



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica
na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Mestranda: Eva Maria Martins Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Angra do Heroísmo

Outubro de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EVA MARIA MARTINS FERREIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica
na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos.

Angra do Heroísmo
Outubro de 2015

Ao meu filho Martim

Agradecimentos

Ao concluir esta etapa do meu percurso académico, quero deixar registado um especial agradecimento às pessoas que mais me auxiliaram na concretização deste sonho.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos, que tão prontamente aceitou o meu convite, oferecendo o seu apoio e disponibilidade na orientação deste trabalho.

Em segundo lugar, agradeço aos orientadores da *Prática Educativa Supervisionada I e II*, Professores Doutores Pedro González, Francisco Sousa e Josélia Fonseca, pela sua disponibilidade e, acima de tudo, pelas suas críticas construtivas.

Agradeço à educadora Ana Paula Medeiros e à professora Ângela Costa, que muito gentilmente me abriram a porta das suas salas, fazendo com que me sentisse parte integrante destas. Quero agradecer, ainda, o apoio prestado, a autonomia concedida para implementar as minhas ideias e, sobretudo, as críticas apresentadas, que me ajudaram a enriquecer enquanto futura profissional de Educação.

Sou grata às crianças e alunos pela aceitação e carinho demonstrado, pois, sem a sua participação ativa e interessada, não poderia ter concluído esta etapa da minha vida.

Deixo, igualmente, um obrigada aos meus colegas de turma, por tudo aquilo que partilhámos: aprendizagens, amizades e bons momentos de alegria.

Agradeço a todos os docentes do departamento de Ciência da Educação da Universidade dos Açores, que tanto contribuíram para a minha formação académica.

Sou grata, também, ao meu querido filho Martim que me transmitiu ânimo nos momentos mais difíceis desta caminhada; ao Alexandre, meu marido, um dos responsáveis por hoje estar a finalizar um dos maiores sonhos da minha vida; aos meus pais, Eva e Manuel, pela confiança, ajuda, encorajamento e pelo amor sempre demonstrado; ao meu irmão Arlindo, que sempre me encorajou a ter o gosto pelo conhecimento; e às minhas primas Délia e Blandina, por estarem sempre disponíveis para acompanhar as minhas aprendizagens, e por me terem transmitido o valor da leitura.

Finalmente, dou graças a Deus, pois a minha fé sempre me encorajou a lutar por aquilo em que acredito, fazendo com que o caminho trilhado se tornasse mais leve.

Resumo

Este relatório de estágio é o resultado de todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio pedagógico, no âmbito das unidades curriculares da *Prática Educativa Supervisionada I* e de *Prática Educativa Supervisionada II*, do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, subjacente à temática “Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

A escolha do referido tema deve-se, essencialmente, a dois fatores fundamentais: primeiro, o interesse e curiosidade revelados por parte da estagiária e o reconhecimento, por parte da mesma, dos benefícios que o exercício da leitura oferece a cada ser humano; depois, a preocupação por alguma ausência de motivação evidenciada pelas crianças e alunos face à leitura, particularmente em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo dos referidos pressupostos, o presente relatório, através da sua fundamentação teórica e descrição das experiências realizadas ao longo dos dois estágios, oferece uma perceção clara de como a prática da leitura pode contribuir para o desenvolvimento das crianças e alunos, sobretudo em idade pré-escolar e escolar.

Neste sentido, o principal objetivo deste trabalho é saber, enquanto profissional de educação, como motivar para a leitura, para que esta se pode tornar uma prática recorrente no grupo de crianças e alunos com o qual se trabalhe.

O trabalho desenrolou-se ao longo de dois semestres letivos, sendo que o primeiro disse respeito ao contexto de Educação Pré-Escolar e o segundo ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Durante o desenvolvimento dos estágios foram implementadas atividades direcionadas para a organização da rotina diária, para a organização do trabalho das crianças e para atividades que respeitassem os interesses e as necessidades das crianças, com o objetivo claro de promover a leitura e motivar as crianças para a sua utilização.

Como principais conclusões podemos referir que as crianças/alunos revelam uma maior motivação pela leitura, quando reconhecem sentido na sua ação. Desta forma, entende-se que se deve proporcionar às crianças/alunos atividades representativas da funcionalidade da leitura, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Relativamente à descoberta da funcionalidade do ato de ler, Martins e Niza (1998) acrescentam que “é nesta descoberta que assenta a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tais sentidos e razões são a base do que se designa por projecto pessoal de leitor/escritor” (p. 48).

Abstract

This probationary report is the result of all the work developed in the context of teaching practice, within the curricular units of Supervised Teaching Practice I and Supervised Teaching Practice II, of the study programme of Masters in Pre-school Education and Teaching of the First Cycle of the Primary School, which are the responsibility of the Educational Science Department of the Azores University, underlying the subject “Reading Motivation: Educational Intervention Strategies in Preschool and the First Cycle of the Primary School”.

The selection of the referred subject is mainly due to two fundamental factors: the trainee’s interest and curiosity and her recognition as to the benefits that the reading practice brings to each human being; the concern regarding some lack of motivation expressed by children and students as to reading, particularly within Preschool and the First Cycle of the Primary School.

On this understanding, this report, through its theoretical foundation and description of the experiences carried out throughout the two probationary periods, provides a clear perception of how reading practice may contribute to the development of children and students, especially in preschool and school ages.

In this sense, the main purpose of this work is to know, as an educational professional, how to motivate reading habits so that it becomes a common practice among the children and students to work with.

The work was carried out during two school years: the first focused Preschool Education and the second the First Cycle of the Primary School. Throughout the probationary periods, different activities regarding daily routine planning were implemented, as well as the organization of the children’s work and activities related to their interests and needs, with the clear purpose of promoting the reading practice and motivate children towards its use.

As main conclusions, we can refer that children/students reveal greater motivation for reading when they recognize there is a sense in its practice. Therefore, it is clear that children should be challenged with activities demonstrating the functionality of reading, taking into account their needs and interests. As to the discovery of the functionality of reading, Martins, M. and Niza, I (1998), mention that “it is in this discovery that lays the creation of senses and reasons for learning how to read and write. Such senses and reasons are the basis of what it is designated by reader/writer’s personal project (p. 48)”.

Índice Geral

| | |
|-----------------------------|------|
| Agradecimentos ----- | i |
| Resumo ----- | iii |
| Abstract ----- | iv |
| Índice de Anexos ----- | vii |
| Índice de Figuras ----- | viii |
| Siglas e Abreviaturas ----- | ix |
| Introdução ----- | 1 |

CAPÍTULO I – A LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

| | |
|---|----|
| 1.1 A leitura e a sua importância ----- | 4 |
| 1.2 A Leitura na Educação Pré-Escolar ----- | 8 |
| 1.2.1 A perspetiva da emergência da leitura ----- | 11 |
| 1.2.2 Documentos orientadores da ação do educador ----- | 16 |
| 1.3 A Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico ----- | 20 |
| 1.3.1 Modelos de leitura: ascendentes, descendentes e interativos ----- | 22 |
| 1.3.2 Documentos orientadores da ação do professor do 1º ciclo ----- | 26 |
| 1.4 Motivação para a leitura ----- | 30 |
| 1.4.1 Contextos promotores da leitura ----- | 36 |
| 1.4.2 O papel do Educador/Professor enquanto mediador de uma leitura significativa ----- | 39 |
| 1.4.3 O papel da família ----- | 42 |
| 1.4.4 Estratégias de motivação para a leitura ----- | 46 |

CAPÍTULO II – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

| | |
|--|----|
| 2.1 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação ----- | 51 |
| 2.2 Caracterização dos contextos educativos de estágio ----- | 53 |
| 2.2.1 O 1.º Ciclo do Ensino Básico ----- | 53 |
| 2.2.1.1 Caracterização do Meio ----- | 53 |
| 2.2.1.2 Caracterização da Escola ----- | 53 |
| 2.2.1.3 Caracterização da Sala ----- | 54 |
| 2.2.1.4 Caracterização da Turma ----- | 55 |
| 2.2.2 A Educação Pré-Escolar ----- | 56 |

| | |
|---|----|
| 2.2.2.1 Caracterização do Meio ----- | 57 |
| 2.2.2.2 Caracterização da Escola ----- | 57 |
| 2.2.2.3 Caracterização da Sala ----- | 58 |
| 2.2.2.4 Caracterização do grupo de Crianças ----- | 60 |
| 2.3. Definição dos objetivos da intervenção ----- | 61 |

CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADAS

| | |
|---|----|
| 3.1 Prática Educativa em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico ----- | 64 |
| 3.1.1 Organização da rotina ----- | 64 |
| 3.1.2 Organização do trabalho ----- | 67 |
| 3.1.3 Atividades implementadas ----- | 69 |
| 3.2 Prática Educativa em contexto de Educação Pré-Escolar ----- | 75 |
| 3.2.1 Organização da rotina ----- | 75 |
| 3.2.2 Organização do trabalho ----- | 81 |
| 3.2.3 Atividades implementadas ----- | 83 |

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL E CONCLUSÕES -----94

| | |
|----------------------------------|-----|
| Referências Bibliográficas ----- | 101 |
| Anexos ----- | 108 |

Índice de Anexos

Anexo I: Guião e tabela de registo das hipóteses das experiências “Como se propaga a luz?”-----109

Anexo II: Guião e tabela de registo das hipóteses da experiência “caneta de feltro”-----110

Anexo III: Registo de leituras pelos alunos nas salas de Educação Pré-Escolar -----112

Anexo IV: Receita do “bolo de chocolate”-----113

Anexo V: Guião e tabela de registo das hipóteses da experiência “o truque do ovo na garrafa”-----114

Anexo VI: Registo do balanço do dia-----115

Anexo VII – Mapa das áreas-----116

Anexo VIII – Diapositivo do projeto “Os Direitos das Crianças”-----117

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - "Projeto de leitura no Pré-Escolar"----- | 64 |
| Figura 2: Construção de separadores de livros ----- | 67 |
| Figura 3: capa do jornal da turma ----- | 68 |
| Figura 4: registo da visita de estudo à C.M.A.H. ----- | 68 |
| Figura 5: entrevista ao Sr. Presidente da Câmara Municipal de Angra do Heroísmo ----- | 69 |
| Figura 6: leitura das instruções ----- | 70 |
| Figura 7: registo das previsões e conclusões ----- | 70 |
| Figura 8: legendas ----- | 71 |
| Figura 9: balanço do dia ----- | 76 |
| Figura 10: "O truque do ovo na garrafa" ----- | 79 |
| Figura 11: "Mais, menos ou a mesma água?" ----- | 79 |
| Figura 12: mapa das áreas ----- | 80 |
| Figura 13: computador ----- | 82 |
| Figura 14: gavetas ----- | 82 |
| Figura 15: receita do bolo ----- | 83 |
| Figura 16: ordenação sequencial da história ----- | 84 |
| Figura 17: construção da narrativa "As profissões dos pais" ----- | 85 |
| Figura 18: construção da narrativa "a vida da galinha". ----- | 86 |
| Figura 19: importância das legendas na identificação dos fármacos-- ----- | 88 |
| Figura 20: ilustrações das crianças ----- | 88 |
| Figura 21: exemplo de um diapositivo apresentado por duas crianças ----- | 90 |
| Figura 22: visita da avó à sala ----- | 91 |
| Figura 23: visita da avó à sala----- | 92 |

Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL - Atelier de Tempos Livres

CCE - Conselho de Cooperação Educativa

CREB – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

EBS – Escola Básica Secundária

IRA - International Reading Association

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAEYC - National Association for the Education of Young Children

NEE – Necessidade educativas especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada I

PISA - Programme for International Student Assessment

PIT - Plano Individual de Trabalho

SREF – Secretaria Regional da Educação e Formação

TEA - Tempo de Estudo Autónomo

*“Em lugar de nos perguntarmos se “devemos ou não ensinar” é necessário preocuparmo-nos em **DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER**. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de existência da língua, é um objecto social, é parte do nosso património social” (Ferreiro, 1997, p.122 cit. por Santos, 2007, p.1)*

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito das unidades curriculares de *Prática Educativa Supervisionada I* (PES I) e *Prática Supervisionada II* (PES II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da responsabilidade do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

O tema deste relatório, intitulado “Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico”, deveu-se essencialmente ao facto de se reconhecerem os benefícios que a ação da leitura exerce sobre cada pessoa, e em particular sobre as crianças/alunos que frequentam os ensinamentos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na breve experiência em contexto pré-escolar e escolar (estágio pedagógico) verificou-se alguma falta de interesse/motivação por parte das crianças/alunos pela leitura, sendo esta encarada como uma obrigação associada aos trabalhos escolares, nomeadamente no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante a Licenciatura em Educação Básica, mais concretamente na disciplina de Didática da Língua Portuguesa, houve a possibilidade de se analisar bibliografia relacionada com a presente temática, e compreender os muitos benefícios que a leitura representa para o desenvolvimento de diversas competências. Proporcionou-se, também, uma investigação mais profunda sobre as causas da falta de motivação para a leitura e sobre as estratégias com vista a motivar para a mesma, essencialmente no ensino Pré-Escolar e no 1º CEB.

Neste sentido, sentiu-se a necessidade e o interesse em aprofundar quais as melhores estratégias utilizadas na motivação para a leitura, no contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB, respeitando cada ser humano na sua qualidade individual e social.

Segundo Machado (2012), dever-se-á explicar às crianças/alunos a razão pelas quais estas deverão aprender a ler, mostrando que a aprendizagem desta competência torná-las-á “autónomas, capazes de pensar, de refletir e decidir, e de sentir deleite nas atividades de leitura.” (p. 48). Contudo, é frequente as crianças/alunos não compreenderem esta explicação, por se apresentar como uma definição um tanto abstrata. Nesse sentido, é importante que o educador/professor, mais do que assinalar as razões que devem levar as crianças a serem leitoras, deve efetivamente conceber e implementar estratégias de aproximação e de aprendizagem da leitura, de modo a que as crianças/alunos reconheçam efetivamente as suas diversas utilidades e possam ir, progressivamente, construindo um projeto pessoal de leitor (Martins & Niza, 1998).

Para isso, como referem Martins e Niza (1998, p.48), “a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização”. Nesse sentido,

diversificar as práticas de leitura e escrita na sala de aula e aprender a ler atribuindo significado a essas diversas práticas sociais e culturais de leitura e escrita é um bom começo para motivar as crianças a interessarem-se neste domínio. Ainda na perspectiva das mesmas investigadoras, “o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvida pelos que convivem mais diretamente com as crianças” (p.49).

Por outro lado, e para reforçar estas ideias, Niza, Rosa, Niza, Santana, Soares, Martins & Neves (1998) sustentam que o prazer pelo ato de ler não se circunscreve a uma ou duas actividades interessantes e significativas realizadas esporadicamente com a criança/aluno, mas sim ao desenvolvimento de várias experiências/estratégias que vão para além de uma metodologia baseada nas competências mecânicas da leitura. Para isso, deverá ser proporcionado à criança/aluno um ambiente rico, através do qual se possa oferecer actividades regulares e, necessariamente significativas, de forma adequada às suas idades e competências (p. 187).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), as estratégias de leitura utilizadas pelo educador são de extrema importância, uma vez que o modo como o educador apresenta ou utiliza os diferentes tipos de textos constitui um verdadeiro exemplo daquilo que as crianças podem fazer enquanto leitores (p. 70). Cabe ao educador apresentar os mais variados textos, tais como livros, receitas de culinária, jornais, folhetos publicitários, embalagens de produtos, entre outros, para que as crianças se apercebam das diferentes utilidades que a leitura pode ter (p. 71).

A importância da motivação para a leitura também é mencionada no Programa de Português do Ensino Básico (2009), o qual sugere que devem ser proporcionadas ao aluno “diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados.” (pp. 22-23). Com efeito, entende-se que o “ contacto com diferentes *géneros literários* possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género.” (pp. 64-65).

Relativamente à estrutura deste relatório de estágio, o mesmo encontra-se organizado em quatro capítulos distintos, divididos em secções e subsecções, com o objetivo de facilitar a identificação dos diferentes conteúdos que o compõem.

O primeiro capítulo, *a leitura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, espelha diferentes concepções, provenientes da pesquisa bibliográfica, sobre a

importância do ato da leitura, bem como estratégias a utilizar no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1.º CEB.

O segundo capítulo, *abordagem metodológica da intervenção*, refere-se aos diferentes elementos de caracterização relativos a ambos os contextos educativos, onde decorreram as *Práticas Educativas Supervisionadas I e II*. Estas caracterizações assumem uma grande importância nas referidas práticas, no sentido em que oferecem uma maior perspetiva do público-alvo (crianças/alunos), considerando fatores como o meio, a escola, a sala e as crianças. Ainda neste capítulo, serão apresentados os instrumentos e as técnicas utilizadas na recolha de dados, bem como os objetivos definidos em função das crianças/alunos e das suas necessidades e os objetivos definidos para a ação da estagiária e que nortearam a sua intervenção.

O terceiro capítulo, *estratégias de intervenção implementadas*, reúne todas as atividades significativas desenvolvidas no âmbito da temática do presente relatório na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, apresentando alguns comentários reflexivos sobre as práticas pedagógicas implementadas.

Por fim, o quarto capítulo, *reflexão final e conclusões*, diz respeito a uma reflexão global sobre o trabalho desenvolvido ao longo dos dois estágios.

CAPÍTULO I – A LEITURA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1 A leitura e a sua importância

A leitura não possui, propriamente, uma definição unânime, facto que tem gerado algumas divergências na sua formulação entre os investigadores da área.

Numa primeira instância, ler circunscreveu-se a um ato meramente mecânico, na medida em que se relacionava com aspetos gráficos e se considerava a compreensão do texto a partir de uma leitura fluída e bem pronunciada.

Mais tarde, estudos revelaram que o ato de ler é uma competência mais complexa, como refere Castanho (2002):

Hoje em dia aprender a ler não passa apenas pelo exercício mecânico de tradução de uma mancha gráfica para um conjunto de sons audíveis. Presentemente os grandes desafios que se colocam à educação são: ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios. (p.43)

Muitos outros autores partilham a ideia de que a leitura não é uma questão de decifração, mas acima de tudo de compreensão. Lafite (cit. por Niza, *et al.*, 1998) diz que:

Ler bem não significa somente identificar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a validade das opiniões ou conclusões expressas (p. 177).

Ideia que também se encontra presente no programa de Português do Ensino Básico (2009), quando refere:

A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal (p. 16).

As definições acima transcritas complementam-se quanto à explicação do processo da leitura, na medida em que referem que o ato de ler envolve competências do foro da decifração e da compreensão.

Quanto à decifração, Viana *et al.* (2010) afirmam que “para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito”. Contudo, os mesmos autores referem que esta competência não é suficiente para “dominar o código”, explicando que “a leitura é um produto da interação de vários factores e implica a activação de um conjunto de sub-processos” (p. 3).

Neste sentido, depreende-se que, para além do exercício da leitura envolver competências linguísticas, também depende de aspetos de carácter cognitivo, como é o caso da compreensão. Para Niza *et al.* (1998), o conceito de leitura é um “acto *cognitivo*, ou seja, está intimamente ligado à compreensão” (p. 177).

Apesar de não haver uma opinião única para a definição do conceito de leitura, a ideia de que esta competência envolve a dimensão cognitiva e de que, por sua vez, deverá fazer sentido para quem lê, é unânime. Por isso, é fundamental que o leitor reveja significado naquilo que está a ler. Como refere Bettelheim e Zelan (1981, cit. por Niza, *et al.*, 1998), “a maioria das pessoas somente lerá caso ache que a leitura é pessoalmente válida. Todos os esforços desde o princípio do ensino da leitura deveriam ser dirigidos para esse objectivo” (p. 177). Relativamente à ideia de que a aprendizagem da leitura deverá fazer sentido para quem lê, a bibliografia recente defende que a aprendizagem desta competência dever-se-á fazer de forma significativa para a pessoa que está a aprender a ler, neste caso em particular para a criança. Barbosa (1992, cit. por Niza, *et al.*, 1998) assinala:

Uma criança não aprenderá a ler se não tiver interesse ou não vir significado no acto de ler, se criou hostilidade pelo professor, pela escola ou pelo grupo social que ambos representam, se acredita que esta seja uma aprendizagem muito difícil. Pode ser também que ela tenha uma ideia falsa sobre a natureza da leitura, isto é, se aprende (ou nós indiretamente ensinamos) que a leitura não tem sentido, é algo maçador e que só serve para ganhar boas notas (p. 177).

Face ao exposto, considera-se que se a criança reconhecer importância e, por sua vez, prazer na leitura, esta irá desenvolver-se de forma muito profícua, especialmente para o seu crescimento, enquanto ser individual e social. Se assim for, existe uma relação intrínseca entre a leitura e o sujeito que a interpreta.

Muitos entendidos na matéria acrescentam que o exercício da leitura é uma fonte inesgotável de entendimento, auxiliando, acima de tudo, o Homem na descoberta de si e do outro, promovendo, em simultâneo, competências do foro intelectual, como a imaginação e a descoberta de mundos imaginários. Contudo, é também responsável por uma grande parte das aprendizagens realizadas ao longo da vida. Segundo Santos (2000, cit. por Ribeiro, 2005),

Neste aprender constante e contínuo, a leitura assume um papel de importância inegável. É lendo que se obtém grande parte das informações consideradas indispensáveis, tanto no cumprimento das funções profissionais e sociais como nas pequenas tarefas do dia-a-dia. É através da leitura que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a reflectir e a consolidar opiniões. E é, igualmente, no acto de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e criatividade (p. 15).

Para Eco (2003, cit. por Saraiva & Mügge, 2006), todas as características acima mencionadas sobre a importância da leitura resumem-se numa só palavra – Humanização. A questão humanitária de que fala Eco é partilhada por agentes pesquisadores da área, como por exemplo Pivetta (s/p., cit. por Saraiva & Mügge, 2006), quando confere aos textos literários a “função fundamental de descobrir novas possibilidades de representação e significação da experiência humana, enriquecendo o imaginário para além das limitações da vida cotidiana” (p.39).

Quem também oferece uma visão humanística da importância do ato de ler é Mira Leal (2000) quando afirma que é impensável o ser humano viver sem a dimensão da linguagem ou vice-versa. A mesma autora refere ainda que “através da linguagem, 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” (p. 2).

Depois de várias investigações no campo da leitura e perante a enunciação das vantagens pessoais e sociais que ela representa, torna-se fulcral apostar na promoção de hábitos de leitura.

Sendo a leitura ainda um meio privilegiado no acesso ao conhecimento, ou seja, uma janela aberta para a promoção dos valores, importa referir que esta é também uma via para a promoção do desenvolvimento reflexivo e crítico do “ser” e do “estar” de modo autónomo e responsável. Quanto mais informada uma pessoa estiver, mais responsável e autónoma será. A este propósito, o Plano Nacional de Leitura acrescenta o seguinte:

se queremos “viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania ativa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo (s./p.).

Perante a enunciação do poder e, por conseguinte, da riqueza que o ato de leitura imprime na formação e desenvolvimento da personalidade humana, considera-se lamentável verificar que Portugal se encontra, significativamente, abaixo da média dos países europeus no âmbito da literacia.

Segundo dados publicados pelo Plano Nacional de Leitura, existem estudos, nomeadamente o PISA (Programme for International Student Assessment) divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2012), cujos resultados para avaliar os níveis de leitura demonstram que Portugal se encontra numa situação muito desvantajosa, assumindo, portanto, uma realidade muito preocupante.

Face a esta situação, entende-se que seja urgente reverter estes dados. Para isso, a atenção dos governos, da escola e das famílias é fundamental. Como refere Castanho (2002) no seu *Projeto de Literacia para o Século XXI*, “A leitura, pelas vantagens pessoais e sociais que representa, deve ser a grande prioridade da escola, da família e dos governos. Não se nasce sabendo ler! A leitura aprende-se lendo” (p. 41). Perante esta realidade, deve-se chamar a atenção das entidades competentes e responsáveis, nomeadamente as entidades governativas, para intervirem na promoção do gosto pela leitura. Para que um cidadão seja ativo, reflexivo e crítico é necessário que o mesmo seja detentor de conhecimento, ou seja, que seja uma pessoa informada, para que possa exercer os seus direitos e obrigações o mais conscientemente possível.

Através da leitura, as crianças adquirem um conhecimento da realidade de forma mais significativa, como afirma Frantz (2000, cit. por Lima, Rodrigues e Porto, s./d.):

A criança busca na leitura, antes de mais nada, o prazer, mas busca também respostas para as inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratificantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente (p.4).

Nesta perspetiva, a leitura representa uma excelente ferramenta para o exercício da cidadania, promovendo oportunidades para que cada indivíduo escolha e construa as suas múltiplas identidades. Assim sendo, a leitura fomenta comportamentos críticos e reflexivos, em detrimento de ações mecanizadas.

A esse respeito, Bettelheim (2002), autor da obra *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, refere que o conhecimento não surge de forma inata, é algo que se constrói aos poucos ao longo da vida, partindo da mais tenra idade. Por isso, é fundamental investir na formação da criança, pois ela fará parte da sociedade do futuro.

1.2A Leitura na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar define-se como sendo a primeira etapa de uma longa caminhada educativa do ser humano, dirigida a todas as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, em consonância com a família. Importa salientar que, apesar de a sua frequência não ser obrigatória, é considerada uma das fases basilares para o desenvolvimento saudável da criança.

Segundo o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, define-se esta primeira etapa da seguinte forma:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p.1).

Assim sendo, e segundo estipulado no princípio geral da lei acima mencionada, considera-se que os benefícios resultantes da integração das crianças em contexto Pré-Escolar são um dos grandes responsáveis para a promoção das suas aprendizagens.

Para Bairrão e Tietze (1995, cit. por Santos, 2007), a referida constatação é uma evidência irreversível no sentido em que existem estudos realizados na Alemanha, Portugal e Estados Unidos, que demonstraram que “... os programas pré-escolares têm efeitos consistentes e duradouros no sucesso escolar até ao fim da escolaridade obrigatória” (p. 16).

Cabe ao educador de infância criar ambientes estimulantes e significativos de aprendizagens, de forma a que as crianças sintam prazer em se descobrirem e, por conseguinte, se sintam desafiadas a querer aprender, permitindo que o querer aprender se torne uma necessidade intrínseca da criança.

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira experiência da criança antes do ensino formal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, ME, 1997) afirmam que devem ser criadas todas as condições necessárias para que as crianças consigam aprender, ou seja, para que estas “aprendam a aprender” (p.17).

Contudo, importa sublinhar que a função da Educação Pré-Escolar não se circunscreve ao objetivo de uma pré-preparação para a entrada no Primeiro Ciclo, mas a uma forma de oportunidade para que a criança se descubra e, simultaneamente, a uma forma de apoio à concretização de uma nova etapa.

Neste sentido, a Educação Pré-Escolar pode ser encarada como um meio de oportunidade de conhecimento e, por conseguinte, de desenvolvimento da criança, enquanto ser individual e social, especialmente para aquelas que vivem em situações mais precárias, ou seja, que não têm um acesso tão direto à educação no seio familiar. A este propósito, a alínea a) do artigo 10.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar esclarece que é essencial “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p.2).

Perante a importância que a Educação Pré-Escolar representa para o desenvolvimento da criança, parece pertinente atestar que a abordagem à leitura faz parte do ensino Pré-Escolar. A importância da abordagem à leitura deve-se ao facto de muitas crianças em contexto familiar já contactarem com a leitura e reconhecerem a sua função, tornando-se, por isso, incompreensível que o referido nível de ensino não apresente experiências de aprendizagens neste âmbito, quando está implícito nas OCEPE (ME, 1997) que as aprendizagens proporcionadas às crianças devem partir daquilo que elas já sabem.

Quem partilha da mesma linha de pensamento é Mata (2008), ao referir o seguinte:

Tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados. Isto decorre do facto de as crianças interagirem, mesmo em contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e de serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas exploração (p.9).

Alves Martins (1996, cit. por Santos, 2007) refere que:

dado que as crianças crescem numa cultura onde a escrita existe, elas não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem

conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa (p.8).

Com efeito, a criança não pode ser encarada, especialmente pelos agentes de educação, como uma folha em branco, totalmente desprovida de qualquer experiência ou conhecimento. Como afirma Vigotsky (1977, cit. por Niza *et al.*, 1998), “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p.32). Assim sendo, e uma vez que a Educação Pré-Escolar se constitui como a primeira etapa da educação de um ser humano, deve desenvolver todos os esforços para que a criança amplie as suas concepções pré existentes e, simultaneamente, proporcionar-lhe oportunidades para que abra novos horizontes. Para isso, deve adaptar práticas pedagógicas consoante os interesses e necessidades das crianças, para que estas se desenvolvam o mais harmoniosamente possível.

