



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E EM ENSINO DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Carla Patrícia Moniz Tavares Cabral

Relatório de Estágio

**Da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico: *As práticas no domínio da leitura***

Realizado sob a Orientação Científica de:

Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho

Professora Doutora Maria Margarida da Silva Pacheco Fortuna

Carla Patrícia Moniz Tavares Cabral

Relatório de Estágio

**Da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico: *As práticas no domínio da leitura***

Relatório de Estágio das Práticas Supervisionadas I e II, apresentado ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho e da Professora Doutora Maria Margarida da Silva Pacheco Fortuna.

Ponta Delgada, 2012

*O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*
Fernando Pessoa

Agradecimentos

O presente relatório deveu-se ao contributo de muitas pessoas a quem não posso deixar de agradecer e de reconhecer todo o apoio prestado ao longo desse processo e que, de uma ou outra forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional:

- Às orientadoras, Prof. Doutora Graça Castanho e Prof. Doutora Margarida Fortuna, pela orientação científica, disponibilidade, apoio, confiança, pela palavra amiga que muito contribuíram na realização deste relatório.
- Ao coordenador do mestrado, Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros, pela procura de respostas às nossas interrogações e inquietudes.
- Às supervisoras, Mestre Gabriela Rodrigues e a Professora Doutora Raquel Dinis pela orientação, pelas críticas e sugestões que muito ajudaram na evolução e melhoria das minhas práticas.
- Às docentes cooperantes, educadora Maria Gabriela Melo e professora Maria Manuela Cabral, pelo acolhimento e por sempre procurarem refletir os aspetos menos bons das minhas práticas, de forma a melhorar.
- Aos pais e encarregados de educação por me terem aceite na sala dos seus filhos e educandos, e por se terem disponibilizado para contribuir nas atividades propostas.
- Às crianças, pela participação, pela colaboração, pelo interesse, respeito e alegria que sempre demonstraram ao longo das minhas práticas.
- Ao meu par pedagógico, Natércia Braga, pela amizade, companheirismo e pelos períodos de reflexão e discussão (Saudável!) que sempre tivemos, levando a que evoluíssemos, transportando-nos para um paradigma mais profissionalizante.
- À Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, nomeadamente à Sofia Florindo, à Cristina Macedo e à Margarida Oliveira pela disponibilidade e amabilidade com que receberam as crianças e pela implementação das atividades de promoção de leitura.
- Às entidades que me apoiaram na construção do cantinho da leitura no Pré- escolar, nomeadamente a livraria Leya, o Hipermercado Continente e a carpintaria FCoelho.
- À minha família, por todo o apoio que me deram. Em especial, ao meu marido e aos meus filhos (Henrique e Tomás) por todo o seu amor, compreensão e paciência pela minha ausência nos momentos mais precisos. Aos meus pais, por toda a força e carinho. Ao meu irmão, por me ter incentivado, acreditado em mim e, principalmente, por me ter ajudado nos momentos em que sempre precisei.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cf. – Confira

Coord. – Coordenação

CREB – Currículo Regional da Educação Básica

DEB – Departamento de Educação Básica

DL – Decreto-Lei

EBI – Escola Básica integrada

Et al – e outros

JI – Jardim de Infância

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

ME – Ministério da Educação

n.º – número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCPEB – 1ºC – Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)

PNL – Plano Nacional de Leitura

sd/ – sem p

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

A elaboração do presente Relatório de Estágio é o culminar do trabalho realizado nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, dando resposta a uma exigência estabelecida para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, como estabelecido no seu regulamento publicado no Diário da República, 1ª Série, nº43 de 22 de Fevereiro de 2007. Nele, estão plasmadas questões que se prendem com a teoria e a prática curricular, nomeadamente a análise e a reflexão necessárias para que se possa crescer enquanto indivíduo e futuro profissional. Por outro lado, o mesmo visa fundamentar as práticas levadas a efeito, recorrendo a literatura científica da especialidade, procurando, deste modo, dar consistência ao trabalho realizado no decurso do estágio no Pré-escolar e no 1º Ciclo.

