



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Do ouvir ler ao querer ler: estratégias para suscitar o interesse pela leitura na
educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**

JULIANA SOFIA CARAPINHA MACHADO

Sob orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal

Ponta Delgada

outubro de 2012



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Do ouvir ler ao querer ler: estratégias para suscitar o interesse pela leitura na
educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico**

Juliana Sofia Carapinha Machado

Relatório de Estágio apresentado na
Universidade dos Açores com vista à
obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico sob orientação científica da
Professora Doutora Susana Mira Leal.

Ponta Delgada
outubro de 2012

Aos meus pais,
os que tornam possível a realização de todos meus sonhos.



“É preciso fazer compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos.”

Alceu Amoroso Lima

Agradecimentos

Embora este trabalho seja de natureza individual, pude contar com a participação, colaboração e apoio de algumas pessoas, às quais quero aqui manifestar o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Susana Mira Leal, pela sua orientação, que me fez crescer muito quer profissional quer pessoalmente. Agradeço também todo o tempo que me dispensou e o apoio que me deu, oferecendo-me sempre uma visão mais correta e clara de todas as situações com as quais me deparei ao longo deste processo. Foi para mim um grande orgulho ter realizado este trabalho sob a sua alçada.

Agradeço também à Professora Filomena Morais e ao Professor Adolfo Fialho, orientadores de estágio, que com muita sabedoria e empenho me iniciaram na profissão de educadora/ professora. Agradeço o seu apoio, os seus conselhos, as suas críticas e elogios.

À Educadora Catarina Ferreira e à Professora Catarina Medeiros, cooperantes nos estágios pedagógicos, as pessoas que me ofereceram a primeira representação do que é ser educadora e professora, respetivamente, e com quem muito aprendi.

À Sara, a pessoa que partilhou comigo este percurso desde que teve início. Agradeço por ter estado e estar sempre ao meu lado, por nunca duvidar de mim, pelos maravilhosos momentos que passámos juntas e experiências que partilhámos, pela boa e sincera amizade que criámos. Para além do meu obrigado, a minha amizade.

Ao Roberto, amigo e conselheiro, pela sua amizade e força nos momentos mais difíceis, pelas suas palavras reconfortantes e pelos bons momentos que passámos juntos, o meu sincero obrigado.

À Ana, amiga e companheira, pela sua amizade e apoio incondicional, por todos os momentos inesquecíveis que passámos juntas e por me fazer acreditar que em tudo na vida há um lado bom e que onde quer que estejamos encontramos sempre uma cor do nosso arco-íris.

Aos meus pais, Roque e Ana, pelo seu amor, apoio e reconhecimento. Um agradecimento não chega para retribuir tudo o que fizeram por mim nos últimos cinco anos, a eles o meu amor incondicional e eterno.

Aos meus irmãos, Catarina e Paulo, pelo seu amor e amizade, e principalmente à Catarina pelo seu companheirismo e apoio durante a realização deste trabalho.

À Sandra, a pessoa que mais me orgulho poder chamar amiga, pela sua presença, apoio, força, pelas horas de conversa ao telefone e pelos seus sábios conselhos. Por me mostrar que tudo vale a pena e tem uma razão de ser.

Aos meus padrinhos, Manuel José e Maria de Lourdes, por acreditarem sempre em mim e me apoiarem em todas as minhas decisões, o meu especial obrigado.

À Bia, à Carolina, à Renata, e à Vitória, pelas suas palavras dóceis de encorajamento, pelo apoio que me dão e por me mostrarem sempre o verdadeiro sentido da amizade. A todas o meu especial e sincero obrigado.

Resumo

Os resultados da investigação e das estatísticas educativas nacionais e internacionais evidenciam reiteradamente a necessidade de transformar o processo de ensino e aprendizagem da leitura com vista a promover nas crianças o prazer na leitura, a vontade de aprofundar conhecimentos e competências neste domínio e a valorização destes no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Sustentados em perspetivas teóricas e orientações curriculares atuais, empreendemos, no âmbito da nossa ação pedagógica, estratégias didáticas diversas que permitissem alcançar um conjunto de objetivos traçados com vista a aprofundar competências de leitura em crianças em idade pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, bem como o gosto destas pela leitura.

No presente relatório, damos a conhecer o trabalho desenvolvido nesse sentido, bem como os contextos em que aquele se desenrolou, discutindo a importância das estratégias pedagógicas utilizadas tendo em vista os objetivos enunciados.

No final do trabalho, concluímos que as aprendizagens no domínio da leitura ganham em ser promovidas desde muito cedo e por meio do trabalho integrado dos vários domínios verbais (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita); que as estratégias a implementar devem ser suficientemente capazes de auxiliar os alunos na identificação de diferentes finalidades da leitura, bem como no reconhecimento dos objetivos comunicativos subjacentes a diferentes tipos de texto; que os alunos reagem favoravelmente a estratégias e atividades que saem da rotina e estimulam a sua atenção, curiosidade e imaginação; que as atividades de leitura suscitam maior interesse por parte das crianças quando não se restringem ao livro e/ou sejam complementadas com outras linguagens (áudio, imagem, etc.), com as quais elas possam interagir; e que o contacto com a leitura fora da sala aumenta o interesse e o gosto pela leitura dos alunos (visitas de estudo a feiras do livro, bibliotecas, livrarias, entre outras).

A realização deste trabalho representou uma oportunidade de grande crescimento pessoal e profissional para nós e estamos em crer que a nossa ação pedagógica terá criado também situações de aprendizagem e reflexão para as crianças e adultos (colegas e cooperantes) com quem partilhámos este trabalho.

Abstract

The results of the investigation and the statistics in education, on a national and international level, show us how important it is to transform the teaching and learning process of reading that might promote the pleasure to read, the motivation to have more knowledge and abilities in this domain and the value in the process of learning and progressing in this area.

Sustained by current theoretical perspectives and curricular guidelines, we choose, in our practice, strategies that allowed us to reach the goals that were selected in view to deepen the abilities in reading, by children on a kindergarten or first cycle of basic education level, as well as their taste in reading.

On this paper, we present all the work that was developed in that way, such as the context in which it took place, discussing the importance of pedagogical strategies that we used to reach the results we hoped to.

At the end of this report, we conclude that learning in reading domain it becomes a better asset from an early age including different verbal domains (comprehension and oral exploration, comprehension and writing exploration); that strategies to promote should be able to help students to find the purpose in reading, and also recognize the goals of communication that can be associated to different types of texts; that students react positively to strategies and activities that appear out of their regular base classes, stimulating their curiosity and imagination; that reading activities get more interest by the children when they aren't restrict to books and are complemented with another languages (audio, pictures, etc.) on which children may interact to; and that contact with reading outside of the classroom increases the interest and taste in reading (field trips to book fairs, libraries, bookstores, among others).

Performing this report became an opportunity to grow personally and professionally and we believe that our pedagogical action created moments of learning and reflecting to both children and adults (our peers and colleagues) with whom we shared this work with.

Índice Geral

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice Geral.....	9
Índice de figuras	11
Índice de Anexos.....	12
Introdução	13
Capítulo I – Enquadramento Teórico	15
1.1. Educação Básica: princípios e aprendizagens nucleares	16
1.2. O domínio da Língua Portuguesa na Educação Básica	22
1.2.1. A linguagem oral e a abordagem à escrita na educação pré-escolar	26
1.2.2. A aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico	29
2. Saber ler: decodificar e/ou compreender?	37
2.1.. Aprender a ler: porquê e para quê?	43
2.3. Querer ler: como suscitar o interesse pela leitura?.....	48
3. Perfil do educador e professor do 1.º ciclo.....	55
3.1. Formação do educador e do professor do 1.º ciclo.....	62
Capítulo II – Contexto Prático	71
1. Percurso Metodológico	72
2. Contexto e atividades realizadas na educação pré-escolar	75
2.1. A escola.....	76
2.2 A sala de atividades.....	76
2.3. O grupo de crianças.....	78
2.4. Atividades realizadas no âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita	80
a) O conto “O Palhaço Tristoletto”	82
b) Uma ‘ida ao cinema’	84
c) Os campeões da reciclagem	89
d) A lengalenga “As dez meninas casadoiras”	92
e) O livro das profissões.....	95
f) Uma visita “aos sítios onde moram os livros”	96
g) O nosso livro	99
Síntese	100
3. Contexto e atividades realizadas no 1.º ciclo do ensino básico.....	103

3.1. A escola.....	103
3.2. A sala do 3.º ano.....	104
3.3. A turma.....	105
3.4. Atividades realizadas no âmbito da aprendizagem da Língua Portuguesa.....	108
a) Responder a emails coletivamente	108
b) Ilustrar textos.....	112
c) Ler banda desenhada	113
d) Ler textos narrativos: O menino que não gostava de ler	114
e) Escrever poesia: poemas visuais e coloridos.....	116
f) Escrever um texto dramático.....	118
g) Escrever um texto narrativo	119
h) Caçar erros	121
i) Escrever histórias com matemática	122
j) Ouvir e contar histórias	124
k) Visitar a feira do livro	126
Síntese	127
Considerações Finais.....	129
Referências Bibliográficas	134
Anexos.....	141

Índice de figuras

Figura 1- Caráter transversal da Língua Portuguesa.....	22
Figura 2 - Intervenientes no alcance da fluência da leitura.....	40
Figura 3 - Referencial de competências profissionais.....	56
Figura 4 – Conceito de supervisão.....	68
Figura 5 – Planta da sala dos 4/5 anos.....	77
Figura 6 – Planta da sala do 3.º ano.....	105

Índice de Anexos

Anexo 1 – Cartões da história <i>O Palhaço Tristoleto</i>	142
Anexo 2 – Bilhete de Cinema.....	142
Anexo 3 – Excerto do caderno de recursos utilizados na prática.....	143
Anexo 4 – Excerto do caderno de registos com as histórias criadas pelas crianças.....	146
Anexo 5 – Lengalenga As dez meninas casadoiras.....	148
Anexo 6 – Lenda da Maria Encantada.....	150
Anexo 7 – O nosso cantinho em São Miguel.....	152
Anexo 8 – Poema colorido.....	154

Introdução

A educação básica diz respeito a uma das fases mais importantes da formação das crianças. É nesta fase que as crianças adquirem as bases estruturais para todo o seu processo de aprendizagem e formação ao longo da vida. Foi inserido neste contexto que elaborámos o presente relatório de estágio, definido legalmente pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no âmbito das unidades curriculares de Prática Supervisionada I e II do Mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

De acordo com a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento de Mestrados da Universidade dos Açores, o relatório de estágio deve “contemplar a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano aplicado de trabalhos a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”. Assim sendo, o presente documento dá a conhecer algum do trabalho desenvolvido por nós ao longo dos estágios pedagógicos no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, desde a fase de observação e definição da problemática até à fase de intervenção, reflexão e avaliação de todo o percurso realizado num e noutra nível educativo.

A problemática central deste relatório reporta-se a questões de promoção do interesse e curiosidade das crianças em idade pré-escolar e escolar (1.º ciclo) pela leitura, considerando a importância dos fatores motivacionais na iniciação à leitura e à escrita e os resultados de estudos como The Reading Literacy Study (1985-1994) ou o PISA (2000, 2009), que enfatizam a necessidade de investir num desenvolvimento precoce de competências ao nível da leitura.

Os novos programas de Língua Portuguesa enfatizam a necessidade de a aprendizagem da língua ser proporcionada numa perspetiva de integração e trabalho conjunto ao nível dos cinco domínios verbais nucleares: a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Disto conscientes, proporcionamos experiências de aprendizagem que contemplavam todas as competências atrás mencionadas, reforçando o trabalho ao nível da leitura, quer para a aprendizagem desta, quer para a motivação de atividades respeitantes à mesma, reconhecendo que o aprofundamento de competências neste domínio aumenta o potencial comunicativo e facilita as aprendizagens escolares e o desenvolvimento cognitivo como veremos no desenvolvimento deste trabalho.

Os processos de aprendizagem da leitura iniciam-se logo na educação pré-escolar, onde cabe ao educador fazer com que as crianças contatem com uma grande variedade de textos e formas de escrita, permitindo ainda que as mesmas se apropriem da especificidade do

código escrito. No ensino do 1.º ciclo cabe ao professor fazer com que os alunos construam a sua identidade na língua em que pensam, falam, leem e escrevem, assim como promover o desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita daqueles. No que respeita especificamente à leitura, o professor deve fazer de cada aluno um leitor com capacidade para obter informação, adquirir conhecimento e desfrutar do prazer que as atividades de leitura podem oferecer.

Todas estas questões serão a partir daqui abordadas e aprofundadas na I parte deste relatório, constituída por três secções, referentes ao enquadramento teórico que suporta o trabalho pedagógico-didático desenvolvido.

Na primeira secção I, clarificamos o conceito de educação básica, bem como os princípios que a orientam, sendo dada especial atenção à educação pré-escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico, e às aprendizagens nucleares que os alunos devem realizar na aprendizagem da língua em cada um desses níveis educativos.

Na secção II, discutimos o conceito de leitura, especificando os processos de descodificação e compreensão que o integram. São ainda definidas algumas das finalidades da leitura, que devemos ter em conta no ensino desta, sendo que algumas delas podem ainda funcionar como motivação para a aprendizagem da mesma. Finalmente, são abordadas as questões que se prendem com a motivação para a leitura e enunciadas algumas estratégias para fazer desta aprendizagem algo com significado para quem aprende.

Na secção III, debruçamo-nos sobre o perfil do educador e do professor do 1.º ciclo e sobre as questões que se prendem com a formação dos mesmos, deixando claro o que se entende por educador e professor do 1.º ciclo do ensino básico, os princípios orientadores da ação pedagógica daqueles, as competências associadas a cada um e a formação que devem ter, perspectivada a nível europeu e a nível nacional.

A segunda parte deste trabalho é composta por uma única secção e reporta grande parte do trabalho pedagógico-didático desenvolvido naqueles níveis educativos. São ainda feitas algumas reflexões e avaliado o nosso desempenho geral, enquanto educadora/professora estagiária, tendo em conta o que pretendíamos alcançar com este trabalho. No decorrer deste processo e, para além da consecução dos objetivos enunciados, foi nossa preocupação também responder a duas perguntas formuladas no início deste trabalho. Uns e outros retomamos nas considerações finais, onde fazemos ainda registo das implicações do estágio para a nossa formação como futuros educadores e professores do 1.º ciclo.

Capítulo I - Enquadramento Teórico



Uelitte

1.1. Educação Básica: princípios e aprendizagens nucleares

Após quase cinco décadas de desvalorização da educação em Portugal, esta ganhou novo alento nos finais do século XX. Na linha da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição da República de 1974 (artigo 73.º) afirma ser direito de todos os Portugueses o acesso à educação e à cultura.

A lei de bases do sistema educativo – LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo Português, atribui à educação a responsabilidade de desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social do qual fazem parte e de se empenharem na transformação progressiva daquele.

O sistema educativo é, segundo o artigo 1.º da LBSE, “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. O direito à educação, expresso nessa lei, compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

A educação pré-escolar dá continuidade e complementa a primeira fase de educação da criança, da responsabilidade da família, sendo de frequência não obrigatória. A educação escolar compreende o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), o ensino secundário e o ensino superior. A educação pré-escolar e o ensino básico constituem a educação básica.

Segundo a LBSE, a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar por um educador de infância.

De acordo com o artigo 5.º daquele normativo, é objetivo da educação pré-escolar “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”. Esta assume, por isso, extrema relevância no percurso escolar das crianças, pois é nestes três primeiros anos que as mesmas realizam aprendizagens base, estruturantes do conhecimento que hão de adquirir ao longo do seu percurso escolar.

Em conformidade com a Lei Quadro da Educação Pré-escolar (LQEP – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), são objetivos da educação pré-escolar: promover o desenvolvimento

peçoal e social da criança, fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, estimular o desenvolvimento global de cada criança, desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, proceder à despistagem de inaptações, incentivar a participação das famílias no processo educativo.

À educação pré-escolar segue-se o 1.º ciclo do ensino básico, o 1.º de 3 ciclos que, até há bem pouco tempo, completavam a escolaridade obrigatória, agora estendida ao ensino secundário (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

O ensino básico é um ensino de caráter universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. De acordo com o artigo 7.º da LBSE, é dever do ensino básico, que engloba o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo da educação básica, “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. Neste sentido, o 1.º ciclo do ensino básico tem como objetivos “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (art.º 8 alínea a, da LBSE).

Neste ciclo são sistematizadas as aprendizagens que as crianças já efetivaram ao nível da educação pré-escolar e familiar, que permitem a iniciação ao domínio e à utilização dos vários códigos linguísticos e expressivos: língua materna, língua estrangeira e a linguagem matemática e artística. Estas aprendizagens permitem ainda o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural que possibilita o conhecimento do mundo e a vivência em sociedade. Neste ciclo, o ensino é generalista e funciona em regime de monodocência, embora cada vez mais coadjuvado por professores de áreas específicas, como, por exemplo, professores de inglês e educação física e professores de ensino especial.

Segue-se a este ciclo de estudos o 2.º ciclo do ensino básico. Organizado por disciplinas e funcionando em regime de pluridocência, o 2.º ciclo tem como objetivo promover:

a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes (art.º 8 alínea b, da LBSE).

O 3.º ciclo, ciclo subsequente ao 2.º, organiza-se dentro da mesma lógica, respeitando um plano curricular unificado e desenvolvendo-se em regime de um professor por área disciplinar. Este ciclo visa

a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana (art.º 8 alínea c, da LBSE).

O facto de o ensino básico se organizar por ciclos não impede que seja feita uma articulação entre os mesmos, de modo a que em cada um sejam realizadas aprendizagens, que, por um lado, sejam estruturantes e suportem as posteriores e, por outro, sistematizem e aprofundem as anteriores. Estes ciclos assumem objetivos que se complementam no sentido de garantir a formação integral das crianças.

Como apoio ao alcance destes objetivos têm sido elaborados, a nível nacional e regional, documentos que se constituem quadros de referência para professores e educadores, no sentido de garantir uma educação de qualidade. Dado o enquadramento deste trabalho, destacamos aqui as *Orientações Curriculares* e as *metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*, a *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico*, os programas disciplinares entretanto alterados de Língua Portuguesa e Matemática e as *metas de aprendizagem para o ensino básico*, e, na Região Autónoma dos Açores, o *Referencial curricular para a educação básica (CREB)*.

As *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)* reúnem um conjunto de princípios orientadores que auxiliam os educadores de infância na planificação da sua ação pedagógica. Este documento assenta nos seguintes princípios: o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; o saber constrói-se de forma articulada e devem encontrar-se respostas para todas as crianças.

Em consonância com este documento foram estabelecidas e definidas algumas metas a alcançar ao longo da educação pré-escolar, com o intuito de esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” referidas no primeiro. Estas metas são úteis aos educadores de infância no planeamento de processos e estratégias, e ainda em modos de progressão, para que todas as crianças realizem, nesta fase, aprendizagens valorizadas para o ingresso no 1.º ciclo do ensino básico (DGIDC, 2010).

As metas de aprendizagem estão organizadas por áreas de conteúdo, tal como nas OCEPE, não descurando, no entanto, que as aprendizagens devem ser articuladas e as áreas abordadas de uma forma global e integrada. São definidas como metas para a área de expressão e comunicação, em particular para a linguagem oral e abordagem à escrita, aprendizagens não só relativas à linguagem oral, mas também à compreensão do texto lido e todas as consideradas indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita (ibidem).

Nos princípios orientadores da ação pedagógica enunciados na *Organização curricular e programas do 1.º ciclo do ensino básico* (2004), documento que define todas as aprendizagens que os alunos devem efetivar em cada área disciplinar, perspectiva-se que o desenvolvimento da educação escolar ao longo dos três ciclos do ensino básico constitua uma oportunidade para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Com vista ao alcance deste propósito, segundo o currículo do ensino básico, cabe ao professor ter em atenção um conjunto de valores profissionais na mobilização de estratégias e tomada de decisões.

Integram o 1.º ciclo do ensino básico áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-motoras) e áreas curriculares não disciplinares, que se incluem na área de formação pessoal e social dos alunos.

O *Referencial curricular para a educação básica* relativo à Região Autónoma dos Açores define, em consonância com o Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A de 4 de agosto, um “conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores”. Trata-se, assim, de um documento que, embora regido pelas orientações nacionais, dá voz à especificidade do contexto açoriano, de modo a que seja feita uma abordagem mais significativa do currículo nacional em respeito à identidade regional.

Em todos estes documentos é realçada a importância e integração das diversas áreas disciplinares, no entanto, é dado especial enfoque aos domínios da Língua Portuguesa e da Matemática. Estes dois domínios promovem e desenvolvem aprendizagens nucleares que os alunos devem efetivar ao longo de todo o seu processo formativo, justificando, assim, a relevância consentida a estes dois domínios do conhecimento.

No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, podia ler-se a este propósito, um registo a que a revogação do documento não retira sentido ou atualidade,

a matemática é usada na sociedade, de forma crescente, em ligação com as mais diversas áreas da atividade humana mas, ao mesmo tempo, a sua presença é frequentemente mais implícita do que explícita. A educação tem o objetivo de ajudar a *desocultar* a matemática presente nas mais variadas situações, promovendo a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes nos modos como lidam com a matemática. Para isso, será preciso destacar a especificidade da matemática, nomeadamente como a ciência das *regularidades* e da *linguagem* dos números, das formas e das relações (Ministério da Educação, 2001, p. 58).

Do mesmo modo, o documento referenciado reconhecia o domínio da Língua Portuguesa como “decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”, assumindo a transversalidade da língua ao processo de aprendizagem:

reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como fator de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (idem, p. 135).

A Língua Portuguesa é a língua de escolarização, é a língua em que as crianças pensam, falam, leem e escrevem, ou seja é muito mais que uma área curricular disciplinar. Através do domínio da Língua Portuguesa são validadas as aprendizagens feitas no âmbito das outras áreas curriculares. Tal domínio é imprescindível às vivências sociais, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, à comunicação entre as pessoas, à transmissão da informação e à conservação da cultura de uma dada comunidade, garantindo aos alunos a possibilidade de se tornarem cidadãos ativos, pois a língua constitui o elo de ligação ao mundo que os rodeia.

A importância consignada à Língua Portuguesa no currículo escolar diz respeito ao facto de as experiências e vivências das crianças serem maioritariamente experiências linguísticas. A propósito, Barbosa afirma que “toda a experiência escolar se caracteriza por ser predominantemente uma experiência linguística, no sentido em que os alunos necessitam, em contexto escolar, de desenvolver competências que lhes permitam o melhor domínio possível da língua quer a nível oral, quer escrito” (2009, p. 41).

Neves (2004, p. 65, citado em Barbosa, 2009, p. 45) ilustra e explica a transversalidade da Língua Portuguesa conforme se pode observar na Fig. 1. De acordo com o autor, a transversalidade da língua permite a formação integral do aluno, a aquisição de outros saberes e ainda a integração do mesmo na sociedade em que vive. O autor refere ainda que essa transversalidade assenta no desenvolvimento das seguintes competências: ouvir, falar, escrever, ler, e conhecer o funcionamento da língua¹. Estas cinco competências, embora conceitualmente distintas, interrelacionam-se permanentemente, formando um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 25). Dada a importância destas e o enfoque deste relatório, debruçar-nos-emos sobre cada uma em concreto no ponto seguinte, procurando delimitá-las e defini-las.

¹ O novo Programa de Português do ensino básico altera a designação de Funcionamento da Língua para Conhecimento Explícito da Língua (CEL), encarado como um instrumento transversal, que admite a existência de conhecimento implícito na língua que se torna explícito por meio do trabalho integrado dos diversos domínios verbais, não descurando.

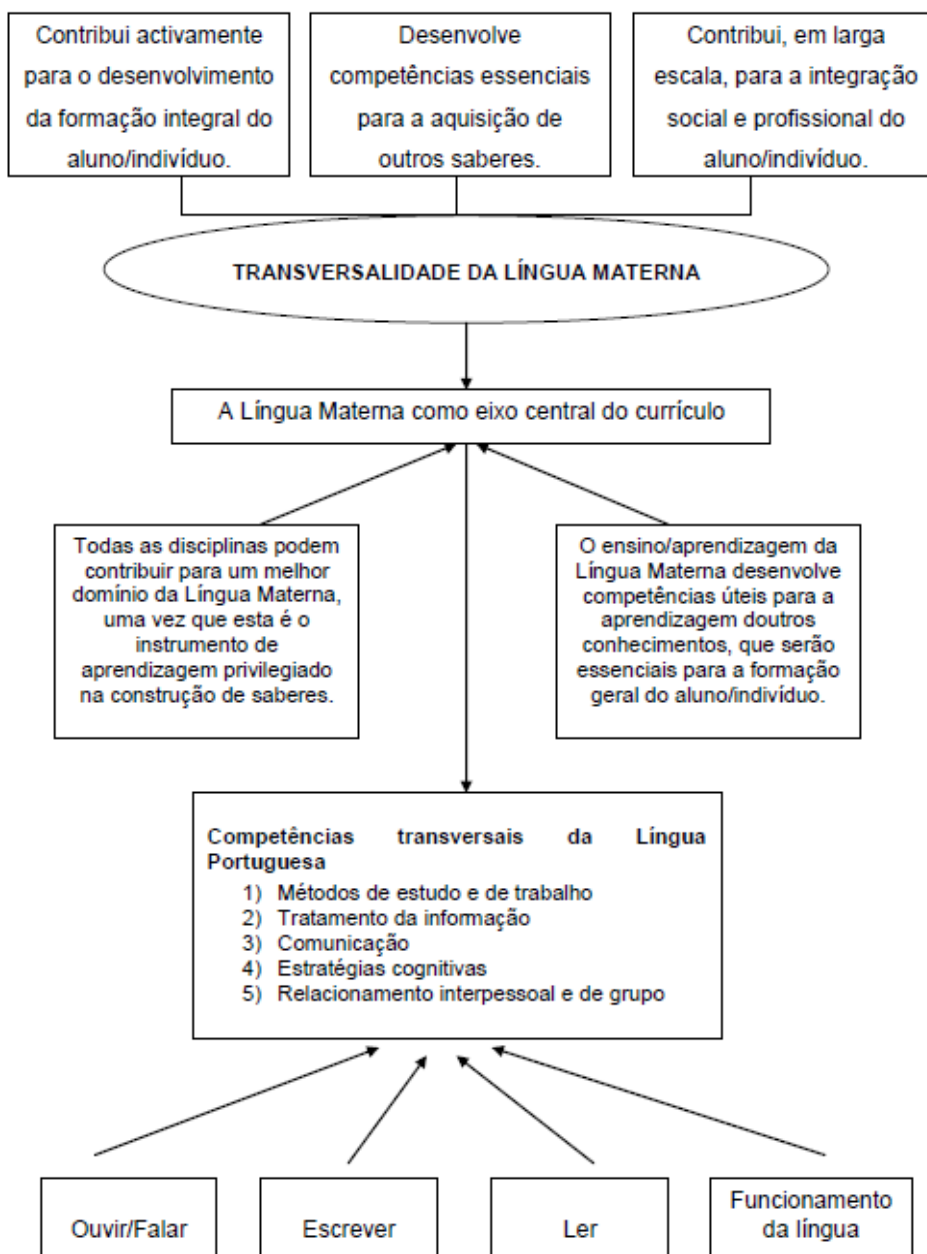


Fig. 1- Caráter transversal da Língua Portuguesa (Neves, 2004, p. 65, citado em Barbosa, 2009, p. 45).

1.2. O domínio da Língua Portuguesa na Educação Básica

Considerando embora a natureza transversal da aprendizagem da língua na escolaridade básica, ela tem tempo e lugar específicos, tanto na educação pré-escolar como nos diversos ciclos de ensino, consubstanciando-se no desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais ao nível da oralidade, da escrita, da leitura e do próprio

conhecimento gramatical. No programa do 1.º ciclo do ensino básico (Ministério da Educação, 2009) são consideradas as seguintes competências nucleares na área da Língua Portuguesa: a compreensão oral, a leitura, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Discordando desta classificação, Mira Leal (2008) regista que a literatura na área e os próprios programas escolares vêm comumente designando como competências os domínios de comunicação verbal. A autora considera que o termo competência deve ser reservado ao que efetivamente se pretende desenvolver nos alunos no âmbito dos diversos domínios de comunicação verbal: as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica.

De acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 25), deve-se entender compreensão oral como a capacidade de atribuir significado às cadeias fónicas produzidas, de acordo com a gramática de uma língua. Esta capacidade envolve ainda a receção e decifração de uma mensagem e revela-se imprescindível para o sucesso escolar dos alunos no acesso ao conhecimento.

A expressão oral reporta-se à capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Abrange, ainda, o planeamento do que se pretende dizer, a formatação linguística do enunciado e a execução articulatória do mesmo. Aprender a exprimir-se oralmente constitui ainda uma atividade de cariz social, pois é através da oralidade que o sujeito fica a conhecer as regras sociais da sociedade a que pertence, formulando ou reformulando a partir daí o seu discurso, recorrendo a estratégias que permitam informar, persuadir, explicar ou argumentar o seu ponto de vista (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 27).

Por leitura entende-se o “processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (ibidem). São definidos como objetivos essenciais da leitura a extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita. Saber ler não se resume neste contexto a ter conhecimento fonológico (que incide sobre as letras e sobre os sons) ou a adquirir um vocabulário vasto, resulta da compreensão do material lido e da sua relação com experiências anteriores do leitor (Contente, 2000).

A expressão escrita diz respeito à produção de cadeias gráficas dotadas de significado, um processo complexo de produção de comunicação escrita. Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 30), “a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas”. O ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento da caligrafia e da

ortografia, o mesmo compreende processos cognitivos que envolvem o planeamento, a formatação linguística, o rascunho, a revisão, a correção e reformulação e, finalmente, a divulgação.

O conhecimento explícito da língua respeita à “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 31). De acordo com Mira Leal (2008, pp. 163-164), “longe da memorização dos conceitos gramaticais ou da exibição teórica de conhecimentos gramaticais”, o trabalho a realizar a nível do conhecimento explícito da língua deve assentar na “descoberta ativa da organização e funcionamento oral e escrito da língua e na aquisição de uma linguagem reflexiva e intercomunicativa na língua falada e escrita”, não fazendo, pois, sentido fora de um contexto comunicacional afetivo. Este trabalho exige a observação e classificação de dados e a formulação de generalizações (Duarte, 1992).

Os níveis atingidos por cada sujeito no desenvolvimento dos quatro domínios verbais (compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, perpassado pela aquisição de um conhecimento refletido de natureza linguística) determinam o seu nível de mestria verbal. Assim sendo, é função e dever da educação básica promover a aprendizagem dos mesmos no âmbito da Língua Portuguesa.

O ensino da Língua Portuguesa hoje em dia projeta-se numa realidade diferente daquela que se vivia nos inícios dos anos 90 do século XX. Existe uma maior variedade linguística nas escolas a que tem de ser dada uma resposta eficaz e significativa. De certo modo, essa variedade sempre existiu, no entanto, apesar de hoje se verificar de forma crescente, só agora se começa a dar importância e relevância a essa mesma diversidade. Esta preocupação esteve patente no decorrer da *Conferência Internacional sobre o ensino do Português* em 2007, onde, entre outras questões problemáticas, foi debatido o facto de o ensino e a aprendizagem do português encerrarem uma forte dimensão cultural, compreendendo também um significativo potencial de elaboração estética e de afirmação da identidade de quem o usa (Ministério da Educação, 2007).

Não nos podemos esquecer de que a linguagem verbal tem um valor muito forte na cultura ocidental. Através daquela estabelece-se a maior parte das interações entre os sujeitos, e é ainda devido à especificidade linguística do ser humano que nos é possível transferir a informação de e para outros tempos e lugares. No entanto, existem variações e diferenças consideráveis nos discursos que cada indivíduo profere, variações provenientes das instâncias primárias de socialização e de diferenças socioculturais, que se refletem depois no nível da

complexidade frásica, no domínio lexical e no aspeto pragmático da língua (Sim-Sim, 2002).

De acordo com Sim-Sim (2002, p. 202), os efeitos do acima exposto

materializam-se em dificuldades nas aprendizagens escolares com que muitos alunos se confrontam, particularmente no processo do domínio da leitura, na medida em que aprender a ler é sempre aprender um dos aspetos de um discurso específico (Gee, J., 1991), o discurso da escola. A apropriação da modalidade escrita da língua pode, assim, ficar comprometida pela dificuldade da transição entre dois discursos: o do lar e o da escola.

Ainda de acordo com a autora, não é prejudicial que as crianças sejam expostas a discursos diferentes se nos servirmos dessas diferenças para levar as crianças a refletir sobre as mesmas, desenvolvendo assim capacidades metalinguísticas, pois “a escola tem de ser capaz de alargar o conhecimento que o aluno tem da língua, tornando-o operativo” (2002, p. 202). De acordo com Delgado-Martins e Duarte (1993), citadas por Sim-Sim (2002, p. 202), isto significa “passar do conhecimento implícito para o uso adequado a situações novas e diversificadas”, situações essas em que diferentes tipos de texto cumprem diferentes intencionalidades comunicativas.

Considerando as razões que acima se apresentam, torna-se lícito afirmar que o domínio da Língua Portuguesa se traduz num meio fundamental de acesso ao currículo escolar, mas o domínio de competências em Língua Portuguesa transcende, como vemos, o contexto escolar.

Assim sendo, há a necessidade de se começar a desenvolver competências ao nível da Língua Portuguesa numa fase ainda precoce da formação das crianças, necessidade essa que Marie Clay, em 1966, denominou de emergente.

Segundo Coleman, citado por Zabalza (1992, p. 23), “as primeiras experiências da criança atuarão sobre a sua curiosidade, sobre a estima pelas suas capacidades e sobre si mesma, e isto, no futuro, fará com que se sinta mais capaz de enfrentar adequadamente as aprendizagens escolares”.

Neste sentido, a *International Reading Association* (IRA) e a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 1998) recomendam que se realizem atividades cuidadosamente planeadas e adequadas às idades das crianças e que ocorram de forma regular e sistemática interações significativas e ativas entre as crianças e os adultos à volta da linguagem escrita.

Como forma de realçar a importância desta etapa, centremo-nos numa pequena história de Doman (1970), em *Cómo enseñar a leer a su bebe* (citado por Villacastín, 1997, p. 68):

Una vez, una madre preguntó a un famoso pediatra a qué edad debía empezar a formar a su niño.

Ei le contestó: «¿cuándo va a nacer el niño?».

«Bueno, – observó la madre – ya tiene cinco años»

«Señora váyase a casa rápidamente – urgió el especialista – Ha malgastado ya los mejores cinco años de la vida de su hijo.

Com o relato deste breve episódio, o autor pretende enfatizar a importância dos primeiros anos de vida das crianças na realização de aprendizagens fundamentais. Disto conscientes, vejamos então nos pontos seguintes, que aprendizagens essenciais devemos proporcionar às crianças no domínio da Língua Portuguesa em idade pré-escolar e durante o 1.º ciclo de escolaridade, no quadro das orientações curriculares nacionais e da Região Autónoma dos Açores, especificamente.

1.2.1. A linguagem oral e a abordagem à escrita na educação pré-escolar

Tendo por base o atrás exposto e sendo já ponto assente que a educação pré-escolar constitui a primeira fase do percurso formativo das crianças, e que a mesma assume um papel determinante no sucesso das aprendizagens a efetuar nos ciclos posteriores, torna-se imprescindível e fundamental que as crianças aprofundem as suas competências linguísticas nesta primeira etapa educativa, no sentido de uma tomada progressiva de consciência acerca das características e usos da língua em sintonia com o preconizado nas OCEPE.

Aquele documento refere que a aquisição e aprendizagem da linguagem oral sempre tiveram o seu lugar de destaque bem definido neste percurso de formação, contrariamente ao domínio da expressão escrita e da leitura, domínios tradicionalmente associados ao 1.º ciclo do ensino básico. Atualmente é, contudo, reconhecida a importância destas no trabalho a desenvolver nestes domínios também na educação pré-escolar, não se tratando, ainda assim, nos termos do referido documento, “de uma introdução formal e “clássica” à leitura e escrita, mas sim de facilitar a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 65).

As OCEPE destacam a importância de se partir do que as crianças já sabem nesta fase para uma abordagem às funções do código escrito, facilitando “a emergência da linguagem escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 65), uma vez que, ao entrarem para a educação pré-escolar, as crianças possuem já conceções relativas ao código escrito, derivadas do contacto prévio informal com aquele. Segundo Dionísio e Pereira (2006, p. 151), esta emergência deve

ser entendida “como o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que as crianças já têm, desenvolvimento esse que há-de ocorrer em condições adequadas: contextos que suportem e facilitem a indagação, que respeitem o desempenho e que forneçam as oportunidades para a participação em eventos de literacia reais”.

A abordagem à escrita que se pretende tem como objetivo o alcance da literacia, de modo a que as crianças acedam à leitura numa perspetiva de interpretação da informação e de compreensão das funcionalidades da escrita, mesmo sem saber ler formalmente.

As OCEPE fazem ainda uma chamada de atenção para o facto de a aprendizagem da Língua Portuguesa ter implicações diretas no sucesso das aprendizagens a realizar pelas crianças em todas as áreas do conhecimento e ao longo de toda a escolaridade. Acresce a este facto a necessidade de a abordagem à Língua Portuguesa ser encarada como transversal aos ciclos de ensino posteriores. Isto para dizer que, independentemente do domínio oral com que as crianças entram para a educação pré-escolar, é dever da mesma fazer com que a capacidade de compreensão e produção linguística destas seja progressivamente ampliada.

No que diz respeito à linguagem oral, cabe ao educador criar situações de comunicação com as crianças, entre estas e com outros adultos, sendo que o mesmo constitui um modelo para estas na maneira como fala e se exprime; fomentar o diálogo, bem como o interesse em comunicar. De acordo com o documento já citado, é neste ambiente que a criança irá “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Ministério da Educação, 1997, p. 67). Mas sobre o perfil do educador debruçar-nos-emos mais à frente na secção III deste documento.