Perante as evidências apresentadas através de numerosas investigações sobre a questão de a leitura se apresentar como uma das muitas concepções existentes da criança, Niza *et al.* (1998) afirmam que “desde muito cedo que as crianças se interrogam e põem hipóteses sobre o escrito que as rodeia. Interrogam-se sobre os objetivos da linguagem escrita e sobre a natureza dessa mesma linguagem” (p. 32). Estas interrogações permitir-lhes-ão desenvolver um conjunto de conhecimentos essenciais para a aprendizagem da leitura, referida como literacia emergente.

Por literacia emergente, e de acordo com as perspetivas de Whitehurst e Lonigan (2001, cit por Fernandes, s/d.), entende-se como “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interacção com materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas” (p. 2).

Desde cedo, antes da entrada para a escola, as crianças já começam a evidenciar grande interesse pela exploração do material impresso, formulando hipóteses relativamente à sua natureza. A referida especulação, na perspetiva de Martins e Niza (1998), está relacionada com as concepções precoces que as crianças formulam acerca da linguagem escrita, que, desde cedo, pensam acerca da como se utiliza, quais as suas funções e quais as regras que a orientam.

De acordo com Niza *et al.* (1998), “a história da aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da entrada para a escola primária” (p. 32), sendo que os primeiros contactos/experiências da criança com a leitura representam um papel muito importante na ligação que esta irá desenvolver na sua aprendizagem, caracterizando-se como um momento fulcral para estimular o gosto pela leitura. Ainda a esse nível, Martins e Niza (1998) acrescentam que “o interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da

frequência e do valor das actividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças” (p. 49).

A literatura científica disponível relativamente à introdução ou não da leitura na Educação Pré-Escolar refere a sua abordagem como algo muito positivo para o desenvolvimento da criança, nomeadamente na aquisição da linguagem e da compreensão do mundo.

Quem reconhece também os benefícios da abordagem à leitura na Educação Pré-Escolar é Ferguson (1979, cit. por Marques, 2002), quando atesta “que as crianças pequenas, a quem se lê frequentemente histórias, obtêm pontuações mais elevadas em testes de leitura, do que as crianças que participam noutra tipo de actividades” (pp. 34-35).

Para além disso, investigadores da área têm reconhecido que crianças que habitualmente estejam acostumadas a ouvir histórias desde sempre apresentam uma maior facilidade de leitura no primeiro ciclo (Ferguson, 1966; Mason, 1981; Jensen, 1985, cit. por Marques, 2002).

Partindo da proficuidade que o ato da leitura, mais propriamente o seu contacto precoce, representa para a criança em contexto Pré-Escolar, deve-se proporcionar a esta uma grande variedade de géneros literários, de forma a que a leitura se torne fonte de reflexão e gozo e não se limite, unicamente, a objetivos de alfabetização, ou até mesmo à transmissão de mensagens morais.

Tendo por base o atrás mencionado, ficando claro as evidências da iniciação à leitura na Educação Pré-Escolar como meio de ampliar, construir e, simultaneamente, de preparar para o sucesso das aprendizagens escolares vindouras, as OCEPE (ME, 1997) alertam para a “importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito” (p.65).

As recomendações vigentes nas OCEPE (ME, 1997) acerca da abordagem ao “código escrito” não comportam um valor formal da escolarização, pelo contrário, esta abordagem deverá ser encarada como forma de “facilitar a emergência da linguagem escrita” (OCEPE, p. 65).

1.2.1 A perspetiva da emergência da leitura

O conceito de emergência da leitura no Pré-Escolar é encarado pela literatura como um meio que as crianças têm para adquirirem um conjunto de saberes e habilidades básicas que as levem a atingir níveis de literacia. A esse respeito, as OCEPE (ME, 1997) pronunciam-se da seguinte forma:

Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente (p. 66).

Por literacia emergente entende-se um conjunto de experiências que têm uma influência ativa no processo de literacia, que se situa antes de a criança atingir a aprendizagem formal da leitura. Na conceção de Leal, Peixoto, Silva e Cadima (2006), a investigação tem vindo a reforçar o conceito de “literacia emergente como quadro conceptual que engloba o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que se pressupõe serem precursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita” (p. 2). Assim sendo, a International Reading Association (IRA) e a National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998, cit. por Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006) sugerem a definição de atividades planeadas e orientadas de acordo com as diferentes idades das crianças, em simultâneo com experiências significativas, frequentes e ativas entre adultos e crianças no âmbito do impresso.

Segundo Lopes, Velasquez, Fernandes e Bártolo (2004), o conceito de literacia emergente apresenta os seus fundamentos teóricos com base nas teorias de Piaget, de Bruner e de Vygotsky. Na conceção de Piaget, defende-se o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, Bruner realça a aquisição de aprendizagens através da interação ativa em diversas experiências e Vygotsky oferece a sua conceção valorizando a interação social e a aprendizagem.

Para além das diferentes fundamentações acima enunciadas, as teorias de Vygotsky apresentam principal relevo no conceito de literacia emergente. Quem o atesta é Pellegrini (2001, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004) ao considerar “que tanto a linguagem oral como a escrita se desenvolvem dentro de contextos culturais específicos, onde um adulto ou um par mais letrado estabelecem a ponte entre o que a criança já sabe e o que ela vai saber” (p. 57).

Estas experiências de contacto direto com situações de leitura e escrita no dia-a-dia das crianças, leva-as a pensar sobre o escrito e a tecer considerações sobre a forma como é ou pode ser utilizada, definidas como conceções infantis de leitura e escrita (Martins & Niza, 1998).

Martins e Niza (1998) entendem por conceções precoces sobre os aspetos concetuais da linguagem escrita “as ideias que as crianças vão construindo sobre o que representa a linguagem escrita e os modos como vão colocando hipóteses sobre as relações entre a fala e a

escrita” (p. 48), ou seja, tem que ver com a forma como as crianças encaram a leitura e a escrita e também com o reconhecimento que fazem sobre a sua funcionalidade.

Relativamente ao reconhecimento da funcionalidade da leitura, as mesmas autoras qualificam-na como sendo um aspeto “fundamental para o processo de alfabetização”, argumentando que “é nesta descoberta que assenta a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tais sentidos e razões são a base do que se designa por projecto pessoal de leitor/escritor” (p. 48).

Em relação às conceções que as crianças têm sobre a funcionalidade da linguagem escrita, serão apresentadas algumas ideias ao nível de práticas de leitura e da atribuição de sentidos para a sua aprendizagem. Martins e Niza (1998) oferecem alguns exemplos de comentários proferidos por crianças em idade Pré-Escolar sobre as suas perceções quanto às práticas de leitura no seu quotidiano em diálogo com um experimentador (Exp.).

“Joana

Exp: “Então tu conheces pessoas que saibam escrever e ler?”

Joana: “Conheço a minha mãe, o meu pai, os meus irmãos, a minha prima, os meus vizinhos.”

Exp: “E o que é que eles lêem?”

Joana: “A minha mãe lê livros antes de dormir. O meu pai lê o jornal e lê coisas de trabalho. Os meus irmãos lêem os livros da escola e fazem os trabalhos de casa. A minha prima escreve histórias e a minha vizinha escreve listas de compras e escreve cartas ao filho”. (p.49)

“António

Exp: “Então tu conheces pessoas que saibam escrever e ler?”

António: “Não.”

Exp: “Então lá na tua casa nunca viste ninguém a ler?”

António: “Não”.

Exp: “E na escola, a tua professora?”

António: “Nunca vi.”

Exp: “Nunca viste a tua professora a ler?”

António: “Não, a minha professora sabe ensinar a ler. Não sei se ela sabe ler” (p. 50).

Segundo os seus comentários, a Joana evidencia possuir conhecimentos de diferentes suportes impressos (livros, jornais, a leitura associada ao trabalho, livros da escola, listas de compras, etc.), bem como das suas funções, nomeadamente a importância da leitura como

forma de comunicar: “escreve cartas ao filho”. Porém, a segunda criança, o António, parece demonstrar que ainda pensou pouco sobre a funcionalidade da leitura.

Independentemente das concepções que as crianças em idade Pré-Escolar possuem em relação à prática da leitura e ao seu significado, Ferreiro (1990, cit. por Martins e Niza, 1998) adianta que “hoje sabemos que nenhuma criança urbana de 6 anos começa a escola de 1º grau na mais completa ignorância acerca da linguagem escrita” (p. 48).

A par disso, Sulzby e Teale (1996, cit. por Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014) reforçam a importância do contexto social enquanto mediador de hábitos de leitura, referindo que os “comportamentos e atitudes são vistos como uma construção da criança, que tem lugar no contexto de influências do ambiente social em que essa construção emerge” (p. 178).

Perante o acima expresso, a bibliografia disponível efetivamente reconhece a importância do ambiente social em que a criança se insere, porém não é a única responsável na medida em que existem outras competências relacionadas.

Lopes, Velasquez, Fernandes e Bártolo (2004) traçam um percurso para o desenvolvimento da literacia emergente, anunciando um conjunto de indicadores como precursores do desenvolvimento da leitura formal, nomeadamente a sensibilidade fonológica, o vocabulário, os conhecimentos sobre o impresso, a aquisição do princípio alfabético e a motivação para a leitura.

Chard, Simmons, Kameenui e Viana (1998, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004) definem consciência fonológica como “a capacidade de identificar e manipular as componentes fonológicas das unidades linguísticas de uma forma controlada e consciente” (p. 64). Por outras palavras, o referido conceito é identificado como a capacidade da perceção de que as palavras se compõem por segmentos sonoros diferentes, com significados distintos e com a noção de que os segmentos fonológicos (exemplo: sílabas, palavras e fonemas) se podem manipular ou alterar.

Relativamente a esta competência, importa mencionar que existem resultados divulgados nomeadamente por Scanlon e Vellutino (1997) que realçam os benefícios do cumprimento das tarefas de leitura em contexto do Pré-Escolar associado a frequentes trabalhos no âmbito da consciência fonológica.

Outra das competências promotoras da literacia emergente relaciona-se com o vocabulário e conhecimentos. Para Whitehurst e Lonigan (2001, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004), “o vocabulário e outras competências da língua oral se encontram positivamente correlacionadas com o sucesso nas competências de leitura a vários níveis” (p. 67). Para os mesmos autores, o conhecimento de vocabulário engloba diferentes competências (semântica, sintaxe, perceção e realização de uma estrutura narrativa).

Estudos realizados têm demonstrado que a aquisição de vocabulário tem um grande impacto no domínio da literacia. Whitehurst *et al.* (2001, 1998, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004) sublinham a anterior afirmação ao referirem o seguinte:

A exposição a novos conteúdos transporta a criança a um conjunto de novos conceitos, realidades, e representações que naturalmente são carreados por vocabulário novo. Por outro lado, um maior domínio semântico proporciona ao sujeito uma maior capacidade de compreender o que lê (p.68).

Quanto às estruturas narrativas, estas classificam-se como meio de ligação entre a linguagem oral e a literacia, pelo facto de oferecerem à criança exemplos de linguagem descontextualizada próprias do texto escrito. Estas estruturas podem ser concretizadas através de práticas de leituras, como nos sugerem Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014), por intermédio da “comparação de personagens, da sequenciação de acontecimentos, do estabelecimento de relações de causa e efeito, e da identificação de problemas e de possíveis soluções” (p. 191).

A aquisição do princípio alfabético, uma das competências de literacia emergente, define-se pela capacidade de a criança compreender que a palavra escrita é composta por pequenas partes, as letras, tendo essas mesmas partes o seu próprio nome e som. A este processo de descodificação dá-se o nome de princípio alfabético.

O princípio alfabético, segundo Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014), é descrito como “a tradução das unidades de escrita em unidades de sons (descodificação) e a *escrita* envolve a tradução das unidades de som em unidades de escrita (codificação)” (pp. 185-196).

O processo inerente a este princípio não é adquirido de forma automática através do contacto com o impresso, pois trata-se de uma competência muito mais complexa. Sobre esta aquisição, Liberman *et al.* (1985, 2001 cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004), referem o processo de aprendizagem por indução, que consiste na identificação, por parte da criança, da presença de diferentes símbolos gráficos integrantes em cada palavra, apesar de esta, muitas vezes, não detetar a representação fonémica. Os mesmos autores classificam este trabalho como sendo uma tarefa difícil, “uma vez que as letras que compõem as palavras são unidades discretas, ao passo que os sons que compõem essa mesma palavra não possuem essa característica” (p. 77).

Segundo Viana e Teixeira (2002, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004), “torna-se importante para o leitor inicial, a aquisição de um conjunto de convenções usadas na escrita: regras direccionais, conceito de palavras, letra, e espaçamento entre palavras” (p. 71).

A organização de contextos de brincadeira enriquecidos com elementos de literacia torna-se um grande apoio na promoção de atividades contextualizadas, significativas e familiares para as crianças. Verifica-se, como exemplo, a inclusão de “elementos de leitura e de escrita (e.g., agenda, bloco de notas, revistas) na área de jogo dramático, faz emergir uma cultura literária num espaço da rotina da criança aumentando a probabilidade da ocorrência de interações apoiadas nessa cultura” (Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014, p.182).

Retomando a questão inicial, que se prende com o facto de abordar ou não a leitura na Educação Pré-Escolar, apontando a literacia emergente como um meio privilegiado para a sua aquisição, Learning First Alliance (1998, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004), afirmam que “a par do ambiente familiar, o jardim-de-infância deverá desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos linguísticos, competências cognitivas relacionadas com o impresso, e gosto pelos livros e pela «leitura»” (p. 87).

1.2.2 - Documentos orientadores da ação do educador

No âmbito das normas reguladoras que sustentam a ação pedagógica do educador de infância, será apresentada uma breve revisão dos principais documentos orientadores da Educação Pré-Escolar:

- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997);
- As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010);
- O Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto, que define os *perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*.

Apesar da Educação Pré-Escolar não ser de frequência obrigatória, esta constitui-se uma etapa basilar no desenvolvimento da criança. Dada a sua qualidade de ensino não obrigatória, a mesma não detém um programa que determine os requisitos que os educadores devem cumprir. Desta forma, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, ME, 1997) “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 13).

No âmbito das práticas pedagógicas dos educadores de infância, é fundamental que estes respeitem as características individuais de cada criança, de forma a adequar a sua *práxis* educativa. Neste sentido, as OCEPE (ME, 1997) preconizam a importância do conhecimento da criança pelo educador da seguinte forma:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p. 25).

Assim sendo, e reforçando a importância do conhecimento da sua matéria-prima (as crianças) por parte do educador, consideram-se as primeiras experiências um ponto de partida fulcral no sucesso escolar da criança.

Segundo esta perspetiva, o educador de infância é visto como um mediador, que tem a função, bem como a responsabilidade, de conceber um currículo numa perspetiva significativa, ou seja, o mesmo deve apresentar atividades direcionadas para os interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, e de acordo com as OCEPE (ME, 1997), espera-se da *práxis* educativa dos educadores de infância uma avaliação dos processos, bem como dos seus efeitos, desenvolvendo um espírito reflexivo da sua ação, que os leve à adequação do seu processo educativo, respeitando as características individuais de cada criança e do grupo, de forma a que os transporte a níveis de desenvolvimento superiores.

Neste sentido, e segundo as OCEPE (ME, 1997), a intervenção profissional do educador pressupõe a realização de seis fases distintas: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

A observação consiste em analisar cada criança e o grupo quanto às suas capacidades, interesses, dificuldades, contexto familiar e o meio em que as crianças vivem. Estas práticas são exigências básicas para o conhecimento das características do grupo, de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades.

Neste sentido, e de acordo com as OCEPE (ME, 1997), a observação constitui “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 25). O planeamento é construído com base no conhecimento que o educador tem sobre o seu grupo de crianças. Para isso, cabe ao educador refletir sobre as suas intenções educativas de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas, tendo sempre em consideração as diferentes áreas do conteúdo e a respetiva articulação.

O agir reporta-se à concretização na prática das “intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (idem, p. 27).

A avaliação permite que o educador tome consciência da sua ação, analisando as suas práticas em função dos interesses e necessidades das crianças e, por conseguinte, estabelecer aprendizagens diferenciadas para cada criança.

Comunicar, no sentido de partilha, com outros agentes da educação, como os pais ou profissionais da ação educativa, é uma mais-valia para a evolução e educação da criança. Desta forma, entende-se que a partilha e a troca de opiniões entre a equipa de ação educativa e os pais das crianças representa um meio privilegiado para um melhor conhecimento das mesmas.

Por último, a articulação prevê que o educador promova uma continuidade educativa que se inicia ainda antes da entrada para a Educação Pré-Escolar é a transição desta para o 1.º CEB.

Ainda em relação ao presente documento, importa mencionar as diferentes áreas de conteúdos que compõem os suportes gerais a ter em conta no planeamento e avaliação das aprendizagens da Educação Pré-Escolar, designadamente: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação (Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo.

Apesar das OCEPE (ME, 1997) se apresentarem divididas por áreas, o mesmo documento chama a atenção para a importância da articulação dos conteúdos, referindo “que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns” (p. 48).

Neste caso particular, interessa destacar a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A este nível, importa reforçar que o contacto com o código escrito de que se fala na Educação Pré-Escolar não se restringe a uma abordagem formal da leitura, mas sim a uma vertente associada à sua emergência. Segundo as OCEPE (ME, 1997), “esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p.66).

Neste sentido, o educador de infância deve ter sempre presente na sua *práxis* a importância de oferecer às crianças experiências que promovam o seu desenvolvimento harmonioso, como é o caso da abordagem à leitura, sempre que possível, com base nos conhecimentos que as crianças detêm sobre o assunto.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar foram concebidas no âmbito da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, as quais correspondem a um conjunto de aprendizagens que se espera que as crianças atinjam no final de cada nível.

Com efeito, e apesar das referidas metas direcionadas para a Educação Pré-Escolar terem sido revogadas, continuam a ser um documento de referência para os educadores, na medida em que constituem, por um lado, um conjunto de objetivos que o educador tem de cumprir e, por outro, um marco de referência para avaliar as competências das crianças,

encontrando-se estruturadas através das seguintes áreas: Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação.

Quanto à Linguagem Oral e Abordagem à Escrita encontram-se previstas 36 Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) e pretende-se que as crianças desenvolvam as seguintes competências:

No final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita (s/p.).

Por fim, o Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto, que define os *perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, sublinha a importância do papel do educador na definição de uma ação que vise a conceção de “actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (anexo N.º 1, II, ponto 3, p.2).

A perspectiva de um currículo centrado na criança também está refletida no Decreto-Lei acima mencionado, no sentido em que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (alínea e) do ponto 3, secção II do Anexo n.º 1).

Face à responsabilidade atribuída ao educador no processo de desenvolvimento da criança em contexto Pré-Escolar, Santos (2007) compara a função do educador ao termo “chave”, no sentido em que “...nele radicam as intenções educativas, as metas que se propõe e os meios dos quais se dota para consegui-las” (p. 219). Numa perspectiva facilitadora da emergência da leitura em contexto Pré-Escolar, o referido Decreto-Lei aponta para “o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos” (anexo N.º 1, III, ponto 2, p.2).

Para reforçar a importância da ação do educador de infância na abordagem à leitura, é essencial valorizar o seu papel na qualidade de mediador, assumindo, portanto uma perspectiva sócio construtivista do crescimento e promoção da aprendizagem da criança, especialmente no processo da leitura, através do desenvolvimento de estratégias emergentes.

A literatura relacionada sublinha a carga da responsabilidade do educador na emergência da leitura, salvaguardando a ideia de que os referidos profissionais de educação Pré-Escolar devem estar atentos aos sinais evidenciados pelas crianças de quererem aprender

a ler. Por isso, os referidos momentos são classificados como sendo fundamentais para a *práxis* do educador, na medida em que este deve agir sobre a oportunidade revelada, de modo a facilitar o seu desenvolvimento para níveis superiores da leitura.

1.3 A Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é avaliado pelos especialistas da área como o primeiro nível formal mais importante no processo de educação dos alunos, no qual se desenvolvem e se sistematizam as aprendizagens.

Relativamente à importância da Educação Básica, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) classificam-na como “a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançadas de educação e de formação” (p. 11). Esta valorização está também espelhada no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores ([CREB], SREF, 2011), que define o referido Ciclo como “a base estruturante para todas as aquisições futuras, com especial incidência nas literacias, que visam o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos e expressivos” (p. 11).

Para além disso, o CREB (SREF, 2011) reforça a importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico, salientando que “é também neste ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber” (p. 11).

Segundo a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004), o referido Ciclo constitui-se numa etapa fulcral na aquisição da linguagem impressa, na medida em que os alunos tomam perceção das conexões entre a língua falada e o código escrito, perspectiva um pouco diferente daquela que deve ser percecionada na Educação Pré-Escolar. Apesar de no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a leitura já se apresentar numa dimensão formal, são apresentadas experiências de leitura, que normalmente costumam ser praticadas no Pré-Escolar, que visam a formulação de conceções relativamente aos aspetos figurativos e concetuais da leitura, tal como a diferença entre palavras e desenhos.

Ao nível dos objetivos de desenvolvimento a atingir no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da leitura, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) indicam algumas competências particulares, como “a aprendizagem dos mecanismos básicos da extração do significado do material escrito” (59). Neste sentido, os mesmos autores referem uma lista de objetivos que as crianças devem ser capazes de atingir no final do 1.º Ciclo, sendo eles os seguintes:

- Executar leitura silenciosa
- Ler com clareza em voz alta

- Identificar as ideias principais de um texto
- Localizar no texto a informação pretendida
- Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas
- Tomar a iniciativa de ler (p. 59).

Para que os alunos consigam atingir os referidos níveis de desempenho, torna-se essencial oferecer-lhes atividades direcionadas para o ensino da decifração e da consciência fonológica, para que estes processos se tornem automatizados, constituindo-se, portanto, condições preliminares na aprendizagem da leitura.

Para que os alunos atinjam os objetivos propostos, torna-se extremamente importante proporcionar-lhes medidas pedagógicas que partam dos seus conhecimentos pré-existent, uma vez que estes, ao entrarem para a escola, já trazem alguma ideia percetiva do que é a leitura. Partilhando desta perspetiva, a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004), sublinha a importância dos alunos “experimentarem, ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura.” (146), criando, desta forma, aprendizagens contextualizadas e, por conseguinte, significativas.

Como estratégias de promoção da leitura no 1.º CEB, salienta-se a importância do aluno conviver, regularmente, com textos literários diversificados e adequados à sua idade, pois irão permitir-lhe o desenvolvimento da velocidade e da fluência da sua formação na qualidade de leitor.

A par da importância que as estratégias representam para quem está a dar os primeiros passos formais na leitura, o Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009) elege os momentos de ouvir, como grandes auxiliares do ato de ler, da seguinte forma:

As crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler (p. 63).

Outras estratégias para o desenvolvimento da leitura no 1.º CEB encontram-se referenciadas, quer no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MEC, 2015), quer no Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009), onde se faz referência à valorização de textos de autores portugueses, pelo facto de desenvolverem um espírito reflexivo no aluno, possibilitando a “compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspectivas.” (p. 64). Para além disso, a literatura portuguesa

deve fomentar nos alunos o reconhecimento da variedade da língua, numa perspetiva de riqueza do património português da língua escrita.

Para além das vantagens acima mencionadas acerca do contacto com os textos literários nacionais, estes também permitem conceber diferentes perceções de ler o mundo, definir o gosto de cada leitor relativamente à identificação dos diferentes géneros literários e aumentar e enriquecer a sua capacidade discursiva.

Partindo desta exposição, o Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009) atesta que deve ser proporcionada aos alunos uma grande diversidade de géneros literários, contemplando “textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros” (p. 65).

Por fim, e recordando as estratégias evidenciadas ao longo deste ponto relacionadas com a aquisição e desenvolvimento da leitura no 1.º CEB, importa frisar a reconhecida tarefa do professor enquanto mediador do processo de leitura, o qual é responsável por criar as condições favoráveis para que os alunos descubram o livro e a leitura. Todavia, o pedagogo brasileiro, Paulo Freire (2002, cit. por Ramalho, 2011), numa entrevista, chama a atenção dos profissionais da educação para a sua função no processo de escolarização da leitura, na medida em que as aprendizagens destas competências “têm de ser feitas a partir da linguagem do dia-a-dia das crianças, e não a partir daquilo que o professor pensa nem da leitura que faz do mundo” (75).

1.3.1 Modelos de Leitura: Ascendentes, Descendentes e Interativos

A investigação em torno da leitura é caracterizada como um fenómeno muito antigo. Contudo, foi a partir de finais da década de 60, inícios da década de 70, que começaram a emergir estudos que entraram em confronto com algumas conceções tradicionais sobre a importância de se esclarecer as capacidades e estratégias inerentes ao ato de ler.

Ao longo dos tempos, a leitura foi encarada como uma operação essencialmente perceptiva, classificando as perceções visuais e auditivas como a base do ato de ler. Para além disso, era exigida alguma maturação, por parte da criança, para que pudesse dar início à aprendizagem da leitura, classificando-se esta como pré-requisito da aprendizagem da leitura.

Face ao descontentamento da comunidade investigativa da área, decorreram muitas críticas sobre o conceito de pré-requisitos e de maturidade, associados à aprendizagem da leitura, reclamando, primeiramente, a caracterização do ato de ler para depois se formularem ideias sobre as aptidões inerentes à sua aprendizagem.

A par dessa situação, Kavanagh e Mattingly (1972, cit. por Martins & Niza, 1998) explicam que, a partir da década de 70 do século XX, emergiram várias investigações no âmbito da aprendizagem da leitura, sob a influência da psicologia cognitiva, que deram origem a vários modelos.

Para Martins e Niza (1998), estes modelos vieram auxiliar o professor na clarificação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, no sentido de perceberem como é que as crianças interagem com o texto impresso e, por conseguinte, planificarem estratégias potencializadoras da sua aprendizagem.

Assim sendo, serão apresentados modelos explicativos do processo de aprendizagem da leitura (ascendentes, descendentes e interativos), bem como algumas metodologias da aquisição e desenvolvimento das capacidades das crianças, salvaguardando a eficácia de qualquer método, desde que seja feito adequadamente.

a) Modelos Ascendentes:

Estes modelos baseiam-se essencialmente em processos de descodificação, privilegiando a identificação de grafemas e fonemas no ato de ler. Com efeito, Martins e Niza (1998) caracterizam a linguagem escrita para estes modelos como uma questão de “codificação da linguagem oral e de que a leitura é a capacidade de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral” (p. 118).

Neste sentido, os modelos ascendentes concebem a aprendizagem da leitura através de fases graduais, da mais simples para a mais complexa, começando pela identificação das letras, que serão posteriormente combinadas em sílabas, dando lugar às palavras, que por sua vez formarão as frases.

Seguindo esta ordem de ideias, os referidos modelos, tais como o modelo de Gough (1972), o modelo de La Berge ou Samuels (1974) caracterizam o ato de ler como um processo linear e hierarquizado, que parte de níveis psicológicos elementares (junção de letras) e se estende a processos cognitivos de patamares superiores (produção de sentido).

Face às conceções acima enunciadas, Martins e Niza (1998) definem a tarefa de ler partindo “da percepção das letras, que através das correspondências grafo-fonológicas seriam transformadas em sons, que permitiriam o acesso ao significado – leitura auditiva” (p. 118).

Estes modelos ascendentes deram origem aos métodos sintéticos (de iniciação à leitura), que privilegiam as metodologias das correspondências grafema-fonema.

Estes modelos têm sofrido algumas críticas por parte de diversos autores da especialidade, pelo facto das conclusões apresentadas não explicarem, por exemplo, a ausência de flexibilidade e do contexto no processo de ler. Os modelos ascendentes são criticados pela falta de reconhecimento de flexibilidade, uma vez que reconhecem uma única

estratégia como via de acesso ao significado, as correspondências grafo-fonológicas. Com efeito, não consideram a existência de outro tipo de estratégias que, por sua vez, se poderiam adaptar ao leitor, consoante o tipo de impresso.

Neste sentido, os diversos trabalhos de investigação têm vindo a comprovar a possibilidade da adaptação de estratégias em função do material lido, pois, citando Martins e Niza (1998), “Não se lê da mesma forma um jornal ou um texto científico, por exemplo.” (p. 119).

Outra crítica apontada aos modelos ascendentes refere-se à velocidade da leitura. Por outras palavras, não é possível, por parte do leitor, processar todas as letras, uma vez que a via fonológica não é o único meio utilizado na leitura. Se assim fosse, as palavras regulares seriam mais rapidamente identificadas pelo leitor do que as palavras irregulares.

Face aos parâmetros evidenciados nos modelos ascendentes, tal como a via fonológica, Martins e Niza (1998) apontam duas críticas através das seguintes questões:

Como se pode explicar que se processe a compreensão de palavras, ou seja palavras que se pronunciam da mesma maneira, e que têm significados diferentes, como por exemplo, coser e cozer? Como se pode também explicar a leitura nos surdos? (p. 120).

Para além dos fatores acima referidos, estes modelos não conseguem explicar todos os factos que ocorrem durante a leitura, nomeadamente a influência do contexto na identificação de palavras.