Do conjunto de áreas e domínios explorados junto da população estudantil, foi opção da mestranda aprofundar, neste documento, o domínio da leitura, dada a relevância que o seu carácter transversal assume em todas as áreas disciplinares, bem como na aprendizagem e no desenvolvimento global das crianças. Assim, privilegiou-se, na elaboração deste relatório, um capítulo dedicado às intervenções realizadas quer na Educação do Pré-escolar quer no Ensino 1º Ciclo, capazes de desenvolver competências leitoras e, conseqüentemente, o gosto pela leitura.

Ao longo das intervenções nos estágios realizados, diligenciou-se no sentido de a comunidade onde a escola estava inserida fosse envolvida nas atividades desenvolvidas, para que a consecução dos objetivos delineados fosse garantida.

Também foi preocupação da mestranda incluir neste relatório uma reflexão fundamentada sobre a prática desenvolvida. Neste sentido, foram focados aspetos como a razão pela opção de determinadas atividades, o seu contributo para o desenvolvimento de competências leitoras nas crianças, bem como uma análise à sua prestação e à experiência vivida no decurso do processo formativo. Recorde-se, a este propósito, que as Práticas Educativas Supervisionadas I e II assumiram-se como um ponto alto na nossa formação, dado o seu contributo importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, em consequência do encontro entre os discursos teóricos e os discursos práticos, culminando numa caminhada de aprendizagem. Em suma, a redação deste relatório foi crucial para o nosso crescimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

The elaboration of this Internship Report is the culmination of the work conducted during the Supervised Practices I and II and emerges in response to the requirements for obtaining the Master Degree in Pre-school Education and Teaching of Cycle I of Elementary Education (as set out in its respective ordinance published in *Diário da República, 1st Series, No. 38, February 22, 2007*). This report explores issues that relate to curriculum theory and practice, including the necessary analysis and reflection which allow one to grow as an individual and as a future professional. It is also intended to provide evidence, through the field's scientific literature, for the formulated statements. Hence, it aims to provide consistency to the work accomplished during the internship in Pre-school and Cycle I.

Since its cross-cutting characteristics are significant in all the educational areas, including on learning and on the overall development of children, this graduate student opted to further utilize this document to explore the theme of promotion of reading and its importance in school success. Thus, this report encompasses a chapter on interventions for both Pre-school and Cycle I, which are directed at stimulating the development of reading skills and, in parallel, developing the taste for reading.

Along the interventions put in place during the internships and in order to guarantee that the outlined goals were attained, measures were taken to involve the school's surrounding community in all the activities being developed.

Additionally, we also include in this report a deep reflection on the practice carried out by focusing on aspects such as the reason for choosing particular activities and their contribution to the development of reading skills in children; but also by reviewing performance and experiences during the internships. In this respect, the Supervised Practice I and II was a high point in our training, since as a consequence of the union between the theoretical and practical pathways, it resulted in an important contribution to personal and professional development and in a culmination of everything we have learned. It was then, a privileged space for our training process.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Fundamentação Teórica	4
1 – O Estágio como Processo de Formação Inicial de Profissionais de Ensino	4
2 – O Papel dos Educadores/Professores no Desenvolvimento de Competências Leitoras	10
2.1 – A Função da Leitura na Promoção da Literacia.....	13
2.2 – A Leitura como Decifração.....	16
2.3 – A Leitura como Procura de Sentido	19
2.4 – A Leitura e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).....	21
2.5 – A Leitura e a Vivência Total da Cidadania.....	25
2.6 – O Plano Nacional de Leitura e a sua Implementação.....	28
2.7 – A Leitura em Contexto Escolar.....	31
2.7.1 – A Leitura no Pré-Escolar	32
2.7.2 – A Literatura Infantil ao Serviço de Competências Leitoras.....	33
2.7.3 – O Cantinho da Leitura nas Salas de Atividades	35
2.7.4 – Estratégias de Promoção do Livro e da Leitura.....	36
2.8 – A Leitura no 1º Ciclo	41
2.8.1 – Os Métodos de Leitura.....	42
2.8.2 – Material de Leitura usado em Contexto de Sala De Aula.....	47
2.8.3 – A Biblioteca de Sala de Aula e a Biblioteca da Escola	49
Capítulo II – As Práticas em Contexto de Estágio Pedagógico	54
1 – Questões Organizacionais do Estágio	54
2 – Do Ambiente Educativo às Práticas de Leitura em Contexto Pré-Escolar.....	58
2.1 – Características do Meio	59
2.2 – Características da Escola	59
2.3 – Características da Sala.....	60
2.4 – Características do Grupo.....	62
2.5 – As Práticas de Leitura no Pré-escolar.....	63
3 – Do Ambiente Educativo às Práticas de Leitura em Contexto 1º Ciclo	71
3.1 – Características do Meio	71
3.2 – Características da Escola	72
3.3 – Características da Sala.....	72
3.4 – Características da Turma	73