Importa ainda referir que a aprendizagem da linguagem oral nesta fase deve ser sustentada na exploração do carácter lúdico da linguagem, no gosto de lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. Como auxílio a este propósito estão associados aspetos tradicionais da cultura popular portuguesa como as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, as cantilenas e as adivinhas. Segundo Mira Leal (2009, p. 119) a memorização destes textos e a sua recitação “representam importantes exercícios de receção, produção e criação verbal (...)”. Ainda de acordo com esta autora, as brincadeiras com este tipo de textos apresentam um forte valor pedagógico-didático para a “promoção da consciência linguística das crianças e da qualidade e eficácia dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita” (idem, p. 127), servindo ainda o propósito de “facilitar os processos de socialização e desenvolvimento

emocional na infância, através da expressão individual e colectiva de sentimentos e emoções, afectos e desafectos” (ibidem, p. 118).

A par da comunicação oral deve ainda ser dada importância a outros tipos de comunicação, como a não-verbal, privilegiando os gestos, a expressão de sentimentos através de mímica e a expressão dramática; e ainda a descodificação de diferentes códigos simbólicos (Ministério da Educação, 1997, p. 68).

Ainda de acordo com as OCEPE, desde muito cedo, as crianças conseguem distinguir a escrita do desenho, logo de seguida se apercebem que uma série de letras iguais não forma uma palavra, e, baseadas em tais descobertas, começam a tentar imitar a escrita, e, por fim, a leitura das suas reproduções. Deste modo, a educação pré-escolar deve ser facilitadora da familiarização das crianças com a leitura e com a escrita, para que as mesmas compreendam que “o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias (Ministério da Educação, 1997, p. 70)”.

Importa mencionar que o desenho é nestas idades uma forma de escrita e que estes dois meios de expressão surgem muitas vezes como complemento um do outro. Muitas vezes o desenho pode substituir uma palavra e um conjunto de desenhos pode até servir para contar uma história ou representar um determinado conhecimento. Um comportamento frequente nestas idades é o de as crianças pegarem num livro e afirmarem “já sei ler”, servindo-se das imagens do mesmo para contar uma história. Os próprios livros infantis servem-se das imagens para levar o leitor a compreender a história que narram. Registemos que no ano de 1658 o primeiro livro ilustrado especialmente para crianças, *Orbis Sensualium Pictus* ou *Orbis Pictus*, do monge e pedagogo Jan Amos Comenius, tinha como objetivo principal que a criança aprendesse através das imagens. Hoje em dia são cada vez mais frequentes os livros sem texto, que oferecem ao leitor, neste caso particular às crianças, um processo alternativo de leitura. Também algumas editoras têm vindo a apostar em objetos estéticos diversificados com este propósito. É o caso da editora espanhola Kalandraka, que tem como primordial objetivo “conseguir que texto e imagens se fundam numa comunicação perfecta e que un cativo poida entender a historia mesmo antes de que aprenda a ler”².

Quanto às funcionalidades do código escrito a trabalhar na educação pré-escolar, as OCEPE apontam as seguintes: “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, (...) meio de informação, de transmissão do saber

² cf. www.kalandraka.com

e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Relativamente às tipologias textuais, as OCEPE sugerem a leitura de livros de literatura infantil em prosa e poesia aquando deste percurso formativo, mas também a utilização de outros tipos de livros, como dicionários, enciclopédias, jornais e revistas. Afirmam que “dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Esta familiarização com o código escrito tem como instrumento principal o livro, através do qual as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Nesta fase, as crianças devem ouvir contar histórias, recontá-las ou inventá-las, seja recorrendo à memória, seja recorrendo a imagens, processos que podem estimular o desejo de aprender a ler.

São ainda referidas, neste documento, algumas estratégias de leitura a aplicar, como, por exemplo, ler e contar histórias, identificar o título das histórias, procurar com as crianças informações em diferentes livros, seguir uma receita para a confeção de um bolo, entre outras, estratégias que, porque associadas à decifração do texto escrito, requerem a intervenção do educador. No entanto, é feita também referência a estratégias de leitura a realizar pelas crianças, individualmente ou em grupo, como “interpretar imagens ou gravuras de um livro, ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...” (Ministério da Educação, 1997, p. 71).

Sintetizando, o trabalho ao nível da abordagem à leitura e à escrita na educação pré-escolar deve ser feito de modo articulado, para que as crianças percebam a relação entre o que se escreve e o que se lê, apercebendo-se assim da forte interligação destas atividades verbais.

Uma vez definido e clarificado o percurso que deve ser feito no âmbito da educação pré-escolar, relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, analisamos, no ponto que se segue, as indicações relativas à promoção de aprendizagens nestes domínios no 1.º ciclo do ensino básico.

1.2.2. A aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico

O conjunto de objetivos a alcançar no 1.º ciclo do ensino básico no âmbito da Língua Portuguesa é formulado de acordo com os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo. Estes objetivos respeitam ainda o princípio de que a língua materna, neste caso particular a

Língua Portuguesa, é “o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p. 135).

Os objetivos propostos assentam nos diferentes domínios associados a esta área do conhecimento, mas pressupõem uma prática integrada dos mesmos. Sendo que, através do uso da língua, da valorização de experiências, conhecimentos, interesses, reflexão oportuna e integrada do funcionamento da língua, os alunos alcançam práticas mais normativas da comunicação oral e escrita.

É, na *Organização Curricular e programas do ensino básico*, considerada essencial a criação de situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões, de estimulação do desejo de aprender, bem como o gosto de falar, ler e escrever, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua, por meio de estratégias que permitam respeitar e atender às necessidades individuais dos alunos.

No domínio oral é dada especial atenção às aquisições linguísticas já efetuadas pelas crianças, incentivando ações como narrar, informar, esclarecer, perguntar, responder, convencer, todas elas desencadeadoras da aprendizagem de regras de comunicação oral, a par do desenvolvimento do prazer de comunicar. Será neste ambiente de trocas linguísticas e partilha constante de fala entre crianças e adultos que o domínio oral se irá construir.

Na sequência do *Currículo Nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2002) e do *Programa de Português* (Ministério da Educação, 2009), foi elaborado um conjunto de metas de aprendizagem que constituem referenciais para que se promova uma continuidade articulada e progressiva ao longo da educação básica. Tal como os documentos referidos, as metas de aprendizagem, aqui em particular para o domínio da Língua Portuguesa, apontam para que neste ciclo de ensino sejam consolidadas e formalizadas as aprendizagens das literacias, visando o domínio e o uso de vários códigos linguísticos, e sejam estruturadas as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber (DGDCI, 2010).

As metas de aprendizagens referentes ao ensino da Língua Portuguesa estão organizadas em domínios e subdomínios, correspondentes às grandes áreas de convergência de saberes presentes no currículo nacional, que promovem o desenvolvimento cognitivo e linguístico e constituem suportes de usos orais e escritos da língua gramaticalmente corretos e pragmaticamente adequados (ibidem). Os domínios relativos à Língua Portuguesa para o 1.º ciclo são: compreender discursos orais e cooperar em situações de interação, exprimir oralmente ideias e conhecimentos, decifrar e escrever palavras, compreender e interpretar

textos, tornar-se leitor (estudo e construção de conhecimentos e formação do gosto literário), elaborar e divulgar textos, reconhecer e produzir diferentes géneros e tipos de texto, conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical, e estruturar e analisar unidades sintáticas (ibidem).

O *programa de Português do ensino básico* (Ministério da Educação, 2009, p. 6), e na mesma linha concetual dos documentos que têm vindo a ser mencionados, assume que a Língua Portuguesa “ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integra. Por outras palavras: o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens”. Isto na perspetiva já referida de que a Língua Portuguesa é uma ferramenta que auxilia a aquisição dos conhecimentos de todas as outras áreas curriculares.

Os novos *programas de Português do ensino básico* foram elaborados à luz de um conjunto de documentos de carácter normativo, que constituíram referências de enquadramento para o trabalho a desenvolver no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2002) (entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro); o *Programa Nacional de Ensino do Português* (2006); o *Plano Nacional de Leitura* (2007); a *Conferência Internacional sobre o ensino do Português* (2007); e, o *Dicionário terminológico* (2008).

Neste programa são definidas algumas conceções que interessa aqui enunciar, para que melhor se entendam os princípios que sustentam o ato educativo. Entende-se professor como “*agente do desenvolvimento curricular*” (Ministério da Educação, 2009, p. 9), e considera-se que o processo de ensino e aprendizagem da língua progride por níveis consolidados. Na base desta conjectura, assume-se a aprendizagem como um “movimento” sustentado por aprendizagens anteriores.

Na mesma linha se entende que o desenvolvimento do currículo é um “*continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” idem, p 10). Não quer isto dizer, porém, que alguns conteúdos não sejam retomados em níveis de dificuldade crescente, com o intuito de fazer prevalecer a sintonia entre estes e a necessidade de se manter uma forte articulação entre os diferentes ciclos (Ministério da Educação, 2009, pp. 9-10).

Relativamente às competências a desenvolver, o novo programa refere que estas não devem ser entendidas como competências específicas previstas noutros documentos que orientam a ação educativa, mas sim competências que incidam em diferentes eixos de formação: eixo experiência humana; eixo da comunicação linguística; eixo do conhecimento

linguístico; e, eixo do conhecimento translinguístico. Estruturam e fundamentam estes programas:

uma conceção da língua como património e fator identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; uma afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; um reconhecimento e a decorrente valorização da língua portuguesa como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados (idem, p.14).

Em conformidade com a *Organização Curricular e programas do ensino básico do 1.º ciclo* (2004), e com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), estes programas apresentam como metas para o ensino-aprendizagem da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo (idem, p. 14).

No 1.º ciclo, onde o Português constitui um saber fundador, e embora este seja um ciclo único, os novos programas entendem por bem que o mesmo, pela sua especificidade, compreenda dois momentos.

Um momento composto pelos dois primeiros anos, onde as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não-verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade (entenda-se aqui uma função de carácter adaptativo ao ambiente escolar e uma função de capacitação dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente, moldado a diferentes situações). Neste momento, os alunos devem ser levados ainda a tomar consciência das relações essenciais que existem entre a língua falada e a língua escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração representam condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No segundo momento, referente aos dois últimos anos do 1.º ciclo, apresentam-se como fundamentais na aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correto da pontuação, o alargamento do reportório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Deve ser, em simultâneo, proporcionado aos alunos a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, com vista ao seu desenvolvimento linguístico, formação como leitores e à ampliação de conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.

É ainda de extrema importância neste momento o convívio frequente com textos literários adequados, assim como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. Várias experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, impõem também aqui a sua importância, possibilitando o desenvolvimento da velocidade e da fluência indispensáveis à formação dos alunos enquanto leitores, num trabalho diário que deve ser realizado mediante materiais de natureza e objetivos diferentes.

O programa em análise enumera um conjunto de resultados esperados que vão ao encontro das competências específicas do currículo que se prevê que os alunos alcancem no fim deste ciclo. Os *guiões de implementação dos novos programas de Português* põem em evidência esses mesmos resultados, bem com algumas estratégias de intervenção. Vejamos, de forma resumida, a que se reportam.

Espera-se, relativamente ao domínio do oral, que no fim do 1.º ciclo os alunos sejam capazes de reconhecer diferentes registos de língua e compreendam em que contextos devem ser utilizados esses mesmos registos. Espera-se ainda que o conhecimento explícito do oral, envolvendo análise, reflexão e sistematização, proporcione a progressiva aquisição e o recurso a categorias de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo que irão permitir aos alunos posteriormente descrever e compreender determinados usos da Língua Portuguesa.

No domínio da expressão escrita é esperado que os alunos sejam capazes de escrever, nos primeiros anos, textos curtos, respeitando as regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando uma linha de continuidade e delimitando o início e o fim do texto; respeitar e utilizar processos de planificação, textualização e revisão das suas produções; escrever diferentes tipos de texto. Espera-se ainda que o aprofundamento de competências ao nível da produção escrita represente um meio de desenvolvimento de competências no domínio da leitura e que tenha impacto na qualidade da linguagem oral dos alunos, isto é, que a escrita seja um modelo para a fala.

No que diz respeito ao conhecimento explícito da língua, entenda-se conhecimento fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico, e discursivo, espera-se que este seja capaz de responder, ao longo de todo o 1.º ciclo a objetivos instrumentais, atitudinais e cognitivos gerais e específicos. Concretizando, manipular e comparar dados que permitam descobrir regularidades na estrutura da língua, tomar consciência de regras de ortografia e pontuação, mobilizar conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos, respeitar e reconhecer as variedades do português, reconhecer diferentes registos da língua e compreender em que contextos devem ser utilizados, mobilizar todo o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal do domínio oral e escrito.

Por fim, espera-se que o domínio da leitura se centre em dois objetivos fundamentais, condicionantes da aprendizagem desta: compreender e interpretar, reagir e apreciar. É esperado que nos primeiros anos os alunos leiam textos variados com extensão e vocabulário adequados; que compreendam o essencial do que leram, e que leiam textos variados com fins recreativos. Nos últimos dois anos espera-se que os alunos leiam diferentes textos com o fim de obter informação, de organizar o seu conhecimento, e de formular apreciações e ainda que sejam capazes de distinguir factos de opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessória, bem como de ler com fluência.

Comum a todos os documentos referidos ao longo deste ponto é o objetivo de desenvolver o domínio da oralidade e a aprendizagem da compreensão e do uso da língua escrita para comunicar e aprender de modo integrado, com o fim máximo de alcançar a “mestria linguística”. Sem esquecer que, para alcançar a “mestria linguística”, é necessário que se desenvolvam as competências de comunicação dos alunos ao nível oral e escrito.

Tomando como objeto principal deste estudo a competência da leitura, enunciámos de seguida algumas estratégias, referenciadas pelos novos programas, que se tornarão evidentes e expressivas na segunda parte deste documento.

Considerando os objetivos ambiciosos inerentes a esta competência, é de realçar a importância de se proporcionarem múltiplas experiências de leitura ao longo do percurso formativo das crianças, pois esta competência “aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades de leitura” (Ministério da Educação, 2011, p. 8).

No âmbito do *Programa de Português para o ensino básico*, definem-se estratégias de leitura como procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão, que têm em conta dois aspetos: o propósito ou o objetivo de leitura e o tipo de texto. Registamos aqui algumas estratégias básicas de leitura que, de acordo com aquele documento, permitem orientar a receção para chegar à compreensão:

- estratégias de apoio: ler na diagonal, sublinhar, tirar notas;
- ativar conhecimentos prévios sobre a estrutura do texto, sobre o tema e sobre leituras anteriores;
- fazer inferências ou deduções (ler nas entrelinhas);
- colocar hipóteses, fazer antecipações, previsões;
- questionar o texto, fazer perguntas sobre o texto;
- sintetizar ou resumir a informação (Ministério da Educação, 2009, p. 9).

As estratégias que acima se enumeram devem estar integradas em atividades que deem sentido à leitura, constituintes ainda de desafios de complexidade progressiva, ler ou ouvir ler, ler em silêncio ou em voz alta, leitura orientada ou recreativa, ler individualmente ou em grupo.

A par dos documentos enunciados, o Ministério da Educação tem vindo a publicar periodicamente outros de carácter orientador, que visam ajudar os educadores/professores no exercício das suas funções, bem como a compreender melhor os documentos legais que fundamentam toda a prática docente.

Num desses documentos pode ler-se que ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto é ensinar a compreender (Sim-Sim, 2007, p. 15). Segundo a autora, as estratégias de compreensão são “ferramentas” que os alunos têm ao seu dispor para compreenderem o que leem em três momentos específicos: antes (explicitar objetivos, ativar conhecimentos anteriores, antecipar conteúdos, filtrar o texto), durante (fazer uma leitura seletiva, criar uma imagem mental, sintetizar, antecipar significados, usar materiais de referência como por exemplo dicionários, parafrasear o texto, sublinhar e tirar notas) e depois da leitura (formular questões sobre o que leu e tentar responder, confrontar as previsões feitas, discutir com os colegas, reler).

A propósito do que vem sendo considerado nestes últimos pontos, cito aqui um trecho de um dos livros do autor António Torrado, escritor português de livros infantis, «Nove vezes nove? Oitenta e um, sete macacos e tu és um» retirado da obra *O Jardim Zoológico em Casa*, que narra a história de um macaco que vivia ansioso por ler e o fazia como via as outras pessoas fazer:

Pegavam nessa coisa chamada livro, destapavam-lhe o miolo, alisavam as letras com a mão, limpavam o pó entre as linhas e punham-se a ler, fazendo, de vez em quando, que sim com a cabeça, que era, com certeza, sinal de grande sabedoria. E ficavam assim que tempos, com o livro no colo, a passar as folhas, uma a uma, todas iguais, todas cheias de letras. Devia ser engraçado ler um livro.

Pensando nisto, o macaco desta história pegou num livro, estalou-o ao meio e ficou-se a olhar para dentro das páginas. Que lhe diziam elas? As páginas abertas do livro à sua frente não lhe diziam nada. Nada.

Então o macaco virou o livro ao contrário. Talvez fosse melhor assim. Não era. Mudou de folha. Espantoso! Parecia-se com a detrás.

O macaco levantou-se. Inclinou a cabeça para um lado. Depois, para o outro. Não, ainda não lhe apanhara o jeito.

Debruçou-se, então, com o nariz em cima do papel. Agarrou no livro com ambas as mãos e deitou-se no chão, de costas. Nem assim”.

O macaco desta história só aprendeu a ler quando foi ao médico e este lhe passou como receita as aulas da Dona Madalena Paciente, as quais passou a frequentar assiduamente.

Esta referência vem, acima de tudo, reforçar duas ideias a reter, primeiro, que para ler é preciso querer ler e, segundo, que é preciso que as crianças sejam expostas ao ensino direto e explícito da leitura para que consigam aprender a ler.

Discutimos então na seção seguinte deste trabalho, de forma mais aprofundada, algumas questões relativas ao ensino da leitura.

2. Saber ler: descodificar e/ou compreender?

Como vimos na secção anterior deste trabalho, a leitura é uma das aprendizagens nucleares a desenvolver pelas crianças desde tenra idade e ao longo do seu processo de educação básica, não se circunscrevendo aí, como é óbvio. Considerando isto, e questionado um grupo de alunos do terceiro ano sobre o que significava para eles ler, grupo com o qual trabalhei no âmbito do estágio pedagógico no 1.º ciclo, obtive como resposta afirmações como: “ler é ver palavras escritas em algum objeto”, “é um livro que tem letras e serve para estudar e trabalhar”, “vemos os desenhos das letras e dizemos em voz alta”, “é um conjunto de palavras que fazem sentido”, “é um conjunto de palavras que nós podemos dizer em voz alta”, “ler é conjunto de palavras que faz uma história”, “é um conjunto de palavras com sentido e dizemos direito”, “é um conjunto de palavras que olhamos e dizemos em voz alta”, “ler é o que nos ensinam a falar”, “é a palavra que vemos e lemos em voz alta”, “é um conjunto de palavras que agente diz em voz alta”, “ler é falar em voz alta”, “vemos os desenhos e dizemos em voz alta”, “é um conjunto de palavras que tem sentido”. A forma como as crianças definem o que é ler reflete o modo como as mesmas foram introduzidas na leitura. As afirmações registadas permitem concluir que o grupo de crianças em questão associa a leitura sobretudo a um processo de descodificação.

Nas minhas deambulações pela internet, encontrei frases de crianças, que, ao contrário, evidenciam sobretudo a leitura como um ato de compreensão e recriação, ou seja, como uma porta para o conhecimento e imaginário: "Ler é viajar sem sair do lugar", "Ficar mais perto das letras", “É usar a imaginação", “Ler é viajar no mundo”, “Um modo mais fácil de aprender a ler e escrever”, “Ler é muito importante, porque nós aprendemos a pronunciar as palavras e aprendemos a falar melhor com as pessoas (...).”

As afirmações que acima transcrevemos reportam duas dimensões que o ato de ler assume: descodificar e compreender. De acordo com Ramiro Marques (2003, p. 26), “ler é uma atividade que envolve dois aspetos: a perceção (discriminação) dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto de grafemas”. Sendo que este último envolve operações do tipo lógico-matemático, pois visa o estabelecimento de relações entre significantes e significados.

Pessoalmente, considero que ler convoca, para além de operações cognitivas, diferentes emoções. Mais do que decifrar o código escrito com o qual nos familiarizamos desde cedo, o ato de ler permite aceder a mundos distintos, seja de informação, conhecimento, magia ou fantasia, que nos permitem crescer enquanto seres humanos e dar forma à nossa

personalidade enquanto sujeitos. Obviamente uma relação entre o que se descodifica e o que se compreende, mas acima de tudo o que se compreende, a forma como se compreende, bem como a forma como depois nos apropriamos do que compreendemos.

As opiniões dos autores relativamente a esta questão e a investigação feita na área não evidenciam um entendimento comum relativamente a esta matéria. Alguns situam o ato de ler fundamentalmente num destes processos, outros reconhecem-no como a mediação entre aqueles dois processos, assumindo a descodificação como um processo elementar de aprendizagem da leitura, a qual se efetiva aquando da compreensão do material descodificado:

o ato de leitura constitui um processo complicado que tem origem na simples descodificação grafofonémica [,] prossegue no seu aspeto mais abrangente de atribuição de significado a esta descodificação. Este sentido, da sílaba até à palavra, deverá, através precisamente do ato de leitura – verdadeira extração de significado-, alargar-se à atribuição de um significado à frase e a seguir ao texto considerado na sua globalidade. (Rigolet, 1997, p. 25)

Embora a descodificação seja uma condição necessária na aprendizagem da leitura, não podemos reduzir a leitura a uma técnica de decifração, pois “todos os signos gráficos traduzem uma mensagem, e a posse de uma técnica de leitura resultaria inútil se não permitisse atingir o pensamento” (Viana & Teixeira, 2002, p. 11).

De acordo com Sim-Sim (2009), aprender a ler uma língua de escrita alfabética exige do sujeito que aprende a ler a capacidade de converter padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos. Para tal, o conhecimento da linguagem oral assume-se como determinante no conhecimento e domínio da linguagem escrita, pois o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito numa dada língua torna-se maior.

Sim-Sim (2009) recuperando alguns autores que se têm dedicado à investigação sobre este tema, define algumas linhas orientadoras para o ensino da decifração:

- deve ocorrer em contexto real de leitura (Dragan, 2003);
- deve ter como apoios as expressões e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita (Adams, 1994);
- deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica (Thompson & Nicholson, 1999);
- deve ser explícito, direto e transparente (Caldwell & Leslie, 2005);
- deve contemplar e regular o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos e combinações de letras (Paul, 1998);

- deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança reconheça rápida e automaticamente (Caldwell & Leslie, 2005);
- deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita (Neuman, Copple & Bredekamp, 2000).

Consideremos agora a importância do desenvolvimento de competências emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento da consciência fonológica na fase que antecede o processo formal de ensino da leitura, pois constituem investimentos seguros e cruciais no sucesso da aprendizagem daquela. Implica esse reconhecimento que seja propiciado às crianças diariamente o contato com a linguagem escrita, estimulado o convívio num ambiente de leitura e fomentado o diálogo desafiante sobre o que se ouviu ler.

Tenhamos ainda em conta que o processo de compreensão da leitura se encontra associado numa fase inicial à compreensão oral, anterior à educação pré-escolar e desenvolvido naquela, sendo que as crianças nestas idades, mesmo sem saberem ler, compreendem o que ouvem ler. Só mais tarde, já ao nível do 1.º ciclo, é que as crianças aprendem a decifrar o material escrito e a compreender o material lido. Ainda assim, não consideramos excessivo introduzi-las nesses processos se elas demonstrarem interesse nisso e capacidade para o fazer, reconhecendo-o a decifração como um processo básico de leitura que facilita o acesso à compreensão.

Se, por um lado, a decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência que existe entre som e grafema, o ensino da compreensão visa, por sua vez, a apropriação de estratégias de monitorização da leitura como: prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida, entendidas como “procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão” (Ministério da Educação, 2009, p. 9).

Por compreensão da leitura entende-se “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p. 8). Entenda-se ainda aqui como “um processo complexo que envolve os conhecimentos que o leitor tem sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos que lê e sobre os processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registada através da escrita” (idem, p. 9). Madalena Contente define este processo como “um jogo de correspondências entre o texto, o olhar do leitor e a atividade intelectual que permite a compreensão” (2000, p. 11). A autora acrescenta ainda que a compreensão do material lido é

“o produto final de um largo conjunto de atividades que contribuem para uma representação que resulta da interação de três ordens de fatores: os conhecimentos iniciais do leitor, os fins que prosseguem em relação com a tarefa que seguiu e as características da forma e do conteúdo do texto” (idem, p. 18).

Consideremos um dos objetivos fundamentais no domínio da leitura – a fluência. Este objetivo, por exemplo, só se vê cumprido através da mediação entre os processos definidos de descodificar e compreender. A figura 2, inspirada no modelo de avaliação da leitura de McKenne e Stahl (2003, retirado de Sim-Sim, 2007, p. 10), ilustra as relações entre estes dois processos.

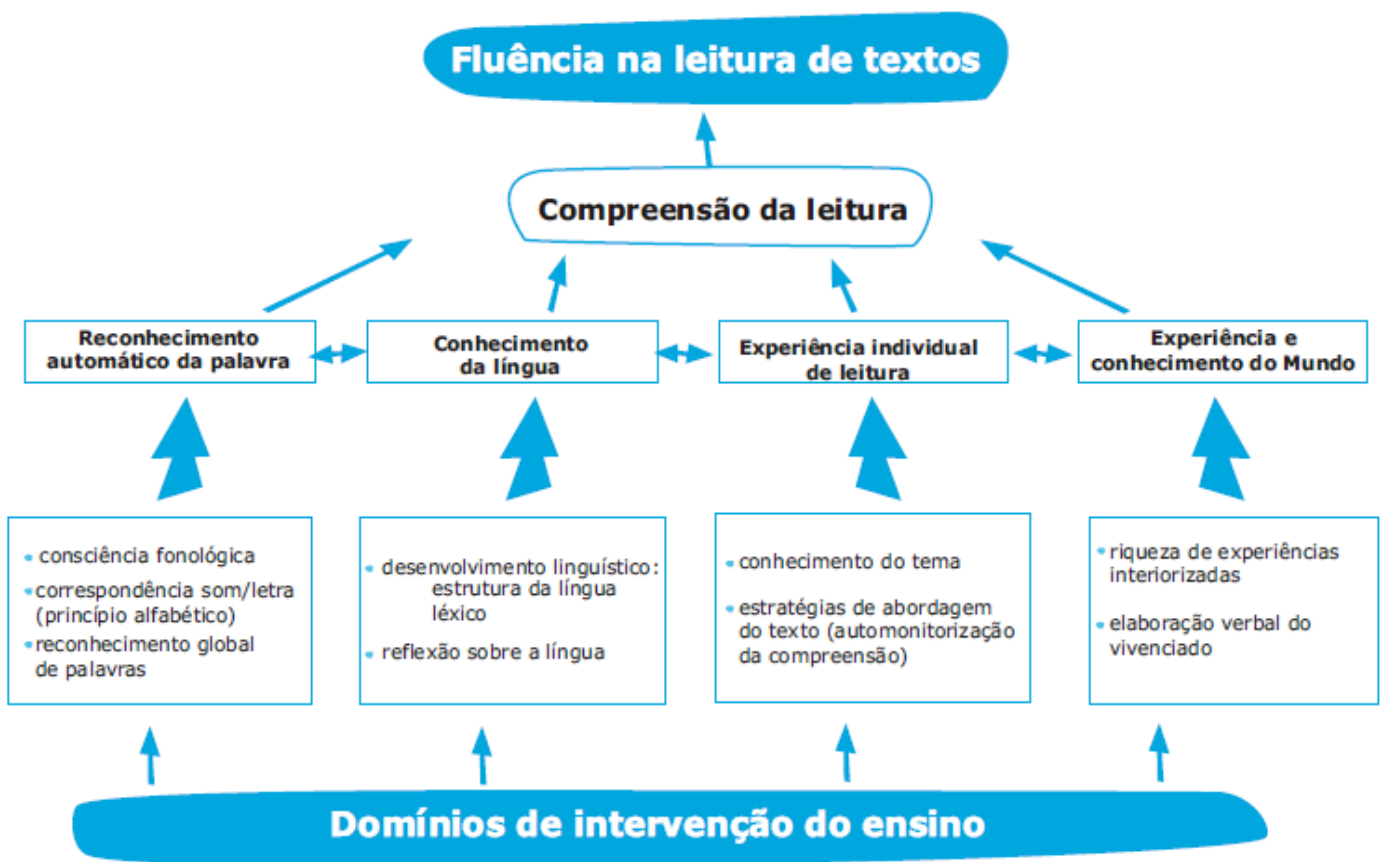


Fig. 2 – Intervenientes no alcance da fluência da leitura

Da figura 2 infere-se que se atinge a fluência mediante a articulação dos processos de descodificar e compreender. Alguns investigadores (Freire, 2001; Sim-Sim, 2002; Cruz, 2007) defendem que a descodificação e a compreensão são dois processos igualmente importantes para que se alcance o domínio da leitura, embora não sejam processos simétricos. Cruz (2007) explica esta conceção, afirmando que “enquanto a leitura propriamente dita

envolve processos de reconhecimento e de conversão de sinais gráficos em representações mentais, que irão permitir entender o que é lido, a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais que não são estritamente dependentes da leitura” (p. 51). A leitura é assim uma atividade cognitiva, que “envolve aspetos tão diversos como os relacionados com os níveis intrapsíquicos e intergrupo, passando pelos níveis interindividual e intergrupo. Ou seja, estão envolvidos tanto a inteligência e outras características pessoais dos leitores como as diferenças sociais e culturais associadas a estes” (Cruz, 2007, p. 3).

Reforçando o entendimento da leitura como um processo cognitivo, Chauveau e Martins (1997, citados por Cruz, 2007, p. 45) sugerem que ler envolve oito operações cognitivas coordenadas:

identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar uma quantidade de escrito portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintáticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados; e reconstruir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas.

Giasson, em 1993, defendia que devíamos tornar transparentes estes processos cognitivos presentes nas atividades da leitura e dar a conhecer a importância do desenvolvimento da autonomia do sujeito enquanto leitor, sendo que o ensino explícito da competência leitora tem como objeto as estratégias de compreensão.

Tal como vimos na secção I deste trabalho, exemplificado com o excerto da obra *O Jardim Zoológico em casa*, de António Torrado, o ensino da leitura carece de ensino direto e explícito, o mesmo se verifica relativamente ao processo de compreensão, pois “saber compreender, ou seja, ser capaz de negociar sentidos dentro de uma vasta rede semântica, implica uma aprendizagem formal, cuidada e motivante” (Veiga, 2000). Perspetiva que declina a conceção errónea de que uma vez dominado o processo de descodificação a compreensão acontece, pois as estratégias que facilitam a compreensão leitora podem e devem ser ensinadas.

Para autores como Smith (1991), Ramalho (1993), Antão (1997), Goodman (1997), Colomer e Camps (2002), Sim-Sim (2002), Kleiman (2004), Rodari (2006), Cruz (2007), a leitura é, pois, uma prática complexa e multifacetada, que não se reporta apenas ao processo de descodificação e atribuição de significado, nem representa um fim em si mesma. Antes resulta do processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A este propósito, Manguel (1998, p. 182) afirma que “seja qual for a forma como os leitores leem o resultado é que o leitor e o texto se tornam num só (...)”.

Colomer e Camps (2002) enunciam como fatores que incidem na compreensão do texto, referindo-se a esta como a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura, a intenção do ato de leitura e os conhecimentos prévios do leitor, quer sobre o texto (sua natureza, autor e contexto de produção), quer sobre o mundo. Considerando ainda que quanto maior for o conhecimento textual de leitor, quanto maior for a sua exposição a diversos tipos de texto, mais fácil se torna o ato de compreender.

Mas então como ensinar a compreender? Colomer e Camps (2002) respondem a esta questão baseadas nos estudos de autores como Geva (1983), Alvermann (1990), Novak e Gowin (1988), Baumann (1984), Collin e Smith (1980), Dillon (1994), Afferbach (1983), Flood e Lapp (1983), sugerindo as seguintes estratégias:

- incrementar a iniciativa dos alunos;
- utilizar formas gráficas de representação;
- oferecer modelos de compreensão e controle (a modelagem do professor);
- aumentar a sensibilidade às incoerências do texto;
- utilizar técnicas de discussão coletiva;
- ajudar a interiorizar orientações a seguir durante a leitura;
- relacionar a compreensão com a produção de textos.

É, no entanto de referir, que as autoras não se limitam a apresentar as já referidas estratégias, mas também fornecem exemplos práticos de aplicação das mesmas. Registemos, em síntese, algumas:

- relacionar as atividades de leitura com as tarefas escolares e a vida na escola, envolvendo os alunos em situações reais de leitura;
- utilizar e promover a biblioteca escolar como um contexto real de leitura;
- orientar a interpretação dos textos;
- levar os alunos a descobrirem a estrutura significativa do texto;
- pedir aos alunos que façam e comparem resumos;
- realizar exercícios de antecipação do texto; pressuposição e inferência; percepção e discriminação rápida;
- aplicar estratégias de controlo e compreensão de erros.

Na sala de atividades/aula cabe ao educador/professor definir estratégias diferentes e específicas adequadas a contextos e realidades concretas, para aplicar em tempos diferentes: antes, durante e depois da leitura. De registar ainda a necessidade de o educador/professor ter

em conta a aplicabilidade e adequação da estratégia escolhida aos objetivos de desenvolvimento de diferentes dimensões de compreensão na leitura.

Barrett (1972, referenciado por Viana & Teixeira, 2002, p. 21) organiza as dimensões da compreensão na leitura em cinco grandes categorias: i) compreensão literal (reprodução fiel do significado explícito), ii) reorganização das ideias ou da informação exposta explicitamente, iii) compreensão inferencial (reconhecer o significado do implícito), iv) avaliação (reação crítica relativamente ao que se leu), v) apreciação (reação à qualidade do que se leu). Por sua vez, Lyon (2003, referenciado por Cruz, 2007) organiza as dimensões de compreensão na leitura em quatro categorias, indo mais longe ao afirmar que as mesmas permitem indicam o grau de compreensão: i) compreensão literal; ii) compreensão interpretativa; iii) compreensão avaliativa ou crítica; iv) compreensão de apreciação.

É importante registar ainda que a capacidade de compreender os textos escritos representa hoje em dia uma necessidade fundamental para que a leitura se possa converter num instrumento de aprendizagem e desenvolvimento de outras competências e não uma mera aprendizagem escolar, sem utilidade na vida ativa, entendimento que alguns dos testemunhos das crianças citados no início deste ponto deixam entrever e que entendemos ser dever dos educadores e professores contrariar.

No entanto, neste momento, a escola não parece estar a contribuir de modo significativo e eficaz para a formação de leitores quer do mundo, quer dos textos escritos. O facto de a iniciação à leitura se centrar fundamentalmente na descodificação do texto, ao invés de se apresentar como um processo prazeroso de construção de sentidos e desconstrução de jogos linguísticos poderá estar na base deste problema.

No aprofundamento destas questões, discutimos nos pontos seguintes o sentido e as finalidades, enunciando algumas estratégias para transformação das experiências de leitura das crianças.

2.1. Aprender a ler: porquê e para quê?

Alberto Manguel (1998) responde à questão que acima se coloca afirmando que é o leitor quem dá sentido à leitura que faz e ao que lê; é o leitor que reconhece a um objeto, lugar ou acontecimento uma possível legibilidade ou lha concede; é o leitor que tem de atribuir significação a um sistema de signos e, em seguida, decifrá-lo.

No entanto é necessário mostrar aos nossos alunos o valor da leitura e clarificar junto destes as suas finalidades e funções. Sem ocultar que o ato de ler requer do sujeito que

lê/aprende a ler esforço, devemos apresentá-la como algo que proporciona emoção e que leva à descoberta de mundos fantásticos, de informação e conhecimento, devemos apresentá-la como a chave que abre a porta para grande parte das aprendizagens que fazemos ao longo da vida.

De acordo com Daniel Pennac (2010), lemos para: aprendermos; termos sucesso nos estudos; estarmos informados; sabermos de onde vimos; sabermos quem somos; conhecermos melhor os outros; sabermos para onde vamos; conservarmos a memória do passado; esclarecermos o nosso presente; aproveitarmos experiências anteriores; não repetirmos os erros dos nossos antepassados; ganharmos tempo; nos evadirmos; para darmos um sentido à vida; compreendermos os fundamentos da nossa civilização; mantermos viva a nossa curiosidade; nos distrairmos; estarmos informados; nos cultivarmos; comunicar; exercermos o nosso espírito crítico.

Numa conceção próxima de Solé (1998), Bigas e Correig (2001, p. 128) registam que, los objetivos que guían la lectura de un texto pueden ser muy variados: obtener algún tipo de información (muy precisa como una dirección o número de teléfono o más amplia como ler una noticia periodística); seguir unas instrucciones para realizar una tarea o actividad determinada (receta de cocina, juego de mesa, montaje de algún aparato doméstico); por placer, para pasar un rato entretenido...

Perspetivando ainda as finalidades da leitura, Soares (2003, p. 67) regista que ler nos faz ser mais distanciados, mais inteligentes, mais capazes de abstracção, menos boçais, menos primários, menos inocentes, menos simplórios, mais mestres do real e mais conscientes de nós próprios. Sendo preciso e de extrema importância que as crianças se apropriem desta funcionalidade do ato de ler para que mantenham intocável o desejo de aprender a ler.