Perante a influência do contexto na leitura, Johnston e McClelland (1973, cit. por Martins & Niza, 1998) referem o “efeito de superioridade da palavra», que consiste no facto de as letras serem mais facilmente identificadas quando integradas em palavras do que quando apresentadas isoladamente, o que chama a atenção para a influência do contexto no reconhecimento de palavras” (p.120).

A leitura de palavras é realizada de forma muito mais rápida comparativamente à leitura de não-palavras. Por outro lado, as palavras que sejam semanticamente relacionadas são mais rapidamente interpretadas do que as outras onde não existem relações semânticas.

b) ***Modelos Descendentes:***

Numa perspetiva global, caracterizam-se os modelos descendentes como seguindo um processo inverso relativamente aos modelos ascendentes.

Neste sentido, Goodman e Gollasch (1980, cit. por Martins & Niza, 1998) apresentam os seguintes argumentos:

consideram que os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler e baseiam-se na ideia de que ler consiste em construir o significado de um texto, com o mínimo de esforço e de tempo, seleccionando o leitor os índices mais produtivos para poder construir esse significado (p. 121).

Assim sendo, o ato de ler, nestes modelos, valoriza os conhecimentos prévios e a informação disponível (percepção visual) do leitor, levando-o a realizar antecipações sobre as suas leituras, que depois serão confirmadas com a própria leitura. Neste sentido, a leitura visual (reconhecimento de palavras, desvalorizando a correspondência grafo-fonológica) assume um forte papel no acesso ao sentido do impresso.

No âmbito dos modelos descendentes, destacam-se os métodos analíticos ou globais, por outras palavras, são estratégias de leitura que partem da frase para a palavra e, por sua vez, da palavra para a letra, dando especial relevo ao reconhecimento da palavra no seu todo.

Os modelos descendentes também foram alvo de críticas, na medida em que não explicam como se realizam as predições do leitor e, por sua vez, como são testadas. Outro fator crítico que se aponta relaciona-se com a via visual, pois, na perspetiva de Martins e Niza (1998), esta competência não pode ser o único meio presente no ato da leitura, porque se assim fosse “ficaria por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras desconhecidas, ou seja, palavras que nunca encontraram anteriormente na sua forma escrita” (p. 123).

c) Modelos Interativos:

Os presentes modelos classificam-se quanto a uma posição intermédia face aos modelos ascendentes e descendentes, explicando que envolvem capacidades de ordem superior e inferior.

Perante esta perspetiva, Martins e Niza (1998) complementam a informação acima referida da seguinte forma:

Para compreender um texto é necessário, por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir (p. 125).

Assim sendo, conclui-se que os modelos interativos partilham das estratégias associadas a dois processos de reconhecimento de palavras, a leitura visual e a leitura de

correspondências grafo-fonológicas, que são mobilizadas de acordo com a frequência de palavras familiares (descendentes) ou não familiares (ascendentes).

A par dos outros modelos, este também mereceu algumas críticas, que se prendem com o facto de considerarem que este tipo de modelos está direccionado só para os bons leitores e não para leitores principiantes, ignorando, portanto, as fases iniciais da aprendizagem da leitura.

1.3.2 Documentos orientadores da ação do professor do 1º ciclo

No passado, a profissão de professor era considerada relativamente fácil de desempenhar, especialmente por quem se encontrava fora do âmbito. Como refere Roldão (1999), “A única verdadeira dificuldade dizia respeito ao modo de se relacionar com os alunos, de “impor respeito”, ou seja, o controlo do grupo e a capacidade de afirmar uma certa segurança. O conhecimento da matéria também era necessário, mas conseguia-se preparando com algumas leituras ou, para os menos exigentes, seguindo o manual onde estava quase tudo o que se considerava ser preciso... A metodologia consistia na apresentação da matéria - explicar bem constituía, nos mais interessados, a principal preocupação” (p. 9).

Atualmente, no século XXI, o exercício da docência exige ser pensada considerando outros padrões, passando a haver normas orientadoras das suas práticas educativas, regendo-se pelos seguintes documentos oficiais:

- Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004).
- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015).
- Programa de Português do Ensino Básico (2009).
- Programa de Matemática do Ensino Básico (2007).
- Programa e Metas Curriculares Matemática do Ensino Básico (2013).
- Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011).

Num sentido amplo do perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a sua relação com o currículo, o Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto afirma que “O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (anexo N.º 2, II, ponto 1, p. 3).

Na perspetiva de Alarcão (1996),

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (p. 4).

Assim sendo, o professor assume um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser visto como um técnico do currículo, isto é, como um mero agente de transmissão de conhecimentos.

No âmbito das aprendizagens dos alunos, a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004) sugere como princípios orientadores da ação pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico que os alunos realizem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Neste sentido, cabe ao professor, enquanto gestor do currículo conceber e, posteriormente, desenvolver estratégias potencializadoras dos referidos princípios, tendo em consideração o seguinte:

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 interacções e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; 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 (p. 24).

Tendo em conta os princípios acima enunciados, torna-se lícito relacionar a ação do professor a uma perspetiva reflexiva, em que este é capaz de analisar criticamente as suas práticas e contextos específicos, de modo a obter melhores resultados escolares, oferecendo aos alunos aprendizagens significativas.

À luz deste pressuposto, Maria do Céu Roldão (1999) oferece-nos a conceção de professor como “aquele que ensina”, isto é, aquele que é capaz de “gerar e gerir formas de fazer aprender (...) alguma coisa a alguém». Perante esta citação, depreende-se que o docente só se realiza quando a aprendizagem se faz por meio da sua ação, devendo, por isso, procurar estratégias eficazes para trabalhar com os seus alunos. Um bom professor é aquele que

assume um comportamento responsável e comprometido com a sua prática educativa, de uma forma reflexiva, reformulando a sua *práxis* em função de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para com os seus discentes.

Deste modo, o Programa de Português (ME, 2009) considera, igualmente relevante para o ensino de qualidade da Língua Portuguesa no 1.º CEB, que o “professor de Português como agente de desenvolvimento curricular” deverá “ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (o que será entendido, evidentemente, como valorização do importante papel que lhe está destinado), adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula.” (p.9), tendo, simultaneamente, de ter em conta as “realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos” (p. 15).

Sob este ponto de vista, as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MEC, 2015) atribuem ao professor, “no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos,” a função de “adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio” (p. 38).

Para além das competências didáticas exigidas a qualquer profissional da educação, reconhece-se especial importância ao professor de Português, na medida em que “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p. 21), não sendo o seu conteúdo de carácter transversal a todo o ensino.

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, e de acordo com o Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB deve assegurar que os alunos desenvolvam competências de compreensão e de expressão oral, competências de escrita e de leitura, incentivar a utilização de estratégias na promoção da leitura com base em diferentes tipos de textos, estimular nos alunos rotinas de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de maneira a aumentar as suas competências linguísticas de modo contextualizado.

Face à função do professor, enquanto promotor do desenvolvimento das competências dos alunos, este deve partir, sempre que possível, das ideias que as crianças já detêm sobre a leitura, de acordo com as conceções vigentes no Programa do 1.º Ciclo (ME, 2004) “Importa, assim, que elas experimentem, ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura” (p. 146).

Perante este facto, torna-se essencial proporcionar aos alunos, em contexto escolar, experiências de convívio com a leitura, recorrendo-se, para isso, a diferentes projetos, sempre numa ótica funcional, ou seja, que estes projetos/atividades sejam ilustrativos da funcionalidade que o ato da leitura encerra. A este propósito, importa citar que

independentemente do conteúdo da sua natureza, este só será compreendido pelo ser humano quando o mesmo fizer sentido para quem o está a trabalhar.

Todavia, e sublinhando a importância do reconhecimento da funcionalidade no ensino da leitura, esta dever-se-á desenvolver num ambiente estimulante e de constante reforço da autoconfiança, pois, como refere o Programa do 1.º CEB (ME, 2004), “para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (p. 146).

Por último, e não menos importante, importa realçar a relevância da necessidade de promover formação de qualidade aos docentes, nomeadamente da Língua Portuguesa. Pois, como referem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), “o facto de se ser falante de uma língua não garante o nível de conhecimento reflexivo e sistematizado da referida língua necessário para poder ensiná-la.” (p. 104). Por outras palavras, e citando as mesmas autoras, “o ensino de uma língua materna exige um conhecimento sólido sobre a Língua Portuguesa e uma formação especializada na aplicação prática de tal conhecimento ao ensino” (p. 105).

Face à formação dos professores, as autoras supracitadas atestam que é essencial assegurar que, aos docentes em exercício das suas funções ou futuros professores, seja proporcionada e exigida formação de qualidade no âmbito da língua e, concomitantemente, sobre os processos cognitivos e linguísticos que oferecem ao aprendiz, constituindo-se estes últimos como as ferramentas das diferentes componentes que comportam o conhecimento linguístico.

Esta formação inicial e contínua de atualização científica e pedagógica dos professores de que nos falamos Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), justifica-se, na medida em que lhes proporciona uma maior capacidade de “conceptualizar e justificar o que pode e deve ser ensinado em cada etapa do ciclo escolar dos alunos” (p. 105).

Independentemente das estratégias adotadas, Sim-Sim (2007) adianta que a preocupação do professor deverá ser a de garantir que os alunos sejam capazes de, no final do 1º CEB:

“apreender o sentido global de um texto; identificar o tema central e aspectos acessórios; distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião; localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções; sintetizar partes do texto; reconhecer os objectivos do escritor; compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto; relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; extrair conclusões do que foi lido; seguir instruções escritas para realizar uma acção; inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto;

utilizar estratégias de monitorização da compreensão; ler autonomamente pequenas obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão” (pp. 11-12).

1.4 Motivação para a Leitura

Nos tempos que correm, saber ler é considerado um privilégio, mas acima de tudo é um direito que assiste ao ser humano. Lamentavelmente, como refere Ricardo Jorge (s.d.), “O maior mal não é o analfabetismo, é o iletrismo das classes dirigentes” (p. 53), tornando-se esta uma realidade da sociedade atual, pois, para muitos, a leitura é encarada como um valor superior, restringindo-se aos intelectuais da sociedade.

Sendo a leitura reconhecida como uma capacidade aprendida, espera-se que este ato atinja dimensões de ordem pessoal e social, tornando-se essencialmente uma necessidade intrínseca do sujeito que ultrapassa o processo de ensino-aprendizagem.

A escola é por natureza reconhecida como um lugar de excelência para a formação de leitores, tendo, por isso, o dever e o desejo, desde o seu início, de promover atividades com sentido para as crianças/alunos. Perante esta linha de pensamento, Niza *et al.* (1998) acrescentam que “é a partir do entendimento profundo e vivenciado da funcionalidade do acto de ler e de escrever que os alunos se mobilizam, num esforço intencional e direccionado, para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento” (pp. 173-174).

Partindo do mesmo pressuposto, Paz, Teberosky, Pla, Lomas, Ferreira, Hernández, Pérez, Cavinato, Garcia, Ramírez, Tolchinsky, Ventura, Vretenar, Álvarez, Pérez, Bellés e Colomer (2001) atestam que a base de uma leitura de qualidade assenta no facto “de conceder-lhe o sentido de prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento” (p. 133).

Face aos argumentos acima transcritos, novamente Paz *et al.* (2001) classificam o reconhecimento da funcionalidade do código impresso como a única “experiência interna” responsável pela “motivação real dos alunos” (p. 133).

Segundo Gambrell (1996, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004), o fenómeno motivacional associado à leitura tem grande influência na sua aprendizagem, na medida em que “muitas vezes faz a diferença entre uma aprendizagem superficial e uma aprendizagem que é profunda e internalizada” (p. 140), apesar de nem todos os autores reconhecerem o seu contributo no processo.

Neste sentido, o fator motivacional na aprendizagem da leitura vem explicar as razões pelas quais uma grande parte dos alunos apresentam graves problemas de insucesso quanto ao

ato de ler. Na maior parte das vezes, estes défices de aprendizagem não estão propriamente relacionados com incapacidades ou dificuldades de aprendizagem, mas, sobretudo, com questões motivacionais.

Face ao problema que as escolas enfrentam na aprendizagem da leitura, o conceito de motivação para o ato de ler passou a ganhar relevância junto da classe docente, numa perspectiva de “criar interesse na leitura”, como referem Gambrel, Palmer, Codling e Mazzoni (1996, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004).

Dada a importância do referido conceito na aprendizagem do código impresso, muitas investigações surgiram com a finalidade de tentar perceber quais os mecanismos que contribuem para que as crianças se tornem leitoras motivadas. Assim sendo, importa mais uma vez realçar a influência da carga motivacional para o leitor, reconhecendo-a como um dos fatores mais relevantes para o sucesso da leitura.

A leitura é definida por Bártolo (2004) como um “veículo para atingir os nossos interesses – descobrir coisas que nos interessam, relaxar ou refugiar-se num mundo de fantasia. É difícil querermos ler assuntos que não sejam, de alguma forma, significativos para nós, ou não estejam relacionados com objectivos pessoais” (p. 143).

Descrevendo a função da leitura, Mathewson (1985, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004) explica que o referido ato é influenciado por um *continuum* “de interação entre afecto, atitude e motivação”, na medida em que os reforços positivos ou negativos funcionam como “dimensões da atitude e as sensações de prazer, como satisfação motivacional” (p. 143).

Mathewson (1985), ao indicar os fatores que influenciam o ato de ler (como o afeto ou as sensações de prazer), remete-os para o tempo da infância, onde as crianças se apercebem da função da leitura e da sua importância, na medida em que para estas o impresso representado nas histórias se caracteriza como uma ponte de ligação ao mundo mágico e ao fantástico. Neste sentido, torna-se conveniente afirmar que a verdadeira percepção da função da leitura e da sua relevância para proveito próprio tem o seu auge nos primeiros anos de vida de um ser humano. Porém, esta motivação que as crianças sentem de forma inata sofre os seus primeiros declínios normalmente quando iniciam a leitura formal e tende a agravar-se com a progressão dos anos de escolaridade.

As razões para o referido declínio devem-se, em parte, às exigências colocadas pela escola, onde os alunos são muitas vezes obrigados a compreender e a interpretar textos de forma descontextualizada e sem significado. Por outro lado, e segundo Gambrell e Sanacore (1996,1997, cit. por Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004), verificam-se as “mudanças de um ensino centrado no aluno, nos primeiros anos de escolaridade, para um ensino centrado no professor, em anos posteriores” (p. 150).

Apesar das diversas investigações realizadas nesse âmbito, a unanimidade quanto ao facto de as crianças ingressarem no seu percurso escolar e à mudança de um ambiente autónomo, compreensivo (no qual se dá mais importância aos interesses e necessidades das crianças/alunos) para um ambiente centrado no professor (no qual os alunos têm menos possibilidade de interferirem na sua aprendizagem), são caracterizados como fortes indicadores da diminuição da motivação para a leitura.

No campo da motivação para a leitura, Daniel Pennac oferece uma concepção acerca do referido ato onde afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo” (2010, p. 11). Partindo deste pressuposto, entende-se que a leitura não se realiza pela obrigação, mas pelo contrário, reveste-se da motivação na compreensão da sua funcionalidade. Assim sendo, torna-se imprescindível proporcionar às crianças/alunos experiências para que descubram a função que suporta o ato de ler, pois só assim é que se tornarão discípulos da sua prática.

De forma a complementar às ideias atrás enunciadas, refere-se a obra *Como um Romance*, de autoria de Pennac, que corrobora a concepção da escola, enquanto responsável pelo ensino formal, com grande interferência na motivação das crianças face às suas leituras. Com efeito, a aprendizagem formal da leitura veio condicionar as gratificantes leituras “à noite”, “à cabeceira”, atribuindo às crianças a autonomia para lerem sozinhas. Esta autonomia, que se alcança pela tentativa de decifração e de perceção da mensagem impressa, veio dificultar o prazer de sonhar durante o ato de leitura.

Dada a delicadeza que o ato de ler comporta, parece pertinente citar o conselho de Rousseau (1966, cit. por Pennac, 2010), proferido há mais de dois séculos, para a educação, cuja mensagem perdura na atualidade:

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 (p. 51).

Face ao contexto supra citado, entende-se que a base que sustenta o ato de querer ler é o estímulo, pois, de outra forma, corre-se o risco de que a leitura seja encarada como uma

obrigação. A esse respeito, Sobrino (2000) admite a obrigação social da alfabetização, advertindo, contudo, que não é este o sentido que se quer dar à leitura, pois esta deve despertar no leitor uma “devoção individual”.

Na perspectiva de Pennac (2010), só existe um meio para que as crianças não criem entraves à leitura:

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... (p. 122).

O excerto transcrito ilustra alguns dos comportamentos que o adulto (educador/professor e pais) deve assumir diante de uma criança/aluno que esteja a enfrentar o processo da aprendizagem da leitura. Esta competência tem de ser aprendida, mas de uma forma significativa, para que o leitor se sinta estimulado a querer aprender a ler, pois só se aprende a ler lendo.

Nesta perspectiva, entende-se como condição básica para um ensino adequado do ato de ler que o educador/professor auxilie as crianças/alunos a reconhecerem a utilidade da sua aprendizagem, classificando-o como uma via para ampliar as suas possibilidades de comunicação, de bem-estar e, igualmente, de aprendizagem. Sobre esta perspectiva, Colomer e Camps (2002) defendem que “dar razões para ler, multiplicar e variar as situações de autêntica leitura é o principal desafio para uma renovação educativa que deve superar o engessamento generalizado dos hábitos rotineiros de leitura” (p. 90).

A influência inegável que o educador/professor exerce no processo de leitura nas crianças/alunos no momento das suas aprendizagens iniciais, faz do profissional de educação um dos maiores responsáveis pelo sucesso desta aprendizagem. Face a esta constatação, torna-se extremamente necessário que os professores revejam as suas metodologias e estratégias e que reformulem a sua *práxis* em função das necessidades e interesses dos seus alunos. Se assim não for, a leitura pode vir a ser encarada por muitos como uma tarefa difícil e desinteressante. A este propósito, Paulo Freire (2005) adianta que se as crianças/alunos não virem na leitura uma “obrigação amarga de cumprir”, mas, pelo contrário, a entenderem como “fonte de alegria e de prazer, do qual resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo”, haverá certamente muitos mais leitores reflexivos e críticos.

Face à desmotivação, a qual muitas vezes é a causa de muitos alunos não quererem ou não gostarem de ler, torna-se fundamental que se desenvolvam estratégias para que estes

alunos sintam o apego à leitura. Perante a necessidade de estimular as crianças/alunos a gostarem de ler, Soares (2003) pronuncia-se da seguinte forma:

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 (p. 13).

Através do excerto acima transcrito, conclui-se que não se ensina simplesmente a querer aprender a ler, pelo contrário, provoca-se, desafia-se, desperta-se esta vontade no sujeito.

Para Viana (2006), com base num estudo realizado por Palmer, Codling e Gambrel (1994), existem quatro fatores motivacionais determinantes na leitura:

- i) as experiências anteriores da criança com os livros, sendo que uma leitura leva à outra;
- ii) as interações sociais (as crianças tendem a ler livros que já foram lidos por pessoas próximas);
- iii) a liberdade de escolha das crianças, embora seja uma liberdade condicionada por agentes exteriores;
- iv) a facilidade de acesso aos livros.

Partindo dos estudos realizados na área da motivação para a leitura, Bártolo (2004, p. 145) apresenta diferentes perfis motivacionais:

- i) eficácia (a crença de que se pode ter sucesso na leitura);
- ii) desafio (a satisfação de dominar a maioria das ideias complexas);
- iii) curiosidade (o desejo de aprender um tópico de interesse pessoal);
- iv) envolvimento (o prazer obtido pela leitura de um assunto interessante);
- v) importância (o significado da leitura para o sujeito);
- vi) reconhecimento (o prazer da recompensa pelo sucesso na leitura);
- vii) classificações (o desejo da aprovação pelo professor);
- viii) competição (o desejo de suplantar os outros na leitura);
- ix) razões sociais (o interesse por partilhar ideias resultantes da leitura com familiares e amigos);
- x) concordância (satisfazer um pedido de leitura);
- xi) evitamento (evitar ler quando não é diretamente solicitado).

Nas investigações realizadas no âmbito da motivação para a leitura, é dado especial destaque à importância da presença de fatores geradores de motivação. Para Palmer, Codling e Gambrell (1994, Bártolo, 2004), os resultados das referidas investigações demonstraram o seguinte:

alunos são leitores activos e empenhados quando têm uma boa biblioteca de turma, recebem livros como presentes, escolhem os seus próprios livros, têm alguma experiência anterior com o livro, lêem colecções e falam acerca dos livros com os outros (p. 156).

Por outro lado, Jean (2000) aponta a leitura de histórias em voz alta como uma das formas mais eficazes e simples de motivar as crianças para a leitura. Assim sendo, aconselha-se aos pais e educadores que leiam para as crianças em voz alta o mais precocemente possível, pois estarão a contribuir para que as suas crianças desenvolvam o gosto pela leitura e, igualmente, que aprendam a ler mais cedo.

A este propósito, Pennac (2010) atesta que o facto de se deixar de ler livros às crianças por já saberem ler é uma das maiores causas que estão na base da desmotivação pela leitura.

Sobre o mesmo ponto de vista, Lourdes Mata (2008) também reconhece a importância da leitura de histórias na promoção de hábitos de leitura. A fim de caracterizar mais pormenorizadamente os seus efeitos, a referida autora comunica os resultados de um estudo, realizado por Cullinan (1995) e Galda e Cullinan (2000), na área em questão, concluindo o seguinte:

a prática de leitura de histórias proporciona oportunidades para as crianças ouvirem leitura fluente, fornece modelos e ideias, alarga o tipo de experiências das crianças proporcionando-lhes conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências directas, «abre o apetite» para os livros e novos interesses, ensina as crianças a lidarem e manusearem os livros, apoia-as na construção de muitos conceitos sobre a escrita e aumenta o seu vocabulário (p. 1).

Importa ainda referir que uma história, para cumprir o seu efeito, deve prender a atenção das crianças, mobilizando sentimentos de curiosidade e entretenimento. Para além disso, deve estimular a sua imaginação, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, reconhecimento pessoal e, ainda, se possível, coadjuvá-las na resolução de alguns conflitos existenciais, mesmo que seja de modo provisório.

Deste breve estudo, conclui-se que todas as atividades relacionadas com o exercício da leitura devem ter como princípio fundamental a motivação dos alunos. Machado (2012) afirma que “é na motivação que reside a verdadeira pedagogia da leitura” (p.37).

1.4.1 Contextos promotores da Leitura

Os estudos desenvolvidos no âmbito da motivação para a leitura vieram enfatizar a influência dos contextos nos construtores da motivação da competência em causa.

Perante essa evidência, e segundo as perspetivas de Cabral (2004) e Giasson (1993) parece adequado afirmar que, efetivamente, os contextos (social, físico e psicológico) têm uma grande interferência no modo como o leitor vive e enfrenta a leitura e, por conseguinte, a própria necessidade de ler.

O contexto psicológico correlaciona-se com três parâmetros fundamentais: a intenção da leitura, a motivação para a leitura e o interesse pelo texto exposto. Já o contexto social depende de fatores de interação social no decorrer da leitura, tais como o modo da leitura silenciosa, da leitura em voz alta, da leitura coletiva, entre outras.

Por fim, o contexto físico diz respeito às condições materiais que influenciam a leitura: ruído, luminosidade, temperatura ambiente, organização, zonas de leitura, etc. Cabral (2004) define o referido contexto como um “processo de compreensão do texto, uma vez que influencia a atenção, a concentração e a memória, cuja ativação processual exige determinadas condições” (p. 47).

A par disso, Bártolo (2004) acrescenta a importância dos contextos associados às escolas, referindo que estes assumem um especial destaque, “dado que é geralmente na escola que as crianças aprendem a ler e onde realizam a maior parte das suas leituras” (p. 151).

Face à importância que o contexto representa no ato de ler, torna-se fulcral que se criem ambientes pedagógicos ilustrativos do impresso e de géneros diversos, como também é fundamental criar ambientes que proporcionem às crianças/alunos experiências de ouvirem ler. Assim sendo, conclui-se que é necessário transformar a sala de aula num laboratório promotor de experiências de leitura, fator essencial na promoção de bons leitores. A este nível, Castro Neves e Alves Martins (2000) reforçam a anterior conclusão acrescentando que “o espaço, o modo como está organizado, é muito importante. Influi no nosso comportamento, na nossa disposição, e não diremos que determina, mas condiciona fortemente as práticas” (p. 95).

Perante tais factos, ilustrativos da importância da criação de ambientes pedagógicos na promoção da leitura, Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), sugerem algumas medidas que se podem adaptar em contexto de sala de aula, tais como:

- **Etiquetagem da sala de aula** – consiste em colocar legendas com os respetivos nomes do mobiliário e outros objetos significativos da sala, pois irá contribuir para que a criança/aluno desenvolva uma maior capacidade de reconhecer a grafia dessas palavras, facilitando, desta forma, a aprendizagem da leitura e da escrita das mesmas.
- **Exposição de lista de palavras** – a elaboração de listas de palavras, construídas de forma criteriosa, poderá transformar-se num grande apoio para a aquisição de vocabulário, como também para o desenvolvimento autónomo da leitura e da escrita. Ao nível dos critérios de elaboração das referidas listas, estas constroem-se das necessidades presentes, por exemplo, uma lista de palavras terminadas pelo mesmo som, uma lista representativa de palavras do mesmo campo lexical ou semântico, etc. Normalmente a criação destas listas de palavras surge da necessidade de algum projeto desenvolvido ou, outras vezes, simplesmente, da curiosidade das crianças/alunos.
- **Exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registados, por escrito, pelo educador/professor** – estas produções escritas constituem um auxílio coletivo de memória, podem ser consultadas através da leitura e permitem às crianças/alunos reviverem acontecimentos significativos. A mobilização destes textos é um forte exemplo da funcionalidade do código escrito, funcionando, igualmente, como um recurso que poderá ser consultado pelos discentes para escreverem ou lerem palavras que não saibam escrever ou ler.
- **Contacto com diversos materiais escritos** – o contacto precoce com diferentes suportes de leitura, como livros, revistas, jornais, entre outros, permite à criança/aluno expandir os seus horizontes em relação ao mundo. Por outro lado, esta experiência também faz com que as crianças/alunos reconheçam a importância/funcionalidade do texto impresso. Essa importância é reconhecida, por exemplo, a partir da leitura de uma receita da confeção de um bolo ou da leitura das regras de um jogo. Desta forma, depreende-se que o contacto precoce com o material impresso é acima de tudo uma oportunidade que as crianças/alunos têm para reconhecerem a função da leitura.
- **Criação de um espaço de leitura na sala de aula** – é crucial que exista numa sala de aula um espaço dedicado à leitura que seja organizado com o apoio das crianças. Importa que seja uma área operacional e acolhedora, apetrechada com diferentes documentos, desde boas obras literárias, dicionários, revistas, jornais, trabalhos realizados pelas crianças/alunos, etc. Ainda assim, e segundo Moniz (2009), o educador/professor deve:

ter em conta diversos factores em relação a esta área, nomeadamente:
colocar os livros num local de fácil acesso; seleccionar os livros consoante a

faixa etária das crianças; diversificar sempre que puder os livros e fazer em conjunto com as crianças o inventário da biblioteca” (p. 97).

Depois do referido espaço estar organizado, Moniz (2009) sugere para o profissional da educação o seguinte:

ilustrar este espaço com histórias elaboradas pelas crianças. Deve proporcionar às crianças momentos de leitura e exploração de histórias, sendo elas próprias os leitores. Todos estes momentos são favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem, assim como ao contacto direto com o mundo das letras e da leitura (p. 97).

Para além disso, deve ser negociada com as crianças/alunos a possibilidade de haver um momento diário destinado à leitura, como está preconizado no Plano Nacional de Leitura, de modo a constituir-se rotina, como refere Oliveira-Formosinho (2013):

A rotina comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas. Também comporta actividades de pequenos grupos e do grande grupo com vista à interacção e à cooperação que permitem processos auto-reguladores da existência do self autónomo e da conservação do outro (p. 83).

Assim sendo, e partindo das evidências acima descritas, defende-se a implementação de hábitos regulares de leitura, de forma a atingir os objetivos propostos por Silva *et al.* (2011):

preencher breves momentos da actividade lectiva, de preferência no final do horário diário, com um ritual de leitura recreativa, sem o ónus de um questionário oral ou escrito para avaliar a compreensão do texto ou de propostas de actividades ou tarefas para realizar em casa. Constitui um importante investimento na promoção da leitura que é vivido pelas crianças de forma prazerosa (p. 28).

Em suma, como refere Azevedo (2006, cit. por Moreira, 2014), a criança/aluno deve ser:

um consumidor feliz de histórias que lhe são lidas ou que vai lendo de acordo com o seu nível de competência leitora. Deve ser incentivada a manipular e comentar os livros que escolhe, a ver imagens, a mostrá-los a

alguém que lhe é próximo e com quem pode falar sobre eles. O professor deve mostrar prazer quando comenta os textos que leu ou os livros que a criança partilha com ele (p. 68).