3.5 – As Práticas de Leitura no 1º Ciclo	73
Capítulo III – Reflexão sobre o Processo de Estágio e as Práticas	83
Considerações Finais	91
Bibliografia.....	94
Anexos	

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1:** Calendarização das Atividades do Pré-escolar.
- Anexo 2:** Calendarização das Atividades do 1º Ciclo.
- Anexo 3:** Exemplos de Sequências Didáticas do Pré-escolar e do 1º Ciclo.
- Anexo 4:** Planta da Sala Verde do Pré-escolar.
- Anexo 5:** Antigo Cantinho de Leitura
- Anexo 6:** Grelha da Sequência Didática da Atividade – Visita de Estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.
- Anexo 7:** Fotos da Visita de Estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.
- Anexo 8:** Desenhos do “Projeto” do Novo Cantinho da Leitura.
- Anexo 9:** Grelha da Sequência Didática da atividade – Construção do Cantinho da Leitura.
- Anexo 10:** Fotos do Grupo 1 – Elaboração do Quadro das Regras.
- Anexo 11:** Foto do Grupo 2 – Construção da Moldura do Quadro para os Desenhos “Projeto” do Novo Cantinho de Leitura.
- Anexo 12:** Fotos do Grupo 3 – Montagem do Tapete Alfabético.
- Anexo 13:** Fotos do Grupo 4 – Classificação dos Livros e Organização do Cantinho de Leitura.
- Anexo 14:** Pedidos de Patrocínios.
- Anexo 15:** Fotos dos Livros que Foram Cedidos pelos Pais/Encarregados de Educação e as Empresas: Leya e Continente.
- Anexo 16:** Foto Cadeira do “Rei” ou da “Rainha”.
- Anexo 17:** Fotos do Novo Cantinho de Leitura.
- Anexo 18:** Grelha da Sequência Didática da Atividade – Leitura do Livro “O Macaco de Rabo Cortado”.

Anexo 19: Fotos da Leitura do Livro “O Macaco de Rabo Cortado” de António Torrado.

Anexo 20: Fotos da Sequência de Imagens da História “O Macaco de Rabo Cortado”.

Anexo 21: Fotos do Material (dois saquinhos: um com personagens e outro com espaços) para a Construção da História.

Anexo 22: Fotos das Histórias Apresentadas às Outras Salas do Pré-escolar.

Anexo 23: Grelha da Sequência Didática da Atividade – Leitura do Big Book “Dez num Barco”.

Anexo 24: Fotos da Leitura do Big Book “Dez num Barco”.

Anexo 25: Personagens da História “Dez num Barco” para Trabalhar o Sentido do Número.

Anexo 26: Poema “Livro” de Luísa Ducla Soares.

Anexo 27: Letra da Canção “O Jogo das Rimas”.

Anexo 28: Grelhas de Observação das Crianças no Cantinho da Leitura.

Anexo 29: Planta da Sala da Turma nº 48 – 4º ano.

Anexo 30: Grelha da Sequência Didática das Atividades – Visita de Estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada; Leitura do Livro Digital “Era uma Vez um Rei...” e Leitura do Poema “O Mar Português”.

Anexo 31: Roteiro da Visita de Estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.

Anexo 32: Fotos da Visita de Estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.

Anexo 33: Fotos da Adesão ao Cartão de Leitor da Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.

Anexo 34: Guião do Relatório sobre a Visita de Estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada.

Anexo 35: Grelha da Sequência Didática das Atividades – Construção e Organização da Biblioteca de Turma; Visita da Avó de um Aluno e a Leitura do “Livro que só queria ser Lido”.

Anexo 36: Livros que a Estagiária e as Crianças Trouxeram de Casa para a Biblioteca de Turma.

Anexo 37: Fotos da Construção e Organização da Biblioteca de Turma.

Anexo 38: Fotos da Avó de um Aluno a Ler uma História.

Anexo 39: Grelha da Sequência Didática da Atividade – Leitura do Livro “O Joãozinho e os seus Amigos Alimentos”.