Ler dá-nos ainda maior poder de linguagem, aumenta o nosso vocabulário, melhora o nosso discurso para intervir, para interferir, para tomar uma posição, ajuda-nos a defender as nossas ideias, a formular argumentos, a ponderar impulsos, “a ganhar consciência do tempo e a deslocar do vazio do ato imediato e acéfalo para a exigência da compreensão e demora que ela implica” (Soares, 2003, p. 67). Finalidade fundamental de atingir, uma vez que, como afirma Mira Leal (2000, p. 15), é “através da Linguagem [que] o Homem procura interagir com o mundo que o rodeia, compreendê-lo, ordená-lo, reinventá-lo, buscando, nesse processo, o conforto necessário à sua sã e equilibrada sobrevivência”.

No que diz respeito especificamente ao contexto escolar, a leitura desempenha sem dúvida um papel de extrema relevância, “não só porque os enunciados e as propostas de trabalhos são na maior parte das vezes transmitidos por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação” (Contente, 2000, p. 11). A este

propósito, Castanho (s/d) regista que “porque as práticas de leitura, desenvolvidas em contexto escolar, são experiências linguísticas às quais se reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, facilmente se conclui que a leitura é um ótimo auxiliar no estudo e é o grande alicerce do processo ensino-aprendizagem que se constrói nas escolas, desde a Língua Materna à Matemática”.

Pensando especificamente no contexto escolar, Jolibert (2000, p. 35) identifica algumas finalidades da leitura em função de tarefas específicas que os alunos são convidados, implícita ou explicitamente, a realizar: responder à necessidade de viver com os outros, na classe e na escola; descobrir as informações de que tem necessidade; brincar; construir; executar um projeto-realização; alimentar e estimular o imaginário; investigar.

No entanto, e apesar de na escola a leitura servir para fins específicos como adquirir conhecimentos, encontrar respostas, obter informações exatas, estimular a imaginação..., é importante não esquecer que a leitura deve ter apenas em conta os objetivos pedagógicos e didáticos, mas também o interesse dos alunos, para que os mesmos se sintam motivados para ler. A este propósito Gianni Rodari, na obra *Gramática da Fantasia*, afirma que se as crianças se encontrarem com a leitura numa situação criativa poderá dela surgir “o gosto pela leitura com que não se nasce, porque não é um instinto”. Caso contrário, se a leitura surgir apenas com objetivos pedagógicos e com o objetivo de se realizarem exercícios poderá “daí nascer a técnica da leitura, mas não o gosto” (Rodari, 2006, p. 175). Neste sentido Machado (2012, p. 17) afirma que “se a leitura funcional é muito importante, a leitura recreativa é fundamental, pela sua natureza lúdica que suscita o pensamento, desperta o prazer e prepara para a vida”.

Para além da dimensão escolar da leitura, esta congrega ainda uma vertente social e de cidadania que importa referir, uma vez que aquela é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do espírito crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural, pois, só através do domínio da leitura, “o cidadão pode ser autónomo e tomar consciência de si próprio e dos outros, de forma a poder tomar decisões face à complexidade do mundo do século XXI” (Martins e Sá, s/d, p.). A este propósito, Costa (1998) evidencia a necessidade de ler para compreender uma vasta gama de textos, reconhecer traços linguísticos, modelos de organização de informação, estilos característicos de diferentes tipos de textos. Refere que a leitura procura invariavelmente a procura de informação, variando apenas o objetivo que cada leitor define para cada ato de leitura, no entanto, como regista Machado (2012, p. 22), “nenhuma criança ou jovem conseguirá compreender sem obstáculos se a sua atitude perante a ação de ler for negativa, ou se não tiver interesse pelo que está a ler”.

Socialmente, a leitura é encarada como um dos domínios essenciais de aprendizagem no decorrer do percurso educativo. Contudo, esta esgota-se amiúde no seu uso para fins escolares, ora como objeto de aprendizagem ora como meio de acesso ao conhecimento e ferramenta de estudo, que “exige: concentração, distanciamento, reflexão, análise, síntese, interpretação, juízo crítico” (Soares, 2003, p. 49). Alguns estudos realizados neste âmbito da responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (2001) confirmam isso mesmo³.

Nem sempre a leitura é encarada também como fonte de entretenimento e prazer, como uma atividade que pode ocupar os tempos livres dos adultos e das crianças, portadora de benefícios que não só o “conhecer algo ou alguma coisa” (Morais, 1997). A este propósito, o autor regista:

Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (...) Lemos até para esquecer. (...) Não lemos todos o mesmo texto da mesma maneira. Há leituras veneradoras, analíticas, leituras para fazer ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, fantasiar, leituras narcisistas onde nos procuramos, leituras mágicas onde seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam perante o nosso olhar estupefacto (Morais, 1997, p. 13).

Com efeito, a leitura tem um valor afetivo que não deve ser esquecido nas práticas de ensino escolares e que só é possível alcançar mediante a tríade: o livro – o seu conteúdo – o leitor. Ou seja, o que o leitor retém do conteúdo do livro diz respeito às suas experiências, na maioria afetivas, pois, como refere (Rigolet, 1997, p. 27), nas leituras que realiza, o leitor, encontra “um fiel espelho dos sentimentos provocados pelas suas vivências, ou ainda, um ponto de vista complementar ou oposto a elas”

Quando as crianças se apercebem das funcionalidades da leitura, interessam-se mais por ela e identificam razões para lerem e se apropriarem dela com maior facilidade. Isto acontece igualmente quando as crianças estabelecem interações positivas e se sentem competentes e satisfeitas relativamente à leitura, pois “tanto os sentimentos de competência, como o interesse e atitudes são vetores fundamentais na promoção de elevadas motivações para a leitura” (Mata, 2008, p. 74).

Apesar do atrás referido, os estudos realizados sobre o domínio da leitura em Portugal têm vindo a revelar dados pouco satisfatórios e preocupantes no que diz respeito às competências neste domínio.

³ Para mais informação pode consultar-se ainda o Relatório Nacional das Provas de aferição do Ensino Básico (2000).

Em 1996, o estudo *Literacia em Portugal* revelou falta de hábitos de leitura e baixos níveis de literacia na sociedade adulta portuguesa, situação persistente, a julgar pelos resultados do PIAAC (*Programme for the International Assessment Adult Competencies*), realizado em 2007, que revelou que cerca de 80% da população portuguesa estava abaixo do nível 3 de literacia.

Em 2000, o estudo PISA (*Programme for International Students Assessment*) veio evidenciar baixos níveis de literacia na leitura também entre a população em idade escolar, mais concretamente entre os jovens com 15 anos de idade. Mais recentemente, em 2009, um estudo da GEPE, *A Dimensão económica da Literacia em Portugal – Uma análise*, revelou que os alunos à saída do ensino básico apresentavam os níveis médios mais baixos de competências ao nível da leitura a nível Europeu. Resultados confirmados pelo PISA (2009).

Em 1999, uma investigação encomendada pela APEL (*Associação Portuguesa de Editores Livreiros*) revela a necessidade de se colmatarem lacunas no que diz respeito ao incentivo para a leitura no nosso país. Em 2002, dados fornecidos pelo INE (*Instituto Nacional de Estatística*), de um inquérito realizado sobre a ocupação de tempos livres, revelam mais uma vez a falta da leitura de livros na nossa sociedade. Neste mesmo ano, Inês Sim-Sim, no artigo *Formar Leitores: a inversão do círculo*, aponta os resultados das provas de aferição como desanimadores quanto ao desempenho de leitura dos alunos.

Na nossa região, Região Autónoma dos Açores, têm sido realizadas diversas iniciativas com vista à sensibilização para a leitura e à promoção do livro, ponto de partida para a inversão daqueles resultados. São exemplos de algumas, a criação do *Plano Regional de Leitura* e alguns projetos como: *Ratinhos de Biblioteca*, *A padaria que suspira livros* e *BiblioTurista*, na ilha de São Miguel; *Abrços de palavras*, na ilha do Faial; *Sessão do conto com o livro*, na ilha Terceira; *Jogos de improviso*, nas ilhas das Flores e Corvo; e, *Devoradores de livros*, nas ilhas de São Jorge e Pico.

Perante tal cenário impõe-se questionar: Como motivar nas crianças e jovens o gosto pela leitura? É sobre esta questão que nos debruçaremos no ponto seguinte deste trabalho, com o intuito de deixar a quem lê algumas estratégias para motivar quer a aprendizagem da leitura quer o gosto por atividades desta índole, que como vem sendo referido são de extrema importância não só na vida escolar, mas também na vida ativa das crianças, com repercussões mais alargadas no desenvolvimento social, económico e cultural da sociedade portuguesa.

2.3. Querer ler: como suscitar o interesse pela leitura?

Do acima exposto realço o objetivo de ensinar as crianças a ler para as tornar autónomas, capazes de pensar, de refletir e decidir, e de sentir deleite nas atividades de leitura. No entanto, muitas vezes as crianças não percebem porque é que nós queremos que elas leiam ou se informem sobre um determinado assunto ou conceito, nem a utilidade dessa informação a longo prazo, tal como acontece muitas vezes no ensino da matemática.

No Japão, a constatação de que as crianças não estavam a ler levou o governo a realizar uma pesquisa para identificar a causa deste facto. A conclusão a que chegaram foi que as crianças não liam porque não gostavam de ler, não gostavam de ler porque não tinham adquirido esse hábito, não tinham adquirido esse hábito porque os adultos (pais e professores, principalmente) tinham deixado de ler para as crianças.

Desde muito cedo as crianças apercebem-se da função da leitura e da importância que a mesma desempenha no mundo social em que vive. O facto de ouvirem ler histórias leva-as a quererem saber mais sobre este ato que para elas é exclusivo das pessoas crescidas, leva-as a quererem saber ler. A leitura representa nesta fase o acesso a um mundo mágico e fantástico que as crianças apreciam e acreditam existir quando pegam num livro. No entanto, quando as crianças iniciam o seu percurso escolar veem esta conceção maravilhosa preterida pela exigência que a escola lhes coloca de aprenderem a ler para compreenderem e interpretarem um texto, para produzirem os seus próprios textos e conseqüentemente se apropriarem da gramática da língua. Em resultado, as crianças desinteressam-se gradualmente por uma atividade que anos antes representava algo agradável, estimulante e até divertido.

Daniel Pennac afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo” (2010, p. 11). Ou seja, é preciso motivar as crianças para a leitura, levar a que sejam elas a querer realizar esta aprendizagem e fomentar nelas o gosto e o desejo de querer ler. De acordo com este autor, na sua obra *Como um Romance*, “acabámos” com o gosto pela leitura quando decidimos acabar com as leituras “à noite, à cabeceira”, no momento em que a escola ensina a ler, concedendo às crianças uma nova autonomia: “ler sozinha”. Momento em que o sentido das palavras se perde no esforço da sua decifração e posterior compreensão, impedindo a criança de sonhar enquanto lê.

Para uma melhor compreensão do problema que o autor aqui coloca transcrevo, um excerto de Rousseau, citado por Pennac (2010, p. 51),

A leitura é o flagelo da infância, e quase que o único modo de a ocuparmos. (...) A criança não tem interesse nenhum em aperfeiçoar o instrumento com que a

atormentamos; mas se conseguirmos que esse instrumento sirva para o prazer, rapidamente se interessará, quer queiramos quer não.

Fazemos grandes esforços na procura dos melhores métodos de aprendizagem da leitura, inventamos secretárias, mapas, transformamos o quarto da criança numa tipografia (...) É lamentável! O meio mais seguro, e de que nunca nos lembramos, é criar o desejo de aprender. Deem à criança esse desejo, e deixem o resto (...); qualquer método será bom.

O interesse presente é que constitui a grande motivação, a única que leva longe, e com garantia.

Impõe-se assim a necessidade de estimular o desejo de aprender e querer ler antes de obrigar a qualquer coisa, pois, como regista Sobrino (2000, p. 11), embora a alfabetização seja uma obrigação social, pretendemos que a leitura seja uma “devoção individual”.

De acordo com Pennac, para que as crianças se reconciliem com a leitura, existe uma única condição:

não pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer qualquer barreira de conhecimentos prévios em torno do livro; não colocar a mais ínfima questão; não obrigar a fazer trabalhos de casa; não acrescentar uma palavra que seja às que foram lidas; não fazer juízos de valor, não dar explicações de vocabulário, nem fazer análises de texto, nem biografias... (2010, p. 122).

Enfatizando mais uma vez a importância e o papel relevante que a leitura desempenha quer na vida escolar, quer social da criança, é importante que a ensinemos a ler. No entanto, temos de fomentar o gosto por essa aprendizagem para suscitar na criança a vontade de aprender a ler. Colomer e Camps (2002, p. 62) apresentam algumas condições que consideram terem de ser respeitadas no ensino da leitura: i) partir do que os alunos já sabem; ii) favorecer a comunicação descontextualizada; iii) familiarizar os alunos com a língua escrita e criar uma relação positiva com o escrito; iv) fomentar a consciência metalinguística; v) utilizarem textos concebidos para serem lidos; vi) experimentar a diversidade de textos e leituras; vii) ler sem ter de oralizar; viii) a leitura em voz alta.

Numa fase posterior de ensino torna-se fundamental, segundo Paulo Freire (2005) a leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas, dos cientistas, dos filósofos, que não tem como objetivo trabalhar a linguagem à procura do bonito, do simples e do claro. Para que isto aconteça, torna-se urgente que a escola e nós, enquanto profissionais de educação, fomentemos desde muito cedo o gosto pela leitura e pela escrita.

Paulo Freire (2005) afirma que se ler não fosse para as crianças uma “obrigação amarga de cumprir”, mas antes “fonte de alegria e de prazer, do qual resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo”, teríamos melhores índices de qualidade no domínio da Língua Portuguesa.

De acordo com Maria Almira Soares (2003), para fazer com que quem nem sequer consegue ler, venha a gostar de ler é preciso fazer com que a aplicação, o entusiasmo, o apego e a persistência aconteçam. Citando a autora, levar as crianças a gostarem de ler,

é um processo, com o seu ritmo próprio, como todos os processos: pegar e largar, tentar, insistir, desistir pontualmente, resistir, cair, levantar, aborrecer-se, parar, aborrecer-se por ter parado, recomeçar, ganhar equilíbrio, velocidade, integrar-se, ganhar gosto, sabedoria, pertença, poder de opinião, respeito, audiência, gosto. Gosto pelas palavras, pelas histórias, pelas cores mentais de uma história, pelos segredos dos livros, pela descoberta dos segredos da leitura (Soares, 2003, p. 13).

Na obra *Como motivar para a leitura*, a autora reflete sobre ler enquanto verbo transitivo/intransitivo, afirmando que é raro alguém dizer gostar do ler intransitivo: conhecer as letras do alfabeto, juntando-as em palavras. Normalmente as pessoas afirmam gostar do que leem, ou seja, do que extraem da leitura que fazem. Ressalva que ler, mesmo enquanto ato de conhecer e juntar letras, é muito mais que isso, “é também a circunstância, é todo o conjunto de pequenos *quês*, de coisas quase invisíveis que tecem uma atmosfera que rodeia quem lê, que só vive quem lê” (Soares, 2003, p. 64).

Nesta linha de pensamento, torna-se necessário levarmos as crianças a perceberem que ler não se esgota no ato de juntar letras, “ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser” (Soares, 2003, p. 66).

Na prática, quando estamos a ler estamos de facto a juntar letras e a atribuir-lhes sentido, mas “a transitividade do verbo *ler* é infinitamente maior do que qualquer definição de dicionários nos poderia fazer crer” (Soares, 2003, p. 68). Só através desta transitividade podemos motivar as crianças para a intransitividade deste verbo.

O desejo de querer aprender a ler ou de querer ler não se ensina, ao invés disso, provoca-se, cria-se, desperta-se, “provoca-se a curiosidade, proporciona-se o agrado com o efeito de surpresa” (Soares, 2003, p. 70). A escola pode ensinar que “ler é uma porta que se abre, um acesso, uma entrada; que quando alguém abre um livro e se põe a ler, como que fica intocável” (ibidem), pois, apesar de a leitura poder ser uma atividade de grupo, ela garante sempre a existência de um indivíduo.

Viana (2005) aponta como fatores que motivam para a leitura: i) as experiências anteriores das crianças com os livros, sendo que uma leitura leva a outra; ii) as interações sociais acerca dos livros, as crianças tendem a ler livros que alguns amigos leram ou pessoas que lhes são próximas leram; iii) a liberdade de escolha, embora seja uma liberdade condicionada tendo em conta o atrás referido; iv) por último, a facilidade de acesso aos livros.

Bártolo (2004, p. 145, citado por Machado, 2012, pp. 33-34), partindo de estudos realizados por diferentes autores sobre as questões que se prendem com a motivação para a leitura apresenta diferentes dimensões da motivação: i) eficácia: a crença de que se pode ter sucesso na leitura; ii) desafio: a satisfação de assimilar as ideias mais complexas do texto; iii) curiosidade: o desejo de aprender acerca de um tópico particular de interesse pessoal; iv) envolvimento: o prazer obtido na leitura de um livro ou artigo bem escrito; v) importância: a utilidade que a leitura tem para o sujeito; vi) desenvolvimento: o prazer de receber uma recompensa tangível de aprovação pelo sucesso na leitura; vii) avaliação: o desejo de ser favoravelmente avaliado pelo professor; viii) competição: o desejo de suplantar os outros na leitura; ix) razões sociais: o interesse de partilhar ideias obtidas na leitura com amigos e familiares; x) concordância: ler devido a um pedido ou objetivo exterior; xi) evitação: evitar ler sempre que não é diretamente solicitado.

Vários autores de entre o quais Jean (2000) afirmam que uma das formas mais simples de motivar as crianças para a leitura é ler histórias em voz alta. A *Academia Americana de Pediatras* defende que ler histórias em voz alta é mesmo a melhor forma de as crianças aprenderem a ler, e que as crianças que tiveram desde muito cedo contato com os livros tendem a aprender a ler mais cedo e mais facilmente. Aconselha que os pais e os educadores leiam para as crianças em voz alta e, que ao mesmo tempo, passem o dedo por baixo da palavra que estão a ler, para que a criança possa acompanhar a história; utilizem vozes divertidas e barulhos de animais quando contam a história, para manterem as crianças divertidas; mostrem às crianças que existe, por vezes, um determinado paralelismo entre algumas situações que acontecem nas histórias com as da vida real; parem para responder às perguntas das crianças, pois os livros ajudam as crianças a expressarem pensamentos e por vezes a resolverem problemas; mas acima de tudo aconselha a que se continuem a ler histórias às crianças mesmo quando elas já sabem ler, pois as crianças compreendem melhor uma história quando a ouvem ser lida do que quando a leem. A este propósito, Daniel Pennac (2010) afirma que deixar de ler livros às crianças por elas já saberem ler terá sido porventura um erro que levou à desmotivação pela leitura.

Na mesma linha, Lourdes Mata (2008) defende que a leitura de histórias tem um papel fundamental na promoção de hábitos de leitura. A leitura de histórias não se resume apenas à promoção do desenvolvimento da linguagem, à aquisição de vocabulário, ao desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão. As atividades de leitura potenciam também o desenvolvimento das conceptualizações sobre a

linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas (Mata, 2008).

A autora justifica o forte potencial da leitura de histórias com alguns aspetos provenientes dos momentos de leitura, sugerindo que os educadores criem momentos em que as crianças ouçam leituras fluentes, contactem com modelos de leitores envolvidos, alarguem as experiências de leitura das crianças, desenvolvam a curiosidade pelos livros, ajudem as crianças a aprenderem “comportamentos de leitor”, e apoiem-nas no aprofundamento de conceitos sobre a escrita.

Ainda de acordo com a autora mencionada, “ouvir atentamente e com prazer histórias, rimas, poesias e outros textos, extraíndo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu” (Mata, 2008, p. 83) é uma competência que comporta três vertentes integradas: o desenvolvimento de atitudes positivas e prazer face à leitura; a compreensão do que é lido, procedendo à seleção da informação mais pertinente; e a apreensão da informação selecionada, que permite refletir e estabelecer relações com outras informações e com vivências anteriores (Mata, 2008, p. 84).

Simões (2000) refere que as histórias infantis têm um papel determinante na aquisição da leitura e da escrita, pois oferecem muito mais do que um universo ficcional e aspetos culturais importantes na transmissão de valores sociais:

Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais (“era uma vez...e viveram felizes para sempre”) e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta (Simões, 2000, p. 23).

Assumamos ainda que uma história para entreter e despertar a curiosidade da criança deve prender a sua atenção, mas, para enriquecê-la, deve estimular a sua imaginação, ajudando-a na promoção do seu desenvolvimento intelectual, proporcionando maior clareza afetiva, reconhecimento pessoal, e oferecer-lhe soluções, ainda que provisórias, para alguns dos seus problemas.

É importante que as crianças vivenciem as histórias e de várias formas, contadas sem ler, representadas em dramatizações, assistidas em filmes ou projeções. Devemos ainda enquanto lemos para as crianças ser expressivos, usando várias entoações e incentivar o interesse das crianças pelo enredo da história, demonstrando ao mesmo tempo o nosso próprio interesse e entusiasmo.

Segundo Gianni Rodari (2006), a importância de as crianças ouvirem os adultos contarem histórias reside, entre outros fatores, no contato com a língua materna, com as suas palavras, com as suas formas e estruturas. Não é observável o momento em que a criança se apropria das relações entre os termos do discurso, o uso de um tempo verbal ou de função de uma preposição, no entanto, é através destas atividades de leitura em voz alta que as crianças recolhem abundantes informações sobre a língua e o seu funcionamento, pois, como regista Rodari (2006, p. 164), do esforço feito pela criança para compreender o conto,

faz parte o esforço para compreender as palavras de que consta, para estabelecer analogias entre elas, para efetuar deduções, alargar ou restringir, precisar ou corrigir o campo de um significante, os confins de um sinónimo, a esfera de influência de um adjetivo. Na sua «descodificação» este elemento de atividade linguística não é meramente adjetivo, mas sim tão determinante como os outros. E falo de «atividade» para sublinhar, também a este propósito, que a criança vai buscar ao conto, à situação, a todos os elementos da realidade, tudo o que lhe interessar e que lhe for útil, num contínuo trabalho de seleção.

O autor acrescenta ainda que o conto permite às crianças construir estruturas mentais; estabelecer relações como “«eu, os outros»”, “«eu, as coisas»”, “«as coisas verdadeiras, as coisas inventadas»”; criar distâncias no tempo e no espaço. As estruturas do conto, por sua vez, permitem à criança contemplar as estruturas da sua própria imaginação ao “mesmo tempo que as fabrica, construindo um instrumento indispensável para o seu conhecimento e domínio do real” (idem, p. 165).

Sintetizando, todas as atividades de leitura devem começar por motivar os alunos, pois, como afirma Machado (2012, p. 37), “é na motivação que reside a verdadeira pedagogia da leitura”. Assim sendo, antes de desenvolver uma determinada tarefa, os alunos devem conhecer claramente o que se pretende com essa tarefa, o objetivo dessa tarefa, as estratégias a que podem recorrer para melhor compreender o texto e acima de tudo sentirem que são capazes de realizar com êxito essa tarefa. Na da leitura de histórias estão em jogo fatores de devem ser tidos em conta que tem implicações na forma como o aluno se sente para realizar essa leitura: i) a natureza dos textos, mediante as diferentes tipologias textuais nem todas as crianças reagem e apreciam o mesmo tipo de texto; ii) a estratégia de abordagem à compreensão, por vezes as estratégias que apresentamos para a abordagem do texto não é a que mais ajuda a criança a compreendê-lo; iii) o assunto do texto, todos nós preferimos ler sobre um ou outro assunto, preferimos sempre o que de certo modo é significativo para nós, interessando-nos ler uma determinada gama de textos e não outros; iv) as referências que se possuem ou não sobre o autor do texto, muitas vezes depois de lermos um texto de um autor e gostarmos ou não, temos tendência a voltar a ler escritos desse mesmo autor ou não, baseados

nas experiências de leitura que possuímos e a que esse autor nos reporta; v) o objetivo da leitura, ou seja a finalidade que damos ou nos pedem relativamente à leitura de um texto.

Garantir que os alunos se sentem motivados para a leitura é uma tarefa que cabe em grande parte ao professor. Polanco (2004), no artigo *Diez apuntes sobre animación a la lectura*, explicita que para assegurar que os alunos gostem de ler o professor deve ter uma formação científica e pedagógica adequada; desenvolver nos alunos competências de compreensão a partir da leitura; fazer uma correta e variada seleção de textos e livros; criar ambientes propícios à leitura; fazer da leitura um tema de conversa; evitar atividades que ponham em causa o prazer/ gosto de ler; animar a leitura; ler em voz alta; utilizar as bibliotecas escolares como um ambiente de qualidade de leitura.

Considerando a natureza deste trabalho aprofundamos no ponto seguinte o perfil dos educadores e professores do 1.º ciclo e a formação devem ter, não só no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, mas considerando também o seu carácter generalista.

3. Perfil do educador e professor do 1.º ciclo

Reportando-se ao papel do professor, Duffy (1986) afirma que “os alunos constroem a aprendizagem a partir daquilo que o professor diz e deixa por dizer”. Refletindo sobre a afirmação que acima se enuncia, podemos já perceber a delicadeza e a responsabilidade desta função.

Ao longo dos tempos, tem sido responsabilidade das gerações adultas educar as gerações mais novas através de profissionais especializados para o efeito. De acordo com Vilma Santos, no seu artigo *Profissão de Professor* (2010), “ ser professor é uma das profissões mais antigas e mais importantes, tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela. Já Platão, em sua obra *A República*, alertava a importância do papel do professor na formação do cidadão.

Em sentido lato, a palavra profissão aplica-se à ocupação permanente de um indivíduo, da qual o mesmo obtém os seus principais rendimentos. No sentido restrito, profissão diz respeito a uma ocupação de grande relevância e responsabilidade social. A profissão professor aproxima-se mais desta última conceção.

Socialmente, as profissões são diferenciadas tendo em conta a atividade que representam, o grau de especialização que exigem, o sucesso e as vantagens que lhes estão associadas. Teresa Estrela (2001, p. 120), citada por Elza Mesquita (2011, p. 21), apresenta a profissão docente como “uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho”.

A definição que acima se apresenta oferece a quem lê apenas uma representação plausível do que é ser professor, pois o pluralismo de conceções que têm acompanhado esta profissão ao longo dos tempos não permite que seja apresentada uma definição única e inalterável. Associada à conceção do que é ser professor há ainda uma grande diversidade de papéis a desempenhar por este agente educativo.

Paquay e Wagner (2001, citados por Elza Mesquita, 2001, p. 24) destacam seis paradigmas de ensino que qualificam o professor:

1. um “professor culto”, aquele que domina os saberes.
2. um “técnico”, que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos.

3. um “prático artesão”, que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
4. um “prático reflexivo”, que construiu para si um “saber da experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado.
5. um “ator social”, implicado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropossociais das práticas quotidianas.
6. uma “pessoa” em relação a si mesma e em auto desenvolvimento.

Emerge da análise destes paradigmas a complexidade subjacente a esta profissão, pela multiplicidade de papéis que o professor deve assumir no âmbito da sua função pedagógico-didática.

Associado a estes paradigmas, os autores citados propõem um determinado referencial de competências que os professores devem desenvolver no âmbito da sua formação (ver Fig. 3).

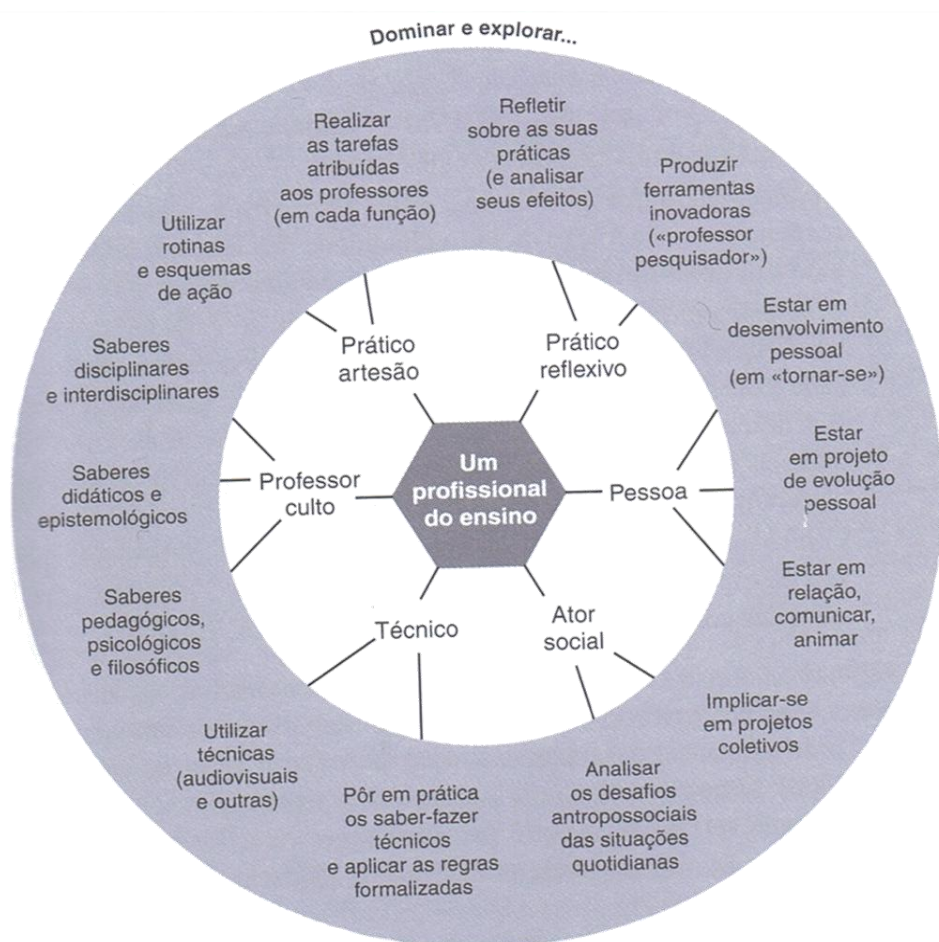


Fig. 3 - Referencial de competências profissionais, adaptado de Paquay e Wagner (2001, p. 137, *apud* Mesquita, 2011, p. 25)

Neste esquema podemos ver ilustrados os seis paradigmas enunciados, bem como os saberes e competências associados a cada um. Concluimos da análise deste esquema que, dependendo da conceção de professor que se tenha, são exigidos conhecimentos, competências e comportamentos diferentes ao professor. A este respeito, Lee Shulman (1987), citado por Sá-Chaves (2000), propõe sete dimensões para caracterizar o conhecimento prático docente:

- *conhecimento de conteúdo*, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar.

- *conhecimento do curriculum*, que se refere ao conhecimento específico de programas e materiais que servem ‘como ferramentas de trabalho’ aos professores.

- *conhecimento pedagógico geral*, que se refere aos domínios dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo.

- *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos.

- *conhecimento dos aprendentes e das suas características*, que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta.

- *Conhecimento pedagógico de conteúdo*, que se caracteriza como uma fusão de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem, sendo específico dos professores.

- *conhecimento dos contextos*, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas (Sá-Chaves, 2000, p. 46, *apud* Mesquita, 2011, p. 26).

Visitemos agora alguns documentos que, em Portugal, nos permitirão melhor compreender o modo como é encarada a atividade dos educadores e professores no processo educativo pelo qual são responsáveis.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 25), “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular”.

Os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo, expressos no documento *Organização Curricular e Programas* (Ministério da Educação, 2004) enunciava que este

ciclo deveria “constitu[ir] uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (p. 23). Tais princípios implicam que o professor adote um “conjunto de valores profissionais” para exercício da sua prática, entre os quais:

“o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral” (ibidem, p. 24).

Tais valores profissionais exigem que o educador/professor se “forme” enquanto “forma” os seus educandos. No fundo, que seja educador e educando em simultâneo, de modo a que, através da sua constante formação, seja capaz de tomar decisões, orientar e auto avaliar a sua ação pedagógica, isto é, “que ele crie meios para regular em cada momento o processo ensino-aprendizagem” (Cró, 1988, p. 58).

Do senso comum recolhemos que a função primordial do educador/professor é ensinar, transmitir conteúdos e veicular informações, no fundo, e recorrendo a uma expressão tradicional, “dar matéria”. No entanto, como vemos, os professores devem possuir competências profissionais que não se circunscrevem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, competências essas decorrentes, em larga medida, da investigação e das transformações sociais e tecnológicas ocorridas entretanto. A este propósito, Perrenoud (2000) enumera dez novas competências para ensinar que o educador/professor deve possuir:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipa;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua.

Entenda-se aqui competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Perrenoud (1996, p. 251) afirma ainda que,

S’il est vrai que les compétences se construisent au gré de l’expérience anticipée et d’une réflexion sur l’expérience, il faut à l’évidence incorporer au cursus de formation des dispositifs intégrant expérience et réflexion. Il reste à traduire cette formule générale en pratiques et en modules concrets, gérables, réalistes, tant en formation initiale qu’en formation continuée.

Legalmente, é o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que, em Portugal, define os perfis específicos dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo. Vejamos, numa primeira instância, o perfil dos educadores de infância ali enunciado.

Relativamente à conceção curricular, cabe ao educador conceber e desenvolver o currículo de acordo com as OCEPE, organizar e avaliar o ambiente educativo e propor as atividades, bem como os projetos curriculares.

De acordo com o decreto-lei atrás referido, são deveres do educador de infância na organização do ambiente educativo: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; utilizar materiais estimulantes e diversificados; organizar o tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar recursos educativos, ligados às tecnologias da informação e da comunicação; criar as necessárias condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/ 2001).

Relativamente às atividades de observação, planificação e avaliação o educador de infância deve: observar as crianças, de modo a planificar atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e, ainda, aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem; planificar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta as competências das crianças; planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível; planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais; avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (ibidem).

Na ação educativa, cabe ao educador de infância: relacionar-se com as crianças de modo a favorecer a segurança afetiva e a autonomia; promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos que partam da iniciativa desta; fomentar a cooperação entre as crianças; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança; estimular a curiosidade da criança para a resolução de problemas; fomentar nas crianças o gosto de aprender; promover o

desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (ibidem).

No que concerne à gestão do currículo, o educador de infância deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Por sua vez, o perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico, enunciado também no perfil geral de desempenho do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), regista que o professor do 1.º ciclo do ensino básico é quem desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências pedagógicas necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Nesta perspetiva, o educador/professor deve: cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola; desenvolver as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e aprendizagem; utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar; promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo; fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho; promover a autonomia dos alunos; avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino; desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomentar a iniciação à aprendizagem de outras línguas; promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência (ibidem, anexo n.º 2, II).

Como forma de integrar o currículo, o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve também promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Relativamente ao ensino da Língua Portuguesa, o professor do 1.º ciclo deve garantir que os alunos desenvolvem competências comunicacionais nos quatro domínios nucleares de ensino e aprendizagem da língua. Competências de compreensão e expressão oral, competências de escrita e de leitura, e ainda, hábitos e estratégias de análise e reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de

modo a que os alunos alcancem as suas competências linguístico de forma contextualizada e em situações comunicativas.

Sim-Sim (2001) afirma que, ao contrário da linguagem oral, a representação escrita da língua e o meio de acesso a esta, ou seja a leitura, não fazem parte daquilo a que a autora chama “a nossa herança evolucionária” (Sim-Sim, 2001, p. 51). Relativamente à primeira, o professor deve incentivar a produção de textos escritos e integrar essas produções nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizarem estratégias diversas para a aprendizagem da escrita, servindo-se de suportes variados.

A segunda é, no entender da autora, “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (ibidem). Os professores devem incentivar os alunos a utilizarem diversas estratégias de aprendizagem da leitura, utilizando para isso diferentes tipologias textuais e textos com diferentes finalidades, motivando-os para a aprendizagem da mesma e para o gosto por atividades de leitura.

Ainda no que diz respeito à formação de professores na área do Português, Sim-Sim (2001) aponta para a necessidade de a mesma assentar em três grandes áreas de intervenção: uma formação centrada na aprendizagem (conhecimento dos formandos sobre leitura), ancorada na investigação (informação teórica fundamentada em dados de investigação) e monitorizada pela prática (experiências refletidas de ensino da leitura).

Quanto ao ensino da escrita, formar para uma intervenção eficaz a este nível passa por atualizar o quadro teórico de referência, selecionando conceitos suscetíveis de contribuir para melhorar a construção de problemáticas didáticas renováveis (Pereira, 2001).

De acordo com Nieto (2001, p. 72), os professores que ensinam línguas têm de possuir uma linguagem de carácter “antropológico”, o mesmo quer dizer conhecimentos em vários campos, uma vez que “la colaboración entre una lingüística pragmática y textual y la psicolingüística nos proporciona hoy unos conocimientos sobre la comprensión y la expresión que vuelven muchas veces a planteamientos similares a los de la antigua retorica y que ningún profesor puede desconocer”.

Concretamente ao nível da escrita, o professor deve possuir conhecimentos determinantes para montar dispositivos racionais e orientados por princípios objetivados em que as opções tomadas advenham fundamentalmente de um forte conhecimento do funcionamento da língua e dos textos (Pereira, 2001).

No ponto seguinte, discutimos o modo como a formação de educadores e professores deverá contribuir para a construção do conhecimento e da competência profissional dos educadores e professores do 1.º ciclo.

3.1. Formação do educador e do professor do 1.º ciclo

Tornar-se professor não é um processo simples. Pelo contrário, exige o domínio de um conjunto de aprendizagens e experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Marcelo, citado por Pacheco (1995, p. 38), define a formação de professores como “o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam individual ou coletivamente num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que contribuam para o desenvolvimento da sua competência profissional”.

O processo de aprender a ensinar pode perspetivar-se num contexto formativo formal (formação inicial, contínua e/ou especializada) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem (Flores & Pacheco, 2000, p. 46). É neste processo formativo que os educadores/professores adquirem e desenvolvem as competências e os conhecimentos acima enunciados, indispensáveis ao exercício da profissão docente.