1.4.2 O papel do Educador/Professor enquanto mediador de uma leitura significativa

O profissional de educação inicia a sua formação muito antes de entrar para a profissão docente, ou seja, é um processo que se principia pelo sentimento vocacional e que se desenvolve ao longo da sua carreira de forma contínua.

Nos dias que decorrem, a conceção de que o educador/professor é um fator chave no processo de ensino-aprendizagem dos seus discentes é uma realidade, como menciona Roldão (1998) através dos seguintes motivos:

“[...] o professor é professor porque *ensina*, é professor porque o trabalho que dele se espera é de gerar e gerir formas de *fazer aprender*. [...] Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de informação. Mas é precisamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor” (pp. 82-83).

Neste sentido, Fonseca (2013) oferece a conceção de que um educador/professor deve ser visto como um estimulador da sua prática educativa, referindo que “o professor deve ser o *atos*, a fonte, da sua *práxis* educativa. Isto é, deve desenvolvê-la intencionalmente, indo ao encontro das vulnerabilidades e solicitudes da “pessoa” que está em formação, estabelecendo um diálogo com as finalidades prescritas pelo currículo” (p. 5).

Assim sendo, considera-se, igualmente, fundamental para o ensino da Língua Portuguesa, no 1.º CEB, e para o Domínio da Linguagem Oral, na Educação Pré-Escolar, a presença de um educador/professor detentor de formação apropriada na área do saber, e que goze de competências no âmbito didático, nomeadamente ao nível da transposição didática, e de qualidades humanas e profissionais que contribuam para reforçar uma boa relação entre os seus discentes, criando, desta forma, um ambiente impulsionador ao desenvolvimento das suas aprendizagens.

O conceito de motivação para a leitura deve suscitar no educador/professor um compromisso para com as suas crianças/alunos. Este deverá, em primeira instância, estabelecer um vínculo afetivo. Para além disso, é fundamental que o profissional de educação conheça os interesses e necessidades das crianças/alunos e, também, o contexto de onde provêm. Na perspetiva de Alves Martins e Niza (1998), é a partir do conhecimento que o educador/professor possui das características das crianças/alunos que pode “...criar, planificar, inventar situações e actividades, de forma a que as crianças adquiram conhecimentos acerca da linguagem escrita” (p.93).

Torna-se imprescindível, assim, que o educador/professor saiba quais os conhecimentos dos seus discentes, quais as suas competências, rotinas, interesses e expectativas, de forma a conceber um currículo integrador e significativo, assegurando, desta forma, que se estabeleçam relações entre o contexto escolar e o meio familiar e social da criança/aluno, impulsionadoras de bons hábitos de leitura.

Vários investigadores da área, como Cerrillo (2006), Azevedo (2008) e Prole (2005), partilham da opinião de que existem “estratégias e metodologias para a implementação de uma política de formação de novos públicos-leitores”, sem esquecer “que a leitura, para além de ser um processo cognoscitivo, é também um processo afetivo” (Prole, 2005, pp. 8-9).

Na conceção de Cerrillo (2006), a figura de um mediador, enquanto agente de promoção de leitura, faz-se a partir da interiorização de certos requisitos orientadores: ser um leitor regular, que partilhe e transmita o gosto pela leitura, que possua formação literária, que conserve conhecimentos reais do processo de leitura e que evidencie um trajeto próprio enquanto leitor, nomeadamente de imaginação, criatividade e espírito crítico.

Para que o educador/professor seja um agente facilitador e estimulador da aprendizagem da leitura, Silva *et al.* (2011) sublinham a importância dos referidos agentes conhecerem a literatura disponível adequada às diferentes faixas etárias do seu grupo. Este requisito será uma vantagem na seleção dos livros que serão disponibilizados às crianças/alunos, a partir dos quais se irão estabelecer diálogos pedagógicos, analíticos e reflexivos sobre as leituras realizadas. Estas experiências traduzem-se em hábitos de leitura, não só a curto prazo, como também a médio e longo prazo.

Partindo do pressuposto de que a motivação para a leitura se deve iniciar ainda antes do ensino formal, na Educação Pré-Escolar, e continuar nos ciclos seguintes, Bártolo (2004) enumera um conjunto de estratégias promotoras do estímulo pelo impresso, quer no jardim-de-infância, quer no 1.º CEB e seguintes, alertando que algumas delas poderão ser praticadas em todos os níveis.

No contexto do Jardim-de-infância, podem ser desenvolvidas situações de aprendizagem relacionadas com:

- Leitura domiciliária – pressupõe-se a existência de uma biblioteca na sala, onde as crianças podem ser incentivadas a selecionar livros com o objetivo de levarem para casa, com a recomendação para lerem em conjunto com a família.
- Leitura de histórias pelo educador – consiste numa atividade extremamente rica, não devendo, em caso algum, ser considerada uma atividade secundária que poderá ser realizada nos tempos mortos.
- Reconto, pelas crianças, de algumas histórias lidas, com registo escrito desse reconto – estas atividades devem gerar produções escritas, incentivando as crianças a construírem os seus próprios livros.
- Ligação da leitura a outras formas de expressão, como o desenho, a pintura ou a dramatização.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- Independentemente da metodologia utilizada pelo professor na iniciação à leitura, este deve proporcionar desde sempre aos alunos textos de qualidade.
- O professor deve ler regularmente para os seus alunos, apesar de os mesmos já saberem ler, pois desta forma está a facultar-lhes um modelo a seguir.
- A exploração de uma história não se deve confinar apenas a questões factuais, mas antes a questionar sobre, por exemplo, a preferência por uma personagem ou a proporcionar oportunidades de continuação da história.
- Na biblioteca da sala de aula deve haver disponível, pelo menos, quatro ou cinco livros por aluno.
- Leitura domiciliária – torna-se fundamental que os livros da biblioteca da sala sejam de fácil acesso e que os alunos sejam motivados a requisitarem livros para levarem para casa.
- O professor deve dedicar um período da aula para que os alunos tenham oportunidade para trocarem ideias sobre as leituras realizadas ou que alguém lhes leu.
- O professor deve ligar a leitura a outras formas de expressão – proporcionar ao aluno atividades que impliquem a ilustração ou a dramatização de alguns aspetos mais relevantes da história lida.
- Os livros lidos pelo professor devem estar disponíveis na biblioteca da sala de aula, pelo menos durante algum tempo.
- Nos livros que contemplam várias histórias, deve ser lida, pelo menos, uma história de um desses livros e deixá-lo na biblioteca da sala para que os alunos se sintam motivados a relerem aquela história, e, por conseguinte, outras.

- O professor deve ler histórias longas de forma progressiva (ler apenas uma parte em cada dia). Os momentos de interrupção devem ser premeditados, devendo parar-se quando algo importante esteja para acontecer. Ainda assim, pode aproveitar-se para perguntar aos alunos o que pensam que poderá vir a acontecer.

Partindo das estratégias que os educadores/professores podem utilizar para estimular nas crianças/alunos o gosto pela leitura e, simultaneamente, promover competências ao nível do impresso, o Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto, menciona a mobilização de “conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral (...) incentivando “os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades” (anexo N.º 2, III, ponto 2, pp.3-4).

Para Rigolet (2009), a familiarização das crianças/alunos com o universo do texto impresso pelo meio da leitura de histórias desde os primeiros anos de vida é um fator importantíssimo para que as crianças/alunos compreendam a relação entre a palavra pronunciada e a palavra impressa, ou seja, um conjunto de símbolos que interligados têm o mesmo significado que a palavra escrita. Assim sendo, importa realçar a importância que este tipo de aprendizagem representa para a criança/aluno, no sentido de permitir relacionar níveis concretos, a palavra escrita, com níveis mais abstratos, a palavra pronunciada.

Seguindo esta abordagem, Cabral (2004) vem reforçar a ideia do educador/professor enquanto mediador de uma leitura significativa, na medida em que este tem a “função de estimular nos seus alunos o interesse pela leitura, ajudando-os a compreender a sua funcionalidade” (p. 54).

Por este motivo, a responsabilidade do educador/professor na formação de bons leitores torna-se maior. Por outro lado, espera-se uma participação ativa das crianças/alunos no seu processo de construção enquanto leitor, devendo o profissional da educação, na qualidade de mediador, fazer despertar a curiosidade dos seus discentes para a apropriação e descoberta da leitura em si.

Conclui-se que a função do educador/professor no estímulo pelo gosto da leitura consiste em “fazer perdurar o prazer e persistir na procura muito para além do tempo da aprendizagem” (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990, p.86).

1.4.3 O papel da família

O núcleo familiar é por excelência um lugar privilegiado para fomentar, desde cedo, nas crianças o interesse pela leitura. Neste sentido, os pais ou irmãos mais velhos constituem uma grande influência nas conceções das crianças sobre o código impresso.

Seguindo esta linha de pensamento, Rogovas-Chauveau (1993, cit. por Martins & Niza, 1998), admite que as “práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel determinante na construção de um projecto de leitor escritor, ou seja no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita” (p. 49).

Quem também partilha da mesma conceção é Baker (2003, cit. por Santos, 2007), ao afirmar o seguinte:

a influência dos pais no despertar da motivação e interesse para com a leitura e a escrita é fundamental e que, quando as crianças começam desde cedo a gostar desses contactos com a leitura e com a escrita, desenvolvem uma predisposição para ler frequentemente, que se mantém em anos subsequentes (p. 215).

Partindo dos referidos pressupostos, torna-se fundamental criar condições, em casa, que promovam o contacto regular das crianças com a linguagem escrita, especialmente com atividades relacionadas com o quotidiano que representem a funcionalidade da sua utilização. Por outro lado, a criação de espaços é uma mais-valia no desenvolvimento do percurso da formação de leitores. A esse respeito, Martins e Niza (1998) referem a importância de haver em casa uma biblioteca ou um lugar disponível para colocar os livros das crianças, no quarto de brinquedos ou na sala de estar, para que todos possam disfrutar do prazer da leitura.

Para que a motivação e o sucesso futuro das aprendizagens das crianças aconteçam, o livro tem, claramente, de ser familiar, tornando-se mais um membro da família. A esse respeito, Martins e Niza (1998) caracterizam o livro como sendo um “objecto precioso, quase com força de pessoa, para que a criança aprenda a dialogar, a entender, a pensar, a imaginar, a viver. O livro é um amigo; um amigo que tem muito a dizer, a oferecer, a interrogar” (p. 113).

Para além disso, e para que a referida motivação e sucesso futuro se estabeleçam com êxito, importa que a família tenha um bom conhecimento da literatura disponível destinada às crianças, uma vez que a literatura que interessou aos membros mais velhos da família pode não interessar às crianças do presente.

Face ao exposto, Martins e Niza (1998) explicam que a literatura infantil representa os interesses das crianças de um determinado tempo, indo ao encontro das suas preocupações e soluções, onde se oferecem personagens que partilham os mesmos pensamentos das crianças. Desta forma, depreende-se que a literatura infantil deve estar adequada à realidade presente do leitor.

Para além disso, com base em investigações realizadas na área, Santos (2007) alerta para o excesso de formalidade nas atividades propostas pela família, pois podem ter efeitos

contraproducentes. Sugere atividades por meio do diálogo, marcadas pela espontaneidade e pela liberdade.

Desta forma, Berger (1998, cit. por Santos, 2007, p. 219) propõe aos pais atividades específicas que poderão fomentar o desenvolvimento de competências no presente domínio, assinalando as seguintes:

- ler às crianças de uma forma prazenteira;
- utilizar livros que pais e crianças gostem;
- estabelecer momentos específicos para lerem juntos;
- visitar bibliotecas;
- encorajar as crianças a ler;
- criar condições para proporcionar à criança um espaço para a leitura e para a escrita em casa;
- motivar as crianças a ler letreiros na rua ou nos produtos dos supermercados;
- motivar as crianças a escrever listas de supermercado, menus;
- incentivar as crianças a ler sinais de trânsito ou outros suportes de escrita enquanto passeiam de automóvel, como por exemplo, matrículas de carros;
- ler jornais que contenham ilustrações ou imagens;
- contar histórias;
- ver televisão juntos e ler legendas.

Para a autora acima mencionada, este tipo de atividades, que implicam um envolvimento bastante ativo por parte dos pais no processo de aprendizagem dos seus filhos, é uma excelente via para a criação de bons leitores.

Importa ainda realçar que as referidas atividades não são as únicas responsáveis pelo desenvolvimento de literacia no seio familiar. Teberosky e Colomer (2001) referem a importância da “qualidade das relações afetivas entre pais e filhos” (p. 130) enquanto fator decisivo no interesse das crianças pela aprendizagem.

Segundo as mesmas autoras, “as crianças que têm melhores vínculos afetivos, em famílias que apresentam situações estimulantes na leitura compartilhada, mostram-se mais interessadas pela escrita, pedem mais leituras de livros e fazem mais perguntas sobre as letras” (p. 130).

Contudo, a bibliografia disponível na área em questão aponta mais um fator que está intimamente relacionado com os níveis de motivação da leitura das crianças: as questões de carácter socioeconómico e educativo dos pais.

A investigação de Palácios (1987, cit. por Santos, 2007), que desenvolveu um estudo no âmbito das influências nos filhos com base no nível educativo dos pais, veio demonstrar o seguinte:

pais de elevado nível de estudos são considerados como mais interactivos com os seus filhos, sentem-se mais capacitados para os influenciar e consideram-se um modelo para estes. Em contrapartida, pais com baixo nível de instrução afirmam exercer pouca influência nos seus filhos. Assim, refere que “... à medida que aumenta o nível educativo dos pais, estes vêm-se crescentemente capazes de influenciar nas qualidades cognitivo-linguísticas dos seus filhos e a fazê-lo desde idades muito precoces (p.221).

Por outro lado, existe a condicionante socioeconómica que se constitui como uma forte influência no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. A par disso, existem os estudos de Ferreira e Teberosky (1979) e Alves Martins (1996, Cit. por Santos, 2007) no âmbito das concepções e objetivos da leitura e da escrita que atestam que “as crianças de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos, obtiveram resultados inferiores”, facto “que vem chamar a atenção para a influência das práticas familiares em torno da leitura/escrita, no desenvolvimento destes conhecimentos precoces” (p. 222).

Apesar das referidas situações se constituírem como factos influenciadores na promoção da leitura junto das crianças, surgem outras investigações que vêm alterar esta visão, referindo que o desenvolvimento das crianças no domínio da linguagem impressa não se circunscreve somente a situações socioeconómicas, mas que dependem essencialmente do nível de envolvimento dos pais.

Assim sendo, Castro Neves e Alves Martins (1994, cit. por Santos, 2007) referem que “... as crianças de ambientes familiares onde existem livros e onde presenciam actos de leitura, têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, uma série de aprendizagens que lhes vão ser posteriormente úteis” (p.41).

Conclui-se que as influências precoces na família, junto das crianças na promoção do interesse pelo ato de ler, se devem a um conjunto de fatores que, de forma direta ou indireta, variam entre aspetos socioeconómicos, grau de formação académica dos pais e qualidade das relações afetivas entre pais e filhos, sendo estes os mais conhecidos.

1.4.4 Estratégias de motivação para a Leitura

Apesar da influência da família ser importante para o desenvolvimento da leitura e para despertar nas crianças a vontade de querer ler, esta não é a única responsável por este processo, pois, quer a Educação Pré-Escolar, quer o 1.º Ciclo do Ensino Básico são, igualmente, importantes. O ideal para o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita seria poder conjugar todas estas influências, de forma a que as mesmas se complementassem.

O ambiente escolar em que a criança/aluno se insere é bastante relevante, na medida em que influi diretamente com as suas aprendizagens. Com efeito, o referido ambiente deve espelhar o modelo pedagógico, tendo em conta os objetivos que pretende atingir.

Desta forma, na perspetiva de Arends (1995, cit. por Martins e Niza, 1998), preveem-se “espaços diversificados de trabalho, materiais didáticos variados, instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens, é fundamental para poder responder às múltiplas necessidades de ensino e aprendizagem.” (p. 233). A par disso, Martins e Niza (1998) justificam esta variedade pelo facto de existir dentro de um grupo “saberes diferenciados sobre os objectivos e a natureza da linguagem escrita” (p. 235). Os autores referem que há alunos que “têm ritmos de aprendizagem próprios e interesses diversificados, o que implica uma organização de aula que preveja a realização simultânea de várias actividades e modos de trabalho diversificados” (p. 235).

Partindo dos referidos pressupostos, entende-se que o primeiro esforço deve estar relacionado com a organização do espaço, permitindo às crianças experiências da utilização e funcionalidade da linguagem escrita. Sobre este assunto, Martins e Niza (1998), através da publicação da sua obra *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, sugerem um conjunto de aspetos que uma sala deve contemplar para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças:

- Mesas dispostas de maneira a permitir o trabalho em grupos (de escrita, de leitura, de consulta, de estudo);
- Um espaço destinado à comunicação (no início de cada dia de trabalho e noutros momentos) em que as crianças possam falar sobre acontecimentos do seu quotidiano, contar histórias, exprimir desejos, fazer sugestões;
- Um espaço destinado ao processo de edição de textos (imprimir textos, duplicar, ilustrar);
- Um espaço destinado ao desenho, pintura, recorte, colagem;

- Um espaço destinado à exposição de produções dos alunos (desenhos, textos, correspondência recebida, trabalhos sobre um tema), espaço que não só é valorizador do trabalho das crianças como serve de ponto de partida para a construção de novos saberes;
- Um espaço destinado à biblioteca de sala de aula com livros variados e outros materiais escritos, por exemplo: livros de histórias, livros de viagens, livros sobre animais e plantas, livros de receitas, livros de banda desenhada, dicionários, revistas infantis, jornais, manuais, enciclopédias, livros de poemas, de canções, de adivinhas, revistas de palavras cruzadas, listas telefónicas, regras de jogos. Para além disso, a biblioteca deverá ser um local onde o professor possa:
 - Elaborar etiquetas, e arranjar placards que incluam, por exemplo, um mapa dos responsáveis pela biblioteca ao longo dos dias da semana ou as regras de utilização da biblioteca;
 - Elaborar com os alunos um ficheiro dos materiais que constam da biblioteca, discutindo com eles acerca de diversas formas possíveis de classificar os materiais existentes e optando por uma;
 - Elaborar com os alunos os regulamentos da biblioteca: o que é necessário para requisitar um livro, quantas crianças podem estar na biblioteca ao mesmo tempo, quais as regras para se estar na biblioteca;
 - Organizar um mapa com os nomes dos alunos e o nome dos livros, mapa que vai sendo preenchido à medida que cada aluno os vai lendo;
 - Propor que, à medida que os livros vão sendo lidos, os alunos elaborem fichas críticas acerca deles, de modo a orientarem a leitura dos colegas.(pp. 235-238).

Ainda no âmbito da organização dos espaços na sala de aula, as autoras acima referenciadas chamam a atenção para a importância dos instrumentos pedagógicos na aquisição da leitura, sendo eles os seguintes:

- Ficheiros de escrita e de leitura constituídos por histórias a completar, a alterar (modificando personagens, acontecimentos, lugares), a dramatizar. Tais histórias podem desencadear a escrita de comentários, opiniões, questionários, resumos;
- Ficheiros de ortografia que visam a sistematização e o treino constituídos nomeadamente por sílabas que, combinadas de modos diversos, dão origem a diferentes palavras; textos com erros ortográficos a serem identificados e corrigidos; jogos de palavras cruzadas; palavras com

diferentes grafemas correspondendo ao mesmo fonema; palavras da mesma família e serem descobertas;

- Desencadeadores de escrita tais como, imagem a descrever, bandas desenhadas a legendar ou a recontar por escrito, textos de outras crianças a serem alterados, textos de autor a servirem de modelo para novas produções;
- Álbuns temáticos produzidos por alunos em anos anteriores, ponto de partida para novas investigações;
- Folhetos, impressos, cartazes, contendo informações, recomendações relevantes para a vida quotidiana, como exemplo, sobre protecção dos animais, prevenção de doenças, preservação do ambiente, educação rodoviária (pp. 239-240).

Por último, importa mencionar os instrumentos reguladores da vida do grupo e das aprendizagens, pois constituem-se como suporte à organização do trabalho pedagógico:

- Mapas de presença;
- Quadros de tarefas;
- Registos de produção de textos;
- Registos de avaliação (p. 241-242).

Outro esforço essencial para a promoção da literacia na sala de aula tem que ver com atividades pedagógicas potencializadoras da construção conjunta de aprendizagens, como preconizam Martins e Niza (1998).

Neste sentido, as mesmas autoras reconhecem a possibilidade da organização do trabalho pedagógico por “pequenos grupos, pelo trabalho com toda a turma ou pelo trabalho individual com os alunos” (p. 243).

Dado que o conhecimento dos elementos que compõem o grupo sobre a linguagem escrita é diferente, investigações realizadas na área por Bednaz e Garnier (1989), Mugny (1985) ou Perret Clermont e Nicolet (1988) (cit. por Martins & Niza, 1998), demonstraram que o confronto de ideias, a troca de informações, a oportunidade de interagir com estratégias diversificadas à abordagem de uma determinada situação “trazem benefícios em termos da aprendizagem para todas as crianças, quer para aquelas que têm mais dificuldades, quer para as crianças com mais conhecimentos” (p. 243).

Desta forma, o trabalho em pequenos grupos constituídos por crianças com diferentes níveis não só promove o conhecimento, como se traduz num excelente meio para ultrapassar dificuldades.

Por fim, importa citar a importância da organização do tempo em função da aprendizagem da motivação para a leitura. Neste sentido, é fundamental que o

educador/professor organize o tempo, no sentido de as crianças/alunos terem oportunidade de contactarem com as mais diversas atividades provenientes do contexto em que se inserem.

Seguindo esta perspetiva, e com base nas recomendações de Martins e Niza (1998), a rotina constitui-se como uma mais-valia no processo de aprendizagem das crianças/alunos, no sentido de lhes proporcionar uma maior estruturação do tempo e, simultaneamente, de conseguirem ter uma previsão das atividades diárias, dando-lhes, desta forma, uma maior segurança.

Na mesma linha de pensamento, Hohmann *et al.* (1984, cit. por Santos, 1997) referem a rotina diária como um meio de excelência para coordenar as diferentes situações que ocorrem no quotidiano de uma sala de aula, na medida em que “...oferece uma estrutura multifacetada através da qual as crianças e os adultos podem estar activos e ser criativos” (p.35).

Assim sendo, e segundo a perspetiva de Martins e Niza (1998), é da responsabilidade do educador/professor organizar o tempo em função das idades, dos interesses e das necessidades do grupo de crianças, proporcionando os seguintes momentos: fala e escrita das crianças, escrita e leitura em pequeno grupo, escrita do educador diante das crianças; leitura de cada criança; leitura do educador para as crianças; ligação escola/meio.

Desta forma, e referenciando Santos (2007), conclui-se que a organização do tempo possibilita às crianças “por um lado, uma oportunidade para vivenciar uma multiplicidade de situações de construção da sua aprendizagem num clima de segurança e autonomia e, por outro lado, favorecer o respeito pelos seus interesses emergentes” (p.31).

Ainda ao nível das estratégias de motivação para a leitura, a literatura infantil classifica-se como um fortíssimo instrumento no referido processo, uma vez que gera contextos interativos de forma contextualizada, genuína e significativa para as crianças/alunos em contexto escolar.

Para Silva (1968), a literatura infantil define-se como “simples, verdadeira, transparente. Deve expressar que a vida é bela; o mundo, a inultrapassável obra de Deus; realidade, o reino da fantasia, e a verdade, o que há que saber sempre, mas chegando a ela com olhos de poesia.” Delibes (1968), por outro lado, descreve-a como sendo um meio de “tomar contacto com a alma da criança no momento do despertar da sua curiosidade” (cit. por Manzano, 1985, pp. 23-24).

Segundo estudos realizados no âmbito da relação da criança com o livro literário infantil e os seus benefícios, mais concretamente estudos realizados por Colomer (1994), Cerrillo (2001) e Veloso (2003), verificou-se que a introdução precoce da literatura infantil na vida das crianças favorece o seu desenvolvimento, especialmente o da sua capacidade imaginativa, linguística e o desenvolvimento do seu intelecto. Por outro lado, também é

encarada como uma ferramenta de eleição para abordagem de assuntos mais sensíveis/delicados com as crianças, como por exemplo a morte, de uma forma mais contextualizada e harmoniosa. Por outro lado, o hábito de ler e ouvir histórias ou dramatizá-las desenvolve na criança um sentimento crítico e alargado do seu conhecimento, perante ela própria e o mundo que a rodeia.

Assim sendo, e partindo das evidências impressas ao longo dos diferentes parágrafos sobre a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança, e, por conseguinte, na motivação para a leitura, conclui-se que é extremamente legítimo e profícuo o contacto da criança/aluno com este género de literatura, no sentido em que lhe permite uma melhor compreensão da diferença entre a realidade e a representação no mundo dessa mesma realidade.

Capítulo II – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

Ao longo do presente capítulo, será descrita a organização metodológica da intervenção, por um lado, definindo as técnicas e instrumentos de recolha de informação mobilizados ao longo dos estágios e, por outro lado, caracterizando os ambientes educativos onde eles decorreram, tendo sido um no contexto da Educação Pré-Escolar e outro no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, importa mencionar que, por razões pessoais, o primeiro estágio realizado aconteceu em contexto de 1.º CEB no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, sendo concretizado, *a posteriori*, o estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, correspondente à unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada I. No âmbito da contextualização dos estágios, apresenta-se uma sucinta caracterização dos contextos onde eles decorreram, fazendo referência a aspetos relevantes como a caracterização do meio envolvente, a instituição escolar, a caracterização da sala, e a caracterização do grupo de crianças/alunos.

2.1 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação

As técnicas e instrumentos de recolha de dados não devem, de modo algum, serem desvalorizadas pelo investigador, uma vez que a concretização dos objetivos depende das mesmas.

Considerando a natureza da temática do presente relatório, bem como os objetivos definidos, optou-se pela utilização de uma metodologia de carácter eminentemente qualitativo, recorrendo, sobretudo, a técnicas de recolha de informação diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas (Aires, 2011). Das técnicas diretas, importa salientar a observação participante e as entrevistas qualitativas. Das indiretas, destacam-se a consulta de documentos, como o Projeto Curricular de Turma, planificações da educadora e da professora cooperantes, fichas dos alunos, etc.

Dado que o presente estudo surgiu em contexto de estágio, houve a necessidade de recolher em simultâneo informação que permitisse regular os processos de aprendizagem que iam acontecendo ao longo dos dois estágios. Neste sentido, a observação direta e participada constituiu-se numa estratégia metodológica privilegiada, pois, como refere Amendoeira (1999, in Correia 2009),

na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia-a-dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes (p.33).

Concomitantemente com a observação direta e participada, foram utilizados alguns instrumentos de recolha e sistematização da informação, que permitiram registar a informação observada, a saber:

- Diário de bordo, que se caracteriza como sendo um instrumento de trabalho muito valorizado, que Zabalza (2002) define como um “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (p. 91), através do qual estes registam e refletem sobre as suas ações durante ou depois das aulas.
- Análise dos trabalhos produzidos pelas crianças, pois, como refere Máximo-Esteves (2008, cit. por Nogueira, 2013), os registos das crianças são “indispensáveis quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (p. 38).
- Registos fotográficos que, na opinião de Bogdan e Biklen (2003), se constituem como auxiliares de memória, no sentido de registar pormenores “que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189). Todavia, é importante notar que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p. 191).
- Registo de vídeo, que é considerado um instrumento muito utilizado na análise de trabalhos, pois, de acordo com Graue e Walsh (2003), “O registo em vídeo de um acontecimento permite que o mesmo seja observado muitas vezes e é particularmente útil ao nível da microanálise” (p. 136), possibilitando ao observador analisar pequenos detalhes, que, no momento da ação não foram possíveis de avaliar, terminando por refletir sobre estes numa fase posterior.

2.2 Caracterização dos contextos educativos de estágio

2.2.1 O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como já foi anteriormente referido, o primeiro estágio decorreu em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico e efetivou-se na EB1/JI de São Bartolomeu de Regatos, um dos núcleos integrados na Unidade Orgânica da EBS Tomás de Borba.

2.2.1.1 Caracterização do Meio

A EB1/JI de São Bartolomeu de Regatos situa-se numa freguesia rural, no centro da freguesia de São Bartolomeu dos Regatos, concelho de Angra do Heroísmo, com uma área 26,44 km² e 1 983 habitantes segundo os censos de 2011.

São Bartolomeu dos Regatos é considerada uma freguesia rural, apresentando uma economia essencialmente relacionada com a bovinicultura, para a produção de leite, e a agropecuária. Apesar de a sua economia ser essencialmente virada para a agropecuária, é possível encontrar outros serviços, como uma panificação, uma carpintaria e oficinas mecânicas. Ainda assim, importa referir que, devido à sua proximidade relativa à cidade de Angra do Heroísmo (sensivelmente de 7 Km), nos últimos anos tem-se registado um aumento significativo de residentes, o que lhe confere um carácter de zona residencial suburbana.

