5.<sup>a</sup> edição do Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Departamento de Ciência de Educação, Universidade dos Açores), orientada pela Professora Doutora Graça Castanho, no âmbito do Relatório de Estágio. Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo. Assim, aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre o Contributo da Literacia. Entendo, ainda, que toda e qualquer informação obtida, neste estudo, será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

O/A participante:

\_\_\_\_\_