A nível europeu tem sido feito um grande esforço para aproximar os países que constituem a União Europeia nas suas dimensões intelectuais, culturais, sociais e tecnológicas. A educação sofreu grandes mudanças, principalmente, no que diz respeito às condições de trabalho. Existe hoje em dia uma necessidade crescente de firmar a educação e a formação ao longo da vida, para que se possam proporcionar aos estudantes maiores e melhores oportunidades no sistema de ensino em que se inserem.

Em maio de 1988, os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta - *Declaração de Sorbonne* - onde deixaram expressa a necessidade, bem como as vantagens, de se aproximarem, em grande escala, os sistemas de formação superior dos países que compõem a União Europeia. Nesta declaração é referido que

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre

d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite. (...) Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux - pré-licence et post-licence - devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.⁴

Nesta declaração, os países mencionados comprometeram-se a promover a criação de um quadro comum de referência com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes e a melhorar as condições de empregabilidade.

Em Junho de 1999, em Bolonha, foi assinada a *Declaração de Bolonha*, da qual resultou o denominado Processo de Bolonha, extensivo a Portugal. Esta declaração marca mais uma mudança nas políticas ligadas à educação e procura a promoção de um espaço comum de Ensino Superior Europeu.

A referida Declaração veio apoiar os princípios gerais da *Declaração de Sorbonne* e enunciar alguns objetivos a atingir para se alcançar o pretendido espaço Europeu do ensino superior e para se promover o sistema europeu do ensino em todo o mundo. Estas duas declarações são desencandadoras de reformas políticas nos sistemas de ensino superior nos diversos países da União Europeia, entre os quais Portugal.

No que diz respeito à formação inicial de professores a nível europeu, e tendo como sustento o princípio da criação de um espaço comum de ensino superior europeu, foi solicitado ao *Conselho Europeu de Educação*, reunido em Lisboa, no ano 2000, que refletisse sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas educativos. Entre outros aspetos em foco, realço aqui a importância de “melhorar a educação e formação dos professores e formadores” e “desenvolver as competências para a sociedade do conhecimento” - leitura, escrita e aritmética - (Conselho da União Europeia, 2000, p. 12). Convém ainda realçar que os países da União Europeia estão, neste momento, a trabalhar para o alcance de objetivos comuns.

Em abril de 2011, a União Europeia emitiu um relatório que revela que os países a ela pertencentes melhoraram os seus sistemas de ensino, no entanto, só conseguiram atingir um dos cinco objetivos propostos a serem alcançados até 2010 em matéria de educação e formação. Na página web da União Europeia⁵ podemos ler que:

A UE alcançou o seu objetivo de aumentar o número de diplomados em matemática, ciências e tecnologia, com um aumento de 37% desde 2000 – tendo facilmente superado a meta dos 15%. Significativos, mas insuficientes, foram os progressos alcançados na redução da taxa de abandono escolar, no aumento do número de alunos

⁴ Consultado em: http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf em 22 de fevereiro de 2012.

⁵<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/488&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=fr>, consultada em 22 de fevereiro de 2012.

que concluem o ensino secundário, na melhoria das competências em leitura e no aumento da percentagem dos adultos que participam no ensino ou na formação.

Em 2009, os Ministros da Educação, tendo por base o desempenho a nível Europeu nos últimos dez anos, fixaram cinco novos objetivos para alcançar até 2020:

1. fazer com que a taxa de abandono precoce do ensino e da formação seja inferior a 10%;
2. aumentar a percentagem de pessoas com idades entre os 30 e os 40 anos que concluíram o ensino superior para, pelo menos, 40%;
3. fazer com que, pelo menos 95% das crianças entre os quatro anos e a idade de início do ensino primário obrigatório, frequentem o ensino pré-escolar;
4. tornar a quota de jovens com 15 anos com competências insuficientes em leitura, matemática e ciências, inferior a 15%;
5. fazer com que uma média de pelo menos 15% dos adultos participem na aprendizagem ao longo da vida.

Para além disso, na *XVIII Conferência Ibero-americana de Ministros da Educação*, que teve lugar em El Salvador em maio de 2008, na qual Portugal participou, foi consensual a decisão de elaborar um documento que perspetivasse o futuro da Educação até 2021, intitulado: *Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários*. De acordo com o parecer n.º 5/2010 do Conselho Nacional de Educação, “trata-se de um projeto de grande alcance centrado na definição de onze metas educacionais, relativamente a cada uma das quais são enunciados os indicadores de monitorização e os níveis de concretização esperados”, de entre as quais destacamos: reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora; incrementar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidade dos alunos; oferecer um currículo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática; oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida; valorizar a profissão docente; ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e desenvolver a investigação científica; investir mais e melhor.

No Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro é feita uma revisão das condições de atribuição de habilitações para a docência, face ao desafio de superar os défices de qualificação da população portuguesa, uma vez que a qualidade do ensino e os resultados das aprendizagens estão estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.

Deste modo, podemos afirmar que há ainda um longo caminho a percorrer em termos de formação. Vejamos como se processa esta formação a nível nacional e que objetivos são propostos alcançar na formação de educadores e professores.

Em Portugal, o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário é definido pelos artigos n.º 30 e n.º 31 da LBSE. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, “o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”.

Em consonância com o artigo 31.º da LBSE, os educadores de infância e os docentes do 1.º ciclo, à semelhança dos docentes dos restantes níveis de ensino, “adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito”.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor promove aprendizagens no domínio de um currículo, na base de uma relação pedagógica de qualidade, por meio de uma relação integrada entre normas de rigor científico e conhecimentos das diversas áreas do saber.

Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor leva a cabo a sua atividade, de uma forma integrada, respeitando as diversas dimensões da escola enquanto instituição educativa e no contexto social onde esta está inserida.

E por último, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor enquadra a sua formação como uma componente constituinte da prática profissional. Construindo a mesma a partir da consciência que tem do que são as necessidades dos alunos, resultante da análise da sua prática, da reflexão sobre a construção da prática docente, e recorrendo à investigação em parceria com outros profissionais.

Deste modo, “a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios” (Decreto Lei n.º 43/2007).

De acordo com o artigo n.º 14 do Decreto-Lei n.º 43/2007, os mestrados em ensino previstos incluem as seguintes componentes de formação: formação educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional; e formação na área de docência.

As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final; proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções que competem ao docente, dentro e fora da sala de aula; realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara; são concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (*ibidem*).

Ainda de acordo com aquele decreto-lei, a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada, na qual se insere o presente relatório de estágio, assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro educador/professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.

Resultando da prática educativa nas escolas, resulta também ele de um processo investigativo sobre a prática que contribui para o desenvolvimento de competências na área da investigação educacional.

O grau de mestre é, assim, concedido a quem, de acordo com o artigo n.º 17 do referido decreto-lei, obtiver o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado, e da aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

A formação inicial dos professores, sustentada pelos princípios que acima se enunciaram, assume, sem dúvida, um papel primordial na qualificação docente. É através desta formação que se (re)constroem as conceções individuais sobre a carreira docente e sobre a docência propriamente dita, e, é também através desta formação que os futuros educadores e professores tomam consciência do papel que devem desempenhar na prática enquanto profissionais.

No entanto a formação de um profissional de educação não se esgota no âmbito da sua formação inicial. Como registam Marie-Josée Larocque e Marc-André Éthier, num artigo publicado em *Vie Pédagogique*⁶ (2008), citando Le Boterf (1997), “la formation initiale est désormais considérée comme la première étape d’une démarche de formation qui se poursuivra tout au long de la vie et qui permettra de développer des compétences professionnelles, d’acquérir un «savoir agir». A complexidade e a responsabilidade desta profissão exigem aos profissionais que se mantenham em formação constante, de modo a serem capazes de responder com qualidade às mudanças que acompanham a educação e a responder aos desafios que as mesmas colocam. A formação dos professores é por isso uma formação de carácter contínuo.

Paulo Freire, no *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, realizado em Recife em 2005, enfatizou que a formação contínua deve ser encarada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento articulado com a formação inicial, respeitando esta ao período formativo nas instituições formadoras e aquela à aprendizagem mediante ações de formação, dentro e fora das escolas, após a conclusão do percurso formativo oficial dos professores.

Perrenoud (2002, p. 20), por sua vez, refere que enquanto “a formação inicial [se] destina a seres híbridos, estudantes-estagiários que se tornaram profissionais. Ela deve formá-los para uma prática que, na melhor das hipóteses, está nascendo, ou foi sonhada. A formação contínua, por outro lado, trabalha com professores que estão exercendo sua função, que têm anos e mesmo décadas de experiência”, assumindo as características de um ensino “quase interativo”, que tem como objetivo transmitir, aos professores, os conhecimentos que não adquiriram no âmbito da sua formação inicial.

Indo mais longe, Alarcão e Roldão (2002, p. 34) referem que:

a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. A realização de atividades diversificadas, a experimentação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo.

A formação de professores exige ainda uma atividade supervisiva, que envolve diferentes agentes do processo de formação, para que sejam desenvolvidas competências profissionais que permitam, por sua vez, a compreensão da educação como objeto de ação, de investigação e de reflexão.

⁶Disponível em http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/147/index.asp?page=dossierA_4, consultado em 4 de março de 2012.

Esta atividade supervisiva tem vindo a ganhar relevância na atividade docente, assumindo “uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

No campo da formação inicial, os professores, ainda em construção identitária, são acompanhados por supervisores no âmbito do estágio pedagógico final. Quanto aos professores que já se encontram no exercício pleno das suas funções, a supervisão é feita interpares colaborativamente, não descurando, em momento algum a auto-supervisão (Alarcão & Roldão, 2010).

É objetivo da supervisão que os professores desenvolvam e construam, de forma progressiva, a sua autonomia profissional, num ambiente propositadamente criado para que essa construção se efetue. Procurando clarificar este processo Alarcão e Roldão (2002) propõem o esquema apresentado na figura 4.

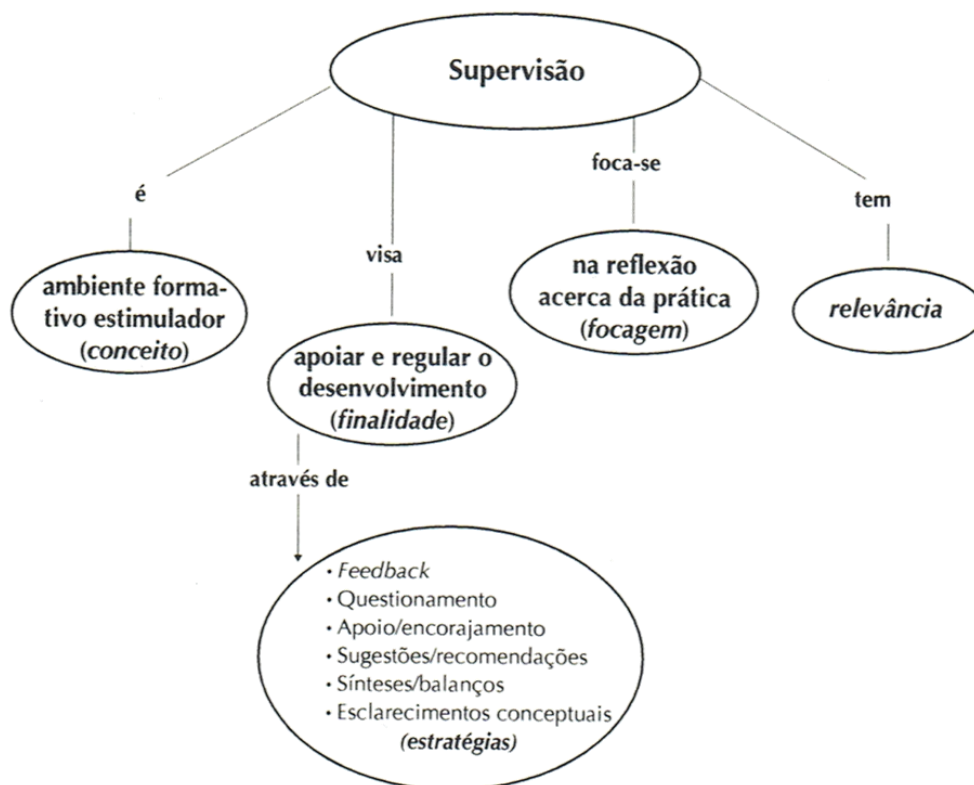


Fig. 4 – Conceito de supervisão

Citando as autoras supramencionadas (2002, p. 54), “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo”. Preparando para a atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experienciação de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

A supervisão tem como centro a prática e centra-se na reflexão da ação proveniente desta, visa, para tal, apoiar e regular o desenvolvimento desta ação reflexiva através de estratégias como: feedback, questionamento, apoio/encorajamento, sugestões/recomendações, síntese/balanços, e esclarecimentos individuais.

Nos dias que correm, a noção de que os professores devem assumir uma atitude reflexiva é consensual entre os autores que se debruçam sobre o perfil dos educadores/professores, sendo considerada uma orientação fundamental para a formação dos educadores/professores, remetendo para uma introspeção crítica e avaliativa que apoie uma tomada de decisões consciente.

Paulo Freire, na linha de Donald Shön, no colóquio internacional já mencionado, concebe a reflexão como

o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 25), a formação de professores orientada para a profissionalização e para a prática reflexiva deve assentar em nove premissas essenciais:

1. uma transposição didática baseada na análise das práticas e de suas formações;
2. um referencial de competências-chave;
3. um plano de formação organizado em torno de competências;
4. uma aprendizagem por problemas;
5. uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática;
6. uma organização modular e diferenciada;
7. uma avaliação formativa das competências;
8. tempos e dispositivos de integração das aquisições;
9. uma parceria negociada com os profissionais.

Concluindo, a escola de hoje requisita um professor que expresse, na sua ação pedagógica, as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico e dos condicionamentos que nele interferem, que saiba selecionar criticamente as orientações da sua práxis (Freire, 2005). Assim a preocupação básica na formação de professores não pode ser somente a de lhes oferecer os conteúdos das disciplinas pedagógicas, mas também a de preparar profissionais comprometidos com um projeto de sociedade voltado para a construção do homem integral – ético, estético, político e social. É este o perfil de educadores e professores que pretendemos formar.

É neste contexto e com estes objetivos de formação e desenvolvimento profissional que desenvolvemos a nossa prática, relativamente à qual a elaboração deste relatório apresenta mais uma oportunidade de análise e reflexão, análise e reflexão esta de que o capítulo seguinte que sobre procurará dar testemunho.

Capítulo II - Contexto prático



1. Percurso Metodológico

Na secção III do capítulo I deste trabalho foi já referida e clarificada a importância de os professores dos nossos dias serem profissionais reflexivos e investigativos no exercício da sua prática. É necessário que os professores recolham informações sobre a sua própria ação, de modo a conseguirem, num momento mais distanciado, tomar consciência das causas e dos efeitos da sua intervenção. Só assim poderão realizar ajustes, tomar decisões e avaliar o seu desempenho, bem como o dos alunos.

Foi nesta linha que desenvolvemos os estágios pedagógicos implicados na realização deste trabalho, numa perspetiva de investigação-ação, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 16), “um conceito simultaneamente teórico e instrumental” que permite “a articulação destes dois aspetos com vista ao envolvimento dos profissionais de um determinado setor no conhecimento das situações que o rodeiam” (ibidem). Na nossa opinião, esta definição ilustra o propósito de este trabalho ser um mediador entre o que perspetivam as teorias, as orientações curriculares nacionais e regionais e o trabalho que foi desenvolvido na prática.

Citando McKernan (1998, p. 5) *apud* Máximo-Esteves (2008, p. 20)

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

É nestas linhas que se dá seguimento à segunda parte deste trabalho, que tem como primordial objetivo estabelecer uma relação entre o que se pretende e o trabalho que foi desenvolvido. A área problemática centrou-se na necessidade de promoção de estratégias que motivem os alunos para as atividades de leitura em idade pré-escolar e em idade escolar, eleita após a consciencialização do desinteresse das crianças por atividades de leitura e das dificuldades sentidas na compreensão e recriação do material escrito.

A partir deste ponto serão dadas a conhecer as atividades implementadas para a consecução dos objetivos propostos, feitas reflexões e retiradas conclusões que permitirão a compreensão global do trabalho realizado aquando dos estágios, e finalmente, serão emitidas algumas considerações finais respeitantes ao desenvolvimento de todo este processo.

Interessa assim, começar por clarificar os objetivos e as questões de partida que guiaram o desenvolvimento deste trabalho, quer no pré-escolar, quer, mais tarde, no 1.º ciclo do ensino básico. Os objetivos deste trabalho reportaram-se essencialmente ao desenvolvimento de competências na área de expressão e comunicação, nas suas dimensões escrita e oral, sendo que foi dado especial enfoque às questões relativas às atividades de leitura, no sentido de promover nas crianças o gosto pela leitura e a adesão a atividades que a envolvem.

Foram, assim, definidos como objetivos para o estágio no âmbito da educação pré-escolar:

- explorar os livros nas suas dimensões gráficas e paratextuais.
- desenvolver a capacidade de leitura imagética como meio de suscitar o desejo de aprender a ler.
- familiarizar-se com o código escrito.
- contactar com textos de diferentes tipologias textuais (contos, texto dramático, poemas, lengalengas, entre outros).
- apropriar-se dos textos lidos, recriando-os em diversas linguagens
- (dramatizações, desenhos, modelagem, entre outras).
- enriquecer o vocabulário.
- aprofundar o interesse pela leitura.

Foram definidos como objetivos para o estágio no âmbito do ensino do 1.º Ciclo:

- utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento de vocabulário).
- apropriar-se do texto lido, recriando-o em diversas linguagens (dramatizações, desenhos, modelagem, entre outras).
- aprofundar a compreensão na leitura, relacionando os textos lidos com as experiências pessoais e o conhecimento do mundo.
- descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir da leitura dos textos.
- distinguir algumas tipologias textuais, reconhecendo-lhes diferentes objetivos comunicativos.
- enriquecer o vocabulário.
- aprofundar o prazer pela leitura.

Interessa aqui referir que a definição destes objetivos teve sempre em conta as características dos grupos com quem trabalhámos e o contexto em que estavam inseridos, que mais abaixo se irá caracterizar.

Ao longo deste processo procurámos ainda responder às seguintes questões:

- 1- quais as estratégias que suscitam maior interesse das crianças pela leitura?
- 2- que tipo de textos desperta mais atenção nas crianças?

Com vista à recolha de dados que nos permitissem aferir a consecução dos objetivos propostos e responder às questões formuladas foram feitos registos áudio, vídeo e fotográficos de práticas, registos escritos por nós num diário de bordo e entrevistas informais às supervisoras da escola (a educadora e a professora de cada um dos grupos de crianças com que trabalhámos). No estágio referente ao 1.º ciclo, não houve a possibilidade de fazer um diário de bordo tão completo e pormenorizado como no estágio do pré-escolar. O facto de o grupo de estágio ser constituído por três elementos e de o grupo ter acordado entre si realizar junto todo o trabalho, dividindo tarefas e partilhando experiências, exigiu do grupo um maior envolvimento em todas as semanas de intervenção e em todas as sequências didáticas elaboradas, algo, que, na nossa opinião, contribuiu muito para o nosso crescimento e para um melhor desempenho nas práticas, mas ocupando muito mais tempo, dificultando, por exemplo um registo completo e pormenorizado no diário de bordo. O espírito de ajuda e partilha é dos aspetos positivos a realçar neste estágio.

As técnicas eleitas foram as de natureza qualitativa, considerando que a pesquisa qualitativa privilegia a análise de microprocessos, através do estudo de ações sociais, individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, caracterizado pela heterodoxia no momento de análise (Quivy & Campenhoudt, 1998). Recolhemos dados essencialmente através do processo de observação e registo. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 87) a observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”. Existem dois tipos de observação: a participante e a não participante. Neste estudo foi utilizada a observação participante, definida por Lacey (1976, p. 65, *apud* Bell, 2008, p. 162) como “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo”.

Por sua vez, os registos, e neste caso particular, os diários, “podem facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e atividades” (Bell, 2010, p. 151) muito úteis para a realização de um trabalho desta natureza. Zabalza (1992, p. 91) afirma que no diário “o

professor expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana na aula ou fora dela (...) como expressão geral do seu trabalho na aula”.

Uma vez definida a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo, parece-nos pertinente contextualizá-lo, relativamente ao âmbito em que surgiu, o estágio, e em que espaços físicos e sociais se concretizou e definiu.

De acordo com o Art.º 2, alínea i do *Regulamento de Mestrados da Universidade dos Açores* o estágio é “a integração em ambiente de trabalho efetivo numa área de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do mestrado, suscetível de demonstrar capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho”. O presente documento é sustentado pelos dois estágios pedagógicos integrados no *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, nas unidades curriculares de Prática Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, o primeiro respeitante à educação pré-escolar e o segundo ao 1.º Ciclo.

As experiências educativas que aqui irão ser relatadas tiveram como palco, respetivamente, a escola Básica/Jardim de Infância de São Roque – Poço Velho e a Escola Básica de São Roque II – Canada das Maricas. Ambas as escolas se localizavam na Freguesia de São Roque, uma freguesia situada na costa sul da ilha de São Miguel que se estende numa área de 7,16 Km², confrontando com o mar e com as freguesias de São Pedro, Fajã de Baixo e Livramento.

2. Contexto e atividades realizadas na educação pré-escolar

Serve o presente ponto para dar a conhecer a realidade em que foi desenvolvido o primeiro estágio pedagógico, referente à unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I (PES I), no âmbito da educação pré-escolar, neste caso particular numa sala com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Para que a leitura do trabalho desenvolvido se torne clara e esclarecedora, bem como ilustrativa do trabalho desenvolvido e pertinência do mesmo, em primeiro lugar será feita uma breve caracterização da escola, depois da sala e, em seguida, do grupo de crianças. Posteriormente, apresentaremos e refletiremos sobre algumas das atividades realizadas em particular no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, neste nível educativo e com este grupo de crianças, tendo em conta o contexto em que estava inserido, assim como as características e especificidades que apresentava, e ainda os pressupostos teóricos e

curriculares que orientam o trabalho a desenvolver neste contexto educativo, apresentados no capítulo I deste trabalho.

2.1 A escola

A EB1/JI de São Roque I pertence à Escola Básica e Integrada Roberto Ivens, que se localiza em Ponta Delgada e integra, para além deste, mais cinco estabelecimentos de ensino.

Fisicamente a EB1/JI de São Roque é constituída por três edifícios Plano Centenário, os quais congregam oito salas de aula, um gabinete de apoio educativo, sete casas de banho, três arrecadações, um refeitório, uma cozinha, um gabinete de coordenação, um campo de jogos, um ginásio e um vestiário. O jardim-de-infância está circunscrito ao terceiro edifício integrado nesta escola.

O espaço físico da escola reúne as condições necessárias para receber crianças com dificuldade de mobilização, nomeadamente rampas de acesso aos edifícios.

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com a participação de oito docentes, cinco auxiliares e cento e quarenta e oito alunos, dos quais, trinta e nove a frequentar o ensino pré-escolar e cento e nove a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico. Quarenta e quatro alunos deste total têm apoio educativo e sete têm apoio especial.

O horário de funcionamento desta escola é das 8h30 às 16h30, decorrendo as aulas das 9h00 às 15h00, com interrupção a meio da manhã, das 10h30 às 11h00, e para almoço das 12h30 às 13h30.

2.2 A sala de atividades

A sala onde decorreu a nossa ação educativa no pré-escolar estava organizada em áreas distintas biblioteca e jogos, mesa de grande grupo, manta, casinha e mesa de pequeno grupo, destinadas à realização de diferentes atividades: faz de conta, pintura, construções, jogos, plasticina, desenhos, recorte, leitura, entre outras. Estas atividades estavam desenvolvidas nas seguintes Visualizemos a figura 5 para uma melhor compreensão da organização espacial a que nos referimos.

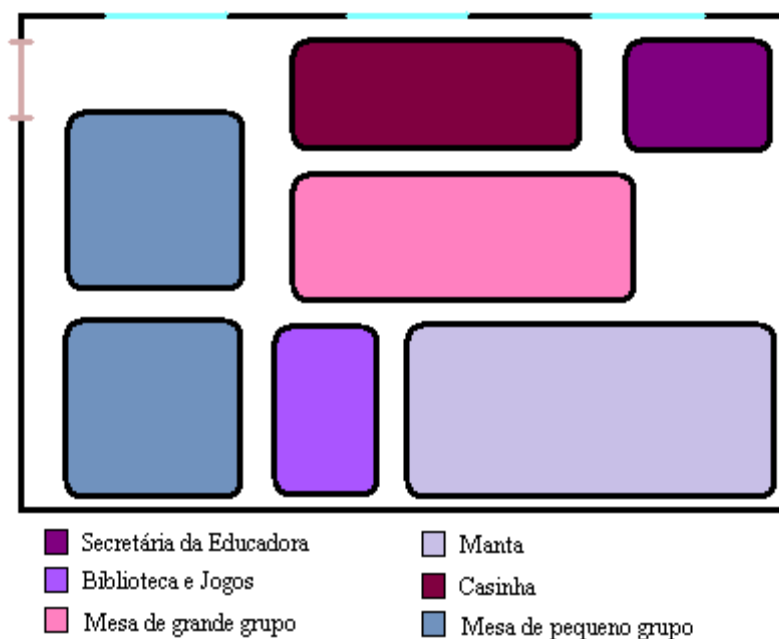


Fig. 5 – Planta da sala dos 4/5 anos

Na área da manta eram realizadas atividades de reflexão, auto-avaliação, conversa com a educadora, leitura de histórias, aprendizagem de canções, planeamento das atividades do dia e o acolhimento. O tapete colocado nesta área representava uma pista de carros, sendo por isto também nesta área que os alunos brincavam com os carros e ainda faziam construções com legos.

A área da biblioteca e dos jogos situava-se junto à área da manta. A biblioteca apresentava um número reduzido de livros e eram poucas as crianças que pediam para ler um livro ou simplesmente folheá-lo. O grupo não demonstrava interesse pelas atividades de leitura e tinha muitas dificuldades em concentrar-se a ouvir uma história até ao fim. As atividades de leitura eram sempre atividades que partiam da iniciativa da educadora. Na estante onde se encontravam os livros, encontravam-se também diversos jogos de tabuleiro com os quais os alunos podiam jogar nas mesas de pequenos grupos. Estes jogos tinham níveis de dificuldade diferentes. Junto aos jogos encontravam-se ainda legos com os quais os alunos faziam diferentes construções. Estas construções eram feitas na maioria das vezes no espaço da manta.

Na área da casinha as crianças tinham a oportunidade de se assumirem no papel de um outro e de brincarem ao faz de conta. A área da casinha contava com uma mesa redonda e bancos, um armário, utensílios de cozinha, adereços e outros elementos do quotidiano que serviam também para as crianças brincarem. Citando a educadora responsável pelo grupo, na

área da casinha as crianças “exteriorizam, ao mesmo tempo, os seus medos, inseguranças, desejos, frustrações e sentimentos”.

Nas mesas de atividade em pequeno grupo os alunos desenvolviam atividades que envolviam lápis, por exemplo pintar um desenho ou fazer um desenho.

Nas mesas de atividade em grande grupo eram desenvolvidas atividades como o recorte, a pintura, a colagem e outras técnicas de expressão plástica.

Estas áreas estavam organizadas num quadro afixado num placar da sala que permitia que estivessem em cada área quatro crianças. A distribuição das crianças pelas áreas era feita pelas mesmas com a colocação de um cartão com a sua fotografia na área para onde pretendiam ir.

Na sala existiam ainda alguns armários, um lavatório, um quadro de xisto e um computador.

No que diz respeito à rotina da sala de aula, esta tinha um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, uma vez que as atividades que a integravam permitiam às crianças explorar, organizar e ter conhecimento da realidade e da sua própria autonomia.

A rotina da sala propunha que após a chegada das crianças à sala se iniciasse o acolhimento, onde eram contadas as novidades, cantada a canção do Bom Dia, marcadas as presenças, identificados o dia dos mês e da semana e planeadas as atividades do dia. Era durante o período da manhã que se realizavam as atividades orientadas pela educadora, às quais se seguiam as atividades de escolha livre. Para auxiliar a seleção das últimas, existia um quadro na área da manta, onde os alunos colocavam um cartão com a sua fotografia para indicarem a sua opção relativamente à atividade que pretendiam realizar. Os espaços para a colocação dos cartões eram limitados, de modo a que, os alunos não escolhessem todos, as mesmas atividades e se distribuíssem pelas diferentes áreas.

2.3. O grupo de crianças

O grupo era constituído por 16 crianças, na sua maioria rapazes (10 rapazes e 6 raparigas). Destas 16 crianças quatro eram casos de necessidades educativas especiais, duas em processo de avaliação e duas já avaliadas. Uma com hiperatividade e a outra um atraso cognitivo e de desenvolvimento da linguagem, beneficiando, por isso, de apoio educativo e terapia da fala. Relativamente a esta última, a educadora não concordava, com o atraso cognitivo diagnosticado. Numa das entrevistas informais realizadas, a mesma referiu que “o aluno ao nível cognitivo revela algumas dificuldades, uma vez que o seu atraso da linguagem

expressiva faz com que este tenha um vocabulário pobre e pouco conhecimento das regras gramaticais e sintáticas da linguagem, levando a que a criança não seja capaz de falar tão bem como compreende, resultando muitas vezes na subestima da sua capacidade cognitiva”.

O grupo apresentava inúmeras dificuldades em praticamente todas as áreas de conteúdo, sendo estas mais acentuadas na área de expressão e comunicação e formação pessoal e social. Junto da educadora da turma ficamos a saber que o grupo tinha tido no ano transato quatro educadores diferentes, uma instabilidade que, na opinião da educadora, estava na base de algumas destas dificuldades. Tanto quanto ficámos a conhecer, o contexto familiar e social destas crianças não era favorável ao bom desenvolvimento destas, a maioria provinha de famílias de um nível social baixo, algumas com graves problemas de alcoolismo e droga, famílias desempregadas e sem estabilidade financeira e, nalguns casos, emocional.

Das observações realizadas, que antecederam a intervenção pedagógica e que tinham como objetivo ficar a conhecer as dificuldades do grupo em questão, para que interviéssemos em conformidade com as mesmas, resultou a caracterização que de seguida se apresenta.

De um modo geral este grupo revelava dificuldades de diferentes ordens e respeitantes a quase todas as áreas de conteúdo. Estas eram sem dúvida mais expressivas na área de expressão e comunicação, mais incidentes ainda no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, e neste, ao nível da expressão e compreensão oral. Revelavam muita falta de atenção e de concentração, não conseguindo realizar na maioria das vezes uma tarefa do início ao fim. Revelavam poucos conhecimentos ao nível de experiências pessoais resultantes do dia-a-dia. Demonstravam, no entanto, autonomia no desempenho de tarefas simples e na escolha de atividades, quando se tratavam de atividades livres. Revelavam conhecer a rotina da sala e respeitavam-na. Gostavam de trabalhar em grupo e faziam-no de forma produtiva, cumprindo com as tarefas propostas, contudo, a interação dentro dos grupos era normalmente atravessada por discussões, ameaças e, por vezes, até agressões físicas, denotando inúmeras dificuldades ao nível da formação pessoal e social e falta de regras de cidadania.

A área das Expressões era a área de preferência deste grupo de crianças, manifestando gosto na realização das mesmas. Interessavam-se pela expressão plástica, nomeadamente atividades de pintura e modelagem, mas, curiosamente, mostravam dificuldade na realização de desenhos, escolha e diferenciação de cores e pouca criatividade/imaginação. Manifestavam também gosto pela expressão musical, gostavam, em particular, de cantar, sendo esta uma das poucas atividades em que mantinham atentos por mais tempo. Pela expressão dramática não mostravam o mesmo interesse, tendo sido até difícil a realização de algumas atividades neste domínio, muitas vezes pela falta de confiança que as crianças revelavam. A expressão físico-

motora era outra das áreas de preferência das crianças, senão a preferida, tanto que, em situações de mau comportamento do grupo, a penalização era frequentemente não realizarem atividades neste domínio.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita as dificuldades deste grupo de crianças eram bastante expressivas, essencialmente ao nível da expressão oral. Revelavam imensa dificuldade em se expressarem, em pronunciarem corretamente as palavras, em proferir frases com concordância; possuíam um vocabulário pouco vasto. Não realizavam atividades de reconto nem sabiam escrever o seu nome. No domínio da leitura, o grupo não revelava interesse por atividades desta índole, não manifestando uma relação positiva com o livro. Uma vez questionada a educadora da sala sobre este desinteresse, a mesma afirmou que “a realização de atividades de leitura com [aquele] grupo [era] complicada”, havia “falta de atenção e [as crianças] não consegu[am] ficar na manta por muito tempo”.

No domínio da matemática o grupo, na sua maioria contava até dez (exclusivamente), tinha já adquirido a noção de sequência, bem como de quantidade, no entanto não tinha ainda adquirido a noção plena de tempo, nem de medição, não conseguia encontrar nem formar padrões, bem como seriar e ordenar objetos.

Na área de conhecimento do mundo, os alunos não manifestavam curiosidade nem desejo de aprender, sendo difícil, por vezes, motivá-los para a realização de determinadas tarefas; revelavam poucos conhecimentos gerais sobre o mundo e até mesmo sobre a realidade próxima envolvente.

Na área de formação pessoal e social as dificuldades eram ligeiramente acentuadas. O grupo revelava falta de regras de comportamento, e de princípios gerais de cidadania.

2.4. Atividades realizadas no âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita

Como já registámos, o grupo em questão era particularmente desatento e extremamente difícil de cativar relativamente às atividades propostas, pois facilmente desprendiam a sua atenção do que era proposto. Ouvir ler uma história, por exemplo, era uma atividade extremamente difícil de realizar, pois o grupo não se mantinha na manta durante muito tempo como também já referimos. Questionada a educadora titular do grupo sobre o assunto, a mesma respondeu que nem sempre era fácil encontrar uma história de que eles

gostassem e que todas elas tinham de ser de extensão reduzida, senão rapidamente aquelas se distraíam, facto comprovado nas semanas antecedentes às intervenções com este grupo.

Para além de ser difícil realizar atividades de leitura com este grupo, a relação do mesmo com os livros não era de todo a melhor. A biblioteca existente na sala era extremamente pobre e continha livros desadequados à idade destas crianças, encontravam-se em muito mau estado, uns sem capa, outros sem algumas folhas. Era um espaço pouco visitado nos momentos de atividades livres. Na sala havia um quadro onde as crianças podiam registar a área da sala para onde queriam ir, colocando na área desejada um cartão com a sua fotografia. Nas observações realizadas, confirmámos que a área da biblioteca poucas vezes era frequentada. Ressalvemos, como já foi anteriormente visto, que a familiarização com o código escrito tem como instrumento principal o livro, pois é através dele que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética (OCEPE, 1997), ou seja, deparávamo-nos aqui com um problema a resolver, razão que sustentou a escolha deste tema como objeto particular de reflexão neste relatório.

Pesaram ainda nesta decisão os resultados de estudos como The Reading Literacy Study (1985-1994) ou o PISA (2000; 2009), bem como todos os referidos na primeira parte deste trabalho, que enfatizam também a necessidade de investir num desenvolvimento precoce de competências ao nível da leitura. Tenhamos presente a importância que alguns autores atribuem ao facto de as crianças ouvirem os adultos lerem histórias, para que estas tenham contato com a língua materna, com as suas palavras, com as suas formas e estruturas (Rodari, 2006). Recordemos também a importância de trabalharmos os domínios nucleares da língua portuguesa de forma articulada e integrada, e numa fase ainda precoce de formação das crianças.

Assim sendo, a primeira decisão que tomámos foi a de recorrer a recursos alternativos ao livro, na tentativa de que os alunos se deixassem cativar pelas histórias e, gradualmente, fossem percebendo que o meio mais comum de acesso a estas era o livro. Durante as primeiras intervenções recorreremos então a diferentes recursos pedagógicos para contar histórias, explorámos os diferentes elementos constituintes do livro e só no final voltámos a recorrer ao livro na sua forma mais comum. Resumidamente, começámos por contar histórias através da leitura imagética e por textos de extensão reduzida, depois explorámos os elementos paratextuais dos livros, construímos com as crianças pequenos livros com diferentes finalidades, e, finalmente, na sequência de uma visita de estudo à Biblioteca Municipal de Ponta Delgada e a uma livraria da cidade, foi então de novo introduzido o livro. Vejamos de forma mais detalhada todo este percurso, intervenção após intervenção.

a) O conto “O Palhaço Tristoletto”

A primeira intervenção teve lugar nos dias 28 de fevereiro e 1 de março. As propostas apresentadas para desenvolver nesta intervenção tinham como objetivo primordial o desenvolvimento de competências ao nível da Expressão e Comunicação, área onde os alunos apresentavam mais dificuldades, nomeadamente: fomentar a expressão oral, fazer com que as crianças fossem capazes de comunicar em diferentes situações, desenvolver a compreensão oral e usar a língua com progressiva autonomia. Pretendíamos ainda desenvolver com o grupo as seguintes competências: desenvolver o sentido estético, estimular a criatividade através da construção de histórias, explorar as diferentes possibilidades de alguns materiais de expressão plástica, adquirir noções de tradição e cultura, desenvolver a capacidade auditiva, explorar as possibilidades de diferentes materiais recicláveis e desenvolver a noção de espaço.

A primeira atividade realizada, após o acolhimento das crianças, foi uma história de Carnaval (conteúdo definido para esta intervenção) intitulada “O Palhaço Tristoletto”, história adaptada por uma turma do 4.º ano do Ensino Básico da história original de Lourdes Custódio. O conto desta história foi introduzido pela canção das histórias e foi suportado por cartões com imagens e texto, construídos por nós para este fim (anexo 1). Esta história apresentava o fim em aberto, para que, depois de lida, fossem as crianças a imaginar um fim para a mesma que agradasse a todos, uma forma de fomentar uma relação afetiva positiva das crianças com a história que estava a ser contada, de estimular a imaginação daquelas e de privilegiar as ideias delas, de modo a tornar esta atividade significativa e motivadora.