Existem diversas instituições presentes na freguesia que podem ser exploradas em âmbitos pedagógicos, nomeadamente a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, a Paróquia Católica de São Bartolomeu, a Irmandade do Divino Espírito Santo, o Núcleo Museológico de São Bartolomeu dos Regatos, o Centro de Convívio da 3.ª Idade, o Grupo Folclórico e Etnográfico e a Academia de Dança, pelo facto de fazerem parte do quotidiano dos alunos.

2.2.1.2 Caracterização da Escola

O estabelecimento escolar onde se realizou a Prática Educativa II, em contexto do 1º CEB, é um edifício antigo (do tipo Plano dos Centenários), que, contudo, suporta um anexo mais recente. A parte antiga da escola comporta duas salas do 1.º CEB, uma sala da Educação Pré-Escolar, a sala dos professores, duas casas de banho, um pequeno refeitório e, igualmente, uma pequena cozinha. O edifício mais recente é constituído por duas casas de banho, uma sala do 1.º CEB, uma sala da Educação Pré-Escolar e um ginásio.

Relativamente ao espaço exterior, pode ser considerado amplo para o número de crianças existentes naquele estabelecimento de ensino, apresentando algumas divisões: uma área do campo de futebol em cimento, um pequeno parque infantil com baloiços e um escorrega, um pequeno alpendre e uma área de relvado, onde as crianças podem brincar livremente nos dias de bom tempo.

Importa referir que o mesmo se encontra totalmente vedado, para segurança das crianças, havendo dois portões em ferro que se encontram permanentemente fechados com trincos, estando abertos apenas no horário de entrada e saída dos alunos.

2.2.1.3 Caracterização da Sala

A sala de aula onde se realizou a nossa Prática Educativa Supervisionada II era ampla, arejada e com boa iluminação natural. No que se refere aos materiais disponíveis, a sala dispunha de algumas novas tecnologias, como um *Smart Board*, um projetor, três computadores e uma impressora.

Quanto à sua organização, esta encontra-se dividida em sete áreas distintas: a área da biblioteca, a área da matemática, a área do português, a área do estudo do meio, a área de expressão plástica, a área dos projetos e a área do computador. Nas referidas áreas, havia disponíveis diversos ficheiros relativos a diferentes conteúdos disciplinares, que eram regularmente utilizados pelos alunos, especialmente no tempo de estudo autónomo (TEA).

Em termos de organização das aprendizagens, a professora cooperante segue o modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), dando particular relevância a objetivos relacionados com os valores democráticos e a participação dos alunos na gestão do currículo escolar.

De acordo com Niza (1998), o MEM é definido como “um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (p. 3).

O Movimento da Escola Moderna, para além de ser conhecido pela participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, também é característico pelo tipo de organização do espaço, do tempo, dos recursos e dos conteúdos a serem lecionados, uma vez que o referido modelo atribui muita importância aos interesses das crianças.

Assim sendo, e de forma a promover a participação ativa dos alunos na planificação e desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, existiram alguns momentos estruturantes como:

- O Conselho de Cooperação Educativa (CCE), distribuído por três momentos: dois diários, que ocorriam um no início e outro no final da aula, e um conselho de turma, que ocorria todas as sextas-feiras. Nos momentos diários, elaborava-se o plano do dia e executava-se o balanço das atividades desenvolvidas; nos conselhos de turma, fazia-se a avaliação final da semana, leitura e discussão do diário de turma.
- O tempo de Trabalho de Projeto, que normalmente estava reservado para a elaboração de projetos, especialmente relacionados com os conteúdos do programa de Estudo do Meio que, mais tarde, eram apresentados à turma. Os projetos eram desenvolvidos em pares ou em pequenos grupos. Durante estes momentos, o papel da docente situava-se mais ao nível da mediação, no sentido em que auxiliava os alunos nas suas pesquisas. Este modelo é conhecido, ainda, pela utilização dos seguintes instrumentos de trabalho que têm por objetivos auxiliar os docentes e alunos durante as práticas letivas.
- Plano Individual de Trabalho (PIT), que é uma ferramenta onde os alunos planeiam, registam e avaliam as atividades desenvolvidas durante o TEA, as tarefas da sala de aula e o Trabalho de Projeto.
- Plano Semanal, no qual são registadas, conjuntamente com os alunos, as atividades que serão desenvolvidas durante a semana e que, posteriormente, serão avaliadas pela turma.
- Diário de Turma, que é constituído por três colunas: “gostei”, “não gostei”, “gostava de”, no qual os alunos tinham toda a liberdade de registarem o que considerassem ser relevante. Estes registos eram apresentados e discutidos posteriormente no CCE.
- Ficheiros das diversas áreas disciplinares, que eram utilizados pelos alunos durante o TEA e em casa.

2.2.1.4. Caracterização da Turma

A turma era constituída por catorze (14) alunos matriculados no 3.º ano do 1.º CEB, sendo sete (7) crianças do sexo masculino e sete (7) do sexo feminino. Importa referir que, nesta turma, havia dois (2) alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando abrangidos pelo Regime Educativo Especial. O aproveitamento global dos alunos era satisfatório, para a maior parte, em todas as áreas curriculares. Os alunos, ao longo do período escolar, demonstraram-se responsáveis pelo cumprimento das suas tarefas semanais, trabalharam de forma cooperativa uns com os outros, eram curiosos e motivados para a aprendizagem. Na sua maioria, revelavam hábitos de trabalho e de estudo, empenho, autonomia e persistência na realização de várias atividades que integravam o seu Plano Individual de Trabalho (PIT), assim como o tempo diário de diferenciação pedagógica,

também designado por Tempo de Estudo Autónomo (TEA), onde eram desenvolvidas as várias áreas curriculares.

No que se refere à área do Português, a maior parte dos alunos apresentava uma boa compreensão oral, recontando, pedindo esclarecimentos, tirando dúvidas ou fazendo perguntas acerca do que ouviam. Ao nível da expressão oral, intervinham nas áreas curriculares, produzindo um discurso oral com correção, com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o seu interlocutor. Ao nível da leitura, liam fluentemente trabalhos e textos escritos por si e de autor, num tom audível, com boa articulação, a um ritmo adequado e com expressividade. Ao nível da escrita, a revisão de texto foi um momento bastante repetido, onde os alunos foram desenvolvendo a escrita e sistematizaram as aprendizagens relativas às questões da ortografia e da gramática.

Quanto à área curricular de Matemática, alguns alunos revelavam algumas dificuldades, especialmente na resolução de problemas, evidenciando alguma dependência do apoio da professora.

A área do Estudo do Meio foi desenvolvida através da metodologia de ensino por projeto, que implicava a pesquisa, a localização, a organização de informação e a transformação da mesma num produto para ser apresentado à turma. Os alunos revelavam alguma dificuldade em transcrever, para a sua linguagem, a informação pesquisada. Pensa-se que este problema poderá ser solucionado através da continuação deste método de trabalho, pois é um modo de desenvolver, de forma progressiva, a autonomia dos alunos, no que se refere à seleção e transcrição de informação desejável para os trabalhos em construção.

Relativamente às áreas de Expressões, que englobam a Expressão Plástica, a Expressão Musical e a Expressão Dramática, os alunos revelavam muito interesse, sendo, portanto, muito participativos e cumpridores dos objetivos planificados.

Quanto ao comportamento da turma, a maioria dos alunos não apresentava problemas de comportamento, à exceção de um aluno, que evidenciava comportamentos de fuga à escola, atitudes de usurpação de bens alheios, comportamento de desafio e provocação aos adultos presentes na sala.

Por fim, importa sublinhar que a assiduidade da turma era uma constante, sendo que os alunos apenas faltavam em situação de doença.

2.2.2 A Educação Pré-Escolar

A prática educativa desenvolvida no contexto da Educação Pré-Escolar decorreu na EB1/JI Francisco Soares de Oliveira, da Fonte do Bastardo, integrada na unidade orgânica da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória.

2.2.2.1 Caracterização do Meio

A EB1/JI Francisco Soares de Oliveira localiza-se na freguesia da Fonte do Bastardo, sendo uma das onze localidades pertencentes ao município da Praia da Vitória, com uma área de 8,90 km² e 1278 habitantes (segundo os censos de 2011).

Em termos económicos, a Fonte do Bastardo enquadra-se num regime económico essencialmente primário (a agricultura e a agropecuária), podendo-se observar algumas zonas de pastagem e de cultivo.

Para além disso, é possível, ainda, encontrar alguns serviços no âmbito do setor secundário e terciário. Existem, também, outras instituições como a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, a Associação Filarmónica Cultural e Recreativa de Santa Bárbara (espaço privilegiado para o reforço da dinamização cultural e social) e o polidesportivo Vitalino Fagundes (sede da Associação de Jovens da Fonte do Bastardo de Voleibol).

Importa salientar que os edifícios acima enunciados se encontram disponíveis à comunidade, podendo também ser aproveitados pelos educadores, no sentido de desenvolverem atividades mais significativas com o seu grupo de crianças.

No âmbito cultural, a presente freguesia vive muito ativamente as tradições locais, como o Carnaval e o Espírito Santo. Estas tradições fazem parte da vida das crianças, facto que deve ser tido em conta, especialmente na promoção de aprendizagens significativas.

Ao nível desportivo, a Fonte do Bastardo destaca-se na prática do Voleibol com a Associação de Jovens da Fonte do Bastardo, sendo uma referência desportiva não só para os Açores como para todo o país. Neste sentido, cabe ao educador potencializar estas referências, adaptando, sempre que possível, o currículo à realidade das crianças.

2.2.2.2 Caracterização da Escola

A EB1/JI Francisco Soares de Oliveira da Fonte do Bastardo é um estabelecimento do ensino público, integrado na unidade orgânica da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória, inaugurado em abril de 2009.

Tendo em conta que se trata de uma construção nova, a presente instituição apresenta condições muito favoráveis para um bom funcionamento.

Assim sendo, a mesma faz-se representar por um único piso, cujo interior se encontrava dividido da seguinte forma: hall de entrada, quatro salas do 1.º CEB, duas salas de Educação Pré-Escolar, casas de banho (para crianças e adultos), uma biblioteca, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha (totalmente equipada) e um ginásio. Importa realçar

que todo o edifício apresenta grandes alpendres em cimento, protegendo os utentes da chuva e do vento, especialmente na hora da entrada e da saída.

A parte exterior do edifício escolar é consideravelmente ampla, dividida por três áreas distintas, sendo elas as seguintes: a zona de passagem (cimentada); a zona de relvado; e a zona de lazer, junto ao pequeno parque infantil (baloços, escorrega, etc.) que se encontra revestido com piso de proteção e ainda um grande campo de futebol.

Ainda no seu exterior, é possível observar algumas árvores e plantas que embelezavam o recinto. Para além disso, importa referir que todo o espaço exterior se encontra vedado com altos portões, oferecendo assim uma grande segurança.

Este espaço exterior é uma mais-valia no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que reúne vários lugares convidativos para que os professores/educadores, em conjunto com os seus alunos/crianças, desfrutem de grandes momentos de aprendizagens ao ar livre, podendo ainda usufruir da grande vegetação existente.

Para além da descrição acima mencionado, também existe a funcionar neste edifício uma creche e um ATL (Atelier de Tempos Livres), explorados por um particular.

2.2.2.3 Caracterização da Sala

A sala de “aula” assume uma influência direta no processo de aprendizagem das crianças. A par disso, Arends (1995) acrescenta que a gestão do espaço da sala de “aula” pode influenciar os alunos em termos cognitivos e emocionais.

A sala onde decorreu o estágio, em contexto da Educação Pré-Escolar, era um espaço agradável, dispondo de boa iluminação natural, arejada e com água corrente. Todavia, apresentava uma dimensão reduzida para o número de crianças e para o material existente, influenciando, por isso, algumas estratégias de trabalho.

O mobiliário era adequado às idades das crianças, havendo muita arrumação.

No que diz respeito aos materiais disponíveis, existiam dois computadores, uma impressora, jogos com conteúdos das diferentes áreas e domínios, encontrando-se acessíveis às crianças.

Quanto à organização, a sala encontrava-se dividida por diferentes áreas, de modo a proporcionar variados tipos de atividades.

Os diferentes espaços reservados às áreas encontravam-se delimitados pelo próprio material disponível na sala, sendo elas as seguintes: área do acolhimento; área do computador; área da casa (incluindo roupas, utensílios e móveis domésticos); área dos jogos; área da biblioteca; área da pintura; área de blocos de madeira e brinquedos da quinta; e área do trabalho orientado.

A área do acolhimento, constituída também pela manta, era o espaço onde as crianças se reuniam pela manhã, onde realizavam as rotinas habituais, como a marcação das presenças e o registo da data no calendário. Para além disso, era também nesta área onde as crianças partilhavam as novidades/experiências com os colegas, ouviam histórias e construíaam textos.

A área da casa era outro espaço preferido das crianças, onde brincavam ao faz de conta. Como refere Sousa (1980), através da expressão dramática, mais concretamente o jogo “faz de conta”, a criança tem a possibilidade de se experimentar a si mesma, vivenciar a sua imaginação, os seus sonhos, fantasias e até os seus medos. Os jogos coletivos permitem à criança comunicar e experimentar com outros, libertando-a dos seus condicionalismos deformantes, nomeadamente a timidez, o desejo de ser admirada, insegurança, etc.

As áreas do jogo e da biblioteca eram as menos procuradas pelas crianças, sendo que a área destinada à biblioteca se situava num espaço muito limitado. Ainda assim, a área da biblioteca tinha à disposição das crianças diversos livros, desde livros de imagens, livros sem palavras, livros temáticos, livros de projetos realizados pelas crianças, vários ficheiros, como a abordagem à escrita, à matemática e à música.

Na área do jogo, por aquilo que se observou, o grupo de crianças preferia brincar com carros e animas da quinta, do que participar em jogos didáticos, como puzzles.

O espaço destinado aos jogos com blocos de madeira e os animas da quinta eram outra área de eleição das crianças, sendo, por isso, muito procurada.

Por último, havia a área do trabalho orientado, composto por duas grandes mesas. Esta área era bastante utilizada pelas crianças, durante o tempo de trabalho autónomo, especialmente para as atividades de pintura e recorte.

Importa referir a área exterior à sala como outro espaço bastante procurado pelas crianças, onde tinham a oportunidade de brincarem livremente com os variados equipamentos, como os baloiços, os escorregas, e desfrutar de um amplo espaço verde. Normalmente, as crianças brincavam neste espaço ao fim do dia e nos dias de maior calor.

No que se refere ao modelo pedagógico usado pela educadora cooperante, era um modelo eclético, não se evidenciando aspetos diretamente ligados a um modelo curricular específico.

Neste sentido, e segundo o que se constatou, o currículo vigente na sala era construído a partir da conjugação entre as ideias das crianças e da educadora. Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) referem que “os conteúdos do currículo podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente” (p. 111).

2.2.2.4 Caracterização do grupo de Crianças

O grupo era constituído por vinte (20) crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, sendo que neste total de vinte crianças, onze (11) eram do género feminino e nove (9) do género masculino. É importante salientar que faziam parte deste grupo duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma do sexo feminino e outra do sexo masculino.

No geral, eram crianças bem-dispostas, alegres, conversadoras, interessadas e que gostavam de participar nas atividades. Para além disso, tinham uma boa relação entre os colegas e com os adultos. O facto de o grupo ser heterogéneo em termos etários, predominando as crianças com 5 anos, pressupunha uma maior necessidade de atenção por parte da educadora, especialmente no acompanhamento direto na realização de atividades.

O grupo de crianças revelava bons hábitos de trabalho, nomeadamente no cumprimento das rotinas da manhã. Todavia, apresentava algumas dificuldades, como a identificação e localização dos dias da semana e os meses do ano.

Algumas crianças tinham dificuldades em concentrar-se nos trabalhos e em participar atentamente em diálogos mais longos, bem como em esperar pela sua vez para opinar. Na gestão de conflitos era necessário, com alguma frequência, a orientação por parte da educadora. O grupo conhecia as regras, porém, algumas crianças demonstravam dificuldades no seu cumprimento, sobretudo as crianças mais velhas.

No que se refere à autonomia, em geral, o grupo não apresentava dificuldades, quer em escolher atividades, quer na seleção de materiais. Contudo, apresentava algumas lacunas em identificar as suas dificuldades, bem como em trabalhá-las.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, algumas crianças revelavam algumas dificuldades, especialmente ao nível da comunicação oral, ou seja, evidenciavam alguma pobreza quanto ao vocabulário. Ainda a este nível, importa referir que as crianças não demonstravam hábitos de leitura, nomeadamente na hora do conto.

No âmbito da iniciação à escrita, a maioria do grupo já identificava algumas palavras, principalmente as letras que faziam parte dos seus nomes.

Quanto ao domínio da Matemática, algumas crianças apresentavam algumas fragilidades, sobretudo em associar o número à sua quantidade.

Ao nível dos interesses, motivações e expectativas das crianças, notava-se que eram bastante influenciadas pelo meio em que viviam. Na generalidade, eram crianças que viviam muito no mundo da fantasia, especialmente as meninas, referindo que gostariam de ser princesas ou sereias (espírito próprio das idades).

Quanto às expectativas que tinham em relação ao futuro, a maior parte das crianças admitia querer ter a profissão dos pais, revelando, por isso, ter pouco conhecimento de outras profissões.

A maior parte dos pais deste grupo de crianças apresentava diferentes níveis de escolaridade, desde o 4.º ano até à licenciatura. O nível de escolaridade predominante era o 12.º ano.

A maioria do grupo de crianças pertencia a agregados familiares com uma condição financeira média estável, todavia, parecia não terem muito contacto com ambientes fora do seu meio social. Segundo as crianças, a maioria não tinha por hábito frequentar espaços culturais, como teatros, cinema ou exposições. Para além disso, não era frequente fazerem grandes viagens.

Quanto ao tempo livre, a maioria do grupo referia gostar de brincar com os irmãos ou primos, jogar computador e alguns praticavam desporto.

Em alturas pontuais, como o Carnaval, as crianças revelaram gostar dos bailinhos e danças, deslocando-se aos salões da ilha para assistir. Também referiram gostar de touradas à corda e de ir às festas profanas, que se realizam nas freguesias vizinhas.

Talvez por influência da reconhecida Associação de Jovens da Fonte do Bastardo, entidade desportiva de voleibol e futsal, havia muitas crianças que gostavam de praticar desporto, sendo o momento de expressão motora uma das áreas preferidas destas crianças.

Em termos gerais, não era conhecido no grupo nenhum caso problemático, quer de aprendizagens, quer de outra natureza.

2.3 Definição dos objetivos da intervenção

Sendo a leitura um ato transversal a todas as áreas curriculares, sendo um dos principais desafios colocados às crianças/alunos desde cedo, foi realizado um levantamento dos hábitos de leitura das crianças/alunos em cada um dos níveis educativos em causa, sendo eles o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o referido período de observações verificou-se diferentes realidades ao nível das práticas de leitura. Enquanto, que no 1.º CEB, os alunos revelavam hábitos de leitura, dando, por isso, um grande dinamismo à biblioteca da sala, a nossa intervenção esteve mais direcionada para o seu reforço. Neste sentido, e de forma a alargar os horizontes das suas leituras, pretende-se proporcionar diferentes contactos com outros géneros literários e, simultaneamente, promover experiências ilustrativas da funcionalidade do ato de ler, nomeadamente a leitura da entrevista ao Senhor Presidente da Câmara.

Capítulo II – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA INTERVENÇÃO

Na Educação-Pré-Escolar, não se verificou muitas atitudes ou práticas promotoras de literacia emergente no desenvolvimento das formas convencionais da leitura. Desta forma, e uma vez que as crianças não demonstravam hábitos de leitura, apostou-se em estratégias que promovessem os referidos hábitos, como a introdução da hora do conto.

Assim sendo, e tendo em conta as realidades acima descritas, formulou-se um conjunto de objetivos que fomentem nas crianças/alunos hábitos de leitura e que a estagiária consiga definir estratégias de intervenção pedagógica, na qualidade de futura profissional de educação, promotoras de leituras significativas.

Neste sentido, e respeitando o tema de aprofundamento no âmbito dos estágios realizados, foram formulados os seguintes objetivos para o presente relatório de estágio:

a) Para as crianças e alunos:

- a. Sentir prazer no ato de ler;
- b. Reconhecer a utilidade da leitura no quotidiano;
- c. Distinguir diferentes tipos de textos;
- d. Reconhecer as diferentes funcionalidades da leitura;
- e. Ler por iniciativa própria.

b) Para a Estagiária:

- a. Conceber estratégias de intervenção que promovam o gosto pela leitura;
- b. Implementar junto das crianças e alunos estratégias de intervenção que motivem bons hábitos de leitura;
- c. Fomentar nas crianças e alunos o prazer que a leitura oferece;
- d. Explorar com as crianças as diversas utilidades e funções que a leitura assume;
- e. Promover junto das crianças e alunos uma opinião crítica sobre o que leem.

Capítulo III – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IMPLEMENTADAS

O presente capítulo faz referência às atividades concebidas e implementadas durante as Práticas Educativas Supervisionadas I e II, que decorreram no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar, concretamente aquelas que estiveram direcionadas para a motivação para a leitura.

Uma vez que os estágios decorreram em dois níveis de ensino, as atividades implementadas serão apresentadas separadamente, fazendo uma primeira descrição e reflexão das atividades realizadas no 1.º CEB e, posteriormente, na Educação Pré-Escolar.

Ainda no âmbito das referidas Práticas Educativas Supervisionadas, importa referir que cada uma delas teve a duração de seis semanas, as quais foram planificadas sempre com o conhecimento e consentimento das cooperantes, tendo como principal objetivo ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Para além disso, houve sempre o cuidado de planificar atividades que surgissem de forma contextualizada e interdisciplinar, como prescreve Leite em relação aos projetos curriculares: “devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes” (Leite et al, 2001:17).

Nesta mesma linha de pensamento, Alonso (1996) acrescenta o seguinte:

O projecto curricular assenta numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos e as capacidades a desenvolver (objectivos) em sequências de aprendizagem interligadas – actividades integradoras – orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e a funcionalidade. Em vez de uma concepção do conhecimento como algo acabado e compartimentado, esta perspectiva organiza os conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo, assim, uma visão mais integrada e complexa da realidade (p.33).

As atividades que serão descritas, quer para o 1º Ciclo do Ensino Básico, quer para a Educação Pré-Escolar respeitam e estão organizadas de acordo com três tipos de estratégias distintas que foram desenvolvidas para motivar as crianças para a leitura. A primeira delas remete para a organização da rotina e contempla a inclusão ou reforço de momentos do dia-a-dia particularmente orientados para a leitura; a segunda diz respeito a estratégias de organização do trabalho das crianças, que procura situações ilustrativas da funcionalidade da leitura; e a terceira refere-se às atividades concretizadas junto das crianças, com o intuito de

trabalhar aspetos concretos inerentes às suas necessidades e interesses, no âmbito da temática em causa.

3.1 Prática Educativa em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Educativa Supervisionada II decorreu na sala do 3.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na EBI/JI São Bartolomeu dos Regatos, no período de 16 de setembro a 16 de dezembro de 2014.

3.1.1 Organização da rotina

a) O Projeto de leitura na Educação Pré-escolar

Na primeira semana de observação, verificou-se que a turma, em geral, gostava bastante de ler e, por isso, a leitura era uma prática recorrente naquela sala. Neste sentido, constatou-se que a intervenção pedagógica relativamente à temática do presente relatório não passaria pela motivação da leitura, mas sim pelo seu reforço. Assim sendo, propôs-se à professora cooperante a leitura de histórias aos alunos das salas da Educação Pré-Escolar pelos alunos da turma, no tempo das Apresentações de Produções. Depois do consentimento da professora cooperante, foi sugerido à turma, em Reunião do Conselho, o projeto de leitura na Educação Pré-Escolar, o qual foi também aceite de forma unânime.

O objetivo do referido projeto relacionava-se, essencialmente, com o facto de os alunos reconhecerem a funcionalidade e prazer nas suas leituras.

Para dar início ao projeto acima referido, construiu-se uma tabela para cada mês com os nomes dos alunos, na qual todas as segundas-feiras, na Reunião do Conselho, de modo voluntário, se inscreviam e registavam o livro que iriam apresentar às salas do Pré-Escolar.

Desta forma, os livros eram selecionados pelos alunos, tendo em atenção o seu público-alvo, ou seja, os livros eram escolhidos com base em vários fatores, como o tipo de vocabulário e a extensão da história. Estes pormenores eram autênticos, os alunos transformavam-se em pequenos críticos quando lhes era solicitado que explicassem os motivos que os levavam a escolher determinado livro. Tratou-se de um trabalho muito enriquecedor, na medida em que os alunos foram gradualmente reconhecendo significado nas suas leituras, preparando-se previamente para a sua apresentação, sempre de forma autónoma.

Durante as referidas leituras às crianças das salas da Educação Pré-Escolar tentou-se, sempre que possível, acompanhar os alunos, pois o objetivo era analisar e avaliar, sempre numa perspetiva formativa, a forma como se desenvolvia o projeto, nomeadamente o desempenho dos alunos e, por conseguinte, a reação das crianças face às leituras.

Com efeito, os alunos assumiam uma posição de destaque, pois sentavam-se sempre numa cadeira a ler para as crianças que se encontravam na manta, como se pode verificar na figura 1.



Figura 2 - "Projeto de leitura no Pré-Escolar"

Importa, ainda, mencionar que as crianças evidenciavam bastante interesse por ouvir as leituras dos colegas mais velhos, colocando muitas vezes questões aos alunos que faziam as leituras. Perante as questões, os alunos reagiam de forma muito satisfatória, pelo facto de poderem explicar ou ensinar algo de novo aos mais novos. Era visível a realização pessoal daqueles alunos, especialmente por se sentirem úteis e valorizados através das suas leituras.

Outro aspeto importantíssimo relacionado com o projeto prendeu-se com o facto de muitos alunos terem conseguido superar muitos dos seus medos e a sua timidez, pois a evolução foi notória.

Quanto ao papel das educadoras, estas normalmente elogiavam e agradeciam o trabalho desenvolvido pelos alunos, explicando, numa perspetiva de estímulo às crianças da Educação Pré-Escolar, que, quando estas soubessem ler, também o poderiam fazer para os mais novos.

Em suma, pode-se considerar que se tratou de um projeto muito positivo a vários níveis: primeiro, os alunos reconheceram utilidade enquanto leitores; depois, foram experiências contextualizadas e, por isso, muito significativas (a prova é a forma responsável e entusiasmada como os alunos encararam o projeto); também foi um meio para se ultrapassarem inseguranças, construindo-se, por isso, um projeto de leitor mais sólido e funcional; e, por fim, serviu como reforço da autoestima, pois sempre que regressavam à sala das suas leituras, os alunos traziam um sorriso nos lábios referindo que tinham gostado da experiência e queriam repetir.

b) Apresentação de produções

O momento da apresentação de produções já era uma rotina da sala de aula, que decorria de segunda a quinta-feira, sempre depois da hora de almoço.

Este momento considerou-se como sendo de grande relevância, não só para os alunos, mas também para os professores. Através das diferentes apresentações, os alunos desenvolveram várias competências, tais como a autonomia, a responsabilidade a criatividade,

a construção do pensamento crítico, entre outros. Os professores tiveram uma maior percepção dos interesses e necessidades dos alunos através das produções apresentadas.

Visto que esta rotina já estava implementada, a intervenção pedagógica relacionou-se mais com outros aspetos, como a introdução de alguns instrumentos de trabalho e sugestões e apoio à diversidade das apresentações apresentadas.

A primeira sugestão para melhorar o tempo de apresentação de produções consistiu na proposta da implementação de uma tabela com alguns parâmetros de avaliação da leitura dos alunos, nomeadamente o ritmo, a expressividade, a intensidade e a articulação das palavras.

A introdução desta avaliação surgiu de uma proposta que foi apresentada à professora cooperante, quando, numa conversa, esta referiu que precisava de planificar um tempo letivo para fazer a avaliação da leitura dos alunos. Uma vez que o horário era muito preenchido, optou-se por realizar a avaliação da leitura no tempo das apresentações de produções, pelo facto de ser muito recorrente a apresentação de leituras pelos alunos. Assim sendo, durante o tempo de apresentações, as leituras eram filmadas, e, mais tarde, estas eram visionadas, para que os alunos tivessem uma melhor percepção do seu desempenho.

A estratégia da implementação da filmagem das leituras funcionou muito bem por várias razões: em primeiro lugar, durante o tempo das leituras, o grupo mantinha-se em silêncio a ouvir os colegas; depois, era uma oportunidade de os alunos reverem o seu desempenho, fazendo com que estes tivessem uma maior consciência do trabalho realizado, pois, em algumas situações, muitos alunos revelaram ter ficado surpreendidos com o produto final.

Todavia, e apesar de se terem gravado todas as leituras, nem sempre era possível revê-las, pois em algumas situações não havia tempo para realizar todo o trabalho planificado. Assim sendo, aconselhava-se aos alunos a que as reversem em outra altura, por exemplo, na hora do intervalo.

Quanto à avaliação das leituras, estas eram dirigidas pelos presidentes da semana e eram avaliadas pelos colegas de forma crítica e bem fundamentada.

Neste sentido, importa sublinhar o melhoramento da qualidade das leituras, que, por sua vez, pode estar relacionado com as novas estratégias implementadas, especialmente as filmagens das leituras e a nova tabela da avaliação.

Como nesta turma a maioria dos alunos gostava muito de ler, evidenciando bons hábitos de leitura, inscreviam-se frequentemente para a leitura de textos, no tempo das apresentações de produções, pelo que a intervenção pedagógica esteve mais relacionada com a diversificação de leituras dos alunos, sobretudo com a introdução de jornais, histórias digitais, textos poéticos e dramáticos.

Numa das apresentações, um aluno fez a leitura de uma notícia da própria freguesia de São Bartolomeu dos Regatos. A turma demonstrou muito interesse pela leitura do colega, perguntando, no fim, onde é que este tinha conseguido o jornal.

Outra apresentação teve que ver com a leitura de um texto dramático humorístico, o qual foi apresentado através de um diálogo efetuado pela estagiária e pela aluna, preparado nas horas de almoço.

Houve, ainda, a apresentação de vários poemas, nomeadamente a interpretação do poema de Luís Vaz de Camões, intitulado “Amor é um fogo que arde sem se ver”, que despertou muita atenção no grupo, devido, essencialmente, à forma como este tinha sido interpretado.

Trata-se de uma turma aberta a sugestões, com um especial gosto por realizar diferentes registos de leitura. Sendo assim, tornou-se compensador e entusiasmante preparar os alunos para a interpretação e leitura expressiva dos textos.

3.1.2 Organização do trabalho

a) Separadores de livros

A construção dos separadores de livros partiu da necessidade de alterar a dinâmica da biblioteca, que coincidia com o tempo da apresentação de produções. Durante o tempo de utilização da biblioteca, criava-se alguma agitação na sala de aula, especialmente durante a requisição de livros pelos alunos, condicionando a qualidade das apresentações de produções. Para atenuar esta agitação, pensou-se que os alunos poderiam criar separadores de livros para serem usados no ato da requisição dos mesmos. Assim, os alunos escolhiam o livro que queriam requisitar, deixando-o em cima da mesa junto com o seu separador, para que os colegas o identificassem.

A turma aceitou a proposta de criação de separadores, facto que se deveu ao reconhecimento da sua utilidade e também à curiosidade e expectativas de explorar os diferentes materiais que se encontravam disponíveis na sala de aula. Alguns dos materiais para a respetiva construção foram disponibilizados pela professora cooperante.

Desta forma, a atividade em causa foi desenvolvida no tempo de Expressão e Educação Plástica com a apresentação de alguns exemplares de possíveis separadores de livros. Contudo, importa realçar que os exemplares referidos não funcionaram como modelos, mas como estratégias para despertar a criatividade dos alunos. Após a referida exploração, foi proposto aos alunos, de forma individual, que criassem os seus próprios separadores de livros.

O trabalho em causa desenvolveu-se num ambiente de alguma agitação por parte dos alunos, que se considera estar relacionada com trabalhos desse género, onde existe a troca e

partilha de materiais e opiniões. Para além disso, os alunos evidenciaram alguma falta de autonomia, nomeadamente na medição em centímetros com a régua do retângulo que compunha o marcador, apesar de ter sido exemplificado no quadro como deveriam fazer. Todavia, foi um trabalho muito produtivo, devido, essencialmente, à envolvência e partilha dos alunos pelos materiais, criando-se um ambiente cooperativo, em que os próprios alunos se auxiliavam mutuamente.

Apesar de se ter desenvolvido um trabalho muito interessante, salientam-se algumas dificuldades sentidas durante esta atividade, como, por exemplo, na gestão do tempo dedicado a cada aluno, uma vez que demonstraram alguma dependência dos “professores” na realização dos trabalhos. Outra situação menos funcional teve que ver com a exposição do material na sala de aula, na medida em que o material esteve todo concentrado no mesmo lugar. Já no segundo dia, o material foi distribuído pela sala, tendo sido agrupado por categorias, criando-se, assim, um ambiente mais fluído. Esta segunda estratégia funcionou melhor, na medida em que houve maior dispersão por parte dos alunos.

Para nossa surpresa, os alunos que iam terminando a construção dos primeiros separadores pediram para construírem outros, argumentando que lhes estava a dar muito prazer construir aqueles separadores. Uma vez que ainda havia tempo, a solicitação foi aceita e estimulou-se os alunos a construírem versões diferentes das anteriores.



Figura 2: Construção de separadores de livros.

Em suma, pode-se concluir que, com a referida atividade, os objetivos propostos inicialmente, nomeadamente reconhecer a utilidade dos separadores de livros, foram cumpridos, visto que os alunos foram capazes de explorar sensorialmente diferentes materiais, construir separadores de livros, utilizando materiais variados, desenvolver a criatividade e dar utilização aos referidos marcadores na prática da leitura.

b) O Jornal da Turma

O jornal da turma, denominado “Os Criativos”, é um projeto já iniciado em anos anteriores, que tem como principal objetivo divulgar as atividades realizadas no âmbito da sala de aula e não só.

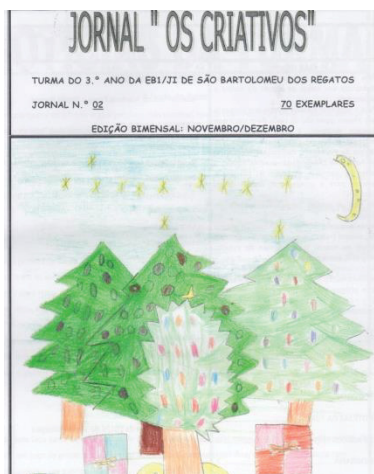


Figura 3: capa do jornal da turma.

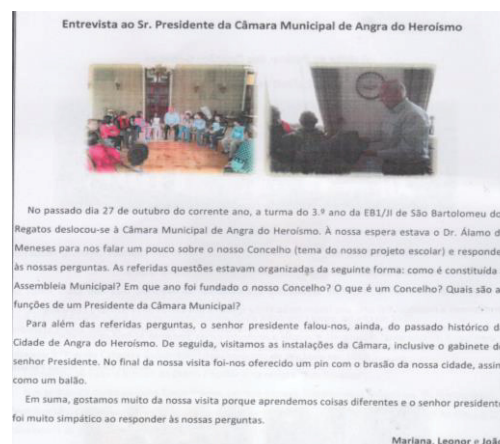


Figura 4: registo da visita de estudo à C.M.A.H.

A intervenção pedagógica esteve mais relacionada com aspetos de edição de conteúdos, como por exemplo a apresentação da turma ou a transcrição da entrevista do Presidente da Câmara de Angra do Heroísmo, no âmbito de um projeto da disciplina de Estudo do Meio – “O concelho”.

Neste sentido, os alunos tiveram que ler e interpretar os apontamentos escritos, onde tinham registado as perguntas e respostas da referida entrevista, de modo a transporem de forma articulada e coerente para o papel. Por fim, cada grupo responsável pelas diferentes partes que constituíam o jornal fez a leitura da notícia impressa.

Em suma, importa salientar o empenho demonstrado pelos alunos na elaboração e leitura do referido jornal, pois sentia-se que eles tinham prazer em mostrar à comunidade as suas atividades e aprendizagens concretizadas. Neste sentido, a leitura realizada ganhava um especial carisma, na medida em que o faziam com sentimento, pois havia muito significado nas suas leituras.

3.1.3 Atividades implementadas

a) Entrevista ao presidente da Câmara Municipal de Angra do Heroísmo

Na sequência de um projeto no âmbito da disciplina de Estudo do Meio – “O concelho”, que foi trabalhado ao longo de algumas semanas, organizou-se uma visita de

estudo à Câmara Municipal de Angra do Heroísmo, onde os alunos tiveram a oportunidade de conversar com o seu presidente e, por conseguinte, fazer-lhe uma breve entrevista. O objetivo desta visita relacionou-se com diferentes fatores: contextualizar as descobertas que os alunos fizeram ao longo das suas pesquisas e proporcionar um maior conhecimento do concelho onde se inserem.

A fim de realizar a referida visita de estudo, o grupo responsável pela temática “o concelho”, no tempo de Estudo do Meio, planificou as perguntas que serviram de base à entrevista feita ao autarca em causa. O grupo dividiu as diferentes questões pelos seus elementos e fez algumas leituras de preparação para o dia da entrevista. Toda a preparação recaiu, essencialmente, na forma clara, pausada e expressiva da leitura das perguntas que constituíram a entrevista.

Na Câmara Municipal, a turma do 3.º ano foi recebida de forma muito calorosa pelo Presidente da Câmara Municipal que a levou para a sala de reuniões. Durante o tempo em que os alunos estiveram com o Presidente da Câmara, aproximadamente uma hora, foram realizadas pelos alunos várias questões, tais como: “O que é um concelho?”, “Quais as funções de um presidente da Câmara?”, “Em que ano foi formada a cidade de Angra do Heroísmo?”, “Quais os símbolos da cidade de Angra?”, entre outras. O Presidente da Câmara respondeu de forma muito clara e concisa a todas as perguntas, fazendo vários comentários relacionados com a história da ilha Terceira, referindo, por exemplo, por que razão a cidade de Angra deixou de ser vila e passou a cidade; a razão do povoamento da ilha, entre outras questões.



Figura 5: entrevista ao Sr. Presidente da Câmara Municipal de Angra do Heroísmo

De acordo com os objetivos subjacentes à referida visita (contextualizar as descobertas que os alunos fizeram ao longo das suas pesquisas e proporcionar um maior conhecimento do nosso concelho) pensa-se que se tenha tratado de uma iniciativa bastante profícua, no sentido

em que os alunos compreenderam muitos dos conceitos abordados em contexto escolar, tal como as funções do Presidente da Câmara.

Para além disso, conseguiu-se estabelecer perfeitamente uma ligação entre as várias funções que o ato da leitura pode representar, neste caso em particular, serviu para estabelecer um diálogo na procura de um maior conhecimento sobre a realidade circundante. No decorrer da entrevista, verificou-se que os alunos exibiam prazer e profissionalismo nas leituras das questões apresentadas, pois sabiam que as suas perguntas teriam retorno. Segundo as perspetivas dos alunos, esta atividade apresentou uma dimensão muito realista. Usando as palavras dos alunos no caminho de volta para a escola, “do que mais gostámos foi de fazer uma entrevista a sério” ou “achámos que lemos muito bem, porque o Sr. Presidente entendeu-nos sempre”. São comentários como estes que encorajam no contornar de alguns obstáculos que as atividades contextualizadas no seu ambiente próprio podem oferecer, como por exemplo a falta de meios de transporte para a deslocação dos alunos.

Pode-se concluir que se tratou de uma experiência bastante enriquecedora, não só para estes alunos, como também para os “professores”, especialmente pelo facto de estes terem tido a oportunidade de estarem presentes, ainda que por alguns momentos, na Câmara Municipal, onde puderam conhecer os seus serviços pelas palavras do seu presidente. Desta forma, constata-se que se promoveu uma aprendizagem significativa e contextualizada no percurso escolar destes alunos.

b) Guiões de experiências

Esta turma em particular demonstrava grande interesse pela realização de experiências científicas, por isso, tratava-se de uma prática recorrente. Desta forma, e aproveitando o interesse evidenciado pelos alunos, apostou-se na leitura dos guiões das experiências, de modo a que os alunos desenvolvessem o sentido da interpretação do texto, uma vez que era uma das dificuldades apresentadas por eles.

Partindo deste pressuposto, foram criados guiões com as instruções para cada experiência, as quais os alunos, em grupo, teriam de interpretar para poderem concretizar a experiência, e com um espaço para registarem o que tinham pensado que iria acontecer e o que verificaram que aconteceu efetivamente.



Figura 6: leitura das instruções.



Figura7: registo das previsões e conclusões.

Com efeito, no decorrer das atividades, verificou-se que os alunos, em geral, tinham dificuldades na compreensão da execução das experiências, uma vez que não conseguiam perceber os diferentes passos que os levariam à sua concretização. A falta de hábito de ler para seguir instruções condicionava, sem dúvida, a qualidade das experiências, na medida em que os alunos estavam dependentes das indicações da professora, pelo que não apresentavam autonomia neste processo.

Estava claro que esta turma não tinha por hábito desenvolver trabalhos através da leitura de instruções, pois não reconheciam a sua função associada a este campo. Neste sentido, houve a necessidade de explicar aos alunos as múltiplas funções da leitura, como defendem Martins e Niza (1998), ao referirem que as funções da leitura “devem ser trabalhadas na sala de aula, porque cada uma implica diferentes formas de ler” (p. 195). Desta forma, aos poucos e com algum estímulo, os alunos foram atingindo alguma autonomia nas atividades em que necessitavam de conhecer certas regras/etapas para as concretizarem, como foi o caso das experiências.

c) Legendar imagens

Na sequência dos projetos realizados no âmbito do Estudo do Meio, os alunos, em grupos, prepararam as suas apresentações, as quais foram partilhadas com os colegas. Para isso, existiu a necessidade de se criar legendas para identificar/caracterizar algumas imagens. Neste sentido, e segundo as perspetivas de Martins e Niza (1998), a leitura das referidas legendas apareceram associadas à função de “ler para obter uma informação e transmitir dados concretos” (p. 196).

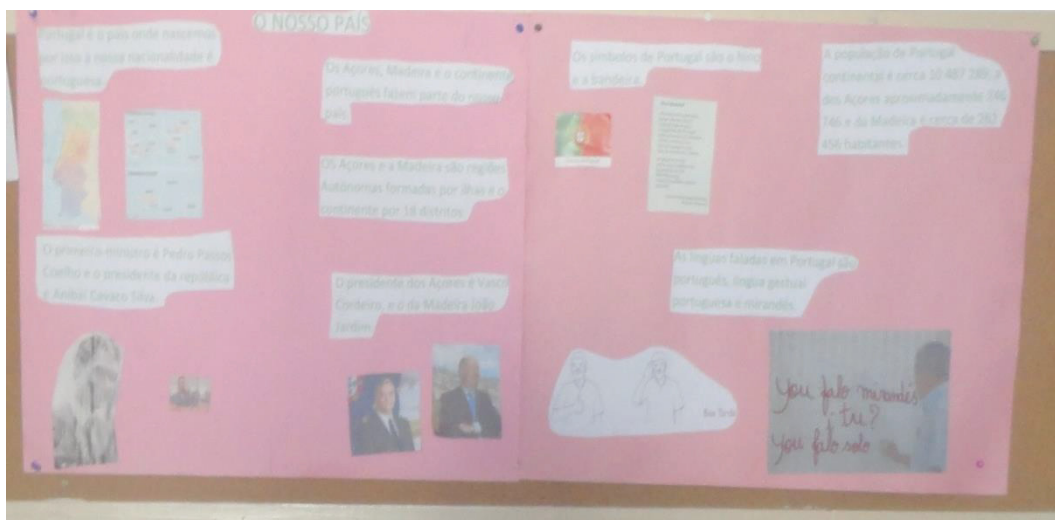


Figura 8: legendas.

Partindo desta perspectiva, os alunos tiveram o cuidado de se prepararem ao nível da sua leitura, de forma a conseguirem estabelecer um discurso fluído, claro e cativante, de forma a captar a atenção dos colegas.

Em suma, conclui-se que os alunos, no geral, atribuíam bastante importância à função da leitura associada à transmissão de ideias/dados, pelo facto de terem elegido, desde o início, a leitura de legendas enquanto ferramenta de partilha de conhecimentos.

d) Músicas da Opereta de Natal

No seguimento dos preparativos para a festa de Natal da Escola, que se tratou de uma Opereta de Natal, houve a necessidade de se realizar, ao longo de vários dias, as leituras das letras das canções que compunham a respetiva opereta.

Desta forma, foram distribuídas pelos alunos as canções em formato de papel para que pudessem ensaiar e, por conseguinte, decorarem a letra. Inicialmente, pensou-se que seria um trabalho moroso, pois as letras das canções eram longas e um pouco complexas, facto que exigia algum esforço por parte dos alunos, especialmente ao nível da decifração de algumas palavras e da memorização.

Todavia, esta previsão, felizmente, falhou, uma vez que os alunos conseguiram fazer uma leitura extremamente rápida, facilitando todo o trabalho de memorização. O referido sucesso deveu-se, essencialmente, ao facto de este grupo de alunos gostar muito de música e também se deveu, em parte, ao entusiasmo atribuído ao projeto. A par disso, defende-se e acredita-se na força da motivação do profissional da educação, quando acredita e defende o trabalho desenvolvido, passando esta mesma motivação para os seus discentes e esta atividade foi a prova disso. Nunca existiu necessidade de os alunos terem de levar para casa as letras das canções para as trabalhar, pois o entusiasmo era tanto que se juntavam nos intervalos para ensaiar.

Ainda assim, importa mencionar que, aos poucos, os alunos existentes na turma que demonstravam não gostar tanto de ler surpreenderam o grupo com a sua dedicação, pois a vontade era tão grande em participar na opereta de Natal que se esqueceram das suas dificuldades na leitura.

e) Livros e leitura

Partindo da conceção de Paulo Freire (2005), que atesta que se os alunos não virem na leitura uma “obrigação amarga de cumprir”, mas, pelo contrário, uma “fonte de alegria e de prazer, do qual resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo”, haveria certamente muito mais leitores reflexivos e críticos.

Neste sentido, o professor tem uma responsabilidade acrescida na motivação dos seus alunos, como refere Cerrilho (2006), ao classificar o professor como um mediador, enquanto agente de promoção de leitura. Assim sendo, é exigido ao professor algumas características particulares, especialmente que seja um leitor regular, que transmita emotividade aquando das suas leituras, bem como tenha alguma criatividade.

Face a esta conjuntura, os momentos planificados no âmbito da área curricular da Língua Portuguesa, mais concretamente nos tempos de Educação Literária, onde eram trabalhadas diferentes obras literárias, eram considerados momentos privilegiados para promover a motivação dos alunos face à leitura.

Sendo a área curricular em causa uma das que possui mais carga horária e, consequentemente, com bastantes textos literários para analisar, tais como os *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares, sentiu-se a necessidade e, acima de tudo, a responsabilidade de proporcionar momentos agradáveis que despertassem nos alunos sentimentos de bem-estar.

Assim sendo, a análise dos textos de diferentes géneros literários, desde o texto poético ao texto narrativo, eram sempre momentos de grande prazer, pois era feita uma leitura o mais expressiva possível de modo a prender a atenção dos alunos.

Após as referidas leituras, era realizada, em grande grupo, a interpretação oral do texto lido. Na maioria das vezes, os alunos não revelavam dificuldades de compreensão.

Considera-se que se conseguiu desenvolver um trabalho muito positivo com este grupo de crianças, na medida em que se conseguiu captar a atenção/curiosidade dos alunos durante e após as leituras e, por conseguinte, o grau de compreensão evidenciados.

Em suma, importa sublinhar a importância do papel da professora cooperante ao longo do processo de motivação para a leitura com estes alunos, pois há a consciência de que a qualidade do nosso trabalho, em parte, se deve a ela. Como já foi referido anteriormente, esta turma partilhava de regulares hábitos de leitura, pelo que o papel de docente se resumiu mais

à função de alargar os horizontes dos alunos e, igualmente, reforçar as suas leituras, uma vez que se aprende a ler lendo, como atesta Castanho no seu Projeto de Literacia para o século XXI.

3.2 Prática Educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar

A Prática Educativa Supervisionada I decorreu na sala “A” da Educação Pré-Escolar, na EBI/JI Francisco Soares de Oliveira, na freguesia da Fonte do Bastardo, no período de 9 de março a 22 de maio de 2015.

Durante as seis semanas de intervenção, foram realizadas várias atividades direcionadas para a motivação da leitura sempre com base na perspetiva de “que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”, a qual deve ser encarada “como sujeito e não como objeto do processo educativo” (OCEPE, ME, 1997, p. 19).

3.2.1 Organização da Rotina

a) A hora do conto

Após a observação das várias rotinas na sala, verificou-se que não havia nenhum momento dedicado à leitura, nomeadamente, de contos, pelo que se propôs a sua introdução, depois da hora de almoço, promovendo o retorno à calma, pelo facto de este ser considerado um momento privilegiado no desenvolvimento da criança.

Como refere Jolibert 2003, “quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele” (cit. por Soares 2012/2013, p. 18).

Como não havia a referida rotina, na primeira semana, selecionaram-se algumas leituras, as quais foram apresentadas ao grupo de crianças, umas em formato de papel, outras em formato digital. Nos primeiros dias algumas crianças demonstraram um certo desinteresse durante a hora do conto, pois não demonstravam hábitos de ouvir histórias.

A partir daí, foi introduzido um mapa com o registo dos dias em que as crianças ficavam responsáveis por trazerem de casa, da biblioteca da sala ou da biblioteca da escola, um livro de histórias para ser lido na sala. Esta ideia surgiu, porque havia crianças que perguntavam se podiam trazer livros para serem lidos na sala. A proposta foi aceite, reconhecendo que esta seria uma mais-valia para as crianças, no sentido de poderem ouvir histórias que tivessem significado.

Com efeito, a partir do momento em que as crianças começaram a colaborar e a participar na seleção dos livros, parece, que por magia, o seu interesse desabrochou de uma forma espantosa. Verificou-se que as histórias lidas, selecionadas pelas crianças, tinham outro sabor, especialmente para quem as trazia ou selecionava, pois estava estampado nos seus rostos a felicidade, ao verem os colegas a ouvirem, atentamente, a sua história.

Assim sendo, e aproveitando o interesse evidenciado pelas crianças na hora do conto, muitos temas foram abordados e explorados, por exemplo os direitos das crianças, o dia internacional da saúde, os cinco sentidos e a Páscoa. Para além disso, muitas discussões surgiram, ou porque se discordava do final da história ou porque se queria ler mais do que uma história por dia, enquanto havia quem não quisesse. Estas divergências de opiniões foram benéficas, no sentido em que se desenvolvia o espírito reflexivo das crianças, com o qual muitas vezes se trabalharam temas como a solidariedade, a imaginação e até alguns sentimentos mal resolvidos no grupo, como o divórcio dos pais ou as inseguranças das crianças.

Durante as referidas leituras, tentou-se personalizá-las, através da emotividade, expressividade, de modo a captar a atenção das crianças e, se possível, levá-las a entrar no mundo da fantasia. Neste sentido, importa referir que as leituras realizadas não só cativavam as crianças, como também as “educadoras”, no sentido em que todos ficavam contagiados pela magia que uma história infantil pode configurar.

Contudo, e apesar do balanço da hora do conto ter sido muito positivo, houve alguns momentos mais enfadonhos para as crianças, como, por exemplo, o momento em que foi apresentada a história para trabalhar os direitos das crianças, que se revelou um tanto longa. Esta situação aconteceu, em parte, porque este grupo de crianças não estava familiarizado com aquele tipo de literatura e também pela razão de serem crianças e, por isso, o seu tempo de concentração ser menor.

Ainda em relação à hora do conto, importa referir que esta era indicada pelos alunos, no tempo do balanço do final do dia, como sendo um dos seus momentos preferidos, havendo muitas crianças que mencionavam que queriam muito aprender a ler, argumentando que também gostariam de ler histórias para os colegas.

Em suma, podemos classificar esta experiência, a hora do conto, como uma das atividades mais significativas, especialmente pela riqueza de situações que surgiam durante e após as leituras de histórias. Neste sentido, consideramos que estes momentos foram importantíssimos para se conhecer melhor o grupo, na medida em que, de forma inesperada, havia o confronto com situações diversas, tais como inseguranças, medos, fantasia. Assim sendo, e parafraseando Gama, é tão importante elaborar uma planificação como ser-se capaz de a colocar de lado: “as melhores aulas da minha vida surgiram de repente, por causa de uma

palavra, de uma insignificância em que eu não pensara antes ...” (p. 37). O momento da hora do conto tinha esta dimensão que lhe atribuía um valor especial, sobretudo porque tentava ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

b) O balanço do dia

A rotina do balanço do dia, que se realizava todos os dias ao fim do dia, surgiu da necessidade de conhecer melhor o grupo de crianças quanto às suas preferências, conhecimentos e dificuldades.

Para o efeito, foi criado um mapa com quatro espaços distintos: “o que fizemos”, “o que gostamos de fazer”, “o que não gostamos” e “o que queremos fazer ou aprender”.

A par disso, todos os dias eram registadas, num mapa, como se pode verificar na figura 10, as opiniões das crianças. Inicialmente começaram por participar todos os que tinham algo para partilhar. Por fim, as intervenções resumiram-se a quatro por dia, pois de outra forma surgia muita confusão, não havendo tempo suficiente para analisar todas as observações.



Figura 9: balanço do dia.

Com a realização diária deste trabalho, houve uma maior perceção das atividades que foram decorrendo, como também surgiram alguns trabalhos provenientes das indicações que as crianças foram referindo.

Todavia, nem sempre o referido momento decorreu da melhor maneira, especialmente no início da sua implementação. As crianças evidenciavam dificuldades em enunciar as atividades que realizavam ao longo do dia, pois algumas já não se lembravam. O mesmo acontecia com as questões, o que tinham gostado mais e menos de fazer e quais as suas dificuldades. A maioria não demonstrava hábitos reflexivos, referindo que tinham gostado de tudo, não identificando nenhuma dificuldade em particular. Ainda assim, por ser a última atividade do dia, as crianças já se apresentavam um pouco desconcentradas, motivo que

influenciava o seu desempenho. Por outro lado, o facto de não fazer parte das rotinas das crianças, também influenciava bastante o seu desenvolvimento.

Ao longo das semanas, o panorama foi evoluindo positivamente, situação que se deveu ao facto de as crianças começarem a entender e a reconhecer a sua importância, no sentido que viam os seus interesses e, por conseguinte, as suas necessidades respeitadas. Como tudo o que eles diziam era registado, muitas vezes pediam para se ler o que tinham dito em dias anteriores, uma vez que queriam confirmar se já tinha referido algumas ideias que consideravam importantes.

Face às referidas solicitações explicavam-se às crianças as funções da leitura neste caso em particular, estimulando nelas o valor do ato de ler. Todas estas iniciativas que surgiram de modo contextualizado e, por conseguinte, natural, foram momentos de promoção da utilidade da leitura.

Em suma, tratou-se de um registo/instrumento de trabalho muito profícuo, na medida em que o educador tinha conhecimento do que tinha corrido bem ou menos bem, podendo e devendo ainda aproveitar as ideias das crianças através do que se quer fazer ou aprender.

c) Apresentação de produções

Esta rotina tem como principal objetivo promover algumas competências, tais como: a construção de um pensamento crítico, a criatividade, a responsabilidade e a expressividade oral. A apresentação de produções decorria depois da hora do intervalo, de modo a promover o retorno à calma, pois, normalmente, as crianças chegavam à sala sempre muito agitadas.

Nos momentos das apresentações de produções, normalmente as crianças mostravam canções, coreografias, pequenos teatros e, algumas delas, apresentavam ainda pequenas histórias das quais gostavam muito. Para a apresentação das histórias, as crianças utilizavam os livros e faziam que liam para os colegas. Estes momentos eram muito importantes para estas crianças, pois sentiam-se felizes e capazes por tentarem fazer leituras, que a maioria já tinha decorado.

Outra apresentação bastante interessante teve a ver com um projeto que um grupo de crianças apresentou relativamente à temática dos direitos das crianças, que tinha sido abordada em dias anteriores. Para isso, as crianças, no Atelier dos Tempos Livres, elaboraram um cartaz com as ilustrações dos diferentes direitos e respetivas legendas. Esta apresentação teve um grande significado, na medida em que se foram rentabilizadas as aprendizagens realizadas em contexto escolar.

Durante as diferentes apresentações, assistiu-se a tentativas de superação, onde as crianças lutavam para ultrapassarem as suas inseguranças, ou a tentativas de crianças quererem liderar, dificultando, assim, o desempenho de alguns colegas.

A partir destes momentos, costumava-se comentar algumas situações, decorrentes das apresentações, tais como aspetos que tivessem corrido melhor ou menos bem e explorava-se a história lida, levando as crianças a formarem juízos sobre aquilo que tinham ouvido.

As apresentações de produções são um momento muito produtivo não só para as crianças, como também são um meio privilegiado para os educadores, no sentido de ser um indicador dos interesses e necessidades das crianças.

Por último, importa sublinhar que era um dos momentos mais apreciados pelas crianças, pois todas queriam participar e, por vezes, era difícil fazer-lhes perceber que as apresentações necessitam de uma pré-preparação antes de serem apresentadas.