Depois da leitura da história, foi feita a exploração da compreensão literal e interpretativa daquela mediada pelas seguintes questões: de que nos fala esta história?; como se chamava o palhaço?; qual era o problema deste palhaço?; como é que o palhaço se sentia quando acabava o espetáculo e ficava sozinho?; quem apareceu enquanto ele descansava?; o que fez esta palhacinha ao Tristoletto?; o que aconteceu quando a Risoleta fez cócegas nos pés do Tristoletto?; como se sentia o Tristoletto quando estava com a Risoleta?; que convite fez o Tristoletto à Risoleta?; o que acham que aconteceu ao Tristoletto e à Risoleta?. A última pergunta permitiu ainda fazer uma ponte para a construção do fim da história e todas as outras permitiram que os alunos recontassem a história que tinham ouvido. De acordo com os registos efetuados, nem todas as crianças foram capazes de responder às perguntas nem de fazer o reconto, surgindo respostas como “não sei” ou “não me lembro” por parte de algumas crianças.

A reação das crianças quanto ao desenvolvimento desta atividade e ao recurso apresentado foi bastante positiva. A primeira reação foi de surpresa, quer pela forma como a história era apresentada, quer pelo facto de, no final, ser o grupo a ‘escrever’ o final para esta história, algo, para eles, inédito. Após a apresentação da história surgiram logo questões entusiasmadas como “podemos ver?”, “foste tu que fizeste?”, “essa história vai ficar para a gente?” e “nós é que vamos dizer como acaba?”.

Durante a exploração dos cartões, as crianças mostraram gosto e entusiasmo, algo que pudemos confirmar nos registos áudio/vídeo que fizemos, através das expressões das mesmas. Quanto ao facto de ser escrito um final conjunto para a história, este revelou-se como algo motivador, mas a que as crianças não conseguiram dar resposta. O grupo tinha imensas dificuldades de concentração, como já referimos, e era pouco imaginativo.

Inicialmente, antecipávamos que esta atividade poderia constituir um problema, pois pensávamos que iria surgir uma grande diversidade de finais, e que, possivelmente, teríamos de recorrer à votação para eleger um. No entanto, tal não aconteceu, as crianças não se mostraram capazes de construir um final para a história. Tivemos de induzir um final possível, que foi o que acabou por ser escrito no último cartão. Curiosamente, o facto de ser o grupo a escolher o final da história, mesmo não sendo plenamente capaz de o fazer, parece ter estimulado a atenção das crianças para atividade, pois, normalmente, as histórias já tinham um fim definido, não dependendo deles o desfecho.

O facto de a história ser construída em cartões e decorada com desenhos pintados por nós e elementos feitos em papel de espuma permitiu que as crianças experimentassem texturas diferentes, visualizassem inúmeras cores e formas, fatores que agradaram particularmente ao grupo e que permitiram a integração com os domínios da expressão plástica e da matemática.

Pensamos que esta foi uma boa forma de introduzir as atividades de leitura. Manter as crianças envolvidas e ativas no conto da história levou a que a atenção destas fosse maior do que quando escutavam uma história de forma passiva. Relembremos que o grupo estava habituado a atividades rotineiras. O simples facto de a história ter sido contada num suporte diferente parece tê-lo motivado para ouvi-la com outro entusiasmo. Como regista Rigolet (2009, p. 177), a diversidade de contos e de recursos, de apoio às atividades de leitura permitem oferecer às crianças “vários meios de identificação, de modo que cada potencial ouvinte descubra a sua forma particular de encarar a vida, de se ligar ao mundo envolvente, de se desvencilhar dos desafios que este lhe apresenta, enfim, de encontrar a sua identidade profunda, autêntica e única”.

A dificuldade sentida na implementação desta atividade residiu essencialmente no facto de serem as crianças a escreverem o final da história, tarefa com a qual nunca se tinham confrontado. O facto leva-nos a pensar a importância de realizarmos várias vezes os diferentes tipos de tarefas para que as crianças se familiarizem com aquelas e aperfeiçoem as competências específicas que aquelas demandam. Para além disso, consideramos que, numa primeira abordagem, podíamos ter apresentado, por exemplo, três finais possíveis para a história e pedir às crianças que escolhessem um, justificando. Deste processo de escolha, resultaria uma conversa sobre os três finais propostos, para garantir a consecução dos objetivos propostos ao nível da expressão oral, domínio verbal que, como registámos, os alunos precisavam muito desenvolver.

A realização desta atividade foi um dos passos no sentido de alcançar os seguintes objetivos do relatório: desenvolver a capacidade de leitura imagética como meio de suscitar o desejo de aprender a ler; familiarizar-se com o código escrito; contatar com diferentes tipologias textuais, nomeadamente o conto; enriquecer o vocabulário; aprofundar o interesse pela leitura.

b) Uma ‘ida ao cinema’

Na segunda intervenção, realizada nos dias 28 e 29 de março, recorreremos a outro meio de acesso a uma história, que em nada tem a ver com o livro, mas que permitiria a apropriação de uma história por meios audiovisuais, no caso, um filme. Isto com a pretensão de reforçar competências ao nível da leitura imagética, e de através desta suscitar o desejo de aprender a ler. Como vimos na primeira parte deste trabalho, nestas idades as crianças que ainda não sabem ler servem-se das imagens dos livros para compreenderem as histórias que os mesmos contam, usando assim um processo alternativo de leitura.

Relembro que este grupo de crianças revelava pouco conhecimento e vivência de experiências externas ao meio escolar. Muitas delas nunca tinham ido ao cinema, por exemplo. Movidos por tal conhecimento, decidimos nesta segunda intervenção transformar a sala numa verdadeira sala de cinema, para proporcionar às crianças uma experiência próxima de uma situação real do quotidiano de muitos, mas não destas crianças, e avaliar a apropriação da ação de uma história que exigia mais tempo de concentração. Pretendíamos ainda desenvolver nesta intervenção competências transversais de ordem relacional, atitudinal, de compreensão e expressão oral, de expressão dramática, de conhecimento do meio em que

vivemos, considerando que é dever e objetivo da educação, ao longo da educação básica, fazer com que as crianças se desenvolvam integralmente (LBSE).

Esta atividade foi introduzida por outra de “Caça ao tesouro”. Esta, por sua vez, tinha como objetivo permitir às crianças encontrar moedas de chocolate, para que com as mesmas pudessem comprar os bilhetes para o cinema na bilheteira montada no interior da sala. Foram escondidas, em sítios diferentes do recreio, oito pistas – fotografias de espaços do recreio –, que levavam as crianças às moedas. Na bilheteira estavam à venda os bilhetes por duas moedas e um mapa da sala para que cada criança escolhesse o seu lugar, tal como no cinema. O bilhete valia ainda um copo de pipocas no intervalo do filme, constituindo isto um apelo à responsabilidade de cada uma para conservar o bilhete durante todo o filme. Mesmo assim houve crianças que no intervalo do filme não possuíam já o seu bilhete, nem eram capazes de, questionadas sobre tal, identificar onde o tinham deixado ou o que lhe tinha acontecido. O bilhete especificava fila e lugar, uma letra e um número (anexo 2). As crianças tinham de descodificar a informação e encontrar nas filas de cadeiras a letra igual à do seu bilhete e o número referente à sua cadeira. Estas diferentes tarefas permitiam igualmente uma integração do domínio da matemática e o desenvolvimento da área do desenvolvimento pessoal e social.

Inicialmente foi explicado às crianças que naquela manhã iriam ao cinema, para de seguida lhes ser então colocado o problema que desencadeou o início das atividades do dia: “o que precisamos para entrar na sala de cinema?”. A resposta pretendida era “de um bilhete”. No entanto esta não foi imediata. No seguimento desta pergunta, foi visível que as crianças não tinham a noção de que era necessário comprar um bilhete para ir ao cinema, pois, uma delas respondeu: “nós não precisamos comprar o bilhete, a mãe é que dá”, ou seja elas não tinham a perceção de que as mães tinham de comprar o bilhete para poderem entrar na sala de cinema. Depois de se explicar às crianças que era preciso dinheiro para comprar o bilhete e apresentar isto como um novo problema a resolver, outro delas sugeriu: “Podemos fazer de conta: desenhar e pintar o dinheiro nesta folha”. Uma ideia pertinente de facto, uma vez que toda a atividade de visionamento do filme era sustentada pelo faz de conta. No entanto foi introduzida e explicada a atividade de “Caça ao tesouro”, à qual se seguiu o visionamento do filme e que funcionava como meio de obtenção de moedas.

O filme visionado foi “*A história de uma abelha*” que associava esta atividade ao tema central desta 2.^a intervenção, a Primavera, e que permitia que posteriormente as crianças reconstruissem a história de vida das abelhas em atividades derivadas desta, num trabalho simultâneo de desenvolvimento da linguagem oral, de abordagem à escrita e de

aprofundamento do conhecimento do mundo, uma das áreas de desenvolvimento curricular na educação pré-escolar.

Após o visionamento do filme, as crianças sentaram-se na manta e conversaram connosco sobre os aspetos essenciais do filme, contribuindo, deste modo, para a construção de uma síntese numa folha A3 das fases da produção do mel explicadas no mesmo, a afixar numa das paredes da sala. De acordo com as OCEPE, registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios eficazes de abordar a escrita.

Esta conversa foi suportada pela resposta às seguintes questões, que permitia mais uma vez o reconto/resumo da história do filme: O filme que acabámos de ver conta a história de que inseto? Como se chama o sítio onde vivem as abelhas? De que as abelhas precisam para fazer mel? O que é o pólen? Onde vão buscá-lo? Na colmeia, as abelhas faziam todas a mesma coisa? O que aconteceu quando as abelhas pararam a produção do mel? O que era preciso fazer para que voltassem a haver flores? Depois de respondidas estas questões, as crianças realizaram uma pequena dramatização sobre as fases de produção do mel, assumindo diferentes personagens, uma atividade muito apreciada por elas e que resultou muito bem. O facto de terem de assumir o papel de um “outro”, representarem uma flor, uma abelha, uma colmeia, pólen e assumirem um comportamento de interação capaz de traduzir as fases de produção de mel, das quais se tinham acabado de apropriar, despertou nas crianças sorrisos e diálogos, para garantirem o sucesso do seu papel nesta pequena encenação. Desempenharam tais atividades com alegria, como é visível nos registos áudio/vídeo e fotográficos realizados, bem como no nosso diário, onde registámos perguntas como “podemos fazer outra vez?” e “agora posso ser eu a abelha?”.

Da síntese elaborada e do resumo do filme resultou a atividade de leitura imagética a realizar no dia seguinte. Foram reunidas algumas imagens centrais do filme, que as crianças tinham de, em pequeno grupo, descrever e organizar pela ordem correta em que ocorriam naquele.

Ao longo desta intervenção foi dada especial atenção à leitura imagética, pois este é um tipo de leitura com o qual as crianças devem estar familiarizadas nesta fase. Para além da importância das imagens já referida, a maioria dos livros com que as crianças têm contato, abordam o texto recorrendo à ilustração, que auxilia as crianças na compreensão da sua mensagem. Batista (2008) afirma que a anexação de textos e imagens é cada vez mais capaz da produção de mensagens retoricamente muito elaboradas em que a informação a transmitir só se esgota em leituras cruzadas de texto e imagem. Sendo que a aprendizagem desta

dimensão retórica precisa de tempo e de competências intra e extra-textuais que, como todas as mensagens retoricamente elaboradas, exigem competências muito para além das capacidades de identificação dos conteúdos representados, ou seja, esta é uma competência que precisa ser treinada e desenvolvida.

Avaliando toda esta atividade é de referir que foi difícil para o grupo aceitar que nem todas as crianças podiam encontrar uma pista (o número de pistas era menor que o número de crianças), conseqüentemente, moedas, mesmo depois de ter sido explicado que as moedas encontradas seriam divididas, pois estavam a trabalhar em grupo para um fim comum. Apercebemo-nos aqui que o grupo não estava familiarizado com jogos de competição, sendo por isso, dada especial atenção a este facto na intervenção seguinte, onde os alunos puderam realizar diferentes jogos em equipa, em que uns perdiam e outros ganhavam. Aqui trabalhámos também uma componente importante de formação para a cidadania.

O visionamento do filme não correspondeu às nossas expectativas relativamente ao grau de atenção que as crianças dispensariam ao mesmo, pois estas estiveram, mais uma vez, desatentas. Na reflexão final deste dia com a educadora, a mesma chamou a nossa atenção para o facto de numa atividade subsequente desta índole acompanhar o visionamento do filme com comentários e explicações sobre a ação, na tentativa de manter a atenção por parte de todo o grupo, por exemplo, e neste caso em particular, ilustrando as fases de produção do mel, comportamentos a valorizar ou a desvalorizar de uma determinada personagem, uma outra cena de maior relevância para a compreensão global do filme.

Mesmo assim, as crianças foram capazes de responder às questões previstas sobre o filme e organizar as imagens por ordem de acontecimentos, respeitando a sequência visionada, o que revelou o conhecimento da história e do desenrolar da ação, surpreendendo-nos, em certa medida, como registámos no nosso diário de bordo: “o facto de o grupo ter estado desatento durante o visionamento do filme levava a crer que o mesmo iria necessitar de maior acompanhamento na tarefa de sequenciação das imagens, algo que não se revelou necessário, pois o grupo revelou conhecer bem todas as partes da história”. Consideramos que o facto de esta ter sido uma atividade desenvolvida em grupo contribuiu para este resultado, pois quando uma criança não se lembrava havia outro que se lembrava e juntos eram capazes de chegar a um bom resultado final.

Avaliando a atividade no geral, consideramos ter corrido bem ao nível das decisões que foram tomadas. Estávamos conscientes de que a atividade era desafiadora, quer em termos de objetivos a alcançar, quer em termos de execução. Houve situações que não tivemos a capacidade de antever dada a nossa inexperiência, como a situação descrita

relativamente à caça ao tesouro ou a falta de um maior acompanhamento do grupo durante o visionamento do filme. Mesmo assim, avaliando as decisões relativas à gestão do grupo e do desenvolvimento da atividade, que tiveram de ser tomadas na hora, consideramos que as mesmas contribuíram mais uma vez para o nosso crescimento, pois é através das situações inesperadas e tomadas no momento da ação que reavaliamos a nossa prática e somos capazes de propor estratégias para situações futuras. Consideramos ainda que o facto de o visionamento ter decorrido à tarde foi uma opção menos adequada, dado que se tratava de um período do dia em que as crianças não se revelavam tão ativas e participativas. Dali em diante, optámos por reservá-lo para atividades livres e apostar nas manhãs para atividades programadas.

Todas as atividades mencionadas tinham continuidade no dia seguinte de intervenção, num trabalho de projeto a desenvolver em pequeno grupo. Isto levou-nos a quereremos certificar-nos de que as crianças tinham alguns dos conhecimentos necessários. Por isso, na manhã foi estabelecida uma conversa sobre todas as atividades do dia, com vista a avaliar as informações de que as crianças se tinham apropriado relativamente ao ciclo do mel. No entanto, como já foi referido, este foi um dia particularmente difícil em termos de comportamento do grupo. A atividade desenvolvida, pela novidade que consistia gerou algum desassossego, fator que condicionou a conversa. As crianças não se mostraram recetivas à conversa nem evidenciaram os conhecimentos esperados, deixando-nos particularmente desapontadas e sem a sensação de “dever cumprido”, como registamos no nosso diário de bordo. Partilhando tal desapontamento com a educadora do grupo, a mesma referiu que “às vezes é melhor darmos por terminada uma tarefa que se revela já ser exaustiva, e retomá-la num período diferente, pois nem sempre as crianças são capazes de responder o que nós queremos ouvir. Não querendo isto dizer que não saibam responder ao que lhes estamos a perguntar”. Consideramos que, fruto de alguma ingenuidade e inexperiência, algumas vezes as nossas expectativas em relação à forma como as crianças deviam realizar uma determinada atividade não se encontravam ajustadas ao nível de desempenho do grupo.

No dia seguinte, porém, as crianças surpreenderam com o que sabiam sobre todo o trabalho realizado no dia anterior, partilhando experiências vivenciadas, conhecimentos apreendidos e opiniões pessoais. Retirámos desta intervenção algumas aprendizagens: devemos controlar a criação de altas ou baixas expectativas, pois estas condicionam a forma como vemos os resultados obtidos em comparação com os esperados; por vezes a consecução dos nossos objetivos requer a atenção aos comportamentos e reações das crianças e, por vezes, a definição de caminhos diferentes do que nos propúnhamos inicialmente. Esta foi sem

dúvida das intervenções que mais significado teve para nós em termos de formação, levando-nos a refletir sobre as nossas ações e decisões, e a pensar nas práticas futuras de outro modo, com mais clareza e objetividade.

c) Os campeões da reciclagem

A terceira intervenção compreendeu apenas um dia, o dia 26 de abril. O objetivo primordial desta intervenção era contemplar um dos domínios da área de expressão e comunicação que ainda não tinha sido trabalhado, o domínio da expressão físico-motora, associado ao tema da reciclagem. Decidimos nesta intervenção privilegiar o jogo, uma vez que tal necessidade tinha sido detetada na intervenção anterior, aquando do desenvolvimento do jogo de “Caça ao tesouro”, onde as crianças tinham revelado dificuldade em realizar jogos coletivos de competição. No entanto, concebemo-la de modo a envolver uma atividade de expressão oral e a construção de pequenas histórias orais por meio de fantoches construídos para o efeito, atividades que, como vimos na nossa fundamentação teórica, assumem importância para motivar a aprendizagem da leitura e facilitar a aprendizagem formal desta.

Pretendíamos, para além disso, com esta intervenção desenvolver competências transversais de ordem relacional, atitudinal, de compreensão e expressão oral, de expressão físico-motora, de conhecimento e valorização do meio em que vivemos. As atividades propostas eram suportadas pela Pedagogia Waldorf, pela metodologia de trabalho cooperativo e pela teoria de Piaget relativamente às potencialidades pedagógicas do jogo.

A pedagogia Waldorf adequava-se aqui, pois preconiza que “para atingir a formação do ser humano, a pedagogia atua no desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno, incentivando o querer (agir) através meio da atividade corpórea das crianças em quase todas as aulas. O sentir é estimulado na constante abordagem artística e nas atividades artesanais específicas para cada idade. O pensar é cultivado paulatinamente, desde a imaginação incentivada pelos contos, lendas e mitos – no início da escolaridade –, até o pensar abstrato rigorosamente científico do Ensino Médio – colegial” (Lanz, 2000, *apud* Silva, 2007, p. 47).

A atividade em questão teve como conteúdo a reciclagem e consubstanciou-se, numa primeira fase, na sistematização das atividades realizadas no âmbito deste tema e, posteriormente, na construção de histórias por meio de fantoches (indo ao encontro de um dos nossos objetivos, levar as crianças a recriar histórias noutras linguagens). Tendo ainda em conta que é dever da educação pré-escolar fazer com que a capacidade de compreensão e

produção linguística das crianças seja progressivamente ampliada aquando deste percurso formativo (OCEPE, 1997).

Uma vez que devemos oferecer estruturas base de pensamento às crianças antes de propor uma atividade desta natureza, para que as mesmas tenham um exemplo real do que se pretende, foi contada a história “*Chico, o campeão da reciclagem*”, uma história apresentada em powerpoint, que permitiu sistematizar os conhecimentos em aquisição e oferecer às crianças informações para as suas histórias, que podiam ou não ser relacionadas com o tema, na linha das teorias de Ausubel (*apud* Pelizzari et al, 2002) de que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado nas estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Os fantoches utilizados foram construídos por nós (anexo 3) e cada menino escolheu um, deu-lhe um nome e, vestindo-lhe a pele, verbalizou uma pequena história que a estagiária registou no seu caderno de registos (anexo 4). Escolheu-se a dramatização com fantoches porque, segundo as OCEPE, ao mesmo tempo que promovemos o desenvolvimento da comunicação oral, devemos promover o desenvolvimento de outros tipos de comunicação, como a não-verbal, privilegiando os gestos, a expressão de sentimentos através de mímica e a expressão dramática.

Refletindo sobre a realização desta atividade é de referir que a audição e visionamento da história em powerpoint resultou muito bem com o grupo. A história não era muito longa e reportava-se a muitas das coisas que as crianças tinham aprendido naquele dia. No decorrer da tarefa as crianças foram capazes de identificar o que tinham aprendido afirmando “Nós já sabemos!”, foram também capazes de identificar o que colocar em cada um dos ecopontos, afirmando “Nós fizemos isso hoje” cada vez que alguma das personagens da história colocava algo para reciclar. Para além disto, foram capazes de compreender a mensagem da história. Vejamos, a história terminava da seguinte forma “Agora, vamos todos separar o lixo e serão uns verdadeiros campeões da reciclagem ... o ambiente agradece!” quando questionados por nós sobre “Porque devemos aprender a reciclar?”, as crianças reportaram-se à história para dar a resposta, afirmando “Porque assim podemos brincar num jardim arranjado como o da Anita que não tem lixo espalhado”.

As crianças mantiveram-se atentas e bastante participativas na exploração da desta história, concedendo especial atenção às imagens e servindo-se delas para responder a uma ou outra pergunta que a estagiária ia colocando, afirmando, por exemplo “Vi na imagem”. Esta interação que se estabeleceu, a participação e interesse demonstrado pelas crianças na

exploração da história, bem como a assimilação dos comportamentos que viram na história e a atividade que tinham realizado no período da manhã, levou-nos a considerar que esta atividade de leitura fora bastante significativa para o grupo.

Quanto à construção das histórias, a reflexão feita e os registos efetuados no diário não permitem uma avaliação tão positiva. Mesmo tendo por referência a nossa atuação na realização da tarefa a título exemplificativo, e podendo também recorrer à história que acabava de ser contada, as crianças, na sua maioria, não foram capazes de construir uma pequena história, revelando pouca capacidade de decisão e iniciativa. O simples facto de terem de escolher um fantoche foi, nos primeiros casos, pois os últimos repetiam as escolhas dos primeiros, um problema, na medida em que a maioria do grupo revelava indecisão em situações de escolha não as sabendo justificar muitas vezes, na maioria dos casos ou era “Porque sim” ou “Porque não”. Engraçado foi ver que as crianças não se conseguiam distanciar do “eu”, assumindo o papel de um personagem da história. Prova disso foi o facto de a maior parte delas ter atribuído ao fantoche o seu nome próprio, os seus gostos e preferências e até mesmo relatando situações que tinham vivenciado na escola naquele dia, em vez de inventarem/criarem uma história.

Tomando consciência disso, permitimos que outras crianças, bem como a educadora e a colega de estágio fizessem perguntas, incentivando assim as crianças a exprimirem-se oralmente, domínio em que, como dissemos já, tinham na maioria muitas dificuldades.

Depois disso, houve crianças que começaram a interagir com os colegas verbalmente, mas, mais uma vez, na maioria esquecendo-se do fantoche e assumindo a sua própria identidade. Ainda assim, duas crianças apenas se destacaram: uma por ter conseguido inventar a história e contá-la aos colegas, outra pela expressividade que revelou ao manusear o fantoche, encarnando o personagem e mudando até a voz, para se colocar no papel daquele.

Tudo isto vem comprovar o trabalho que havia ainda a fazer com este grupo com vista à consecução do nosso objetivo de apropriação de textos em diferentes linguagens. É de lamentar o pouco tempo de intervenção que tivemos, e de, por isso, não termos oportunidade de criar mais situações como estas. Isto para que, gradualmente e fazendo com que as crianças se sentissem cada vez mais à vontade com atividades de expressão oral, fossem não só capazes de estabelecer uma conversa com o seu grupo, mas também de imaginar e contar uma pequena história. Apesar de as crianças não terem conseguido criar/inventar as histórias, foi uma atividade divertida para as crianças e houve uma interação entre o próprio grupo e as educadoras bastante positiva. As crianças mostraram-se desde logo recetivas à atividade, manifestando vontade em manusear os fantoches disponíveis. Ainda que reticentes em

produzir um discurso, sentavam-se no lugar de destaque onde estava a decorrer a atividade, sem qualquer tipo de resistência ou receio e manuseavam o fantoche com um olhar atento aos pormenores destes e ao modo como os podiam utilizar, aspetos que se tornaram particularmente visíveis a partir dos registos vídeo.

d) A lengalenga “As dez meninas casadoiras”

A quarta intervenção foi planeada para os dias 9 e 10 de maio e tinha como objetivo desenvolver competências transversais de ordem relacional, atitudinal, de compreensão e expressão oral, de familiarização com o código escrito, de conhecimento e valorização do meio em que vivemos. Fundamentou esta intervenção, entre outras teorias, a teoria de Brofenbrenner, que defende que a criança em idade pré-escolar detém experiências e vivências de grupo, provenientes do meio em que vive, que traduzem conhecimentos e que os mesmos devem ser valorizados na sala de aula (reportamo-nos aqui aos conhecimentos que as crianças já tinham efetivado sobre as profissões).

A área estruturante desta intervenção foi a área de expressão e comunicação, tendo sido concedido às atividades de expressão oral e familiarização com o código escrito maior relevância, também para que as crianças se apercebessem que a linguagem não se limita apenas a transmitir, ela cria ou constitui o saber ou a realidade (Bruner, 1986, *apud* Correia, 2003). A abordagem à escrita que se pretendia tinha como objetivo contribuir para a consciência linguística das crianças, numa dupla perspetiva de compreensão da informação e de compreensão das funcionalidades da escrita, mesmo sem aquelas saberem ler formalmente, na linha do que defendem as OCEPE (1997), que evidenciam que a educação pré-escolar deve ser facilitadora da familiarização das crianças com a leitura e com a escrita, para que as mesmas compreendam e assimilem que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, constituindo um código com regras próprias.

A atividade de familiarização com o código escrito foi suportada pela lengalenga “*As dez meninas casadoiras*” (anexo 5), considerando que a aprendizagem da linguagem oral nesta fase deve ser sustentada pela exploração do carácter lúdico da linguagem, no gosto em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. Tivemos ainda aqui presente a recomendação do IRA e da NAEYC, numa perspetiva de literacia emergente, no sentido de se desenvolverem atividades cuidadosamente planeadas e adequadas às idades das crianças, simultaneamente com interações significativas, regulares e ativas entre crianças e adultos, em torno da linguagem escrita.

Esta atividade integrou a compreensão oral, a linguagem matemática e o conhecimento do mundo, envolvendo, por um lado, a familiarização com a escrita e, por outro, a leitura imagética, com representação dos números até dez, e de algumas profissões, como o padeiro, o pastor, o pintor, o ator e o barqueiro.

Esta lengalenga foi apresentada às crianças em registo áudio, para que estas tivessem contato com um recurso diferente de apropriação de um texto. Pretendíamos também, ao aplicar esta estratégia, compreender a interação das crianças com textos audiogravados. Antes desta atividade, foi realizado na manta um pequeno jogo com um dado, que consistia em identificar as imagens que saíam à sorte e responder a uma pergunta relativamente à profissão que representavam, um exercício introdutório ao trabalho que depois iria ser feito com a lengalenga.

Depois da audição da lengalenga, de forma repetida, para que as crianças se fossem familiarizando com o texto, apresentámos a lengalenga escrita em papel de cenário, mas com frases incompletas, ou seja, com ausência de algumas palavras. As palavras que foram retiradas ao texto estavam representadas em forma de imagem, para que, à medida que as crianças ouvissem o texto, identificassem a palavra que faltava e a substituíssem pela imagem correspondente. Abaixo de cada imagem estava a palavra escrita que a representava para que as crianças se familiarizassem progressivamente com as palavras escritas e compreendessem o seu valor de representação de elementos do mundo.

Nesta linha, a atividade, de carácter mais complexo que se seguiu constituiu sem dúvida um grande desafio para o grupo. Consistia na substituição da imagem pela palavra escrita através de um processo de imitação. Recordemos que, segundo Sim-Sim (2009), este trabalho de reconhecimento da palavra escrita é a “pedra basilar” da aprendizagem da leitura.

Aproveitámos a exploração desta lengalenga para trabalhar ainda questões ligadas ao feminino/masculino das palavras e situações de contagem crescente e decrescente. Situações em que as crianças apresentavam particular dificuldade. Por exemplo, para o grupo, o feminino de bombeiro era “mulher bombeira”. Isto acontecia com um grande número de palavras.

Refletindo sobre a implementação desta atividade importa, antes de mais, mencionar que esta foi uma das atividades que melhor resultou com o grupo, mesmo constituindo um desafio para este, uma vez que incluía trabalho ao nível da abordagem à escrita, com o qual o grupo não estava familiarizado (como registámos já, a maioria das crianças não era capaz de escrever o seu nome quando começámos a trabalhar com elas.

O facto de a lengalenga ter sido gravada em registo áudio parece ter motivado as crianças para a sua audição. A estrutura rítmica particular deste registo também contribuiu para tal motivação. O paralelismo do texto e a musicalidade que deixava transparecer cativou as crianças, mantendo-as atentas durante a audição do mesmo, algo que o registo vídeo que fizemos da atividade permite confirmar.

A própria palavra “lengalenga” suscitou nas crianças grande interesse. Acharam engraçada esta palavra e não paravam de repeti-la como “lengalinga” (relembremos que o grupo possuía ainda um vocabulário pouco vasto e que uma palavra desconhecida era frequentemente denominada de “má língua”. Depois de nos apercebermos disto, começámos a utilizar um vocabulário mais rico e diversificado para ver a reação das crianças. A este propósito registámos no diário a seguinte observação: “Quando sou eu a referir uma palavra que as crianças não conhecem, as mesmas não me chamam à atenção, uma ou outra vez questionam-me sobre o significado da mesma, e em situações posteriores verifico que tentam usá-las”. Nas reuniões pós intervenção com a educadora cooperante, a mesma referiu que o nosso registo oral eram uma mais-valia para o grupo em questão e que verificava muitas vezes que as crianças procuravam imitar-nos em diferentes situações.

O trabalho realizado com esta lengalenga permitiu também a apropriação de vocabulário, não só do nome das profissões em questão mas também de utensílios e locais de trabalho. A profissão que as crianças mais demoraram a compreender e a assimilar a sua função foi a de “ourives”. Mesmo explicando que era a pessoa que trabalhava em ouro e fazia joias, o grupo teve dificuldade em compreender. Até que uma criança referiu “Já sei! É o senhor que faz os teus brincos e as tuas pulseiras”. Outra palavra que suscitou dúvidas no grupo foi “alho-francês”. Ninguém parecia conhecer este legume. Aproveitando que tínhamos acesso à internet na sala, pesquisámos uma imagem deste legume para mostrar às crianças e explicar devidamente o que era.

A dificuldade nesta atividade residiu no último exercício proposto, o de substituir as imagens pelas palavras. Mesmo tendo as palavras escritas debaixo das imagens, quando eram confrontadas com a palavra escrita, as crianças hesitaram, por vezes, em fazer esta correspondência, mas acabando sempre por identificar a palavra que correspondia à imagem. Em termos de gestão do grupo, a dificuldade recaiu na gestão do tempo de modo a realizar todas as tarefas. Embora envolvessem ações diferentes, o grupo não reagiu muito bem quanto ao facto de ter de esperar que todos os colegas interviessem e realizassem a parte do exercício que lhes cabia. Aqui podíamos ter optado por realizar esta atividade em dois momentos distintos, ou até mesmo dias diferentes: um para fazer a substituição por imagens e outro para

fazer corresponder as imagens às palavras, uma vez que já era do nosso conhecimento o facto das crianças não se manterem atentos durante muito tempo. Mesmo assim, e apercebendo-se por vezes de mais burburinho na sala, ou da falta de atenção de um colega, algumas crianças advertiam os outros membros do grupo, dizendo “É a tua vez!” ou “Tu é que tens essa imagem/palavra”, contribuindo tal facto para o completamento correto da lengalenga.

e) O livro das profissões

No dia seguinte, depois do acolhimento, foi contada mais uma história em suporte digital, powerpoint, para promover mais uma vez o contato com uma estratégia que tinha sido bastante apreciada pelo grupo. A história contada intitulava-se “*Todas as profissões são importantes*” e veiculava exatamente esta mensagem. Nesta história, o diapositivo que se assumia como capa, para além do título, tinha imagens das profissões referidas na história. Antes de ser lida a história, foram analisadas com as crianças cada uma das imagens. As crianças identificaram cada uma das profissões e referiram o que já sabiam acerca de cada uma. Depois de analisadas as imagens, as crianças fizeram suposições acerca do conteúdo da história, andando todas estas respostas à volta do tema “as profissões”. A exploração das imagens que acompanhavam o texto foi suportando a compreensão do desenrolar da ação.

Através desta história procurou-se promover a compreensão de que todas as profissões são importantes e que têm todas o mesmo valor em termos sociais.

Após esta reflexão foi desenvolvida mais uma atividade de familiarização com o código escrito. Antes de explicar esta atividade foi mostrado um livro às crianças para que se apercebessem dos elementos constituintes do mesmo: capa, título (que as crianças denominavam curiosamente de “letras grandes”), autores, texto e imagens. Depois foi realizado este exercício com alguns dos livros da biblioteca, permitindo verificar a compreensão destes conceitos.

Foi feita depois a proposta de se construir um livro sobre as profissões. Nesta atividade cada criança foi responsável pela construção de uma página do livro que tinha um desenho de uma profissão que eles tinham de pintar, o nome da profissão para que eles o copiassem e uma caixa de texto, para que cada um descrevesse o que sabia e o que tinha aprendido sobre essa mesma profissão. Este registo foi feito por nós. Em conjunto escolheu-se um título para o livro e elaborou-se a capa onde cada um escreveu o seu nome no espaço que cabia aos autores do livro.

Nesta intervenção as crianças foram já capazes de escrever o seu nome. O livro foi depois apresentado pelas próprias crianças aos colegas da sala vizinha, algo que os deixou extremamente orgulhosos do trabalho que tinham realizado, afirmando “Fomos nós que fizemos!”.

Para descreverem algumas funções da profissão em causa, as crianças serviam-se de pormenores dos desenhos em cada página, situação que refletiu o desenvolvimento de competências de leitura imagética, bastante trabalhadas ao longo de diversas intervenções. Algumas crianças descreviam as imagens de forma mais geral, outras descreviam-nas mais pormenorizadamente. No nosso diário registámos que o sucesso desta atividade se devera em nosso entender ao facto de as profissões em causa serem profissões mais ou menos familiares às crianças.

Quanto aos desenhos, as crianças pintaram-nos bem (nesta fase já se notava uma grande evolução em atividades desta natureza, pois inicialmente o grupo nem identificava cores). A maioria das crianças fez tentativas de escrita, copiando o nome da sua profissão, alguns em espelho, alguns suprimindo letras, alguns não desenhando letras legíveis, mas todos o tentaram fazer. As crianças tiveram mais dificuldades em desenhar o “f”, o “s”, o “g” e o “r”, mas foram sempre fazendo tentativas, positivas para este processo de aprendizagem da escrita. Foram capazes de escrever o seu nome, identificando-se como autores do livro, algo que antes também não faziam (a maioria das crianças do grupo não escrevia ainda o seu nome no início das nossas intervenções). Esta conquista é tão mais importante quanto, como registam as OCEPE, aprender a escrever o nome “tem um sentido afetivo para a criança e permite-[l]he fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve” (1997, p. 69).

Na escolha do título foi necessário intervir. Novamente, tivemos de sugerir alguns títulos possíveis, pois o grupo não foi capaz de propor um.

f) Uma visita “aos sítios onde moram os livros”

As intervenções neste nível educativo terminaram nos dias 23 e 24 de maio com a abordagem ao livro.

O objetivo primordial desta intervenção era desenvolver o interesse pela leitura através do livro, algo que vínhamos trabalhando progressivamente, proporcionado primeiro experiências de “leitura” de textos diferentes e, depois, o contato com o livro e a exploração do mesmo. Era pertinente neste momento aprofundar o contato das crianças com o livro,

suscitando o seu interesse pela leitura, objetivo máximo a alcançar. Foi também objetivo desta intervenção promover atividades que desenvolvessem o raciocínio lógico ao nível da seriação e formação de conjuntos segundo o critério tempo, bem como desenvolver valores e saberes sociais e utilizar a expressão plástica como forma de registo.

A atividade central desta intervenção disse respeito à visita de estudo que realizámos com este grupo à Biblioteca Municipal e a uma livraria da cidade.

Tentámos perceber primeiro que conceções as crianças tinham acerca da biblioteca. Apercebemo-nos de que sabiam muito pouco. Já sabíamos, através de conversas com a educadora, que as crianças nunca tinham ido a uma biblioteca. A biblioteca ficou então definida como “o sítio onde moram os livros”. Tudo o resto elas foram tendo conhecimento durante a visita.

Na biblioteca as crianças tiveram oportunidade de explorar livremente o espaço, os livros e tudo o que tinham à sua disposição. Enquanto exploravam livremente os livros, circulámos com o intuito de registar o tipo de livros que as crianças iam escolhendo, os livros que preferiam, recolhendo também opiniões delas e alertando-as para as questões paratextuais dos livros que já haviam sido abordadas em contexto na sala de atividades. Esta intervenção foi útil para percebermos os conhecimentos que as crianças foram retendo das intervenções anteriores onde foram focadas estas questões embora de forma abreviada e colmatar eventuais dificuldades ou dúvidas que persistissem. Nesta visita de estudo, cada criança recebeu um cartão de leitor, objeto de responsabilidade, e que as crianças poderão utilizar sempre que quiserem requisitar um livro daquela biblioteca.

Aqui não interessava tanto que as crianças conhecessem o título do livro. Apenas que tivessem contato com o livro. No entanto foram questionando “Como se chama este livro?”. Aqui o título deixou de ser referenciado como as “*letras grandes*” e passou a designar claramente de que se tratava o livro. Chamou-se à atenção das crianças para os autores dos livros que escolhiam, para lhes dizer que o autor do livro que eles escolheram era autor de mais livros e que se eles gostaram de um provavelmente iriam gostar de outros do mesmo autor. Aproveitou-se para mencionar ainda mais uma vez que o cartão de leitor lhes dava a possibilidade de requisitarem mais livros daquele autor ou de outros que lhes interessassem.