Este era um momento privilegiado do dia, pois o educador tinha a oportunidade de conhecer melhor as crianças através das suas apresentações.

d) As atividades de ciências

A introdução de atividades de ciências, de carácter experimental, na rotina deste grupo de crianças fez-se desde o início da prática educativa, tendo como principais objetivos ajudar as crianças a compreenderem alguns fenómenos do mundo que as rodeia; fomentar nas crianças o desejo de novas descobertas, levando-as a desenvolver um sentido de investigação crítico sobre fenómenos da vida; e reconhecer a função da leitura na concretização deste tipo de atividades.

Com efeito, o ato da leitura constituiu-se como um aliado incontestável, uma vez que foi com base na leitura das instruções que se realizaram as experiências, que procuravam fomentar nas crianças o desejo de novas descobertas, levando-as a desenvolver um sentido de investigação crítico sobre fenómenos da vida.

Neste sentido, foram desenvolvidas diferentes experiências, como “O truque do ovo na garrafa”, por altura da Páscoa, “Mais, menos ou a mesma água?” para comparar níveis diferentes de quantidade de água, “Mistura com água” e os “Pega monstros”.

Para a realização das referidas experiências, algumas vezes as crianças sentavam-se à volta de uma mesa, outras vezes sentavam-se na manta, consoante o tipo de trabalho a desenvolver.

Numa primeira fase, as crianças identificavam os materiais disponíveis e depois fazia-se o registo coletivo ou individual, conforme a experiência desenvolvida, sobre o que pensavam que iria acontecer.

Quanto às previsões das crianças sobre aquilo que achavam que podia acontecer, nem sempre estas foram as mais corretas, evidenciando, por isso, algumas dificuldades em compreenderem alguns fenómenos. Esta situação deve-se, em parte, ao facto de não ser muito frequente a realização deste género de atividades nesta sala.



Figura 10: “O truque do ovo na garrafa”



Figura 11: “Mais, menos ou a mesma água?”

Contudo, aos poucos, as crianças foram ganhando experiência, especialmente na formulação de hipóteses mais congruentes.

Quanto aos procedimentos utilizados, depois de identificados os objetos relacionados, eram lidas as instruções, pois as crianças sabiam que, para conseguirem realizar as experiências, tinham de ser lidas as informações impressas numa folha que estava afixada num placard. Depois, realizava-se a experiência em concreto, sempre com comentários proferidos pelas crianças, onde lhes era dada a oportunidade de participarem em alguma parte. Por último, voltava-se à folha do registo, como se pode verificar na figura 11, para serem anotados os resultados e se compararem as previsões iniciais.

Este tipo de atividade foi sempre muito bem recebido pelas crianças, na medida em que estas se sentiam desafiadas para a resolução das hipóteses apresentadas, constituindo-se, por isso, momentos de grande satisfação.

O momento das experiências tornou-se, sem dúvida, num excelente meio para as crianças compreenderem a função da leitura, pois mesmo quando estas se encontravam ansiosas para passar à prática das experiências, algumas crianças diziam aos colegas para terem calma, pois primeiro tinham de ouvir as instruções, para depois passar à sua execução.

e) Registo da data

Ainda no âmbito da organização da rotina, um facto que merece ser referido pelo impacto que teve nas crianças tem a ver com a forma autónoma com que este grupo começou a registar a data nos seus trabalhos. Quando se iniciou a prática educativa, as crianças ainda estavam dependentes da educadora cooperante para escreverem a data, situação que causou alguma inquietação, pelo que se decidiu explicar às crianças que poderiam escrever a data consultando o calendário. Para isso bastava ler o que lá estava registado: o mês e o dia da semana.

No início, as crianças solicitavam auxílio. Depois, com a prática e com algum estímulo, a maioria já era capaz de escrever a data nos seus trabalhos de forma autónoma. Quanto àquelas crianças que ainda revelavam algumas dificuldades, sugeriu-se que pedissem ajuda aos colegas.

Em suma, conclui-se que a motivação para a realização de qualquer atividade não necessita propriamente de atividades planificadas. Por isso, sempre que uma criança abordava a educadora, mostrando que era capaz de registar sozinha a data, valorizava-se o seu esforço e os resultados positivos alcançados, deixando-a orgulhosa das suas capacidades.

3.2.2 Organização do trabalho

a) O Mapa das áreas de trabalho

A presente ferramenta de trabalho, que consistiu num mapa das diferentes áreas de trabalho existentes na sala, foi introduzida para que as crianças pudessem escolher e, por conseguinte, registar no respetivo mapa a área sobre a qual tinham decidido trabalhar durante o tempo autónomo.

| Nome das crianças | Atividades / Áreas da sala | | | | | | | | |
|-------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|------|-------|---------|---|--------------------|-------------------|
| | Biblioteca | Computador (com internet) | Computador (sem internet) | Casa | Jogos | Pintura | Ilustrar de maneira criativa o conteúdo da história | Trabalho orientado | Recortar e montar |
| Alan | | | | | | | | | |
| Alice | | | | | X | | | | X |
| Camilla | | | | | | | | X | X |
| Carlos | X | | | | | | | | |
| Carolina | | | | X | | | X | | |
| Daniel | | | | | | | | | |
| Francine | | | | X | | | | | |
| Gustavo | | | | | | | | | X |
| Inês | | | | | | X | | | |
| José | | | | | | | | | X |
| Leonardo | | | | | | | | | X |
| Luísa | X | | | | | | | | |
| Mariana | | | | X | | | | | X |
| Rafael | | | | | | | | | |
| Sara | | | | | | | | | |
| Victória | | | | | | | | | X |

Figura 12: mapa das áreas.

Como se pode constatar na figura 12, o referido mapa, para além de ilustrar as diferentes imagens das áreas, também incluía legendas e os nomes das crianças, proporcionando uma abordagem à leitura.

Antes de o grupo iniciar o registo no referido mapa, foi explicado, em grande grupo, como funcionava. Todavia surgiram muitas dificuldades, especialmente na identificação dos

nomes. Apesar de a maioria do grupo reconhecer o seu nome, não foi fácil identificá-lo neste mapa. Esta situação deveu-se ao facto de os nomes aparecerem em outro contexto e formato.

Neste sentido, nos primeiros dias, foi necessário o apoio docente, na medida em que se ajudavam as crianças a identificar os seus nomes através de algumas perguntas, como por exemplo: “qual é a primeira letra do teu nome?”. Ou pedia-se à criança para trazer o nome impresso num cartão e a partir daí tentava descobrir o seu nome na lista apresentada. Para além do apoio docente, havia sempre crianças que, de forma voluntária, ajudavam os colegas com mais dificuldades, assistindo-se, portanto, a um trabalho cooperativo, em que aqueles que tinham maior facilidade em reconhecer as palavras, como os nomes, apoiavam os que evidenciavam maiores dificuldades.

Outras dificuldades apresentadas prenderam-se com o facto de as crianças não compreenderem a relação entre o nome e a área escolhida, pelo que exigiu nos primeiros dias a intervenção da docente.

Para além da principal função que o presente instrumento de trabalho representava, registo das áreas frequentadas pelas crianças, também assumiu um grande apoio na escrita das crianças, no sentido em que o grupo era motivado a consultar o mapa aquando da realização de algum trabalho de escrita. Algumas crianças do grupo evidenciavam um certo gosto por legendar objetos ou imagens e, como ainda não dominavam a escrita, pediam regularmente para serem escritas num papel frases ou palavras para depois copiarem. Quando algumas dessas palavras se encontravam presentes em qualquer registo de trabalho, como o caso do mapa das áreas, as crianças eram convidadas a usarem a informação disponível. Face a estas situações, algumas crianças tentavam ler as palavras escritas, chamando a atenção das docentes para verificarem como já eram capazes de ler pequenas palavras.

B) Legendagem de objetos

No âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver um trabalho com etiquetas, em que legendaram o mobiliário e outros objetos presentes na sala. O referido trabalho teve como principais objetivos: reconhecer a importância da legenda dos objetos; identificar letras e palavras; cooperar com os colegas e reconhecer a importância da leitura como meio de conhecimento.

Para a concretização deste trabalho, as crianças foram divididas em quatro grupos, e teriam de afixar as legendas corretas nos respetivos objetos. Importa mencionar que os grupos foram formados de forma intencional, para que se desenvolvesse um apoio cooperativo entre os colegas, que os levassem a superar algumas dificuldades.

A partir daí, foram apresentadas às crianças as referidas legendas, e, em grande grupo, realizou-se a sua leitura. Em algumas palavras, como puzzles ou jogos, a maioria das crianças

não revelaram dificuldades no seu reconhecimento, pois esta identificação deveu-se à memória visual que as crianças possuem das palavras.

Durante a atividade, houve a necessidade de dar algum apoio, especialmente na identificação das primeiras letras, para que as crianças conseguissem reconhecer a palavra em causa. Em alguns casos, as crianças não conseguiram identificar a palavra legendada, estabelecendo, por isso, uma incorreta ligação. Perante tal situação, a melhor estratégia seria não corrigir as suas incorreções e, mais tarde, aquando da confirmação de todas as legendas, tentar-se-ia corrigir em grande grupo. A maioria das legendas foram colocadas nos objetos ou peças de mobiliário corretamente, outras, tais como as legendas do lavatório ou da impressora, não foram tão fáceis de identificar.



Figura 13: computador.



Figura 14: gavetas.

Tratou-se de uma atividade bastante significativa para as crianças, na medida em que estas reconheceram importância no trabalho que estiveram a desenvolver, realidade que mais tarde se comprovou pela utilização que davam às respetivas legendas.

Todo o trabalho realizado deve ter uma funcionalidade que perdure no tempo e não se esgote na sua concretização, ou seja, devem-se conceber trabalhos que tenham utilidade para quem os desenvolve, que possam transformar-se em instrumentos de apoio, se possível a todas as áreas. Com efeito, este trabalho, não só promoveu experiências de abordagem à leitura, como serviu de apoio à escrita destas crianças, no sentido em que elas reconheciam, nestas legendas, formas de apoio ao seu trabalho autónomo. São trabalhos como estes que oferecem autonomia às crianças, facilitando o seu papel ativo na concretização das suas aprendizagens.

3.2.3 Atividades implementadas

a) Confeção de um bolo

No seguimento de um projeto desenvolvido, relativamente à temática das profissões, e uma vez que havia no grupo alguns alunos cujas mães tinham profissões relacionadas com pastelaria, foi desenvolvida uma atividade em que as crianças tiveram a oportunidade de experienciar, por um dia, a profissão de pasteleiro, através da confeção de um bolo de

chocolate. Esta atividade teve como objetivos principais os seguintes: ler a receita do bolo; identificar palavras; reconhecer a importância da leitura na confecção do bolo e cooperar com os colegas.

Como, no período em que foi confeccionado o bolo, a cozinha estava ocupada, decidiu-se fazer a sua preparação na sala. Para isso, foi colocada uma toalha numa mesa com os ingredientes e utensílios, e as crianças encontravam-se ao seu redor. Primeiro, o grupo identificou todos os ingredientes e as suas funções; depois, com base na receita do bolo, adaptada ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e afixada em lugar de destaque, os alunos fizeram a leitura dos ingredientes necessários para a confecção do bolo, bem como os procedimentos.

Todos tiveram a oportunidade de realizar alguma tarefa: uns ficaram responsáveis por bater o bolo, outros por fazerem as medições, e ainda outros acompanhavam as instruções da receita para ver se não faltava nenhum ingrediente.



Figura 15: receita do bolo.

Durante a confecção do bolo, as crianças falaram das suas experiências, nomeadamente quando receberam as visitas do grupo denominado “ciência divertida”, referindo que já tinham feito na sala panquecas e que também tinham usado uma receita. A par disso, pediram para lhes ser entregue uma cópia da receita utilizada, pois queriam fazer o bolo em casa com os pais. Na sequência desta solicitação, foi discutida a importância da leitura para poder confeccionar o referido bolo, tendo sido reconhecida, por todos, a sua função, neste caso em particular.

Neste contexto, importa sublinhar a motivação que as crianças evidenciaram por aprender a ler, referindo que queriam aprender esta competência “para fazerem coisas giras”.

Analisando a forma entusiasmada como as crianças participaram na atividade acima mencionada, considera-se que seja fundamental planificarem-se atividades que ilustrem claramente a sua funcionalidade, pois são experiências como estas, em que as crianças

reconhecem utilidade nas suas aprendizagens, que dão mais confiança e responsabilidade para se trabalharem os conteúdos com base nos conhecimentos existentes das crianças. Com esta atividade, trabalharam-se, de forma articulada, áreas de conteúdo, como a abordagem à escrita, a introdução à leitura, a matemática ou o conhecimento do mundo através das noções de segurança e higiene, todas elas de forma contextualizada.

b) Ordenar sequencialmente uma história

Durante a atividade que se segue, pretendia-se que as crianças fossem capazes de identificar as diferentes partes da história; recontar a história lida; ordenar sequencialmente partes da história lida; identificar letras e palavras; e reconhecer a importância da leitura na descodificação da informação.

No momento da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças tiveram oportunidade de recontar a história intitulada “A girafa que comia estrelas”, que tinham ouvido no último dia de aulas, antes de entrarem de férias. A maioria das crianças só se lembrava de algumas personagens e passagens mais importantes, com a exceção de uma menina que se lembrava da história quase na íntegra, referindo até alguns excertos da mesma.

De seguida, e como forma de recordar a história em análise, esta foi apresentada em formato digital para que as crianças pudessem segui-la visualmente, tendo a oportunidade, por isso, de ver as palavras, e, por conseguinte, as frases.

Em grande grupo, foram apresentados os diferentes excertos que compunham a história, escritos em diferentes cartões, para que as crianças fossem capazes de os ordenar sequencialmente. Para isso, foi feita a leitura dos referidos excertos, fazendo referência a algumas letras ou palavras, de modo a servir de dica aquando da identificação das partes da história.

No momento do ordenamento sequencial dos referidos excertos, como se pode verificar na figura 16 que se segue, as crianças evidenciaram algumas dificuldades, especialmente no reconhecimento das suas partes. Assim sendo, houve a necessidade de reler várias vezes os excertos para que as crianças conseguissem reconhecê-los na história. Por aquilo que se pôde verificar, não era muito recorrente, neste grupo de crianças, este género de atividades, uma vez que as mesmas revelaram algumas dificuldades na sua concretização.

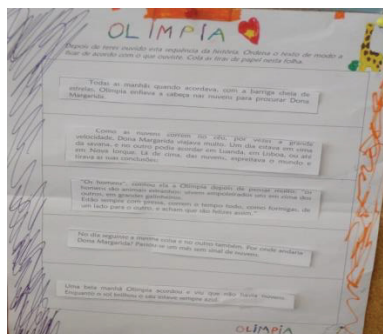


Figura 16: ordenação sequencial da história.

Face ao sucedido, e apesar de esta atividade não ter tido os melhores resultados, pelo facto de as crianças terem revelado muitas dificuldades na identificação dos excertos da história, reconhece-se que se trata de uma atividade bastante eficaz, especialmente na introdução à leitura e na compreensão de textos orais, por já ter sido reconhecida a sua proficuidade em outros contextos e experiências. No caso concreto da educação de infância, esta atividade ganharia em termos de qualidade e de melhor concretização por parte das crianças se, aliado ao texto, se têm inserido imagens relativas à história, que permitissem uma identificação eficaz e autónoma de cada excerto por parte das crianças, numa leitura imagética.

c) Construção de histórias

No âmbito da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, foram construídos, em grande grupo, vários trabalhos escritos, que tiveram os seguintes objetivos: elaborar um texto narrativo relativamente a uma temática; reconhecer a função da escrita, enquanto meio de registo de ideias; mobilizar algumas expressões de começo de frases; e reconhecer o ato de leitura como um meio de partilha de conhecimentos.

Um dos objetivos teve que ver com o projeto que se desenvolveu relativamente às profissões dos pais, em que, em grande grupo, foi construída uma história a partir das ideias das crianças. Para a realização desta atividade foi afixado papel no cavalete, junto à manta, onde se foram registando as ideias das crianças.

Durante a referida atividade, notou-se um grande envolvimento por parte das crianças, pois todas queriam contribuir com as suas ideias e, ao mesmo tempo, era uma oportunidade em que elas tinham de falar da profissão dos seus pais.

Outro aspeto que motivou o grupo de crianças teve que ver com o facto de a referida história ter sido lida, pelas educadoras, à mãe de uma criança que tinha sido convidada para ir à sala falar da sua profissão ao grupo, enquanto fisioterapeuta.

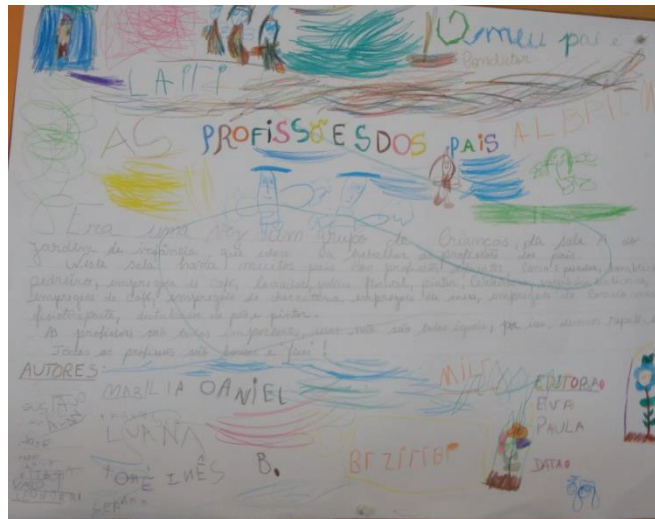


Figura 17: construção da narrativa “As profissões dos pais”

Enquanto durou a leitura da história acima ilustrada, intitulada “As profissões dos pais”, como se pode analisar através da figura 17, as crianças mantiveram-se em total silêncio, pois estava estampado nos seus rostos a alegria de partilharem os seus trabalhos.

Face à participação da família na vida escolar dos seus filhos, é evidente que esta se torna uma mais-valia, não só porque influencia, de modo positivo, o desenvolvimento escolar dos filhos, como é uma forma de as crianças se sentirem motivadas a realizarem as atividades em contexto escolar.

Outra produção escrita surgiu no âmbito da comemoração da Páscoa, onde as crianças construíram uma história através de um conjunto de imagens, representando o ciclo da vida da galinha. Quanto à organização sequencial das imagens, as crianças não evidenciaram dificuldades. Contudo, em relação à composição da história, nem todas as crianças participaram ativamente, tendo havido aquelas que evidenciaram mais interesse. Perante a falta de participação demonstrada por algumas crianças, tentou-se estimulá-las, solicitando a sua ajuda, referindo que todas as participações eram importantes para que se pudesse fazer um bom trabalho.

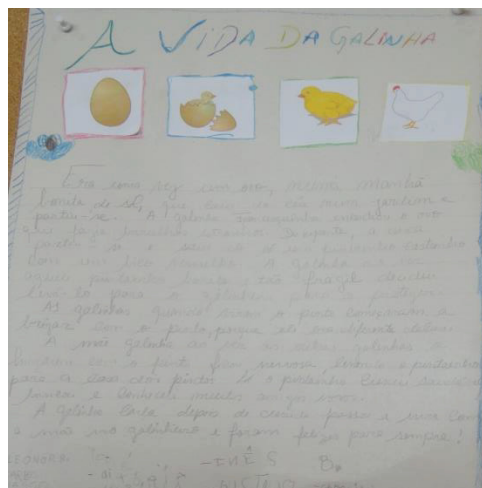


Figura 18: construção da narrativa “a vida da galinha”.

Após a conclusão da história, as crianças assinaram o seu nome, como autores da mesma, sendo esta posteriormente lida, em grande grupo.

Com base no trabalho acima descrito, verificou-se que este grupo de crianças estava habituado a construir histórias, sendo, por isso, uma prática recorrente no grupo. Outro aspeto que merece ser referido teve que ver com a atenção com que as crianças ouviam as leituras das suas próprias narrativas, pois está comprovado que, pelo facto de as referidas narrativas terem surgido através das suas ideias, ganhou especial significado.

Importa ainda indicar que o trabalho docente se restringiu basicamente à função de mediar, ou seja, as crianças lançavam as ideias e estas eram escritas pelas “educadoras” de forma a adquirirem nexos.

d) Lista das profissões

Ainda no âmbito do projeto das profissões dos pais e relacionando com a comemoração do dia da mãe, em grande grupo, foi construída uma lista referente às tarefas realizadas pelas mães, estando sempre subjacente a função da leitura enquanto forma de registo e, igualmente, como meio de acesso à informação.

A par disso, foi solicitado a cada criança que dissesse quais as tarefas realizadas pelas mães que tivessem mais importância para ela. Como era de esperar, registou-se uma grande participação por parte das crianças, pois quando as atividades têm significado para estas ou se relacionam com experiências pessoais, reagem sempre de forma muito participativa. O ideal era que todas as atividades realizadas na escola partissem das experiências de cada criança, de forma a ganhar significado para as mesmas.

Durante a atividade acima mencionada, à medida que cada criança referia a tarefa realizada pela mãe, esta ia sendo registada numa folha, afixada num placard, para depois as crianças transcreverem.

Ao nível do desempenho relativamente às transcrições das crianças, nem todas conseguiram reconhecer as suas frases, apesar de estarem identificadas com o nome de cada criança. Depois de as identificar, a maioria do grupo conseguiu copiar cada palavra de forma a formar a frase. Todavia, algumas crianças revelavam dificuldades em escrever algumas palavras que careciam de caligrafia mais trabalhosa. Para além disso, houve outro fator que pode ter contribuído para o reconhecimento das letras que é o facto de o registo ter sido em caligrafia manual, o que, por vezes, não se torna perceptível para todos.

Em suma, considera-se que se tem desenvolvido um trabalho positivo, quer na abordagem à escrita, quer na abordagem à leitura, especialmente pela forma como as crianças colaboram.

e) Visita ao posto de saúde

Esta atividade surgiu no seguimento da comemoração do dia internacional da saúde, por iniciativa das “educadoras”, em que as crianças fizeram uma visita ao posto de saúde, sediado na Casa do Povo da Fonte do Bastardo, onde foram recebidas por uma enfermeira.

Depois do intervalo, os alunos das duas salas do Jardim de Infância organizaram-se em fila indiana, e foi-lhes distribuído um autocolante identificativo, denominado “a saúde chega à escola”. O percurso pedonal até ao posto de saúde decorreu de forma muito calma, sem ter havido nenhum percalço. Ao longo da viagem, as crianças cantaram muitas canções, de forma a tornarem divertida a caminhada. Em alguns momentos pontuais, e perante a existência de placas toponímicas, era feita referência ao portador de texto, dada a sua importância.

Chegando ao edifício da Casa do Povo da Fonte do Bastardo, local onde o posto de saúde se encontrava, a enfermeira apresentou-se, fazendo uma breve explicação de algumas noções sobre, por exemplo, o conceito de saúde; algumas regras de segurança, como o uso de luvas no tratamento de feridas e a importância de uma boa desinfeção.

Durante a análise dos medicamentos apresentados na figura 19, foi explicada pela enfermeira a importância das legendas na identificação dos medicamentos, como sendo um aspeto fundamental para a segurança pública, no sentido em que é também através disso que se identificam os diferentes fármacos disponíveis no mercado. Outra situação que também foi apresentada às crianças foi a bula dos medicamentos disponíveis, e, muito resumidamente, fez-se uma breve explicação da importância do ato de ler nestas situações em particular.

Ainda antes de saírem, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir o seu batimento cardíaco, de fazer a sua pesagem e respetiva medição. À medida que a enfermeira realizava a medição e a pesagem das crianças, eram registados num cartão individual os seus valores.



Figura 19: importância das legendas na identificação dos fármacos.



Figura 20: importância dos medicamentos para os seres humanos.

Durante o decorrer da atividade, refletiu-se sobre o impacto que estas experiências representaram para as crianças. A alegria estampada nos seus rostos era contagiante, não havia lugar a desacatos, pois o interesse evidenciado em apreciar o momento era maior.

Inicialmente, quando foi planejada esta visita de estudo, não foi calculada a maioria dos aspetos positivos que foram abordados nesta visita. Mais tarde, e depois de ter sido analisada a referida experiência, reconheceu-se que os objetivos iniciais foram superados por outros de natureza diferente, tais como o conhecimento das funções de uma enfermeira; o conhecimento de um posto de saúde na área de residência, pois a grande maioria das crianças desconhecia a sua existência, e a ligação que se estabeleceu entre a escola e os serviços locais.

Importa referir que esta visita de estudo inicialmente se destinava somente às crianças da sala do Jardim de Infância onde foi efetuado o estágio. Depois de a educadora cooperante ter dado conhecimento à colega educadora da outra sala, esta achou interessante também participar na visita ao posto de saúde. Assim, outras crianças tiveram a oportunidade de participar na experiência, e outras pessoas reconheceram a importância deste trabalho.

f) Projeto “os direitos das crianças”

A atividade em causa esteve relacionada com os 10 princípios presentes na "Declaração dos Direitos da Criança", criado em 1959, pela Organização das Nações Unidas.

A escolha desta temática deveu-se ao facto de considerar que apesar de o dia da criança ser celebrado em praticamente todos os países do mundo, parece que os seus direitos não são do conhecimento de todas as crianças. Assim sendo, se se quer crianças informadas, responsáveis, boas cidadãs, com sentido crítico e, acima de tudo, felizes, tem que se desenvolver todos os esforços para que estas tomem conhecimento dos seus direitos e obrigações.

Para o efeito, foi desenvolvido um projeto no âmbito dos Direitos das Crianças, tendo como resultado a construção de um diaporama, reunindo grande parte das descobertas e conhecimentos realizados pelas crianças, o qual serviu de base à apresentação do mesmo a

uma sala do 1.º CEB. Quando se propôs à educadora cooperante apresentar o projeto à referida sala, os objetivos eram, por um lado, valorizar o projeto das crianças e, por outro lado, proporcionar às crianças uma experiência junto dos alunos do 1.º CEB, especialmente àquelas que no próximo ano letivo ingressariam no 1.º Ciclo.

Partindo destes objetivos, foram desenvolvidas, ao longo de uma semana, várias atividades relacionadas com o projeto, como a ilustração das diferentes imagens que constituíam os dez direitos das crianças, bem como as suas legendas.



Figura 21: ilustrações das crianças.

A realização das referidas legendas resultou de um trabalho, no qual as crianças tiveram de formar palavras a partir de um conjunto de letras apresentadas. A maioria do grupo não evidenciou dificuldades nos exercícios, todavia, houve situações em que se registaram alguns embaraços. Existiam ainda crianças, especialmente as mais novas, que não tinham a ideia da construção sequenciada da palavra, colocando as letras na posição errada. Por exemplo, na palavra “crianças” escreviam a letra C e depois escreviam a letra R atrás do C, pois não tinham a noção da sua correta formação. Estas situações ocorriam especialmente no início da resolução dos exercícios, notando-se uma evolução no final dos trabalhos.

À medida que as crianças concluíam os trabalhos associados às legendas, e uma vez que gostavam muito de informática, sugeriu-se que passassem para o computador as legendas criadas para constar do diaporama. Durante a atividade, registaram-se algumas dificuldades, pelo que houve a necessidade de se prestar algum apoio.

Após a concretização das legendas associadas a cada imagem, as crianças trabalharam a sua oralidade, através da interpretação verbal dos Direitos da Criança que iam apresentar mais tarde aos alunos do 1.º CEB. Durante a atividade, as crianças admitiram que estavam preocupadas em lembrarem-se do direito que teriam de apresentar, pois argumentavam que ainda não sabiam ler. De modo a solucionar o problema, no sentido de transmitir alguma tranquilidade às crianças, foi-lhes explicado que não se deviam preocupar, pois se entendessem a imagem ilustrada, conseguiriam identificar o direito que lhe estava associado.

As crianças conseguiram reconhecer as características do desenho, sendo-lhes fácil interpretar a sua mensagem, causando, por isso, a admiração dos colegas do 1.º CEB.

A apresentação do projeto envolveu a colaboração de duas crianças, que ficaram responsáveis por explicar um direito, como se pode verificar na figura 22.

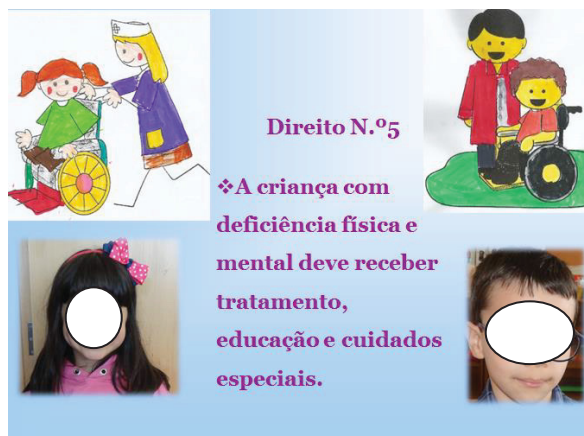


Figura 22: exemplo de um diapositivo apresentado por duas crianças.

Desta forma, e ainda antes da intervenção das crianças, foi explicado ao nosso público-alvo, os alunos do 1.º CEB, o projeto em causa, passando de seguida à apresentação dos referidos direitos pelas crianças.