Refletindo sobre a visita de estudo à biblioteca, temos a referir que as crianças se concentraram todas no mesmo espaço, curiosamente o espaço para os bebés. Pensamos que isto se deveu à organização do próprio espaço, pois era muito semelhante ao da sala: as almofadas, o tapete no chão, os pufes, as cores, coisas que chamaram muito à atenção das crianças. Registou-se ainda o gosto pelo mesmo tipo de livro, livros interativos, que

pressupõem mexer com as imagens, fazer puzzles, descobrir elementos, um livro com um fantoche incorporado e um outro com dobragens. Os cubos com imagens fizeram muito sucesso; todas as crianças queriam empilhar os cubos de acordo com as imagens, de forma a formarem uma só. Todo este tipo de jogos que lá havia fora muito apreciado por estas crianças, em parte pela familiaridade que as mesmas já tinham com este tipo de recurso. Quando questionados sobre a escolha de um determinado livro, respondiam ter sido pelas imagens da capa, pelas ilustrações do livro, ou simplesmente “Porque eu gostei!”, afirmação que colheu o nosso agrado, pois no início das nossas intervenções nenhum menino afirmara gostar de um livro.

Algumas crianças pediram para lhes lermos os livros, apreciando os que tinham a história mais linear, mais pequena, sem grandes peripécias ou linguagem mais elaborada. Aconteceu nesta visita uma situação curiosa que interessa aqui relatar: uma menina do grupo aproximou-se de nós e pediu-nos que lêssemos um livro que nos surpreendeu por ser um livro maior, de carácter científico e com muitas apreciações nos cantos das folhas. O livro questionava o leitor sobre o porquê de termos de dormir, mas depois ia dando uma série de achegas a outros conceitos, como por exemplo questões ligadas à eletricidade e à nutrição. Perguntámos-lhe porque ela tinha escolhido aquele livro e ela respondeu não saber (uma resposta típica nesta aluna). Passado algum tempo ela disse: “Agora vou ler aquele.” e sentou-se ao pé de uma outra colega que tinha um livro com imagens apelativas e grandes. A estagiária pôs o livro de lado. Entretanto, ela voltou e disse: “E o livro sobre o sono? Não acabámos de ler!” Retomámos a leitura e a menina foi sempre questionando sobre o que ia sendo lido. Foi pena o livro ser realmente demasiado extenso e não ter dado tempo de explorá-lo mais com esta menina, pois ela estava realmente interessada.

À saída da sala, foi perguntado às crianças se tinham gostado, responderam todos que sim. Explicou-se então que eles podiam voltar sempre que quisessem e pudessem e que podiam inclusive escolher um livro para levar e ler em casa. Só precisavam do cartão de leitor. Explicámos mais uma vez o objetivo deste cartão, cada um foi levantar o seu, algo que pareceu deixá-los satisfeitos.

Na proximidade da biblioteca ficava um jardim público, o jardim Antero de Quental, onde as crianças tiveram a oportunidade de ver o busto do poeta açoriano, do qual poderão vir a conhecer alguns textos no seguimento do seu processo de escolarização.

Depois da visita à biblioteca as crianças foram visitar uma livraria, espaço também privilegiado para o alcance do que se pretendia. Na livraria era pretendido que os alunos escolhessem um livro para a sala, no entanto, quando lá chegaram, e se depararam com tantos

livros, numa perspetiva diferente daquela que tinham visto na biblioteca, dispersaram a sua atenção para um “novo mundo”, que até aqui em nada lhes era apelativo nem acolhedor. Muito satisfeitos com esta reação das crianças, deixamo-las explorar os livros que quisessem e acabámos por escolher junto em conjunto com o nosso par pedagógico um livro para presentear os alunos quando chegassem à sala: “*A história da aranha Leopoldina*”, de Ana Luísa Amaral. O livro vinha acompanhado de um CD com a história, algo que as estagiárias sabiam que iria agradar às crianças.

As visitas realizadas foram motivo de alegria para estas crianças, a ideia de realizar atividades fora do recinto escolar é sempre algo que agrada as crianças. No decorrer das visitas, reagiram melhor aos livros com imagens mais reais, e que preenchiam a maior parte das folhas. Como já referimos serviram-se das imagens para escolherem um determinado livro, optando, na maioria das vezes pelos que tinham imagens maiores e mais coloridas.

g) O nosso livro

As atividades realizadas no dia seguinte foram dinamizadas em conjunto com o nosso par pedagógico e tinham como principal objetivo recordar todas as atividades que foram sendo dinamizadas por ambas no decorrer do estágio. De igual modo, permitira a criação de mais uma oportunidade de contacto com o livro por parte das crianças, desta feita como autoras.

Antes da atividade central deste dia, lemos a história do livro comprado no dia anterior. Foi feita uma atividade de pré-leitura, o livro passou por todos as crianças para que o explorassem, fazendo ainda suposições relativamente à história que ia ser contada.

Depois da leitura da história, escrevemos uma dedicatória no livro, que depois foi lida às crianças e o livro foi colocado na biblioteca da sala. Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo do educador e conversar sobre as suas imagens, ouvir histórias e ler histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro. Quando as crianças têm estas experiências precoces com regularidade, isto facilita a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade (Post & Hohmann, 2007).

A atividade principal desenvolvida a seguir a esta foi a de construção de um livro com algumas fotografias de todas as intervenções. Um trabalho realizado em pequeno grupo, uma vez que implicava muito a participação e o auxílio das estagiárias. Cada página do livro tinha fotografias recortadas com várias formas, que as crianças legendaram, depois colocaram

alguns elementos decorativos, constituindo um verdadeiro álbum que permitia recordar a passagem das estagiárias e todo o trabalho realizado com aquele grupo.

Depois de pronto, o livro foi encadernado e entregue ao chefe do grupo, que o levou para casa nesse dia, para o mostrar aos pais (interessava dar a conhecer a estes o trabalho que as crianças realizaram, sendo isto muito importante para as próprias crianças).

As visitas de estudo à biblioteca e à livraria tiveram como objetivo o contato com diferentes livros, de modo a fomentar nas crianças o gosto pelo livro e consequentemente pelas atividades de leitura no geral. Foi uma das atividades mais completas, na nossa opinião, relativamente ao que se pretendia alcançar. Contribuiu para a consecução dos seguintes objetivos: explorar os livros nas suas dimensões gráficas e paratextuais; desenvolver a capacidade de leitura imagética como meio de suscitar o desejo de aprender a ler; familiarizar-se com o código escrito; contatar com diferentes tipologias textuais: contos, texto dramático, poemas e lengalengas; enriquecer o vocabulário; e, aprofundar o interesse pela leitura.

Síntese

De todo o trabalho descrito acima interessa ressaltar algumas questões e tecer algumas considerações.

Relativamente aos objetivos propostos, a análise das atividades acima realizada permite a confirmação do trabalho que foi feito para tentar alcançar cada um deles, alguns de modo específico, outros, no caso do enriquecimento do vocabulário, de familiarização com o código escrito e de aprofundamento do interesse pela leitura de forma transversal a todas as atividades desenvolvidas. Quanto ao objetivo de apropriar-se dos textos lidos, recriando-os em diversas linguagens (dramatizações, desenhos, modelagem, entre outras), apesar dos esforços envidados, não conseguimos alcançá-lo. As crianças ainda revelam muita dificuldade em perceberem-se ou a fantoches como personagens dos textos lidos e não como elas próprias e a dramatizarem os textos e não falarem de experiências pessoais. Este é decerto um trabalho que precisa ser continuado com o grupo, talvez com recurso a outras estratégias, como o visionamento de dramatizações e teatro de fantoches e marionetas, por exemplo, ou até com a realização de dramatizações pela própria educadora com o apoio de pais ou auxiliares de educação.

Interessa também tornar claro, que, para além de todo o trabalho desenvolvido com as histórias e com os livros, foram também lidas algumas histórias com o objetivo não tanto de

trabalhar a compreensão, mas sobretudo de estimular a atenção e o prazer de ouvir ler e a identificação com as histórias ouvidas, na linha das recomendações de Rigolet (1997). Este trabalho foi sobretudo realizado quando as crianças estavam em momentos de atividades livres, sempre que tal foi possível Registemos os títulos de alguns desses livros: *A Sara tem um grande coração* de Peter Canarvas; *Beijinhos Beijinhos* de Selma Mandine; *Há coisas assim* de António Torrado; *Apaixoados* de Rébecca Dautremer; *O pássaro da alma* de Michal Snuit; *Os ovos misteriosos* de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar.

Gostaríamos ainda de ter realizado com as crianças uma atividade implementada pela colega de par pedagógico, que resultara bem com as crianças (a construção de um *(big book)*, porque pudemos observar que o facto de o grupo estar implicado na ilustração do próprio livro, ainda que através de imagens com velcro apelara à participação ativa das crianças, mantendo-as atentas e motivadas.

Relativamente ao trabalho desenvolvido ao nível das tipologias de texto, o conto foi sem dúvida a tipologia mais utilizada, em parte por termos partido do facto de as crianças não gostavam de ouvir ler histórias. Para além disso, Rodari (2006) realça que o conto permite às crianças construir estruturas mentais; estabelecer relações como “eu, os outros”, “eu, as coisas”, “as coisas verdadeiras, as coisas inventadas”; criar distâncias no tempo e no espaço e que as estruturas do conto permitem à criança contemplar as estruturas da sua própria imaginação ao mesmo tempo que as fabricam, construindo um instrumento indispensável para o seu conhecimento e domínio do real.

O conto foi abordado de diferentes formas e em diferentes suportes, e ainda com objetivos diferentes. Se, por um lado, tínhamos objetivos cognitivos, por outro, tínhamos objetivos afetivos, de motivação para a leitura, que importava assegurar. Tentámos ainda a este nível diversificar ao máximo as atividades de pré-leitura, de leitura e de pós leitura.

O poema foi a tipologia textual menos trabalhada e explorada ao longo de todas as intervenções. Foi explorada apenas na última intervenção. Contudo, foi um texto que as crianças apreciaram imenso, creio que pela sua estrutura, pela sua musicalidade e por ser diferente de todos os tipos de texto com que tinham contactado até então.

A lengalenga foi uma das tipologias de texto bastante explorada. Não tanto como o conto, mas foi-lhe concedida grande importância desde que nos apercebemos que as crianças reagiam muito bem a esta tipologia textual. O próprio nome lengalenga suscitou nas crianças uma reação engraçada pela dificuldade que tinham em pronunciar corretamente esta palavra. Creio que a estrutura deste tipo de texto cativava a atenção das crianças mais do que as outras tipologias textuais. Levou algum tempo até que aquelas compreendessem que a estrutura da

lengalenga era repetitiva e fácil de decorar. Com a exploração em grupo de lengalengas, aperceberam-se do paralelismo das frases e acabaram por memorizar uma das lengalengas. O facto de uma das lengalengas conter palavras desconhecidas para a maioria do grupo levou-o a estar com mais atenção para perceber quer o significado de algumas palavras quer o sentido das frases.

Os alunos reagiram melhor a umas tipologias textuais do que a outras. Reagiram bem ao diferente, àquilo que não conheciam, como a lengalenga e o poema, nem tanto ao texto dramático, e aprenderam a gostar do conto. Este facto deixou-nos sinceramente felizes, pois tratou-se de uma conquista que as estratégias utilizadas terão ajudado a alcançar.

Consideramos que o facto de terem sido explorados diferentes tipos de texto foi algo bastante positivo e potenciador de alcançar o nosso primordial objetivo: motivar estas crianças para a leitura. A partir do contato com diferentes tipologias textuais procurámos que as crianças percebessem que o texto não apresentava sempre a mesma estrutura e que isso tornava a leitura dos mesmos diferentes e nalguns casos divertida. Procurámos também por esta via, que compreendessem que a leitura poderia ter diferentes finalidades. Quando a aprendizagem da funcionalidade da leitura se torna efetiva, as crianças interessam-se mais por ela e identificam um maior número de razões para lerem, apropriando-se ainda dos mecanismos de leitura com mais facilidade. Para todos estes objetivos concorre a utilização de uma grande variedade de textos e formas de escrita e motivar para a aprendizagem da língua nas suas diferentes dimensões (OCEPE, 1997).

No que concerne à leitura, neste estágio foi dada especial atenção à consciência fonológica, processo facilitador da aprendizagem da leitura alfabética, e à compreensão, uma vez que, e como já referimos, mesmo antes de saberem descodificar as crianças compreendem o que ouvem ler e usam as suas próprias estratégias de leitura, com recurso às imagens/ilustrações dos textos. O trabalho realizado perspetivou sempre a importância destes processos para a posterior fase alfabética, com a qual as crianças terão contato no 1.º ciclo do ensino básico e conseqüente aprendizagem da leitura, tendo sido utilizadas diversas estratégias de abordagem à compreensão para que as crianças se apropriassem do sentido do texto que ouviam ler. Como vimos na primeira parte deste trabalho, a audição de histórias, apenas ou acompanhada com a exploração de imagens, pode constituir uma estratégia para favorecer a compreensão dos textos e motivar para a leitura e para a aprendizagem desta (Soares, 2003; Freire, 2005; Mata, 2008); Pennac (2010), tendo sido por isso realizadas leituras de diferentes tipos de textos e com diferentes objetivos.

3. Contexto e atividades realizadas no 1.º ciclo do ensino básico

À semelhança do que foi feito no ponto 2., serve o presente ponto para dar a conhecer o contexto educativo em que foi realizado o segundo estágio pedagógico, relativo à unidade curricular de Prática Supervisionada II (PES II), no âmbito do ensino do 1.º ciclo do ensino básico, no caso particular numa sala com alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade, sendo, no entanto, que nem todos se encontravam neste nível de ensino.

Pretendendo tornar clara a leitura do trabalho desenvolvido e ilustrar a pertinência do mesmo relativamente aos objetivos definidos para este ciclo, será feita a caracterização da escola, da sala e do grupo e serão apresentadas e analisadas algumas das atividades realizadas com este grupo de crianças, no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa e atividades de leitura, respeitando os pressupostos teóricos já aqui apresentados no primeiro capítulo deste trabalho.

3.1. A escola

A EB1/JI de São Roque II – Canada das Maricas, tal como a EB1/JI de São Roque I, está integrada na unidade orgânica do sistema educativo regional EBI Roberto Ivens situada em Ponta Delgada, que integra, para além desta, como já foi referido, mais cinco estabelecimentos de ensino.

A EB1/JI de São Roque II é constituída por dezasseis salas de aula bem como por diversas estruturas de apoio. Possui ainda um polidesportivo onde se praticam diversas atividades. Das salas referidas, cinco destinam-se a turmas do 1.º ciclo, duas a turmas do pré-escolar, uma ao ATL e uma destinada a reuniões, que assume também a função de sala de professores e assistentes operacionais. Das salas restantes, uma funciona como biblioteca, outra como sala de dança e outra como sala multimédia; as outras quatro estão vazias.

Quanto ao pessoal docente, exercem funções nesta escola: duas educadoras de infância titulares de turma; uma educadora especializada em educação especial; cinco professoras titulares de turma; uma professora de apoio educativo; um professor de apoio educativo e apoio especializado; uma professora especializada em ensino especial; uma professora de inglês; e, um professor de educação e expressão físico-motora.

Relativamente ao pessoal não docente, existem: cinco assistentes operacionais a exercer funções em escolas de toda a Básica, mas com horário semanal nesta; uma técnica de reabilitação; uma terapeuta de fala e, uma psicóloga.

Estudam nesta escola cento e trinta e dois alunos, trinta a frequentar o ensino pré-escolar e cento e dois o 1.º ciclo do ensino básico.

Esta escola funciona de segunda a sexta das 8h30 às 16h30. As aulas têm sempre início às 9h00 e terminam entre as 15h00 e as 15h45. Às sextas feiras os alunos saem todos às 15h00. Das 10h30 às 11h00 é feito o intervalo da manhã e das 12h30 às 13h30 o almoço.

3.2. A sala do 3.º ano

A sala do 3.º ano era composta por várias mesas, divididas em quatro secções, respeitantes aos níveis de ensino em que se encontravam os alunos da turma.

As paredes da sala delimitavam espaços referentes às diferentes áreas de conteúdo, onde iam sendo expostos os trabalhos realizados pelos alunos e afixados cartazes informativos sobre os temas estudados e em estudo. Existiam ainda dois quadros de ardósia em duas das paredes, um maior e outro mais pequeno.

A sala contava ainda com um armário grande onde era arrumado algum do material existente na sala, os processos dos alunos, material de auxílio às expressões, dicionários e alguns livros de temas diversos, que os alunos podiam ler em tempos livres, no caso, por exemplo, de terminarem uma tarefa antes dos colegas. Para além do armário existiam duas mesas, colocadas num ponto estratégico, com os dossiês dos alunos, onde se arquivavam as fichas que aqueles realizavam. A sala continha ainda alguns materiais de auxílio pedagógico, nomeadamente: ábacos, material cusinaire, um computador, uma impressora, cartazes ilustrativos.

A sala tinha duas portas, uma que dava acesso para um jardim interior e outra que dava acesso ao espaço onde os alunos bebiam o leite, tendo depois acesso ao resto do edifício. Tinha imensas janelas que davam para um dos espaços do recreio exterior.

A figura 6 permite uma melhor visualização dos espaços que acima se enunciam.

A rotina da sala assumia um papel bastante relevante no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e pessoais das crianças, uma vez que a sua estabilidade e consistência promove uma previsibilidade que predispõe a criança para novas aprendizagens, sendo por isso respeitada, salvo motivos de força maior.

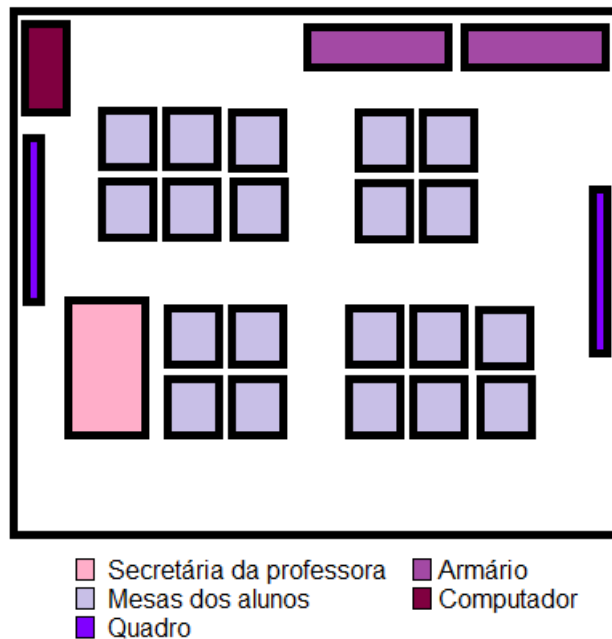


Fig. 6 – Planta da sala do 3.º ano

3.3. A turma

Faziam parte desta turma vinte alunos, dos quais, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Estes alunos tinham idades compreendidas entre os oito e os dez anos e encontravam-se em níveis diferentes de aprendizagem. Concretizando, seis alunos eram abrangidos pelo Regime Educativo Especial. Destes seis alunos, dois (uma aluna com Síndrome de Rett e um aluno que estava na turma a desenvolver um projeto sócio-educativo) beneficiavam de apoio permanente do professor de apoio que se encontrava na sala de aula. Este professor apoiava ainda mais dois alunos, um que se encontrava no nível 1/2 e outro no nível 2/3. Para além destes dois alunos, outros dois tinham apoio fora da sala de aula, três vezes por semana.

Os outros catorze alunos estavam a trabalhar o programa do terceiro ano de escolaridade. Esta diferenciação traduzia de forma explícita a heterogeneidade da turma ao nível de todo o processo de ensino-aprendizagem que tivemos de ter sempre em conta nas intervenções práticas. Numa entrevista informal realizada à professora da titular da turma, a mesma afirmou que estes diferentes níveis condicionavam todo o processo educativo, desde a planificação à avaliação “mas não só porque temos diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula, mas essencialmente porque cada aluno tem as suas próprias expectativas, motivações, interesses e necessidades”. A turma apresentava ainda ritmos de trabalho muito diferentes e diferentes objetivos específicos a alcançar.

Junto da professora titular de turma e do projeto curricular de grupo ficamos a conhecer as seguintes dificuldades gerais do grupo: falta de hábitos de trabalho e lacunas na apropriação das rotinas da sala de aula, dificuldade no acompanhamento das orientações por falta de conhecimentos práticos (escrever no caderno de forma organizada, corrigir informação no caderno a partir do quadro, apagar os erros identificados pela docente e tentar novamente...) e de organização (manter as mesas arrumadas, guardar os trabalhos apenas depois da correção, usar os três cadernos diários na escola – matemática, Língua Portuguesa e estudo do meio, trabalhar em grupo...).

Assim sendo, tentamos sempre intervir a estes níveis, de modo a contribuir para a dissipação destas dificuldades. Por exemplo, seguir a rotina da sala proposta, para que não houvesse diferenças entre a nossa lógica de trabalho e a da professora da turma, de modo a que os alunos se apropriassem do esquema predefinido e o respeitassem; pedir aos alunos que realizassem exercícios no caderno, que fizessem registos do que estava a ser lecionado; explorar as inúmeras potencialidades do quadro e pedir aos alunos que fossem ao quadro fazer a correção das suas atividades ou realizar um exercício; levar os alunos a visualizar o erro, aperceber-se do mesmo e participar na correção dos seus trabalhos; e ainda, colocar as crianças a trabalhar em grupo, em pequenos grupos e a pares.

Na área curricular de matemática os alunos, embora conhecessem os números até 999, ainda não eram capazes de os ler por ordens nem por classes. Não resolviam situações problemáticas devido ao facto de não serem capazes de extrair do enunciado a informação necessária para a resolução das mesmas. Apresentavam um fraco domínio de cálculo mental.

Na área curricular de estudo do meio, apesar de manifestarem interesse, os “alunos revelavam dificuldades em efetivar aprendizagens neste domínio”, como afirmou a professora titular da turma. Notava-se ainda dificuldade por parte dos alunos em reter informação para aplicar posteriormente em diferentes contextos, uma dificuldade que se estendia a todas as outras áreas.

Na área curricular de Língua Portuguesa e ao nível da leitura, os alunos revelavam ser capazes de decifrar o material escrito, com maior ou menor dificuldade, no entanto, tinham dificuldades em compreender a mensagem inerente ao mesmo. Apresentavam uma leitura pouco fluente e ainda muito silabada. Ao nível da escrita, eram capazes de redigir pequenas mensagens, mediante a articulação de frases curtas. No entanto, a apropriação do mecanismo da escrita não era ainda efetivo: não conseguiam produzir um texto, não revelavam correção ortográfica nem organização textual. Ao nível da oralidade, a maioria dos alunos articulava

corretamente as palavras, embora se cingissem a um vocabulário muito restrito. Não construía frases com concordância sujeito/predicado em alguns casos.

Recuperando os resultados da ficha de avaliação diagnóstica realizada pela professora titular de turma no início do ano letivo, foram obtidos, nos domínios da leitura e da escrita, oito insuficientes, dois suficientes, quatro bons e nenhum muito bom, num total dos catorze alunos que se encontravam aptos a trabalhar o programa do terceiro ano de escolaridade. Quanto às atividades de leitura e à relação que o grupo tinha com o livro, o cenário aqui era inverso relativamente ao descrito aquando do estágio no pré-escolar. As crianças gostavam de ler, procuravam os livros disponíveis na sala nos tempos livres, revelavam também conhecer a maioria, afirmando “A nossa professora já leu este.”, ou “Este livro fala de um menino-árvore”, no entanto as dificuldades que sentiam ao nível dos processos de decodificação e compreensão desmotivavam-nas para a realização dessas tarefas.

Quanto aos livros, revelavam gostar, mas as condições económicas que lhes assistiam não permitiam um acesso fácil a este recurso. O contato com os livros era exclusivamente assegurado pela escola, que desenvolvia um grande esforço por manter bem equipada a sua biblioteca. Em conversa informal com a professora titular, ficámos a saber que no ano transato o dinheiro fornecido pela Junta de Freguesia de São Roque (de resto, instituição com uma participação bastante ativa na garantia de satisfação das necessidades da escola e que sempre se prontificou a nos ajudar no que quer que precisássemos em função da escola) tinha sido utilizado para comprar livros para a biblioteca escolar, constituindo assim uma prenda para todos, curiosamente uma prenda que deixou os alunos muito satisfeitos. Em casa, depois de questionarmos os alunos, tivemos conhecimento de que apenas um aluno lia, no caso, livros de banda desenhada, nos seus tempos livres.

A professora titular de turma, e cooperante neste estágio pedagógico, revelava uma grande preocupação em manter os alunos familiarizados com as atividades de leitura e de escrita e fomentava muitas vezes o diálogo com a turma relativamente às questões que se prendem com a importância destes dois domínios. Promovia ainda um trabalho de dar a conhecer à turma alguns autores do universo de histórias infantis, deixando-os despertos para os mesmos. Nas semanas de observação, constatámos que, após a leitura de um texto, a professora chamava a atenção dos alunos para o autor do texto, relembando outros títulos já lidos do mesmo. Os alunos conheciam bem autores como António Torrado, Alice Vieira, Sophia de Mello Breyner Andersen, José Jorge Letria, Luísa Ducla Soares e António Mota, manifestando particular interesse por Sophia de Mello Breyner, creio que por uma maior familiarização com títulos desta autora.

3.4. Atividades realizadas no âmbito da aprendizagem da Língua Portuguesa

Consciente do que acima se enuncia e tendo em conta a importância da Língua Portuguesa, evidenciada no início deste trabalho, a importância de ler nestas idades e ainda a conceção de Pennac (2010) de que é nestas idades que as crianças deixam de estar motivadas para ler pelo facto de terem de aprender a ler, aprendizagem nem sempre fácil para estas, decidimos conferir centralidade à área da Língua Portuguesa na relação com as outras áreas disciplinares (sendo este o trabalho que propus desenvolver no meu projeto formativo individual) e conceder às atividades de leitura uma finalidade dupla: aprendizagem e prazer. Consciente ainda de que as aprendizagens ao nível da língua não constituem aprendizagem individuais, mas sim integradas e transversais, como vimos também na primeira parte deste trabalho (Ministério da Educação, 2009), foram também desenvolvidas, a par da realização de atividades de leitura, uma diversidade de experiências de escrita e de expressão e compreensão oral. Ao nível da oralidade, era de extrema importância que se promovesse o alargamento do vocabulário dos alunos, que, nesta fase, se revelava ainda muito restrito, com a vantagem de que o grupo manifestava interesse pela aprendizagem de novas palavras. Sénéchal & LeFevre (2002, *apud* Mata, 2008) identificam, de resto, ligações claras entre a leitura e o desenvolvimento do vocabulário das crianças.

Deste modo, e à semelhança do trabalho feito relativamente ao estágio pedagógico no pré-escolar, apresentaremos e analisaremos em seguida o trabalho realizado por nós a este nível.

a) Responder a emails coletivamente

A primeira intervenção com este grupo de crianças decorreu nos dias 24, 25 e 26 de outubro, e teve como primeira atividade a explicação de uma ação a desenvolver durante todo o estágio pedagógico, a realização de um intercâmbio com uma turma do quarto ano de escolaridade da ilha Graciosa. Uma experiência que se revelou bastante significativa e potenciadora de várias experiências pertinentes para o grupo. Em primeiro lugar, potenciou o contato com uma tecnologia de informação e comunicação, o e-mail, que não era do conhecimento nem de acesso geral da turma. Em conjunto com a professora titular da turma da Graciosa, criámos uma conta de e-mail e uma password comum, a que ambas as turmas tinham acesso, para poderem manter o contato fora do contexto escolar. Na sequência disto

surgiram questões como “Podemos abrir o e-mail em casa?”, “Podemos mandar e-mails que não são trabalhos da escola?”, “Podemos mostrar aos nossos pais?”, questões às quais respondemos afirmativamente, pois era também objetivo deste intercâmbio que os alunos se ficassem a conhecer e trocassem experiências. Segundo as orientações curriculares para o ensino básico, devemos valorizar a diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida (Ministério da Educação, 2004). Como registámos já, a sala tinha um computador com acesso à internet e um projetor, o que permitiu a realização do projeto e a exploração de ferramentas informática na sala de aula.

Uma vez explicada aos alunos a forma de utilização deste recurso, visitámos a caixa de entrada do e-mail criado, onde o grupo foi agradavelmente surpreendido com um e-mail dos colegas. Com muito espanto um dos alunos registou: “Temos uma mensagem!”. O e-mail em questão continha uma apresentação em *powerpoint* que dava a conhecer a ilha Graciosa, a escola, a sala e o grupo de crianças com quem se iria manter contato durante as semanas subsequentes. Continha ainda uma lenda da ilha, “*A Lenda da Maria Encantada*” (anexo 6), o que proporcionou aos alunos conhecimento sobre a ilha.

Este intercâmbio proporcionou algo de extrema relevância para o alcance dos objetivos que se pretendiam, ao criar situações quer de leitura, quer de produção escrita, muito significantes para as crianças. As respostas aos e-mails eram ansiosamente aguardadas (os alunos antecipavam a abertura do email com perguntas como “Será que temos uma nova mensagem?!” e reagiam com desapontamento quando isso não se sucedia: “Ainda não nos responderam!”). E, sempre elaboradas com grande entusiasmo, sendo que neste âmbito eram ainda criadas situações ricas ao nível da comunicação oral entre o grupo.

Como resposta ao primeiro e-mail, a turma realizou um trabalho de pesquisa sobre a sua ilha e freguesia, enfatizando o que ambas tinham de melhor. Este trabalho teve também como objetivo reforçar uma auto-estima positiva nos alunos, contrária aos aspetos negativos apontados ao meio onde vivem. De igual modo, permitiu reforçar a consciência de que vivemos num arquipélago, constituído por nove ilhas, conteúdo lecionado no período de tempo exatamente anterior à realização desta tarefa

Na sequência desta tarefa, foi ainda proporcionado um momento de produção escrita em grande grupo, de uma espécie de guia turístico da ilha, teve como suporte uma pesquisa que os alunos realizaram em casa sobre locais a visitar, geografia da ilha, festividades, gastronomia, costumes e tradições da ilha “conhecida por ilha verde”, “a maior ilha do

arquipélago”, constituída por “seis concelhos”. Foi ainda mediada pelas seguintes questões, incluídas numa atividade de *brainstorming* registada num dos quadros da sala: ocupações em tempos livres, palavras que definiam a ilha, perguntas que os alunos quisessem fazer aos colegas da outra turma, o que queriam saber mais sobre a ilha Graciosa, o que podiam dizer sobre a sua escola, as coisas que já sabiam e o que estavam a aprender, entre os demais aspetos que foram surgindo neste momento de interação com os alunos (anexo 7).

O primeiro passo neste processo de escrita coletiva foi a escolha do título, onde foi chamada a atenção dos alunos para a importância dos títulos dos textos, bem como dos livros. O segundo passo foi o de orientar os alunos em termos de organização de texto, parágrafos, orientação do texto e os demais aspetos gráficos, que ainda constituíam um problema para a maioria dos alunos, após o que se começou a escrever coletivamente o texto no quadro de ardósia da sala. O terceiro e último passo neste processo de construção de texto, seria a ilustração do mesmo, por cada um dos alunos. Os desenhos realizados iriam ser depois digitalizados e anexados ao e-mail de resposta, no entanto o tempo ocupado pela elaboração do texto não permitiu a realização dessa tarefa.

Sendo esta a nossa primeira intervenção, tivemos imensa dificuldade em fazer a uma gestão eficiente do tempo. Querendo dar atenção a tudo o que os alunos diziam, acabámos por permitir que se dispersassem, não tendo depois tempo para terminar todas as tarefas previstas na planificação. Este foi um dos aspetos analisados com a cooperante no final do dia, ficando o alerta que às vezes temos de intervir junto da turma, colocando uma ou outra questão que permita uma melhor gestão do tempo, pois nem sempre podemos ouvir todos os alunos em todas as circunstâncias.

Esta experiência foi ainda rica noutra perspetiva. Após a apresentação das ilhas, o trabalho desenvolvido entre estas duas turmas foi de partilha do trabalho que estavam a realizar. Esta partilha permitiu aos alunos das duas turmas terem sempre consciência do que já sabiam, do que já tinham aprendido e do que iam aprender, de modo a manterem-se informados uns em relação aos outros. A comparação que faziam entre aquilo que já sabiam ou ainda não relativamente aos colegas foi mais um dos aspetos positivos e significativos que temos a realçar em relação a este trabalho. Por exemplo, quando recebiam o e-mail que especificava o que os colegas de lá já tinham aprendido e o que estavam a aprender, surgiam comentários do género “Nós já aprendemos isto.” ou “Professora, ainda não aprendemos como funciona o aparelho digestivo. Também vamos aprender?”.

Refletindo sobre esta intervenção, registamos, em primeiro lugar, o facto de esta ter sido a nossa primeira intervenção com o grupo, sendo também a primeira intervenção neste

nível de ensino, o que constituía um grande desafio para nós. “Tudo [era] novo!”, como registámos no nosso diário. No entanto, estávamos inseridas num grupo de três estagiários e fomos a última a intervir, o que nos permitiu um tempo de observação mais e a antecipação e prevenção de algumas dificuldades.

Ao nível das propostas feitas, consideramos que as mesmas eram pertinentes, adequadas ao contexto e que se revelaram significativas para o grupo. Não esqueçamos que entre os objetivos definidos no âmbito deste relatório têm por base questões ligadas à motivação. A atividade central desta intervenção permitiu em grande escala, na nossa opinião, contribuir para o alcance deste objetivo, para além de que a estratégia utilizada permitiu sempre o trabalho integrado dos domínios nucleares no ensino da língua, que os novos programas de Português tanto perspetivam, para além de permitirem trabalhar de forma integrada as áreas de língua portuguesa, estudo do meio ou as TIC, permitindo alargar as experiências e o conhecimento que as crianças tinham do mundo e o seu desenvolvimento numa perspetiva integral (Ministério da Educação, 2004).

Realçamos ainda que, neste processo, o aluno inserido na turma para desenvolver competências de sociabilidade teve um papel ativo e de extrema importância, colorindo um desenho ilustrativo da Ilha de São Miguel, para anexar ao texto escrito pelos colegas, situação que parece tê-lo deixado extremamente feliz e orgulhoso, deixando, curiosamente, o resto do grupo com o mesmo sentimento. O facto parece ter aproximado o aluno da restante turma, a julgar pelos registos vídeo e fotográfico que fizemos. Os alunos nível 1/2 participaram também nesta atividade dando o seu contributo oral, sobre aspetos da ilha que integraram também o texto, para que os mesmos se sentissem incluídos.

Quanto à estratégia utilizada, consideramos que a mesma constituiu uma boa aposta e que se revelou eficaz no alcance do que se pretendia. Lamentamos o facto de a escola não ter mais computadores disponíveis para que os alunos pudessem explorar a funcionalidade do correio eletrónico de forma mais autónoma, bem como o facto de o tempo de intervenção não ter permitido um trabalho de pesquisa sobre a ilha e sobre a freguesia mais pormenorizado.

Quanto à construção coletiva do texto, resta-nos apontar alguns aspetos relativos à nossa inexperiência. Nunca tínhamos realizado uma atividade desta natureza, tendo tido por isso em consideração as sugestões da professora titular de turma. Estávamos conscientes do trabalho que tínhamos de realizar, no entanto, surgiram aspetos não previstos, que exigiram tomadas de decisão na hora. O primeiro obstáculo com que nos deparámos foi com a gestão das sugestões de títulos das crianças. Não queríamos que sentissem que as suas sugestões eram postas de lado. Valeu-nos a intervenção da professora titular de turma, que sugeriu um

título, que com uma ou outra adaptação dos alunos, acabou por ser o escolhido. A este propósito, a professora cooperante partilhou depois connosco a sugestão de que “numa situação em que o grupo se está a dispersar e não chega a um consenso, temos de ser nós a intervir”.

b) Ilustrar textos

Ainda na primeira intervenção e para concluir a lecionação dos conteúdos de posição e localização no domínio da matemática, foi entregue um texto descritivo a cada criança e uma pequena moldura para a realização de um desenho. O texto em questão descrevia uma paisagem do meio natural que os alunos tinham de representar em desenho, depois de lerem o texto, indo ao encontro de um dos objetivos deste relatório, o de se apropriar do texto lido noutras linguagens e considerando a importância do desenho nestas idades, enquanto atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete o desenvolvimento da criança ao mesmo tempo que a estimula (Sousa, 2003).

O registo vídeo permite perceber que se tratou de uma atividade muito apreciada pelo grupo, que constatou que tinha textos iguais, mas desenhos diferentes, interagindo a propósito. A dificuldade sentida pelas crianças no decorrer desta atividade foi a de identificar corretamente algumas posições de localização e posição; a maior confusão foi a de esquerda com direita, os alunos recorreram inúmeras vezes à estagiária perguntando “este é o meu lado direito ou esquerdo?”. As posições mais fáceis de identificar pelos alunos foram em baixo/em cima e à frente/atrás.

A nossa maior dificuldade foi a de acompanhamento do trabalho de cada criança, dado que tivemos de dedicar particular atenção aos alunos com necessidades educativas especiais, aos quais lemos o texto porque ainda não eram capazes de o fazer, e ao menino que integrava a turma por questões de sociabilidade, que realizou um desenho livre, para desempenhar uma tarefa semelhante à do restante grupo.

Por causa disto, alguns desenhos foram só vistos depois de prontos e já coloridos, contendo incorreções que, não podendo apagar, limitámo-nos a assinalar, para que os alunos tomassem consciência dos erros do seu trabalho.

Em retrospectiva, o facto de termos tantos níveis de desempenho na mesma turma foi uma grande condicionante deste estágio, dada a nossa inexperiência.

c) **Ler banda desenhada**

Ainda no âmbito da primeira intervenção foi proporcionado aos alunos o contato com uma tipologia de texto que os alunos não tinham abordado ainda em contexto de sala de aula, a banda desenhada, para que os alunos ficassem a conhecer mais esta tipologia de texto, apropriando-se de características desta que lhes permitissem depois a distinguir de outras, indo assim ao encontro de um dos objetivos deste relatório. Recuperemos da primeira parte deste trabalho que o contato com diferentes tipos de texto representa não apenas uma das estratégias para desenvolver a compreensão na leitura, como também para motivar para a leitura, permitindo aos alunos experiências de leitura diferentes e a possibilidade de encontrarem tipos de textos com que se identifiquem. Construámos uma banda desenhada a partir de um excerto da obra *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner, autora que, como registámos já, os alunos conheciam e apreciavam, para que os mesmos se apropriassem desta tipologia de texto e de alguns conceitos chave como: vinheta, tira, prancha, balão de fala e balão de pensamento e ainda algumas regras básicas de construção. O facto de a autora escolhida ser da preferência da maioria permitiu recuperar algumas obras já lidas ou do conhecimento de parte do grupo.

A banda desenhada (anexo 3) foi construída em folhas de cartolina plastificadas. A capa que continha a banda desenhada era uma árvore, o que permitiu sustentar uma atividade de pré-leitura, que tinha como objetivo antecipar o conteúdo da história. Suprimimos alguns balões de fala, de modo a que as crianças pudessem completar o diálogo entre as personagens, o que fizeram em pequenos grupos, depois de lida e explorada a banda desenhada em conjunto. O facto de, os alunos completaram os balões permitiu-lhes assumir um papel ativo na construção da história e verificar a sua compreensão daquela. Esta atividade foi um dos passos no sentido de os alunos utilizarem a leitura com finalidades diversas e de descobrirem aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, sendo estes objetivos deste relatório. A turma revelou nesta atividade maior dificuldade em completar as vinhetas quando os balões a colocar diziam respeito a balões de pensamento, servindo-se para tal do conhecimento geral que tinham da história, algo que nos deixou sinceramente satisfeitos pois tal situação permitiu contribuir para o alcance de outro objetivo, o de aprofundar a compreensão na leitura.

A atividade decorreu sem grandes dificuldades, embora tivéssemos de prestar maior auxílio ao grupo dos alunos com mais dificuldades. O facto levou-nos a repensar os nossos critérios de organização dos grupos. Acabámos por pedir várias vezes aos outros alunos que

esperassem um pouco, quando estes solicitavam a nossa atenção, um comportamento apreciado pelo supervisor da universidade que referiu que o grupo tinha de aprender a ser solidário com os colegas com dificuldades.

Em todo o caso, depois de concluída a tarefa em pequeno grupo, voltámos a fixar a banda desenhada no quadro e realizámos a tarefa em grande grupo, podendo verificar a compreensão do que era pretendido.

Posteriormente, foram distribuídas aos alunos folhas para que construíssem um pequeno exemplo de banda desenhada, para que, mais do que contatar, pudessem experimentar esta tipologia de texto. Algumas reações foram de resistência e insegurança: “Não sei fazer!”, “Não sei desenhar!”, “Não está a ficar bom!”, “Não sei como vou acabar a história!”. No entanto, a partilha destas preocupações com o grupo levou a que aquele fosse tentando, pedindo ajuda para escrever uma ou outra ideia. Resultaram trabalhos muito engraçados e bastante interessantes. Verificámos depois na avaliação destes que os alunos utilizaram informações da história, que tinham merecido a sua atenção desde o início: o facto de o anão da história afirmar saber falar todas as línguas e ter trezentos anos, ou de outra personagem lhe pedir que contasse uma história e fosse seu amigo.

Os alunos registaram interesse nesta tipologia textual, na nossa opinião, pela relação existente entre o texto e a imagem, sendo que a imagem é aqui bastante expressiva. A inclusão de onomatopeias foi algo que agradou particularmente os alunos levando-os a esboçar por várias vezes alguns sorrisos registados em vídeo.

Avaliando a atividade no geral e tendo maior conhecimento da turma, pensamos que as reações iniciais de “Não sei fazer”, não se prendiam tanto com a escrita do diálogo, mas sim com o desenho. O grupo revelava muitas vezes insegurança relativamente a esta forma de expressão, tecendo considerações críticas negativas relativamente ao seu trabalho: “Não gosto do meu desenho!”, “Está feio!”, comentários que levavam quase sempre a que apagassem o desenho inicial e o voltassem a fazer, nunca evidenciando completa satisfação relativamente ao resultado final. Esta constatação levou-nos a incluir mais vezes esta forma de expressão no decorrer das nossas práticas, mesmo em situações que não fossem exclusivas de expressão plástica.

d) Ler textos narrativos: O menino que não gostava de ler

Na segunda intervenção, correspondente à semana intensiva, que teve lugar nos dias 14, 15, 16, 17 e 18 de novembro, foram proporcionadas imensas experiências ao nível da

Língua Portuguesa, que procuramos fazer de forma integrada, tendo em conta o carácter transversal da Língua Portuguesa (Sim-Sim & Duarte & Ferraz, 1997).

A primeira experiência proporcionada no âmbito desta intervenção foi a leitura e exploração do texto *O menino que não gostava de ler*, de Susana Tamaro. A leitura e exploração foram feitas de acordo com o que tínhamos observado e registado nas semanas antecedentes às nossas intervenções, numa sequência que os alunos conheciam bem das práticas da professora titular e já tinham interiorizado, pois demonstravam saber o que tinham a fazer. A opção deveu-se ao facto de durante aquela semana irem ser proporcionadas aos alunos várias experiências de leitura, pensadas tendo em vista objetivos diversos, pelo que pretendíamos começar com uma atividade semelhante à que os alunos costumavam realizar para progressivamente realizar atividades de outros tipos, relevantes para a consecução de outros objetivos.

Iniciávamos com uma atividade de pré-leitura e prosseguíamos com a leitura em silêncio e, finalmente, com a leitura em voz alta, onde cada aluno tinha a oportunidade de ler um dos parágrafos do texto. Esta leitura suportava a resposta a várias perguntas sobre o texto e algumas atividades de interpretação.

Antes de ser lido o texto, foi lido um conjunto de questões a que se pretendia que depois os alunos fossem capazes de dar resposta, pois, de acordo com o *guia de implementação dos novos programas - Leitura* (2011), o questionário sobre um texto deve ser apresentado aos alunos antes de estes lerem o texto, para que aqueles saibam em que elementos do texto devem centrar e focalizar a sua atenção. Tal proporciona aos alunos uma escuta ativa, não constituindo por isso um mero exercício de memorização, sendo que, para além disto, o registo da informação é feito de modo muito mais pormenorizado, pois o aluno presta atenção ao texto em função do que lhe irá ser depois pedido. Estratégia que também a professora cooperante utilizava na sua prática.

As questões colocadas visavam a compreensão literal e inferencial do texto, a consulta do dicionário, exercícios de ortografia e de construção da área vocabular, procurando deste modo enriquecer também o vocabulário do grupo, conforme era nosso objetivo. Pedíamos ainda a opinião dos alunos acerca dos livros. Registemos algumas das afirmações dos alunos: “Eu gosto muito de livros, gostava de receber um no meu aniversário.”, “Eu gosto de livros que tenham muitas imagens.”, “Eu gosto de livros que contem histórias sobre cães.”, “Eu não gosto de livros muito grandes.”, “Eu gosto de livros sobre carros.”, “Os meus livros preferidos são os de banda desenhada, já tenho três.”, “Eu não ia ficar triste se me oferecessem livros nos

anos.” Como podemos, as respostas deixam transparecer o gosto destas crianças pelos livros, permitindo reafirmar o atrás referido na caracterização da turma. Contrariamente ao que verificámos com as crianças do pré-escolar, estas crianças gostavam de ler e de livros, não tinham era meio de acesso a estes fora do contexto escolar.

As opiniões foram lidas em voz alta, com o objetivo de criar um ambiente de partilha que permitisse também a reflexão sobre as respostas dadas. Foi ainda nossa preocupação auxiliar os alunos com necessidades educativas especiais que realizavam também exercícios de compreensão de textos, embora de um nível mais elementar, adequado às necessidades destes. Sendo esta uma atividade a que a turma estava habituada e uma vez que não se registavam grandes diferenças entre as tarefas dos diferentes níveis de ensino, a atividade decorreu com demora mas sem grandes dificuldades a registar.

e) Escrever poesia: poemas visuais e coloridos

Na sequência do trabalho apresentado anteriormente, propusemos aos alunos um exercício de produção escrita, que apoiaria, por sua vez, uma atividade de expressão dramática que abaixo iremos descrever. Neste exercício era pedido aos alunos que pintassem um livro numa imagem de uma estante, com a sua cor preferida. Depois, que escrevessem a área vocabular dessa mesma cor e que, a partir daquela, construíssem um “poema colorido”. A título ilustrativo apresentámos um poema elaborado em conjunto com a cooperante (anexo 8), que foi devidamente explorado com o grupo antes da realização da atividade.

Pretendia-se com esta atividade de produção de escrita que as crianças desenvolvessem o raciocínio lógico partindo das suas preferências e sentimentos e que estabelecessem relações entre a vida quotidiana, a fala e a própria produção escrita, considerando as críticas de Rodari (2006) de que nas escolas a imaginação é desvalorizada em prol da atenção e da memória, não se tendo em atenção ao facto de as crianças precisarem de sonhar, dar largas à fantasia e de criarem um mundo imaginário, e a sugestão que faz que os professores devem levar os alunos a alcançar metas e desafios de escrita de complexidade crescente em todos os níveis, (temático, retórico, textual, lexical, semântico, sintático, morfológico e fonético), de forma a estimular a imaginação e a despertar novas ideias.

Uma vez que a compreensão do texto *O menino que não gostava de ler* ocupou todo o período de tempo concedido à área de Língua Portuguesa naquele dia (relembremos que esta turma continha diferentes níveis de ensino), a atividade de produção escrita teve de ir para trabalho de casa. Importa mencionar que se iriam recuperar estes poemas no domínio da

expressão plástica, onde os alunos os iriam ilustrar, e que os mesmos tinham ainda de ser aperfeiçoados com os alunos.

Resultaram trabalhos muito engraçados, embora seja de lamentar o facto de este processo não poder ter sido acompanhado em contexto de sala de aula, porém a leitura dos poemas, por cada criança, foi uma atividade bastante relevante e expressiva dos sentimentos que os alunos tinham em relação ao trabalho que tinham realizado. A escrita deixava transparecer emoções referentes à cor escolhida suficientemente capazes de fazer perceber a quem ouvia que aquela era a cor preferida de quem tinha escrito o poema. Estes poemas, depois de aperfeiçoados na sala de aula, mediante a correção ortográfica e sintática dos versos e clarificação de uma ou outra ideia, foram ilustrados pelos alunos. Depois de todo o trabalho realizado, os poemas foram integrados numa apresentação em *powerpoint*, a enviar para os alunos da Graciosa, facto que motivou as crianças para a realização desta atividade.

O facto de este trabalho de textualização ter sido feito em casa e não na sala de aula, como inicialmente previsto, não nos permitiu o respetivo acompanhamento. Porém, o trabalho de revisão realizado depois permitiu que os alunos analisassem e refletissem sobre aspetos formais da linguagem escrita, indo ao encontro de um dos objetivos deste relatório, o de descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir dos textos criados, permitindo também levar os alunos a reconhecerem diferentes objetivos comunicativos ao texto escrito.

Foi ainda proporcionada aos alunos a realização de mais uma atividade de escrita poética, desta vez um poema visual. Segundo Pontes (s/d), os poemas visuais caracterizam-se por valorizar a imagem como uma entidade universal. A palavra é muito bem explorada e colocada, compondo um todo harmónico capaz de permitir a quem lê e vê ou só vê uma infinidade de leituras⁷.

Cada criança escreveu o seu poema, escolhendo uma imagem de um elemento alusivo ao natal, estrelas, sinos, pinheiros, entre outros, e depois contornou essa mesma imagem, obtendo assim a forma desta com as palavras do poema. A maioria dos alunos escolheu a imagem que representava um sino, cremos que pela simplicidade da forma e também por esta não apresentar diferentes linhas curvas como no caso das restantes imagens. Interessa ressaltar que construímos alguns exemplos ilustrativos do trabalho que se pretendia que os alunos realizassem. Uma vez terminada esta atividade, cada aluno apresentou o seu trabalho

⁷ (cf. http://www.poemavisual.com.br/html/show_artigo.php?id=1)

aos restantes colegas. Estes poemas, depois, foram anexados ao postal de Natal que as crianças construíram para levar para casa.

O grupo revelou interesse por esta atividade desde que a exemplificámos. A dificuldade do grupo aqui não residiu no facto de escreverem o poema, mas sim de contornar a imagem com o texto. Como o poema integrou depois o postal de Natal que levaram para casa, os mesmos empenharam-se bastante na realização desta atividade, querendo que o resultado final fosse perfeito.

A nossa dificuldade aqui residiu mais uma vez no acompanhamento de todos os alunos, pois a atividade exigia muito da nossa atenção em diferentes momentos, primeiro na criação do poema (como já referimos em exercícios de escrita criativa os alunos requisitavam mais a nossa atenção, quer para esclarecer dúvidas, quer para completar uma ou outra ideia). Depois, no contorno da imagem com o texto produzido, principalmente os alunos com mais dificuldades. Uma vez que este poema “[Era] para levar para casa.”, integrando o postal de Natal, o empenho e o grau de exigência dos alunos consigo próprios era maior, levando a que apagassem ou experimentassem diferentes moldes, até se sentirem completamente satisfeitos com o resultado final, mostrando depois o seu trabalho aos colegas com um sentimento que acreditamos ser de orgulho, comportamentos que captar nos nossos registos fotográficos.

f) Escrever um texto dramático

Para introduzir o tema relativo à importância do ar puro e do sol para a saúde, no domínio do estudo do meio, recorremos a um pequeno teatro de fantoches, suportado por um texto escrito por nós para o efeito. O texto fazia referência à importância de cuidarmos do ar que respiramos e dos espaços verdes à nossa volta e foi com os alunos no sentido de identificarem as características do texto dramático. Foi ainda proporcionado aos alunos a possibilidade de criarem eles próprios um diálogo entre as personagens da história (anexo 4). Atividade que os alunos já realizavam sem dificuldades, por estarem cada vez mais habituados a criarem situações de diálogo e também de produção textual, não se registando as dificuldades expressas nas primeiras vezes, apenas erros ortográficos e/ou de concordância. É aqui de registar também que a extensão dos textos produzidos era já maior e que a imposição de um número de linhas não era já um problema nem um aspeto a ser negociado connosco com o objetivo de o reduzir.

Este tipo de texto foi muito apreciado pelos alunos. O facto de perceberem que aquela tipologia textual estava na base das peças de teatro pareceu motivar os alunos para um maior conhecimento do mesmo.

O recurso a fantoches foi sem dúvida uma mais-valia. Os alunos quiseram experimentar e realizar um pequeno teatro, acabando por envolver também os adultos presentes na sala. Uma atividade que não estava prevista, mas que resultou muito bem, quer pela apropriação do texto, quer pela interação que se criou entre o grupo, baseada numa lógica de pergunta-resposta entre o aluno que estava no fantocheiro e o grupo. Surgiram questões sobre os conhecimentos em aquisição naquele dia particular. As respostas permitiram-nos perceber se os alunos tinham ou não compreendido os conceitos e informações trabalhados naquele dia, esclarecer dúvidas e fazer clarificações.

Tendo em conta as indicações do guia de implementação dos novos programas referente às competências do modo oral (2011), que destaca que o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral não se reportam apenas à capacidade de falar em geral, mas sim à capacidade de domínio da oralidade em situações formais de comunicação (exposição, entrevista, debate, teatro, palestras, entre outros), foram proporcionadas mais experiências de expressão oral ricas, para além do teatro de fantoches: um debate e uma atividade de expressão dramática, que pressupunha que os alunos descrevessem um cenário imaginário.

Este trabalho visava contribuir para uma crescente adequação pragmática do discurso, a consciência da variação dialetal e socioletal, o treino de competências sociais e o treino de práticas argumentativas e de técnicas básicas do uso da língua.

Fruto do trabalho realizado neste domínio, nesta intervenção registava-se já uma maior facilidade na produção de discursos orais por parte da maioria dos alunos. Uma vez familiarizados com este meio de expressão, os alunos proferiam discursos mais longos, corretos e, em situações de expressão dramática, serviam-se de expressões faciais e corporais que auxiliavam o discurso oral. Os alunos realizavam já estas atividades com mais autonomia, não necessitando de recorrer a nós com tanta frequência, nem sentíamos necessidade de intervenção para uma maior motivação dos alunos.

g) Escrever um texto narrativo

Outra das atividades proporcionadas de expressão escrita foi inserida numa outra intitulada *Fábrica das histórias*, que permitiu dar a conhecer aos alunos técnicas básicas de

organização textual. Construimos para esta atividade uma caixa de apoio que continha personagens, opositores, adjuvantes, referências de tempo, referências de espaço e alguns objetos possíveis, para os alunos utilizarem na construção das suas histórias (anexo 3). A partir da análise destas imagens e referências, as crianças, organizadas em grupos de duas ou três, escolheram todos os constituintes da ação para depois redigirem a sua história. Estas decisões prévias foram registadas numa folha de planificação da história (anexo 3), considerando as orientações programáticas no sentido de as atividades de escrita contemplarem processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto), e indo além do conhecimento da caligrafia e da ortografia (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997).

O processo não se revelou nada fácil. Primeiro, alguns alunos tiveram alguma dificuldade em aceitar fazer o trabalho a pares, juntaram-se com o colega do lado, mas, quando começaram a decidir o rumo da história, surgiram divergências, que alguns pares conseguiram ultrapassar outros não, acabando por escrever histórias distintas. As meninas queriam princesas, e fadas num castelo, e os meninos, dragões, espadas e a selva como espaço da ação.

No processo de planificação também foram registadas algumas dificuldades, desde escolher as personagens e o momento da história, a atribuir-lhe um fio condutor, que traduzisse onde estavam e onde queriam chegar. Pensamos que aqui temos de considerar dois fatores, por um lado, o facto de os alunos não estarem habituados a este trabalho, aliado às dificuldades que tinham na escrita, por outro, o facto de este trabalho estar a ser feito a pares.

No processo de textualização, registámos como dificuldade a capacidade de inventar e formular peripécia (foi muitas vezes solicitado o nosso apoio para continuar uma frase ou uma ideia), bem como de tomar decisões (mesmo depois de ter sido explicado que as histórias podiam incluir personagens diferentes das que existiam na caixa, houve um aluno que solicitou indiretamente a nossa autorização para introduzir um personagem diferente: “Professora, eu quero que a minha história tenha um pégaso”, solicitação que, mesmo depois de aceite, foi reiterada duas vezes: “Mas eu não tenho um pégaso”; Pprofessora, então posso mesmo ter um Pégaso na minha história?”. Este tipo de indecisão mostrado por mais alunos condicionou também o tempo que levavam a realizar uma atividade, sobretudo se a mesma apelava à imaginação e criatividade de cada um.

Neste processo de textualização destacou-se uma aluna pela positiva, tendo criado uma história bastante interessante, onde se podiam reconhecer perfeitamente três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta aluna revelava estar mais familiarizada com

atividades de escrita e de leitura do que o restante grupo, porventura pelo facto de a mãe ser professora do 1.º ciclo.

O processo de revisão foi também feito a pares. Passou pela revisão do texto (tendo em conta o vocabulário utilizado, a correção ortográfica, a correção sintática, a pontuação, os parágrafos) e acordo relativamente ao texto final, processo no qual desempenhámos um papel fundamental. Depois, os grupos leram as suas histórias aos colegas, constituindo este um momento importante na aprendizagem da escrita, pois, como registam Sardinha e Azevedo (2009), a leitura das histórias que as próprias crianças escrevem serve para que estas se apercebam da imensa estruturação do discurso escrito comparativamente ao falado. Sendo que há aqui presente um elevado nível de motivação, pois os alunos leem o que eles próprios escreveram, algo que tem significado para eles.

Num trabalho desta natureza, e tendo em conta as dificuldades que o grupo revelava, nem sempre nos foi fácil para chegar a todos os grupos, sendo que dentro dos grupos formados havia ainda uns que precisavam de mais apoio que outros.

Ainda no que respeita a atividades de produção escrita, pretendíamos a elaboração de um jornal com a turma. No entanto, por falta de tempo, foi impossível realizar tal construção, os alunos ainda escreveram as notícias, tivemos oportunidade de corrigir, mas o tempo não permitiu a compilação de todas elas, bem como a recolha de imagens e atividades para incluir no mesmo.

h) Caçar erros

No âmbito da leitura foi realizada outra experiência muito rica em termos de vocabulário e de atenção ao que é lido, uma atividade de comparação de histórias, uma das estratégias de apoio à compreensão que enunciámos no primeiro capítulo deste trabalho (aumentar a sensibilidade às incoerências do texto). Foi lida a história *Adivinha o quanto eu gosto de ti*, de Sam McBratney e Anita Jeram, na versão original. Depois foram lidas mais quatro versões da história onde eram suprimidas palavras, substituídos adjetivos, transformadas frases em incorretas do ponto de vista sintático, afirmadas frases que na versão original eram negativas e vice-versa, para que os alunos identificassem os erros e diferenças relativamente à primeira versão lida inicialmente.

A atividade revelou-se muito engraçada e significativa para os alunos. Os primeiros erros não foram identificados de imediato, mas depois de alguns momentos já todos identificavam e partilhavam entusiasticamente os erros com os colegas. Os alunos

envolveram-se muito nesta atividade, primeiro porque gostaram da história original, depois porque a própria atividade de identificação do erro captou a sua atenção e interesse. Todos queriam participar e o primeiro a detetar o erro punha logo o braço no ar, pedindo permissão para intervir, mesmo que não fosse a sua vez ou tivesse sido solicitada a sua intervenção.

No final da atividade a estagiária registou diálogos entre os alunos sobre o número de erros que cada um tinha sido capaz de identificar, vejamos, por exemplo, “Quantos erros encontraste? Eu encontrei cinco.” e “Eu encontrei mais erros, mas a professora não deixou dizer”.

Analisando a atividade acima descrita e confrontando as implicações cognitivas desta com os objetivos propostos, temos a referir que a mesma constituiu uma mais-valia, no sentido de levar os alunos a descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua e a aprofundarem a compreensão do texto lido em função de experiências anteriores. Serviu ainda como motivação para a leitura deste livro e análise das suas imagens de forma mais individual e pormenorizada. Os alunos manifestaram interesse em conhecer o referido livro, questionando-nos “Esse livro vai ficar na nossa sala?”, “Podemos ler no intervalo?”, “Posso ver as imagens?”. Tais comportamentos verbais contribuem para a afirmação da relevância da atividade para o desenvolvimento das competências em questão, bem como dos objetivos deste relatório ao nível do aprofundamento do prazer pela leitura, sem esquecer as questões que se prendem com o enriquecimento do vocabulário e de utilização da leitura com diferentes finalidades.

i) Escrever histórias com matemática

Outra estratégia aplicada nesta intervenção foi a de numeracia e literacia através da “Matemática das histórias”, proposta por Gianni Rodari (2006) e também por Azevedo e Sardinha (2009). De acordo com Rodari, podemos trabalhar matemática a partir de uma história, por exemplo, através do famoso conto do patinho feio de Andersen. Neste conto, o cisne foi parar por engano a um bando de gansos, o que em matemática podemos traduzir pela aventura de um elemento A, que foi parar por engano ao conjunto dos elementos B, e que não tem paz enquanto não reentrar no seu ambiente natural, o dos elementos A.

Foi este mesmo exemplo que explorámos com os alunos na sala de aula, recorrendo a conteúdos já trabalhados, como, por exemplo, os múltiplos dos números naturais. Exemplificando, o número 10, que é múltiplo de cinco, era apresentado como estando num

conjunto de múltiplos de sete. Este número não teria “paz,” enquanto não regressasse ao conjunto dos múltiplos a que pertence. Um problema que os alunos teriam de resolver.

Em primeiro lugar os alunos visionaram um pequeno filme referente à história do patinho feio, com vista à apropriação e compreensão da história, depois foi introduzida a comparação e, posteriormente, o problema. Exemplificou-se e exploraram-se no quadro algumas situações, e depois os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde encontravam os seus “patinhos feios” e os inseriam no seu “ambiente natural”.

A estratégia resultou muito bem e os alunos aderiram, ganhando a consciência de que a matemática está presente em muitas situações, até mesmo nas histórias. E ainda que as histórias nos oferecem um mundo infundável de situações a explorar e nos permitem muito mais do que descodificar palavras e frases. Resolveram todos os exercícios propostos sem se registarem grandes dificuldades e mostravam interesse em ir ao quadro fazer a correção dos exercícios, orgulhosos por conhecerem a solução correta. É sem dúvida uma das estratégias que apontamos como possuidora de grande sucesso e potencial.

O sucesso e potencial atrás referido não se reportam única e exclusivamente à implementação da estratégia com o grupo, mas também à dinamização que fizemos da mesma. Relembramos que não tínhamos conhecimento desta estratégia até à data, nem um exemplo prático ou testemunho da implementação da mesma, que pudesse orientar a nossa intervenção. No entanto, o gosto que manifestámos por implementar esta estratégia, mesmo sabendo que correríamos um risco, foi bem aceite por parte da cooperante, que, de resto, se mostrava sempre recetiva às nossas propostas, mesmo achando que seria um risco e aconselhando a planificação de uma atividade suplementar capaz de atingir os mesmos objetivos. Dos registos efetuados e das reflexões feitas, expressamos o nosso agrado e satisfação quanto ao resultado final positivo, traduzido pelas respostas corretas dos alunos e pela consciência que os mesmos revelaram ter de que a matemática está presente em muitas situações. Será sem dúvida uma estratégia a implementar em situações futuras.

Acrescentamos ainda que permite a interdisciplinaridade entre estes dois importantes domínios do conhecimento, a língua portuguesa e a matemática, áreas de conhecimento que convocam processos cognitivos muito semelhantes, partilhando alguns objetivos e até conteúdos (Leal, 2012)⁸. Assim, quanto mais desenvolvermos a compreensão em língua portuguesa, maior será também a compreensão desenvolvida em matemática.

⁸ Comunicação intitulada *Interações entre o Português e a Matemática na sala de aula*, proferida na Universidade dos Açores, no dia 17 de março. A convite do departamento de Matemática, inserida no ciclo de

j) Ouvir e contar histórias

Mason (1981), citado por Jensen (1985), na linha de autores como Pennac (2010), Manguel (1998), Soares (2003) defendem a importância da leitura de histórias simples às crianças, e Marques (1986) considera isso até mais importante para a aquisição inicial de conhecimentos sobre a leitura do que várias outras atividades literárias, como a descrição de gravuras e a escrita de palavras e letras. Neste sentido, levámos os alunos à biblioteca da escola, onde as crianças se sentaram numa manta com almofadas, ouvindo uma música de fundo, num ambiente acolhedor e confortável, e num suporte diferente daqueles a que estavam habituadas. Uma atividade que perspetivava apenas que as crianças se deixassem envolver pela história através da leitura expressiva feita por nós, para sentirem o prazer de ouvir ler e aprofundar o seu desejo de ler.

A história lida foi “*O Natal do texugo rabugento*”, de Paul Bright (anexo 3). A história foi projetada para que os alunos, contatassem com as ilustrações da mesma, que eram riquíssimas, cuja leitura auxiliaria a compreensão da história, contribuindo para o nosso objetivo de utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento de vocabulário).

Outra das razões, diria mesmo a mais forte, que nos levou a projetar esta história foi poder envolver a aluna com síndrome de *rett*, que reagia muito bem a este tipo de suportes audiovisuais e ao contar de histórias.

No final, as crianças tiveram oportunidade de manifestar a sua opinião relativamente à atividade, registando comentários extremamente positivos, sobretudo em relação às imagens, que mantiveram o grupo atento à leitura. Nesta atividade, para além do ambiente criado procurámos contar a história com grande expressividade, procurando manter também assim os alunos atentos e enfatizar a importância da expressividade na leitura. Analisando o registo áudio/vídeo desta atividade, podemos registar que a mesma contribuiu para alcançarmos os objetivos que pretendíamos e que a realização da mesma foi do agrado de todo o grupo. Se pudessemos contar com mais tempo de intervenção apostaríamos sem dúvida na realização de mais atividades como esta, pelas inúmeras vantagens que lhe pudemos reconhecer.

Reforçando este propósito, realizámos também uma sessão de leitura expressiva, a partir da leitura de histórias retiradas das obras de Gianni Rodari “*Histórias ao telefone*” e “*Novas histórias ao telefone*”. Segundo Bunn (2009), Rodari envolve o leitor no saboroso

mundo da leitura por intermédio de uma escrita lúdica e surreal. Prosa e verso unem-se aos textos críticos e contribuem para tornar o ato da leitura uma degustação “fantástica”. Segundo Italo Calvino (*apud* Bunn, 2009), a obra de Rodari sublima a atemporalidade da fantasia, pois sempre haverá um lugar para a atmosfera mágica das fábulas, das lendas e dos mitos porque “na alma do adulto restará em estado latente a criança que nos habita com seu imaginário fértil”.

Depois de uma semana de preparação e treino, cada criança leu de forma expressiva a sua história, dando-a a conhecer ao restante grupo. No final da leitura foi entregue a cada uma um certificado com a avaliação da leitura feita (anexo 3). Os alunos que se encontravam nos níveis inferiores contaram histórias ajustadas àquilo que os mesmos já eram capazes de fazer. Esta atividade tinha também como objetivo contribuir para aquele que Sim-Sim (2002) aponta como sendo o fim último da leitura, a fluência (ser capaz de ler com rapidez de decifração, extraindo, ao mesmo tempo, significado do que se lê).

O facto de serem os alunos a ler as histórias para os colegas despertou a curiosidade do grupo, que não estava habituado a isto, levando-os a apropriarem-se do texto que ouviam ler ainda de outra forma. No entanto, tanto quanto pudemos registar, os alunos com maior dificuldade em decifrar o texto, mostraram-se inibidos e realizaram leituras num tom de voz baixo e sem grande expressividade, necessitando, por vezes, do nosso auxílio para ler uma ou outra palavra. Por outro lado, os alunos com maiores facilidades neste processo de decifração e que conheciam bem o texto (as histórias tinham sido entregues aos alunos logo no início da semana, para que aqueles pudessem praticar a leitura das mesmas em casa) leram de forma mais segura, num tom de voz claro e com a preocupação de que os colegas percebessem a sua história. Pudemos assim apercebemo-nos pelas leituras realizadas, que havia alunos que tinham lido as suas histórias, que conheciam todas as palavras do texto e conheciam o desenrolar da ação, mas outros não, nem teriam tido qualquer tipo de acompanhamento familiar na exploração das suas histórias, sendo muito provavelmente a primeira vez que as liam. Numa situação futura poderíamos, por exemplo, propor que este treino fosse realizado em contexto de sala de aula, não só para garantir que todos os alunos tomavam conhecimento do texto, mas também para auxiliar os alunos com mais dificuldades na descodificação do material escrito.

k) Visitar a feira do livro

Na terceira e última intervenção foi realizada uma visita de estudo à feira do livro. Esta visita de estudo tinha como objetivo principal promover o contato com diferentes tipos de livros, textos e ilustrações, motivando os alunos para a leitura. Tenhamos presente que o meio que acolhe estas crianças não lhes possibilita grande contato com os livros, deste modo, a realização de uma visita de estudo à feira constituiu uma atividade bastante significativa para as crianças, uma vez que neste espaço abundavam diferentes tipos de livros, com diferentes fins e para todas as idades. Não esquecendo ainda que este era um dos objetivos que nos propúnhamos alcançar. Segundo Monteiro (s/d), a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, pelo seu caráter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização, constituindo uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilita a sociabilidade.

Nesta visita de estudo os alunos desempenharam um papel ativo, o que a tornou mais motivadora e significativa para os mesmos, uma vez que estavam implicados em todas as tarefas a realizar. Na visita de estudo cabe ao professor apoiar os alunos nas dúvidas destes e relacionar as aprendizagens efetivas com as que se pretendem efetivar, tendo sido este o papel que assumimos e procurámos desempenhar.

Para garantir que os alunos desempenhavam um papel ativo, que exploravam a feira, que liam partes de livros, que tinham atenção aos títulos, a alguns autores e ilustrações, aqueles tinham de realizar “missões” em grupo. Estas missões consistiam na procura de um determinado livro e resposta a uma pergunta sobre o mesmo. Para tal, foi entregue, a cada grupo, um envelope com “missões” em cartões, um bloco de notas e um lápis, para que anotassem as respostas às “missões” que iam cumprindo. Ganhou o grupo que conseguiu completar todas as missões em menos tempo, recebendo como prémio um livro que adquirimos na feira para a biblioteca da sala, intitulado *Assim nasce um poema*, de Jorge Letria, útil ainda na exploração desta tipologia textual posteriormente em contexto de sala de aula. A todos os participantes foi entregue um marcador de livros (anexo 3). Esta visita de estudo constituiu ainda mais um contributo para alcançar os objetivos relativos à leitura com diferentes finalidades, à apropriação dos textos lidos, aprofundando a compreensão dos mesmos e distinguindo diferentes tipologias textuais.

Antes de começarem a realizar as missões, mostrámos e explorámos com os alunos a feira, chamando a atenção para três áreas específicas: espaço dos livros infantis, dos livros de culinária e dos livros de pintura, e o modo como esta estava organizada, com o intuito de depois serem capazes de fazer uma exploração livre da feira. Os alunos comportaram-se de forma exemplar, levando a cabo a realização das missões de forma ordenada e nunca esquecendo que não eram os únicos utilizadores deste espaço. Auxiliaram sempre os colegas com mais dificuldades permitindo a inserção dos mesmos no grupo de forma plena. Despertaram a nossa atenção para os livros que já conheciam e mostraram muita curiosidade pelos livros de pintura, pedindo para folhear alguns deles, talvez porque tinham realizado naquela semana um trabalho de pintura que lhes dera também a conhecer Picasso e Amadeu Sousa Cardoso. Manifestaram gosto particularmente pelo quadro de Van Gogh, “*Os girassóis*”, em destaque na feira, querendo saber mais sobre o pintor e folheando o livro sobre aquele com particular atenção.

Síntese

É ainda importante acrescentar ao anteriormente exposto que todas as atividades descritas foram suportadas pelas orientações dos documentos normativos referentes ao 1.º Ciclo, explicitados na primeira parte deste trabalho. Foi nossa preocupação proporcionar atividades diversificadas, motivadoras, integradas, significativas, e que permitissem aprendizagens na área da língua portuguesa de modo transversal a todas as outras áreas de conteúdo. Neste sentido, importa mencionar que as interações criadas e a aplicação dos conhecimentos, cruzando mais do que uma área do conhecimento trouxe benefícios ao grupo, pois não viam as aprendizagens efetivadas como algo isolado, mas sim com aplicabilidade em diversos contextos. O esforço de articular as diferentes áreas entre si e de ter de coadunar níveis diferentes de ensino foi sempre uma das nossas principais preocupações ao longo deste estágio.

Quanto às atividades implementadas, temos a referir que as mesmas se revelaram capazes de contribuir para a consecução dos objetivos propostos, que tiveram significado para os alunos e que foram suficientemente flexíveis para integrar todos os níveis da turma. Registamos contudo alguma dificuldade em coadunar a complexidade das atividades planificadas com o tempo disponível para a sua realização, fruto também da nossa falta de experiência. Consideramos ainda que o facto de serem definidos tempos específicos para o trabalho das diferentes áreas dificultou por vezes a natureza integradora do currículo do 1.º

ciclo do ensino básico tão perspectivada, pois, como tivemos oportunidade de testemunhar, o trabalho neste nível de ensino pode perfeitamente ser assegurado e com vantagens pela integração das várias áreas. Ainda em relação às atividades, as mesmas foram planificadas considerando um grau de complexidade e dificuldade crescente em relação àquilo que os alunos já sabiam, também para que fossem vistas por estes como um desafio e algo agradável de realizar, sendo que os alunos estavam sempre a par do que se pretendia e isso era frequentemente ilustrado.

As atividades de leitura proporcionadas tiveram sempre presentes uma componente motivadora, pois como já referimos ao longo deste trabalho, é na fase que os alunos começam a aprender a ler que surge a desmotivação para com as atividades de leitura. Mediante o trabalho apresentado e as opiniões recolhidas, consideramos que todas as atividades de leitura realizadas foram pertinentes e contribuíram amplamente para a motivação para a leitura, daí a seleção de algumas atividades e o uso de recursos pouco usados na sala pela professora titular, para surpreender, suscitar a curiosidade e interesse pela leitura.

Relativamente às tipologias de texto, os alunos tiveram oportunidade de contactar com inúmeras delas, tendo ainda a oportunidade de, depois de apropriadas as características destas, experimentar a produção escrita de algumas delas. As crianças contactaram com textos narrativos, descritivos, instrucionais, poéticos e dramáticos.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos, consideramos que deveríamos ter reforçado a produção escrita de alguns tipos de texto, para que os alunos se apropriassem do processo de escrita daqueles, em vez de diversificar tanto, considerando as dificuldades do grupo. Ainda assim, a nossa ação não foi exclusiva na sala, nas suas intervenções os nossos colegas tiveram a oportunidade de realizar atividades que permitiram o reforço e aprofundamento das aprendizagens dos alunos. Quanto aos processos de descodificação e compreensão, temos a referir que o trabalho desenvolvido contribuiu para a decifração mais fácil do material escrito, mas mais ainda para uma maior compreensão e apropriação da mensagem. Muito trabalho ficou ainda por ser feito, mas as crianças encontram-se já noutra nível, ou seja, são já capazes de realizar atividades no âmbito dos cinco domínios nucleares da língua, reconhecem a interligação entre estes e têm uma outra noção sobre a aprendizagem da língua. Resta-nos lamentar, mais uma vez, o pouco tempo de intervenção para que pudéssemos aprofundar mais ainda alguns conhecimentos e competências, criando assim mais oportunidades de aprendizagem a este nível.