No final da apresentação, uma criança perguntou se havia dúvidas ou se alguém queria fazer algum comentário. As respostas limitaram-se a parabenizar o grupo pelo projeto. Ainda antes da saída, as crianças de seis anos foram lembradas de que, em breve, seriam elas que estariam naquela sala, provavelmente a ouvirem outras crianças da Educação Pré-Escolar a apresentarem projetos.

Aquando do regresso à sala, pediu-se às crianças que se pronunciassem sobre esta experiência. As crianças comentaram que ficaram surpreendidas com o facto de no Pré-Escolar também se trabalhar, e com o facto de os alunos do 1.º Ciclo nunca terem ouvido falar dos Direitos da Criança.

Importa ainda realçar que o diaporama foi todo construído a partir dos trabalhos das crianças, pois a sua colaboração ativa foi decisiva para o sucesso deste trabalho, tornando-se, por isso, num trabalho bastante pessoal para este grupo.

Face ao projeto em causa, consideram-se estas iniciativas muito importantes para as crianças que frequentam o Ensino Pré-Escolar, pois muitas vezes cria-se a ideia de que não se faz nada para além de se brincar e que só se aprende a ler e a escrever no 1.º CEB.

g) Participação das famílias em projetos escolares

Ao longo do estágio, tentou-se promover atividades que incluíssem a participação das famílias, como pais e avós. Neste sentido, no âmbito da Páscoa, foi convidada a avó de uma menina do grupo a ir à sala apresentar às crianças alguns pintainhos e explicar como se comemorava a Páscoa na altura em que ela era criança. Esta ideia surgiu de uma conversa com a criança, no tempo de trabalho autónomo, quando a mesma contava, muito entusiasmada, que a sua avó tinha vários pintainhos de diferentes tamanhos e cores.



Figura 23: visita da avó à sala.

A visita da avó à sala decorreu de forma muito positiva. As crianças receberam-na muito bem, demonstrando muito interesse pelos pintainhos trazidos. Para além disso, as crianças ouviam atentamente e algumas delas transmitiam admiração pelas histórias contadas pela avó, levando as crianças a fazerem algumas questões, como quais eram os símbolos que havia na altura em que a avó era criança.

Face ao conteúdo da experiência em causa, considera-se ter sido um ótimo momento de promoção da linguagem oral, na medida em que as crianças estabeleceram diálogos entre os elementos do grupo, a fim de partilharem as suas curiosidades e, por conseguinte, verem respondidas as suas dúvidas.

Em suma, conclui-se que a colaboração da família nas aprendizagens das crianças, em contexto escolar, é sempre benéfica. Por isso, e de acordo com as OCEPE, (ME, 1997) cabe ao educador, enquanto gestor do currículo, “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 16).

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL E CONCLUSÕES

No presente capítulo, será realizada uma breve reflexão sobre as diferentes atividades implementadas no âmbito do estágio, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na Educação Pré-Escolar. Serão apresentadas, ainda, as conceções relativamente ao cumprimento dos objetivos propostos, quer para as crianças/alunos, quer para a estagiária.

Relativamente ao cumprimento dos objetivos definidos para este relatório de estágio, importa sublinhar a importância de vários fatores para que tais objetivos tenham sido alcançados, como por exemplo a autonomia e a confiança das cooperantes face ao trabalho efetuado, dando, assim, por isso, uma maior liberdade para o desenvolvimento e ampliação das ideias. Outro fator essencial teve que ver com a aceitação do grupo, em ambos os estágios, permitindo que houvesse uma grande empatia e, por conseguinte, uma maior aceitação do trabalho, pois, apesar de as crianças e alunos terem conhecimento da existência de uma estagiária na sala, este nunca foi um motivo para que a tratassem diferente da professora e educadora cooperantes. Importa, igualmente, destacar as estratégias de trabalho utilizadas pelas cooperantes. Apesar de existirem algumas diferenças entre as duas práticas pedagógicas, tornaram-se essenciais na implementação de experiências promotoras ao estímulo da leitura.

Como foi referido no terceiro capítulo, a prática educativa iniciou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no primeiro dia de aulas do 1.º período do ano escolar 2014/2015. Como se tratava de uma turma do 3.º ano de escolaridade, que desde o início se fez acompanhar pela mesma professora, os alunos já conheciam bem as regras da sala, bem como o método de trabalho utilizado, pelo que não foi difícil a adaptação.

Quanto à concretização dos objetivos dos alunos, os mesmos podem ser observados ao longo das diferentes atividades descritas no capítulo anterior. Serão apresentados alguns exemplos de atividades promotoras de tais objetivos, nomeadamente o primeiro (sentir prazer no ato de ler) que pode ser verificado através do projeto de leitura nas salas da Educação Pré-Escolar ou nos tempos das apresentações de produções. Apesar de ter havido outros momentos, onde se verificou que os alunos sentiam prazer no ato de ler, estes dois assumem uma maior relevância, no sentido em que eram realizados pelo sentimento de prazer. Relativamente à importância dos projetos de leitura, o Plano Nacional de Leitura (2006, cit. por Silva, 2012) acrescenta o seguinte:

Estes planos baseiam-se no desenvolvimento de um conjunto de projetos, de atividades e de eventos continuados que ambicionam o fomento dos hábitos e do prazer da leitura, junto das crianças, dos jovens e da população em geral, contribuindo para o desenvolvimento das competências de leitura (p. 31).

O segundo objetivo (reconhecer a utilidade da leitura no quotidiano) verificou-se sobretudo pelas ações das crianças, por exemplo nos bilhetes que eram oferecidos com mensagens de carinho, quando os alunos pediam para serem lidos ou então na consulta de informação das redes sociais, que consultavam em casa com os pais. Para a maioria das crianças destes grupos, a leitura fazia parte das suas vidas, independentemente do seu contexto, pois era uma prática recorrente, o que se refletia na forma como lidavam com os livros, no sentido em que era habitual trocarem livros pessoais entre o grupo, especialmente nos fins-de-semana. Desta forma, considera-se essencial para o processo de aprendizagem da leitura toda a motivação que surja no ambiente familiar. Sobre esta perspetiva, Jolibert (1991) sublinha o interesse de “ler naturalmente com os filhos tudo o que faz parte da vida familiar” (p. 46).

Relativamente ao terceiro objetivo (distinguir diferentes tipos de textos), este teve uma maior incidência nos momentos destinados aos livros e leitura ou no trabalho de texto, inserido no tempo de Português, durante o qual os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico analisaram, ao longo do período, vários géneros literários, desde narrativas a poesias. Especialmente no trabalho de texto, onde os alunos tinham que desenvolver uma análise crítica do texto apresentado, a distinção dos diferentes géneros literários teve bastante destaque, pelo que os alunos tinham de apresentar as principais diferenças entre um texto narrativo e um texto poético. Na realidade, está comprovado que o contacto com diferentes géneros literários oferece aos alunos a oportunidade de experienciar diferentes formas literárias, propocionando, desta forma, outras oportunidades de interpretar o mundo. Para além disso, é considerado um excelente meio para seleccionar os gostos literários, pelo que, e segundo Reis *et al.* (2011, cit. por Cabral, 2012),

o corpus textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, 51 fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros (pp. 50-51).

O quarto objetivo (reconhecer as diferentes funcionalidades da leitura) verificou-se, por exemplo, na leitura dos guiões das experiências ou na entrevista realizada ao Presidente da Câmara, em que os alunos tiveram que ler as perguntas para atingirem os seus objetivos. Para Martins e Niza (1998), estas atividades constituem-se exemplos práticos e reais das diferentes funcionalidades da leitura que devem ser trabalhadas na sala de aula. Para as mesmas autoras, a leitura dos guiões das experiências “ocorre em situações em que precisamos de saber ou queremos transmitir instruções sobre como fazer algo de concreto” (p.

198), enquanto que a referida entrevista define-se como “um tipo de leitura e de escrita em que a finalidade explícita é de compreender e transmitir novos conhecimentos a partir do estudo aprofundado de um determinado tema” (p. 200).

Por último, o quinto objetivo (ler por iniciativa própria) cumpriu-se essencialmente nos períodos do intervalo ou nas horas de almoço em que as crianças procuravam a área da biblioteca da sala de aula para praticarem as suas leituras, para apresentarem no tempo de apresentação de produções ou nas salas da Educação Pré-Escolar. Este objetivo traduz-se no maior indicador de que existe motivação para o ato de ler, pois como refere Pennac (1993) “ler por obrigação não é ler”. Ainda assim, o mesmo autor acrescenta que não podemos obrigar os alunos a ler, pois caso contrário perdia-se o verdadeiro significado do ato da leitura (Pennac, 1993).

Relativamente à prática educativa na Educação Pré-Escolar, esta teve o seu início já no fim do 2.º período, prolongando-se ainda por algumas semanas do 3.º período. Apesar de o estágio se ter iniciado a meio do ano, não houve nenhum problema de integração, e houve uma boa aceitação pelo grupo e pela comunidade escolar, nomeadamente pelos pais.

Ao contrário da experiência no âmbito da Prática Educativa Supervisionada II, onde os alunos revelavam hábitos de leitura e a função docente esteve mais direcionada ao nível do reforço destas práticas, no estágio em contexto da Educação Pré-Escolar, as crianças revelaram poucos hábitos de leitura, não havendo, por isso, indícios de rotinas que promovessem a leitura na sala, facto que condicionou desde cedo a intervenção pedagógica na concretização dos objetivos previstos.

Passando à concretização dos objetivos das crianças e, à semelhança do que se fez para o 1.º CEB, será feita uma breve descrição do seu cumprimento.

O primeiro objetivo (sentir prazer no ato de ler) verificou-se essencialmente na hora do conto e nas apresentações de produções. Apesar de não existir um tempo dedicado à hora de conto nesta sala, passando a ser uma proposta pedagógica, esta experiência decorreu muito bem, sobretudo por despertar nas crianças um sentimento de magia. Como assinala, Jolibert (2003),

Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que quem ouve amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele (cit. por Soares 2012/2013, p. 18).

O segundo objetivo (reconhecer a utilidade da leitura no quotidiano) revelou-se, por exemplo, quando as crianças pediram a receita do bolo de chocolate, pois queriam fazê-lo

com os pais na sua casa, reconhecendo, desta forma, a utilidade da leitura como meio essencial para confeccionarem o referido bolo. Outra situação da concretização deste objetivo revela-se no momento de chegada das crianças à escola, ao comentarem que estiveram com os pais a pesquisar músicas ou vídeos na internet, referindo que precisavam da ajuda dos progenitores, pois ainda não sabiam ler nem escrever. Para Rogovas-Chauveau (1993, cit. por Martins & Niza, 1998) “as práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel determinante na construção de um projecto de leitor escritor, ou seja no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita” (p. 49).

O terceiro objetivo (distinguir diferentes tipos de textos) verificou-se essencialmente entre as leituras de histórias infantis e a leitura dos dez princípios que correspondiam aos direitos das crianças. Em cada leitura, a reação das crianças foi diferente. Enquanto na leitura das histórias infantis, as crianças se deixavam contagiar pela sua magia, o mesmo não aconteceu na leitura dos direitos das crianças, tendo a mesma sido considerada um pouco maçadora, originando, por isso, alguma falta de interesse. Face à reação das crianças, foi explicada a função de cada texto de uma forma muito superficial, dado o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Relativamente ao objetivo em causa, segundo as conceções de Martins e Niza (1998), insere-se no conjunto de princípios que servem de quadro pedagógico de referência para o desenvolvimento da linguagem escrita, competindo ao educador, neste caso em particular, “diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos” (p. 82).

O quarto objetivo (reconhecer as diferentes funcionalidades da leitura) concretizou-se ao longo dos diferentes trabalhos desenvolvidos pelas crianças, desde as legendas dos objetos da sala, passando pela construção de textos para comunicar as suas ideias, até ao registo das atividades selecionadas no mapa das áreas. Desta forma, as crianças ficaram com uma ideia das diferentes funcionalidades da leitura, porque sempre que era introduzida uma função nova, havia sempre o cuidado de explicar o seu objetivo. Desta forma, tal como afirma Santos (2007), a organização e gestão do espaço, acima retratado, “respira-se um ambiente que, sendo extremamente rico em escrita, advoga pela sua utilização de maneira funcional, contextualizada e significativa” (p. 546).

Por fim, a concretização do quinto objetivo (ler por iniciativa própria) foi considerado numa perspetiva um tanto figurativa, no sentido em que nenhuma criança sabia ler. Quando se refere que o objetivo em causa foi cumprido, fala-se, por exemplo, na autonomia que a criança demonstra na identificação do seu nome, da data, ou ainda da capacidade desta em copiar frases inteiras. Ainda assim, consideramos que a criança tem iniciativa própria para ler quando pede para se verificar o texto que suporta a leitura, dando, por isso, grande preferência

às histórias digitais. Desta forma, e segundo Moreira (2014), destaca-se a importância que o educador assume na motivação da criança face à leitura ao referir o seguinte:

É natural que as crianças pequenas não se interessem espontaneamente pelos livros, mas com a motivação por parte de alguém, seja um par ou um adulto, o seu interesse modifica-se e ficam encantadas quando se lhes mostra as figuras ou até mesmo quando se lhes lê a história (p. 21).

Ao nível dos objetivos definidos para a estagiária, estes não se encontram expressos numa atividade específica, estando, por isso, retratados ao longo deste relatório nas descrições das atividades implementadas em cada nível de ensino. Por exemplo, o primeiro objetivo (conceber estratégias de intervenção que promovam o gosto pela leitura) verificou-se, essencialmente através do projeto de leitura dos alunos às salas da Educação Pré-Escolar. Quanto ao segundo objetivo (implementar junto das crianças e alunos estratégias de intervenção que motivem bons hábitos de leitura), por exemplo verificou-se na introdução da hora do conto, na Educação Pré-Escolar, tendo sido considerada uma excelente estratégia na promoção da leitura, uma vez que a mesma não existia no referido contexto. Relativamente ao terceiro objetivo (fomentar nas crianças e alunos o prazer que a leitura oferece) tentou-se transmitir este estímulo ao longo de todas as atividades realizadas, partindo do conceito de Desenvolvimento Proximal, descrito por Vygotsky. Nesta perspetiva, reforça-se o papel do educador/professor como o mediador entre a criança/aluno e o livro e, por conseguinte, o responsável no desenvolvimento e implementação de estratégias de leitura que provoquem nos seus discentes o prazer que a leitura proporciona. O quarto objetivo (explorar com as crianças as diversas utilidades e funções que a leitura assume) verificou-se, por exemplo, na leitura da receita para confeccionar o bolo ou na leitura das instruções para realizar as experiências. Por último, quanto ao quinto objetivo (promover junto das crianças e alunos uma opinião crítica sobre o que leem) procurou-se que as crianças e alunos desenvolvessem uma opinião crítica sobre as leituras realizadas, especialmente no tempo dedicado às apresentações de produções, onde os alunos tinham que fundamentar as suas leituras, explicando, por exemplo, os aspetos mais relevantes da leitura realizada. Na Educação Pré-Escolar, este objetivo realizou-se, essencialmente, na hora do conto, no qual as crianças eram convidadas a comentar as histórias lidas, numa perspetiva reflexiva.

Apesar dos objetivos propostos para este relatório terem sido satisfatórios, considera-se que ainda existe muito a fazer, sobretudo com as crianças da Educação Pré-Escolar que revelavam poucos hábitos de leitura. Neste sentido, considera-se que a formação de um projeto pessoal de leitor constroi-se da sua continuidade e do seu significado, caracterizando-se, como refere Mata (2008), “pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da

leitira e da escrita” (p. 16). Por outras palavras, a construção de um projeto pessoal de leitor nasce do reconhecimento, por parte da criança/aluno, da funcionalidade da leitura, justificando, desta forma, a sua vontade por aprender a ler, como por exemplo, para ler convites de aniversário ou para ler as instruções para jogar um jogo.

Ainda antes de terminar, não pode deixar de se fazer referência a algumas dificuldades sentidas no decorrer do referido estágio. Desta forma, a primeira dificuldade sentida teve a ver com o facto de a estagiária não conseguir registar todas as observações no diário de bordo, pois o trabalho desenvolvido com as crianças/alunos impediam-na de o fazer. Assim sendo, nas primeiras oportunidades, tal como na hora do intervalo ou do almoço, tentava-se registar toda a informação pertinente, correndo o risco de deixar alguma situação significativa por assinalar. Ainda em relação aos instrumentos de recolha e análise de informação, a estagiária lamenta o facto de não ter tirado mais fotografias para materializar o trabalho desenvolvido, mas o envolvimento era de tal ordem que muitas vezes não havia tempo para sair do contexto de trabalho, pegar na máquina e tirar fotografias. Hoje, e depois de ter sido realizado este relatório, é reconhecida a falta de evidências fotográficas.

Outra dificuldade sentida, especialmente na Educação Pré-Escolar, teve a ver com facto de terem sido profissionais da educação a criar o currículo, apresentando atividades, respeitando o interesse e as necessidades das crianças. No 1.º CEB já existe um currículo definido e cabe a cada professor o dever de o adaptar a cada grupo de alunos e, por conseguinte, a cada criança. No Pré-Escolar, pelo facto de não existir um currículo orientador dos conteúdos a serem abordados, atribuiu-se ao educador uma maior responsabilidade na seleção das aprendizagens realizadas pelas crianças.

Contudo, e depois de alguma experiência, a referida dificuldade foi-se apaziguando, dando lugar a ideias e possibilitando a aprendizagem, ouvindo as necessidades das crianças, de forma a proporcionar-lhes experiências significativas.

Desta forma, importa ainda mencionar a insegurança sentida, aquando do início dos estágios, o medo de falhar, de não conseguir proporcionar às crianças/alunos aprendizagens significativas. Quando ambos os estágios terminaram, sentiu-se uma melhor preparação, pois já havia um maior conhecimento do grupo e já se conseguiam selecionar as melhores estratégias para cada atividade.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que o papel do educador/professor, enquanto mediador, e a promoção de atividades representativas da funcionalidade da leitura consideram-se estratégias basilares para a motivação para a leitura. Acerca da funcionalidade da linguagem escrita, Mata (2008) acrescenta que “as crianças que não conseguem atribuir finalidades à linguagem escrita, nem referir eventuais benefícios que dela se possam tirar, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem da linguagem escrita” (p. 16).

Quanto à função do mediador, esta é encarada como uma peça indispensável na formação de leitores, enquanto seres ativos e críticos, devendo, por isso, estar atento às necessidades e interesses das crianças/alunos. Diante disso, entende-se que a principal função de um mediador é transformar o ato da leitura em momentos de prazer, evitando leituras mecânicas, despertando o gosto pela leitura nas crianças/alunos por meio de atividades significativas. A este propósito, Solé (1998) acrescenta o seguinte:

não se deve esquecer que interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (p. 43).

Em suma, e com base na reflexão desenvolvida no âmbito do tema do presente relatório de estágio, e tendo em conta as palavras de Smith (cit. por Niza, *et al.*, 1998) “o interesse pela leitura com que as crianças chegam à escola é a nossa oportunidade, mas o interesse pela leitura com que elas deixam a escola é da nossa responsabilidade” (p. 176).

Referências Bibliográficas

- Abreu, I., Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990) *Ideias e Histórias: contributos para uma educação participada*. Lisboa: Edição Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, L. G. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados* (texto policopiado). Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, C. (2012). *Da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: As práticas no domínio da leitura*. (Relatório de Estágio). Ponta Delgada: Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação.
- Cabral, M. L. (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita. Do básico ao superior*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Castanho, G. (2002). *(Re)pensar o ensino do português*. Lisboa: Edições.
- Castanho, G. (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.
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura Infantil e a mediação da leitura. In, Azevedo, F. (coord). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem. Direção Geral de Educação*.
- Fernandes, P. (s.d). *Literacia Emergente e contextos educativos*.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como Projecto Educacional: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva*. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação - Angra do Heroísmo.
- Freire, P. (2001). *A importância do hábito de ler*. Ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Carta de Paulo Freire aos Professores*. Scielo:
- Gama, S. (1980). *O Plano – instrumento que apoia ou aprisiona o professor?*. Lisboa: Ed Ática.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (2000). *A Leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Jorge, R. (1995). *A Propósito de Pasteur*.
- Leal, Peixoto, Silva & Cadima (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Leal, S. (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.

- Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J.; Velasquez, M.; Fernandes, P. & Bártolo, V. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, P. (s/d.). *Hábitos de leitura em Portugal: Uma abordagem transversal-estruturalista*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa – Departamento de Ciências da Comunicação.
- Machado, M. da S. da R. (2012). *Promoção da Leitura Recreativa – Um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Manzano, M. G. (1985). *A Criança e a Leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2002). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da literatura infantil em Contexto pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Martins, M.A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*.
Mata, L. (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.
- Medeiros, E. (2002). *I Encontro de Didácticas nos Açores*. Ponta Delgada: EGA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2011). *Currículo Regional da Educação Básica. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Direção Regional de Educação e Formação.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.
- Moniz, M. M. T. (2009). *Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo* (Dissertação do Mestrado não publicada). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a leitura. (Relatório de Estágio de Mestrado)*. Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diários de Aula: Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Neves, J. & Lima, M. (2008). *A leitura em Portugal: perfis e tipos de leitores*. Lisboa: Universidade Nova.
- Neves, M.C. & Martins, M.A. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar.
- Niza, S.; Rosa, C.; Niza, I. & Santana, I. (1998). *Criar o gosto pela Escrita. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nogueira, R. (2013). *A jogar também se Aprende... O contributo do jogo no desenvolvimento de competências matemáticas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*.

- (Relatório de Estágio de Mestrado, não publicado). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Oliveira-Formosinho, J & Formosinho J. (2013). A perspetiva educativa da Associação criança: a Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pennac, D. (2010). *Como um Romance*. Alfragide: Edições Asa II.
- Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Prole, A. (2005). O papel das Bibliotecas públicas face ao conceito de Literacia. In *Educação e Leitura*, Actas do Seminário, 31-41, Esposende, 27/28 de outubro.
- Ramalho, H. (2011). *Ensinar a ler, no 1º Ciclo do Ensino*. Minho: Universidade do Minho.
- Ribeiro, M. (2005). “*Ler bem para aprender melhor*”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, 79-87.
- Santos, A. (2007). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação – Angra do Heroísmo.

- Saraiva, J. & Mügge, E. (2006). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. e Veloso, R. (2011). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, P. (2012). *Influência da Literatura Infantil na Motivação para a Leitura*. (Dissertação de mestrado). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Silva, T. (2012). *A escola e a promoção da leitura: reflexão sobre uma experiência na aula de Português*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I.; Ferraz, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, J. (2012/2013). *A hora do conto – A importância de contar histórias em contexto pré-escolar* (Tese de Mestrado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Soares, M. (s.d.). *A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobrino, J. G. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Syder, M. (2009). *A Compreensão Leitora*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2001). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Viana, F. L. (2006). *Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir*. Braga: Universidade do Minho.

Viana, F. L. et al., (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Coimbra: Edições Almedina.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Resolução do Conselho do Governo n.º 82/2011 de 6 de Junho de 2011.

Site consultado:

Site oficial do Plano Nacional: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

ANEXOS

Anexo I – Guião e tabela de registo das hipóteses das experiências “Como se propaga a luz?”

EXPERIÊNCIA
“Como se propaga a luz?”

Nome do grupo:

Material:

- Tubo flexível opaco
- Lanterna

Procedimento:

1. Forma um par com um colega
2. Na sala escurecida, coloquem a lanterna acesa numa das extremidades de um tubo e verifiquem o que acontece. Coloquem o tubo em diferentes posições. Exemplos:



| | O que eu penso... | | O que verifiquei... | |
|--|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| | Vejo o objeto | Não vejo o objeto | Vejo o objeto | Não vejo o objeto |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

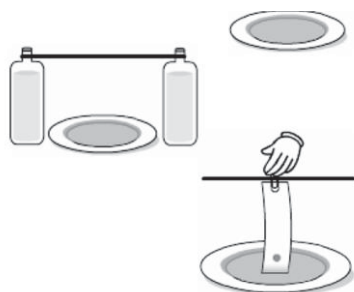
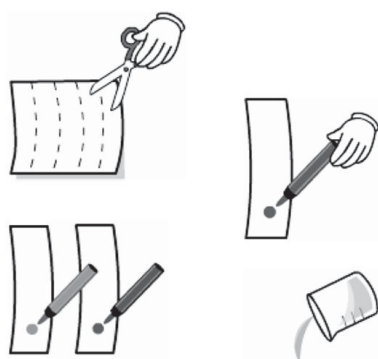


EXPERIÊNCIA “CANETA DE FELTRO”

Já pensaste que o preto pode não ser preto? As cores das tuas canetas (ou marcadores) podem ser formadas partir de outras cores.

Nesta experiência vais poder descobrir que cores são utilizadas para fazer os teus marcadores.

Nome do grupo:

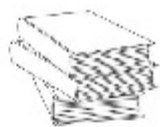


1. Corta os guardanapos em tiras.
2. Faz uma pinta com um dos marcadores numa tira a cerca de 1.5 cm de uma ponta.
3. Repete o passo anterior para as outras cores.
4. Coloca água num prato raso até cobrir o fundo.
5. Coloca uma garrafa de plástico cheio de água de cada lado do prato. Prende o fio aos gargalos das garrafas de modo a que fique bem esticado por cima do prato.
6. Prende todas as tiras no fio com cliques, de modo a que as pintas dos marcadores fiquem para baixo e fora de água (só a pontinha do papel deve tocar na água).

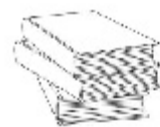
O que aconteceu?

Porque é que achas que isso aconteceu?

Anexo III – Registo de leituras pelos alunos nas salas de Educação Pré-Escolar



Registo de Leituras nas Salas de Educação Pré-Escolar



| Nome do Aluno | Nome do Livro | Sala | Data |
|---------------|---------------|------|------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Legenda:

T

Educadora Teresa

G

Educadora Gabriela

Bolo de Chocolate



Vais precisar de:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|----|--|
|  | 4 ovos |  | | | | | |
| 2 |  | de |  farinha | 2 |  | de |  açúcar |
| 1 |  | de |  óleo | 1 |  | de |  leite |
| 1 |  | de |  chocolate | 1 |  | de |  fermento |

Preparação


Bater os ovos com o açúcar e depois misturar os restantes ingredientes.





EXPERIÊNCIA “O TRUQUE DO OVO NA GARRAFA”










EXPLORAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS E REGISTOS CONCLUSIVOS

| MATERIAIS | O QUE VAI ACONTECER | O QUE ACONTECEU | | | | | | |
|--|---------------------|-----------------|---------|--------|-----------|-----------|--|--|
|  <table border="1" data-bbox="245 1478 756 1541"><tr><td data-bbox="245 1478 328 1541">Garrafa</td><td data-bbox="328 1478 392 1541">Ovo</td><td data-bbox="392 1478 483 1541">Algodão</td><td data-bbox="483 1478 572 1541">Alcool</td><td data-bbox="572 1478 647 1541">Palito</td><td data-bbox="647 1478 756 1541">Acendedor</td></tr></table> | Garrafa | Ovo | Algodão | Alcool | Palito | Acendedor | | |
| Garrafa | Ovo | Algodão | Alcool | Palito | Acendedor | | | |

DIÁRIO DA SALA

| | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| <p>O QUE FAZEMOS 😐</p> | <p>O QUE GOSTAMOS 😊</p> |
| <p>O QUE QUEREMOS FAZER 😏</p> | <p>O QUE NÃO GOSTAMOS 😞</p> |

MÊS DE ABRIL

| Nome das crianças | Atividades / Áreas da sala | | | | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Biblioteca | Computador (com internet) | Computador (sem Internet) | Casa | Jogos | Pintura | Blocos de madeira e animais da quinta | Trabalho orientado | Recortes e massa |
| Alan |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Alice | | | | | | | | | |
| Camila | | | | | | | | | |

Anexo VIII – Diapositivos do projeto “Os Direitos das Crianças”



Direito N.º1

❖ A criança não deve sofrer nenhuma discriminação de raça, cor, sexo, língua e religião.

Direito N.º2

❖ A criança tem direito a proteção especial.

Direito N.º3

❖ A criança tem direito a um nome e uma nacionalidade.

Direito N.º4

❖ A criança tem direito a crescer e a criar-se com saúde.

Direito N.º5

❖ A criança com deficiência física e mental deve receber tratamento, educação e cuidados especiais.



Direito N.º6

❖ A criança tem direito a crescer com amor e segurança.









Direito N.º7

❖ A criança tem direito a receber educação gratuita.




Direito N.º8

❖ Em caso de emergência, a criança deverá ser a primeira a receber proteção e socorro.

Direito N.º9

❖ As crianças devem ser protegidas contra os maus tratos. Não devem trabalhar antes da idade mínima.


Direito N.º10

❖ A criança deve ser educada com compreensão, amizade e paz entre os povos.




Todos os dias deveriam ser



DIADA CRIANÇA



FIM



TRABALHO ELABORADO PELAS CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA DA SALA A DA FONTE DO BASTARDO