Considerações Finais

Uma vez terminado este trabalho resta acrescentar algumas considerações finais relativamente ao mesmo e dar resposta às duas perguntas de partida que o sustentaram, bem como fazer menção ao alcance dos objetivos inicialmente propostos. Sendo, no entanto, que o alcance dos objetivos já foi referido e ilustrado a par da descrição e análise das atividades realizadas com vista à consecução daqueles.

Relativamente aos objetivos propostos para a educação pré-escolar, estes foram alcançados de forma mais ou menos plena, excetuando o de apropriar-se do texto lido e recriá-lo noutras linguagens. De resto, foram todos trabalhados de forma intensiva. Quanto ao aprofundar o interesse pela leitura, consideramos que este objetivo foi devidamente alcançado, pois começámos a intervir num grupo que não ouvia o conto de uma história, nem procurava a biblioteca no tempo dispensado para as atividades livres, e, no final do estágio, a turma, para além de já ouvir uma história, antevia o conteúdo da mesma, escolhia ler um livro pelas imagens que o ilustravam ou pelo título. Encontrar crianças na manta “a ver um livro” passou a ser uma situação mais comum, e cremos que não será demais afirmar que aquelas possuíam já uma ideia mais positiva do ato de ler, bem como de ser leitor. Manifestavam já curiosidade pelo material escrito, perguntando por exemplo “O que estás a escrever?” ou “O que diz aqui?”, sendo esta curiosidade o ponto de partida para que as crianças queiram aprender a ler, objetivo máximo que pretendíamos alcançar.

Muito ficou ainda por ser feito, o tempo de intervenção estipulado foi relativamente curto para todo o trabalho que podia ser desenvolvido. Era necessário continuar a promoção do livro e das histórias, para que as crianças continuassem motivadas e cada vez mais envolvidas nas atividades de leitura.

No que diz respeito à familiarização com o código escrito, as crianças estavam ainda num nível muito inferior ao que se pretende para estas idades. Mesmo assim, já eram capazes de escrever o seu nome, algo que não faziam. Ao nível da oralidade o grupo precisava ainda de ser exposto a muitas situações de expressão e compreensão oral, mesmo assim, uma palavra nova já não era “má língua”, mas sim algo a reter.

Relativamente à formação pessoal e social muito ficou também por fazer. O grupo relacionava-se bem entre si, mas não da maneira convencionada como correta em termos

sociais. Havia ainda a necessidade de promover atividades relacionadas com o dia-a-dia e com a realidade próxima, de modo a oferecer a estas crianças uma outra visão do mundo.

Quanto a nós, aprendemos muito. Temos hoje outra visão do trabalho que deve ser feito neste nível educativo. Tivemos, por vezes, dificuldade em adequar as solicitações às crianças, exigindo-lhes algumas vezes um resultado que as mesmas não podiam ainda oferecer. Procurámos corrigir isto com o tempo, numa atitude reflexiva acerca da nossa prática e uma planificação diferente do nosso trabalho, com menos atividades e expectativas mais ajustadas. Aprendemos também a deixarmo-nos surpreender pelas crianças.

No que diz respeito aos objetivos do 1.º ciclo, os mesmos foram também alcançados, com a preocupação de estarem permanentemente relacionados, pois como já foi referido é importante que as aquisições no domínio da língua digam respeito ao trabalho integrado dos cinco domínios nucleares. As atividades propostas, para o alcance dos objetivos, tinham sempre integrados estes domínios, para que os próprios alunos se apercebessem da relação que existe entre eles.

Consideramos que os alunos compreenderam e são capazes de identificar diferentes finalidades da leitura, bem como diferentes tipos de texto e os objetivos diferentes de cada um. Ao nível dos processos de descodificação e compreensão, consideramos que os alunos apresentaram melhorias bastante significativas, essencialmente ao nível da compreensão. As atividades de leitura, a leitura integral e orientada de um livro, a atividade de conto realizada pelos alunos e o ouvir ler, foram atividades que contribuíram muito para esta melhoria. Tais melhorias ajudaram muito na recriação dos textos lidos noutras linguagens (o desenho, a dramatização, ...). Queremos ainda acrescentar que todas as atividades realizadas tendo em vista este objetivo foram muito apreciadas e bem recebidas pelos alunos em geral.

Quanto ao aprofundar o prazer pela leitura, e numa perspetiva de comparação com o trabalho realizado ao nível do pré-escolar, consideramos que o mesmo não foi tão expressivo. Recordemos que estas crianças gostavam de ler, não tinham era meios de acesso aos livros fora da escola, e quanto a isso não pudemos fazer muito mais. A nossa forma de intervenção passou pelo enriquecimento das experiências de leitura dos alunos na aula e pela diversificação dos textos e tipos de textos lidos.

Registamos no final das intervenções melhorias significativas a todos estes níveis, deixando, também aqui, ainda muito por fazer. Ao nível da oralidade, o grupo encontra-se num nível bastante próximo do que se espera; ao nível da leitura, na sua grande maioria, os alunos necessitam ainda de muito de treino e práticas de leitura, para que a sua fluência seja cada vez maior; ao nível da expressão escrita, o grupo revela ainda muitas lacunas e

necessidade de realizar mais atividades de produção escrita, persistindo dificuldades de planeamento, textualização e revisão dos textos.

Consideramos aqui, como já referimos, que o nosso trabalho podia ter contribuído para colmatar estas necessidades de outra forma, pois os alunos tiveram oportunidade de experimentar vários registos de produção escrita, mas não tiveram oportunidade de criar segurança e bases estruturantes em nenhum em particular.

Relativamente ao conhecimento explícito da língua, o grupo revela já algum à vontade com alguns aspetos da gramática, mostrando-se recetivo à aprendizagem de novos. No domínio do estudo do meio, o grupo revela conhecimento de tudo o que foi trabalhado ao longo deste tempo de intervenção. Quanto ao domínio da matemática, a mesma revela-se ainda uma área problemática, havendo a necessidade de um trabalho mais intensivo a este nível.

Recuperemos neste momento as duas perguntas de partida formuladas no início deste trabalho: quais as estratégias que suscitaram maior interesse das crianças pela leitura e que tipos de textos mais despertaram a atenção daquelas?

Centremo-nos na primeira pergunta.

Ao longo dos dois estágios, registámos como estratégias que suscitavam maior interesse das crianças pela leitura: recorrer a recursos, que não exclusivamente o livro, por exemplo, o registo áudio, os cartões ilustrados, os fantoches, a própria expressão de quem conta a história; orientar a leitura para um fim que as crianças já conheciam, explicar primeiro todas as atividades propostas; recorrer às imagens do livro, quer para antever o conteúdo da história, quer para realçar um outro pormenor mais importante da desta, ou simplesmente para que as crianças tivessem oportunidade de apreciar e analisar as imagens em causa, apelando à imaginação daquelas; recorrer a livros interativos, livros que pressuponham a intervenção do leitor, histórias que deixassem o fim em aberto, dando oportunidade às crianças de inventarem o que mais lhes agradasse; manter os alunos envolvidos e participativos na leitura de histórias, suscitando as suas opiniões; recorrer a ambientes exteriores à sala, por exemplo, a biblioteca ou espaços ao ar livre; utilizar a leitura para alcançar diferentes fins, levando as crianças a perceber que a leitura serve para mais do que aprender.

No estágio referente ao 1.º ciclo registámos ainda a recetividade das crianças a estratégias como: ler histórias de autores dos quais as crianças já conheciam alguns textos, podendo invocá-los ou não, ou compará-los entre si; apresentar primeiro o questionário a que as crianças têm de responder se for o caso; dar oportunidade aos alunos de lerem os textos que

eles próprios escreveram, oportunidade extremamente significativa para os mesmos; ler para satisfazer a curiosidade das crianças em relação a algo ou alguma coisa.

Respondendo à segunda pergunta, registámos interesse em particular por: textos que mantivessem o suspense, que permitissem às crianças irem-se surpreendendo no decorrer da ação; lengalengas, pelo paralelismo da construção frásica e conseqüente memorização fácil; o texto dramático, por poderem experimentar o papel de um outro que, em certa medida, não deixa de ter muito dos próprios; poemas, pela sua musicalidade; textos de extensão reduzida; e textos que contivessem palavras que as crianças não conhecessem e que fossem de rápida memorização.

No que respeita, aos contributos deste estágio para a nossa formação, é de referir que contribuiu em muito o facto de a turma ser bastante heterogénea e termos de dar resposta a quatro níveis de ensino dentro da mesma sala. O facto de já termos realizado um estágio, embora diferente, contribuiu também para o sucesso desta prática, pois não cometemos erros que havíamos cometido anteriormente.

Ainda em termos de formação, e transversal aos dois estágios, forma os benefícios do trabalho desenvolvido entre colegas de estágio e com as cooperantes. No grupo de estágio, o trabalho foi sempre planificado em conjunto, trazendo benefícios aos grupos de crianças, mas também aos formandos. Aprendemos muito uns com os outros. O apoio das cooperantes foi também fundamental, chegámos às escolas com uma representação muito pobre do que era ser educadora e professora e foram elas que nos enriqueceram essa representação e nos ensinaram muito do que ficámos a saber sobre o que era ser educadora e professora. As suas dicas e conselhos foram preciosos em muitas situações e ajudaram-nos a gerir muitas dificuldades, que, por falta de experiência, não éramos capazes de antever sozinhos.

É contudo de referir a falta de tempo, no 1.º ciclo ainda mais do que no pré-escolar, pois a duração das intervenções foi reduzida face a tudo o que havia para fazer.

Acresce referir o nosso agrado por termos contribuído de forma positiva para a formação das crianças com quem trabalhámos, mesmo tendo consciência das limitações subjacentes a este trabalho, o pouco tempo de intervenção em qualquer um dos estágios, a nossa inexperiência, os entraves colocados pelo meio e pelo contexto onde estávamos inseridos. O trabalho desenvolvido contribuiu em larga escala para a nossa formação, ajudando-nos na criação da sua identidade enquanto educadoras e professoras, e mostrando-se-nos como um ponto de partida para muito do trabalho que podíamos ainda vir desenvolver nesta área. Esperamos que este relatório sirva de apoio e motivação para todos os que

pretendam desenvolver um trabalho semelhante, e que, mesmo dando resposta a objetivos e questões diferentes, perspetivem a formação integral e plena das nossas crianças.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, Isabel (1996). *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel; Roldão, Maria do Céu (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: edições pedagogo. 2.º edição.
- Alarcão, Maria de Lourdes (2005). *Motivar para a Leitura – Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editores.
- Antão, Jorge (1997). *Elogio da Leitura*. Cadernos Pedagógicos. Lisboa: Edições ASA.
- Azevedo, Fernando (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lousã: LIDEL.
- Azevedo, Fernando; Souza, Renata (2012). *Géneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel.
- Baptista, Adriana (2008). *Texto e imagem: Um mais Um igual a Outro. Atas do 7.º encontro Nacional (5.º internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, Maria Isméria (2009). *Transversalidade da língua portuguesa: representações de representantes educativos*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Bell, Judith (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bigas e Correig (2001). *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil*. Espanha: Ciencias de la Educa Series.
- Bunn, Daniela (2009). *Do texto à mesa do leitor – O banquete oferecido por Gianni Rodari*. Brasil: Revista dEsEnrEdoS, n.º 3.
- Castanho, Maria da Graça Borges (s/d). *O ensino da leitura nas escolas do 2.º ciclo em Portugal: o contributo das bibliotecas públicas escolares*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Clay, Marie (1966) *Emergent Reading Behavior*. Univ. de Auckland, N.Z: Tese de Ph.D.
- Colomer, Teresa; Camps, Anna; (2002) *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Contente, Madalena (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- Correia, Mônica (2003). *A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e a construção de significados*. Estudos de Psicologia: Scielo.

- Cró, Maria de Lurdes (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, Vitor (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Dionísio, Maria de Lurdes; Pereira, Dionísio (2006). *A educação Pré-escolar em Portugal: Conceções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis.
- Departamento da Educação Básica (2000). *Provas de Aferição do Ensino Básico*. Lisboa: ME:DEB.
- Duarte, Inês (1992). *Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo*, in Delgado-Martins *et al*, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, Isabel Margarida (2002). *Gavetas de Leitura, estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Edições ASA
- Figueiredo, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: ASA.
- Foucambert, Jean (1980). *A leitura em questão*. Artigo publicado em L'Éducation: Artmed.
- Freire, Paulo (2001). *A importância do hábito de ler*. 41. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (2005). *Carta de Paulo Freire aos Professores*. Scielo: ISSN 0103-4014.
- Giasson, Jocelyne (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gillanders, Cristina (2005). *Aprendizagem de la lectura y la escritura en los años preescolares*. Espanha: Editorial Trillas.
- Guibourg, Isabel; Milian, Marta; Colomer, Teresa; Duran, Teresa (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Godman, K. S. (1997). *Psycholinguistic Universals in the Reading Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godman, K. S. (1997). *Reading: a Psycholinguistic Guessing Game*. Journal of the Reading Specialist.
- Inspecção-Geral da Educação (2001). *Avaliação Integrada das Escolas – Relatório Nacional*. Lisboa: IGE.
- International Reading Association e National Association for the Education of Young Children (1998). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children*. In *Young Children*, n.º 53.
- Jean, Georges (2000). *A Leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Jolibert, Josette (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Lisboa: Edições ASA.
- Kleiman, A. (2000). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- Kleiman, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Machado, Maria da Saúde da Rosa (2012). *Promoção da Leitura Recreativa – Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, Lourdes (2008). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* In Noronha, A. P.; Machado, C.; Almeida, L.; Gonçalves, M.; Martins, S. & Ramalho, V. *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho.
- Manguel, Alberto (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, Ramiro (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a ler*. Lisboa: Texto Editores.
- Máximo-Esteves, Lídia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, Elsa (2010). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Atas da Conferência Internacional sobre o ensino do Português*. Lisboa: Centro Cultural de Belém.
- Ministério da Educação (2009). *Novo programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2011). *Currículo Regional da Educação Básica. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Direção Regional da Educação e Formação.
- Mira Leal, Susana (2000). *O Exercício de Poder pela Linguagem em Aula de Língua Materna. Um projecto de investigação-acção com professores-estagiários de Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Mira Leal, Susana (2008). *A Reforma Curricular no Ensino Secundário (1999-2006) – Transformações, tensões e dinâmicas na área do português. Tese de Doutoramento*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Mira Leal, Susana (2009). Um-dó-li-tá. *A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem*. In Condessa (2009). *(Re)Aprender a Brincar*. Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Mira Leal, Susana (2012). *Interações entre o Português e a Matemática na sala de aula*. Comunicação realizada na Universidade dos Açores.
- Monteiro, Manuela - "*Intercâmbios e Visitas de Estudo*", in *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, José (1997). *A Arte de Ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nieto, González (2001). *Formación del profesorado de lengua y literatura y práctica docente*. Textos de Didáctica de la lengua y literatura, 27.
- Nóvoa, António (1999). *Profissão Professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Pacheco, José Augusto (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho. 1º edição.
- Pacheco, José Augusto; Flores, Maria Assunção. (2000). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pelizzari, Adriana; Kriegl, Maria de Lurdes; Baron, Márcia; Finck Nelcy; Dorocinski, Solange (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Revista PEC, vol. 2, n.º1.
- Pennac, Daniel (2010). *Como um Romance*. Alfragide: Edições Asa II, S.A.
- Pereira, Luísa Álvares (2001). *A formação de professores para o ensino da escrita*. Universidade do Minho in Sim-Sim, Inês (org.) (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de professores, n.º 2. Porto: Porto Editora.
- Pereira, Maria Luísa Álvares (2002). *Para uma didáctica textual (I) Tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, Philippe; Altet, Marguerite; iCharlier, Évelyne; Paquay Léopold (1996). *Fécondes Incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.
- Perrenoud, Philippe (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.

- Perrenoud, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Polanco, José Luís (2004). *Diez apuntes sobre animación a la lectura*, in *Platero* nº 146, pp. 3-7.
- Post, Jacalyn; Hohmann, Mary (2007). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, de Luc Van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida Publicações.
- Rigolet, Sylviane (1997). *Leitura do Mundo – Leitura de Livros – Da Estimulação Precoce da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, Sylviane (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodari, Gianni (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rog, Lori Jamison (2002). *Early literacy instruction in kindergarten*. Canada: International Reading Association.
- Rooyackers, Paul (2006). *100 jogos de linguagem*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, Idália (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade.
- Santana, P. Carlino y D. (coord.) (1996). *Leer y escribir com sentido*. Madrid: Visor.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos *et al.* (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Santos, Vilma (2010). *Profissão Professor*. Artigonal.
- Sardinha, Maria da Graça; Azevedo, Fernando (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lousã: LIDEL.
- Schon, Donald A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- Silva, Ana Maria Marques (2007). *A Pedagogia Waldorf: Um contributo para a Educação em Portugal*. Porto: Universidade Portucalense.
- Sim-Sim, Inês (1995). *Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua*. In A. de Carvalho (org.): *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês; Duarte, Inês; Ferraz, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, Inês (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de professores, n.º 2. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês (2002). *Desenvolver a Linguagem, aprender a língua*. In Carvalho Adalberto (org.) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. Lisboa: Casa da leitura.
- Sim-Sim, Inês (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, Inês (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, Vera (2000). *Histórias Infantis e Aquisição de Escrita*. Brasil: FFLCH-UPS.
- Smith, F. (1991). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Soares, Maria Almira (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobrino, Javier García (2000). *A Criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMd.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Maria de Lourdes Dionísio (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco.
- Veiga, Maria José Alves (2000). *Ler ou não ler – eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século*. Universidade de Santiago de Compostela: IV Congresso Internacional de Língua, Cultura e Literaturas Lusófonas: Galiza, Portugal, Brasil, Palop, Timor.
- Viana, Fernanda (2005). *Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir*. Universidade do Minho.
- Viana, Fernanda Leopoldina; Teixeira, Maria Margarida (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vilas-Boas, António José (2005). *Oficinas de leitura recreativa. Criar e manter comunidades de leitores na escola*. Porto: Edições ASA.
- Villacastín, Ana M.^a Corral (1997). *El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil*. Universidad Complutense de Madrid.

Yaguello, Marina (2010). *Alice no País da Linguagem*. Lisboa: Editorial Estampa.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Outros documentos:

Constituição da República de 1974

Declaração de Bolonha 1999

Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948

Declaração de Sorbone

Decreto Legislativo Regional n.º 15/2001/A de 4 de agosto

Decreto Lei 240/2001 de 30 de agosto

Decreto Lei 241/2001 de 30 de agosto

Decreto Lei 43/2007 de 22 de fevereiro

Lei de Bases do Sistema Educativa 1986 – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Lei Quadro da Educação Pré-escolar – Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro

Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar – DGDCI, 2010

Metas de aprendizagem para o 1.º ciclo do ensino básico – DGDCI, 2010

Regulamento de Mestrados da Universidade dos Açores

Anexos





Anexo 1 – Cartões da história *O Palhaço Tristoleto*







Anexo 2 – Bilhete de cinema



Anexo 3 – Excertos do caderno de recursos utilizados na prática

<p>Adaptação da obra “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner</p>	<p>Aquando da abordagem aos diferentes tipos de texto, neste caso a banda desenhada, fiz uma adaptação da obra “A Floresta” de Sophia de Mello Breyner, como estratégia para cativar a atenção e despertar o interesse dos alunos da turma.</p> <p>Nesta banda desenhada fiz supressões de alguns balões de fala, de modo que durante a exploração da mesma os meninos pudessem participar na organização do diálogo. Para isto, os balões de fala da banda desenhada eram móveis.</p> <p>O desenvolvimento da atividade desta forma permitiu-me explorar com os meninos os seguintes conceitos: vinheta, tira, prancha, balão de fala e balão de pensamento e algumas regras básicas de construção.</p> <p>Depois de lida e interpretada a banda desenhada os meninos imaginaram um diálogo, construindo uma tira, composta por quatro vinhetas.</p> <p>Os alunos reagiram muito bem a esta proposta de trabalho e gostaram de serem eles a colocar os balões de fala na história.</p>	
<p>Caixa mágica</p>	<p>Esta caixa foi construída para auxiliar um momento de produção de texto baseado na estratégia “Fábrica de histórias” para que os meninos fiquem a conhecer técnicas básicas de organização textual.</p> <p>Levei para a sala uma caixa mágica que continha imagens organizadas segundo os seguintes critérios: personagens, referências de espaço, referências de tempo, adjuvantes e opositores. A partir da análise destas imagens e referências os meninos, organizados em pequenos grupos de dois e três meninos, escolheram todos os constituintes da ação para depois redigirem a sua história. Estas decisões prévias foram registadas numa folha de planificação da história.</p> <p>Uma vez construídas as histórias, cada grupo, apresentou a sua história ao grande grupo, para que todos ficassem a conhecê-las.</p>	

<p>Fantoches</p>	<p>Estes fantoches foram construídos para introduzir o tema: a importância do ar puro e do sol para a saúde tendo já sido utilizados na educação pré-escolar. Recorri ao teatro de fantoches baseado num texto dramático que construí para explorar no domínio da Língua Portuguesa. O texto fazia referência à importância de cuidarmos o ar que respiramos e dos espaços verdes à nossa volta. Através desta dramatização pretendia que os meninos apreendessem as noções do domínio de estudo do meio, que neste caso se prendem com os benefícios e a importância do ar puro e do sol.</p> <p>Seguiu-se a este teatro, uma pequena dramatização feita pelos alunos, a partir dos fantoches que construí. Esta dramatização teve por base perguntas relativas ao tema em estudo.</p> <p>Esta foi, sem dúvida das atividades que os alunos mais gostaram. A turma revelou sempre interesse e gosto por atividades desta essência, tendo esta constituído um momento alto da prática deste dia.</p>	
<p>Diploma de Leitura</p>	<p>Elaborei este certificado para entregar aos alunos no final das leituras que os mesmos fizeram a partir do livro <i>Histórias ao telefone</i> e <i>Novas Histórias ao telefone</i> de Gianni Rodari.</p> <p>Uma vez que a leitura era um dos domínios em que os alunos tinham algumas dificuldades, e necessidade de treino, optei por privilegiá-la, pedindo aos alunos que praticassem uma história do livro acima referido, para lerem as colegas, no contexto de sala de aula, no final da semana.</p> <p>Pelo empenho e dedicação que lhes pedi e que eles revelaram considere importante reforçar positivamente a leitura que cada um fez, entregando para tal este certificado.</p> <p>Os alunos apreciaram muito recebê-lo, pois o mesmo representava o valor da dedicação de cada um.</p>	

<p>Visita de estudo à feira do livro</p>	<p>Para garantir que os alunos desempenhavam um papel ativo na visita de estudo, e que exploravam a feira, que liam partes de livros, que tem atenção aos títulos, a alguns autores e ilustrações, os meninos terão de realizar “missões” em grupo. Estas missões consistiam na procura de um determinado livro e resposta a uma pergunta sobre o mesmo. Para tal, entreguei estas “missões” em cartões dentro de envelopes, entreguei também um bloco de notas e um lápis a cada grupo, para que anotassem as respostas às “missões” que iam cumprindo.</p> <p>A turma estava organizada em cinco grupos de quatro alunos, o grupo que contabilizasse mais “missões” corretas ganhava. Na feira adquirimos em conjunto um livro, que depois foi o prémio para o grupo vencedor. Esse livro foi colocado na biblioteca da sala, para que todos tivessem acesso e oportunidade de o explorar. A todos os participantes foi entregue um marcador de livros.</p>	
<p>Poemas visuais</p>	<p>Cada criança escreveu um poema, escolhendo um dos elementos de uma história contada no contexto da aula. Tinham depois que contornar uma imagem com o poema escrito, obtendo esta imagem através das palavras do poema e não de uma linha. Construí para esta atividade um poema, baseado na história lida, e alguns moldes que ilustravam o trabalho que pretendia que os alunos realizassem. Uma vez terminada esta atividade, cada menino apresentou o seu trabalho aos restantes colegas. Este poema, depois, foi anexado ao postal de Natal que os meninos levaram para casa.</p> <p>Esta foi uma atividade bem sucedida, alguns alunos tiveram dificuldade em contornar a imagem com as palavras, no entanto, ficavam muito satisfeitos à medida que terminavam e se surpreendiam com o resultado final.</p>	

Anexo 4 – Excertos do caderno de registo com as histórias criadas pelas crianças

- *Histórias criadas a partir de fantoches no pré- escolar*

Olá! Sou a Mariana.	As crianças não foram capazes de produzir uma história.
Olá! Sou o Choné, gosto de tratar de ovelhas.	
Olá! Gosto de brincar às bonecas!	
Olá! Chamo-me Leandro. Gosto de brincar com motas.	
Olá! Chamo-me Hugo.	
Olá! Chamo-me João Pedro.	
Olá! (com expressividade) Chamo-me Dingo. (Faz uma voz diferente)	Semelhante aos restantes a criança não conseguiu criar uma história, no entanto, foi a única que se expressou de forma diferente, muando também a voz, quando estava a usar o fantoche.
Olá! Sou a Mariana.	A criança em questão também não consegue criar uma história mas utiliza o fantoche para responder a perguntas do restante grupo: - Ta tudo bem contigo? - Sim - Tens namorado? - Sim -Tens muitos amigos? - Sim Na sequência destas perguntas a criança acrescenta: - Sou a Mariana, faço 5 anos. Eu trouxe um bolo para a escola. Os meus amigos vieram para a minha festa.
Olá! Chamo-me Afonso. Afonso Madeira. Gosto de brincar com carros. Vou à escola e tenho amigos. Também tenho uma namorada.	Apesar de não conseguir inventar uma história a criança profere um discurso oral maior do que a maioria dos colegas.
Olá! Sou o Rei Leão, vou contar uma história a vocês. O Rei Leão era muito simpático. Brincava que um dia ia ter um bebé. Foi comprar comida e encontrou o irmão mais novo dele. Foram comprar comida e viveram felizes para sempre. Té logo!	Esta criança foi a única a inventar uma pequena história.

- *Diálogos criados na sequência da análise do texto dramático no 1.º ciclo (exemplos)*

Tomás: - Mãe, podemos ir à festa?
 Mãe: - Não sei, vou pensar.
 Tomás: - É que eu gostava muito de ir.
 Mãe: - Sim, mas primeiro tens de fazer os teus deveres.
 Tomás: - Ah! Então vou já fazer os trabalhos de casa.
 Mãe: - Pronto, agora já podemos ir à festa.
 Tomás: - Mãe, tenho fome. Podemos comer uma bifana?
 Mãe: - Sim, vamos até ali à tasca.
 Tomás: - Olha mãe são os carrinhos de choque!
 Mãe: - Quando acabarmos de comer vamos dar uma voltinha.

Borracha: - Olá amiguinhos, eu sou a borracha.
 Lápis: - Olha eu sou o lápis, sou muito mais importante que tu.
 Borracha: - Em que é que és mais importante que eu?
 Lápis: - Sou mais importante porque escrevo coisas lindas e tu não escreves.
 Borracha: - Posso não ter tanta importância assim, mas sirvo para apagar os erros que tu fazes.
 Lápis: - Olha lá! Eu nem sou de fazer tantos erros assim, estás a achar-te superior a mim?
 Borracha: - Não me acho superior a ninguém, só acho que é para isto que eu sirvo.
 Lápis: - Pois, mas no fim somos ambos muito importantes, vê tu que só não apagas os erros como podes apagar o que é importante.
 Borracha: - É para veres como não podemos passar um sem o outro.
 Lápis: - Pois, cada um tem a sua função, realmente somos ambos importantes.

Professora: - Então Tomás, já limpaste o teu jardim?
 Tomás: - Sim professora, e estive plantando árvores e flores bem bonitas.
 Professora: - Assim tens mais ar puro e saúde.
 Tomás: - É verdade professora, eu não sabia – disse. E obrigado por ter ido falar com a minha mãe.

Num dia de Primavera o Tomás estava sentado no seu jardim mas reparou que tinha muito lixo. Foi chamar a mãe:
 - mãe preciso da tua ajuda.
 Mãe: - Para quê? Para tirarmos o lixo do nosso jardim? Que disparate!
 Tomás: - Devíamos plantar árvores e plantas.
 Mãe: - Está bem. Vamos lá limpar o lixo do nosso jardim.
 Tomás: - Sim, agora o nosso jardim está lindo. Vamos dar um passeio para respirarmos ar puro.

- *Histórias produzidas a partir da fábrica das histórias (exemplos)*

Num castelo (história escrita em grupo)

Há muito tempo atrás vivia um Pégaso e um L Drago que sofreram um grande feitiço. Foram transformados em bichos.

Os guardas levaram-nos para um castelo que tinha muitos bichos. Mas o príncipe salvou-os e matou os bichos.

Felizes, foram fazer uma festa para comemorar.

O Pégaso encontrou uma égua, o L Drago encontrou uma L Draga, e o príncipe encontrou uma princesa.

E viveram felizes para sempre.

Uma ilha (história escrita individualmente com apoio por um aluno com NEE)

Era uma ilha tão bonita onde vivia um feiticeiro e uma fada. Nessa ilha, vivia um príncipe e uma princesa num castelo.

Um dia, veio uma bruxa malvada com uma maçã venenosa. A princesa comeu a maçã e morreu. Todos choraram.

Quando o príncipe beijou a princesa, ela acordou.

O príncipe e a princesa (história elaborada individualmente)

Numa bela tarde de verão, lá no castelo, o príncipe e a princesa foram dar um passeio até ao jardim e respiraram o ar puro das árvores e o aroma das flores. Derepente apareceu a bruxa a dizer à princesa:

- Vem comigo já! Ahahahah... agora, já!

O príncipe disse:

- Não vás!

Mas o feiticeiro apareceu e fez um feitiço. A bruxa conseguiu levar a princesa com a ajuda do feiticeiro.

O príncipe chorou e a princesa voltou.

Numa ilha muito distante (história elaborada individualmente)

Numa ilha muito distante vivia um feiticeiro e uma fada. Essa ilha tinha muitas árvores e muitas flores. Perto dessa ilha havia a casa de uma bruxa e essa bruxa era má. Muito mais à frente havia um castelo. Num castelo vivia um rei e uma rainha chamada Isabela e uma princesa chamada Sofia.

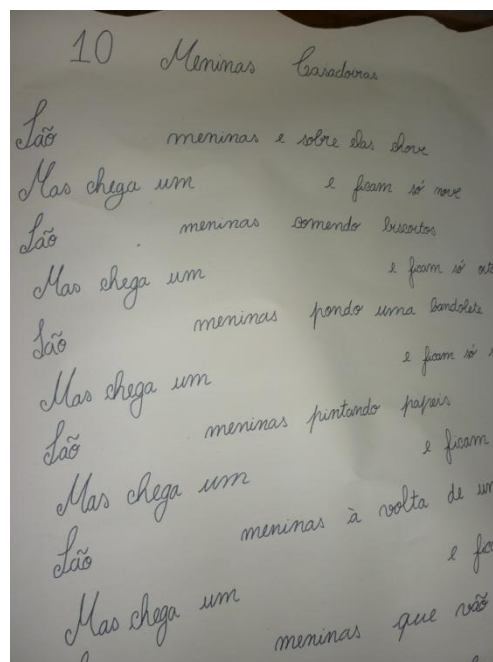
Um dia a princesa Sofia foi raptada pela bruxa má, que a levou para um sítio muito escuro. O feiticeiro e a fada ouviram um barulho e foram ao sítio onde a bruxa má estava escondida. A bruxa má ouviu o príncipe e transformou-o num urso. A bruxa má deu uma poção para a princesa dormir. Na ilha vivia um Pégaso azul.

O feiticeiro e a fada viram a bruxa má e foram dizer ao rei e à rainha. Estes, quando souberam disseram ao feiticeiro e à fada para os levarem para onde a bruxa estava escondida. De repente o feiticeiro lançou um feitiço à bruxa má que a transformou numa porca. O príncipe recuperou a sua forma humana e deu um beijo na princesa.

Ela e ele casaram e viveram felizes para sempre.

Anexo 5 - Lengalenga As dez meninas casadoiras

São 10 meninas e sobre elas chove
Mas chega um bombeiro e ficam só nove.
São 9 meninas comendo biscoitos
Mas chega um padeiro e ficam só oito.
São 8 meninas pondo uma bandolete
Mas chega um cabeleireiro e ficam só sete.
São 7 meninas pintando papéis
Mas chega um pintor e ficam só seis.
São 6 meninas à volta de um brinco
Mas chega um ourives e ficam só cinco.
São 5 meninas que vão ao teatro
Mas chega um actor e ficam só quatro.
São 4 meninas apanhando alho-francês
Mas chega um jardineiro e ficam só três.
São 3 meninas passeando nas ruas
Mas chega um varredor e ficam só duas.
São 2 meninas nadando na espuma
Mas chega um barqueiro e fica só uma.
É uma menina passeando nas ilhas de bruma
Mas chega um fotógrafo e não fica nenhuma.



Anexo 6 - Lenda da Maria Encantada

Há muitos, muitos anos atrás, havia um casal que vivia na zona onde hoje é a Caldeira. Era uma família de posses, com a sua casa e muitos animais domésticos, como era costume então nas casas de campo: vacas, cabras, burros, galinhas e galos, os quais os ajudavam no trabalho do campo ou davam matérias-primas para o vestuário ou serviam de alimento.

Era uma alegria ouvir o galo cantar durante a madrugada, quando a paz alastrava pelos campos, a lua coalhava a casa de uma luz suave e os restantes animais descansavam, espalhados pela serra.

Mas, um certo dia, a horas estranhas, o galo começou a cantar de maneira diferente e com insistência, o que chamou a atenção de Maria, a dona da casa. Cantou assim durante três dias e, escutando bem, percebia-se o que o galo dizia em som estridente:
— Foge, foge! Foge!

Maria compreendeu aquilo como um aviso e insistiu com o marido para que saíssem dali. Ele, porém, não acreditou no que a mulher lhe dizia e recusou-se a que deixassem a sua casa e os seus bens. Ficaram, por obediência ao homem que era o chefe de família. Mas Maria tinha a certeza de que alguma coisa iria acontecer.

Passados alguns dias, a terra começou a tremer. Botou de si para fora um mar de fogo, lava e pedras. A paisagem ficou totalmente alterada. No lugar onde rebentou o vulcão apareceu a Caldeira e no sítio da casa de Maria formou-se uma fumaça. Toda a família desapareceu e Maria, que tinha acreditado no aviso, ali ficou encantada para todo o sempre com as suas três filhas: Rosa, Maria e Madalena.

No Facho, um monte que faz parte da Serra da Caldeira, Maria apascentou os seus rebanhos. Protegia muito bem os seus animais e, sempre que se ouviam

latidos, Maria Encantada descia da serra, vestida de trapos, toda esgadelhada, para correr com os cães que lhe queriam comer as ovelhas. Maria Encantada também tinha as suas galinhas que eram as gaivotas, segundo dizia a rapaziada dos Fenais e de outras zonas do lado nascente da ilha Graciosa. Ninguém se atrevia a tocar-lhes, com medo.

Muitas vezes a criançada, receosa, abeirava-se da furna e atirava pedras lá para dentro. Então ouvia-se um som de cacos: era a louça da Maria a quebrar-se. Mas como castigo, as crianças, que percorriam descalças os carreiros que conduziam à serra, davam topadas e feriam os dedos dos pés nas balas da Maria Encantada.

Às vezes, quando o tempo estava bom e o sol quentinho, via-se estendida a roupa que a Maria lavava.

Para se alimentarem, Maria Encantada cozia o seu pão e, nessas ocasiões, a Caldeira aparecia toda coberta pelo fumo do queimar da lenha.

Quem não tiver medo pode, ainda hoje, entrar na Furna da Maria Encantada, indo pela Canada da Furna à direita, antes de chegar ao túnel que dá acesso à Caldeira. Aí verá muitos vestígios dos objectos que ela usou, tais como a pá do forno e a peneira, decalcadas no tecto de pedra.

Recolha feita por um grupo de alunos do
4º ano da EB/JI de Luz

O nosso cantinho em São Miguel

Olá!

Queríamos agradecer o e-mail que nos mandaram, gostámos muito da vossa e de vos conhecer. Nós gostaríamos de saber mais coisas sobre vocês e sobre a vossa ilha.

Nós vivemos na ilha de São Miguel. A nossa ilha é conhecida como a ilha verde, é a maior ilha do arquipélago dos Açores e tem seis concelhos: Nordeste, Ponta Delgada, Lagoa, Ribeira Grande, Povoação e Vila Franca do Campo.

Se vierem à nossa ilha podem visitar: as Furnas, a Lagoa do Fogo, as Sete Cidades, os Mosteiros, as Portas do mar, igrejas, a fábrica de chá, a gruta do carvão e muitos



Ilustração 1 Furnas

outros.

Temos como tradições celebrar algumas festas religiosas, como por exemplo, o Espírito Santo e a festa do senhor Santo Cristo dos Milagres.



Ilustração 2 Lagoa do Fogo

Alguns pratos típicos da nossa ilha são, por exemplo: o cozido das furnas, chicharros com molho vilão, fava rica, lapas grelhadas, entre os demais pratos que podem experimentar.

A nossa escola fica na freguesia de

São Roque, é grande e bonita. Estamos a aprender: os sistemas do corpo, os tipos de frase e o tema localização e posição.

Esperemos que gostem da nossa ilha, tanto como nós gostámos da vossa.



Ilustração 3 Sete Cidades

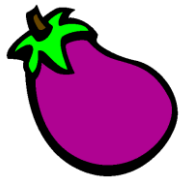
Até uma próxima, amigos!

Turma do 3º ano da EB1/JI de São Roque II

Anexo 8 – Poema colorido



Queria pintar as uvas
Mas não conseguia.



Queria pintar a beringela
Mas não podia.

Queria pintar o maracujá
Mas a minha mãe disse:
- isso não dá!



Agora tentem lá adivinhar
que cor me está a faltar!