Anexo 40: História “O Joãozinho e os seus Amigos Alimentos”.

Anexo 41: Fotos dos Livros “o Joãozinho e os seus Amigos Alimentos”.

Anexo 42: Ficha de Verificação de Leitura.

Anexo 43: Leitura do Livro Digital “Era uma Vez um Rei... D. João I – O da Boa Memória”

Anexo 44: Ficha de Trabalho.

Anexo 45: O Poema “Mar Português” de Fernando Pessoa.

Anexo 46: O Livro de José Jorge Letria “O Livro que só queria ser lido”.

Anexo 47: Guião de Leitura do Livro “O Livro que só queria ser lido”.

Anexo 48: Livro “Os direitos da criança” de Luísa Ducla Soares.

Anexo 49: Grelha da Sequência Didática da Atividade – Visita de Estudo à Feira do Livro.

Anexo 50: Fotos da Visita de Estudo à Feira do livro.

Anexo 51: Roteiro da Visita de Estudo à Feira do livro.

Anexo 52: Exemplo de uma Grelha de Metas de Aprendizagens e de Lista de Verificação.

Anexo 53: Exemplos de Recursos do Método das 28 Palavras.

INTRODUÇÃO

Nos tempos que correm, muitas têm sido as mudanças a que a sociedade, em geral, tem vindo a assistir. Na verdade, qualquer que seja a mudança, esta pressupõe, sempre, uma transformação/alteração de um estado, modelo ou situação anterior, para um estado, modelo ou situação futuros, motivados por razões inesperadas e incontroláveis, ou por razões planeadas e premeditadas.

Um bom exemplo de uma mudança que se tem vindo a afirmar nos últimos anos é a redução do analfabetismo e o crescente número de indivíduos que progredem nos estudos até ao nível universitário no nosso país, tendência que, segundo projeções do INE (2011), se manterá nos próximos anos.

No contexto atual, estar informado é uma condição *sine qua non* para se viver a cidadania de forma plena, pelo que há que reconhecer o papel fulcral que a leitura assume na vida das pessoas, competindo aos educadores/professores o mais participativo dos papéis no que se refere à estimulação para o gosto pela leitura (Castanho, 2002). Ser um agente de ensino, nos níveis mais baixos de escolaridade, deve ser entendido como uma profissão comprometida com a educação do ser humano e da coletividade, ao atuar na promoção da literacia, educação e, em última análise, na construção da identidade e do futuro das pessoas.

Dados os desafios que se colocam hoje aos educadores, em geral, há que fazer um investimento importante no que se refere a todas as etapas inerentes à construção de uma preparação sólida, responsável e consciente dos futuros agentes de ensino. Este esforço deve ser uma verdade ao nível da licenciatura, mas de forma mais consequente ao longo do processo de formação de novos profissionais da área da educação, com vista a uma inclusão plena no mundo do ensino.

O grande desafio que se coloca aos mestrandos em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico é, pois, o de confrontar a teoria com a prática, percebendo a essência da sua intervenção, dado que esta é, salvo algumas exceções, o primeiro contato que o formando tem com um grupo de crianças. Nesta efetividade de funções, é-lhe exigida a capacidade de responder aos desafios e exigências com que se vai deparando, isto porque o estágio promove a oportunidade de se experienciar o que, até então, tinha sido apenas abordado em teoria, nomeadamente no que diz respeito à planificação, lecionação e reflexão sobre as práticas.

Importa lembrar que este documento tem o propósito de dar resposta a uma exigência estabelecida nos artigos 20º e 21º do Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março,

assumindo a forma de relatório que será alvo de apreciação e discussão pública, como estabelecido no artigo 22º do mesmo Decreto-Lei e no artigo 18º do Regulamento de Mestrados da Universidade dos Açores.

Segundo a alínea I) do artigo 2º do referido Regulamento, “O relatório de estágio deverá contemplar a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos”, sendo que a especialidade deste mestrado específico se encontra regulamentada pelo Despacho nº 3057/2009 de 23 de Janeiro, nomeadamente no seu artigo 11º, onde se pode ler que é a de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico.

Assim, a intenção do presente relatório é essencialmente o de sintetizar o percurso ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, tendo como objetivos descrever, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica, relacionar as práticas realizadas, com as teorias, princípios, estudos empíricos e/ou conceitos da área; avaliar as práticas analisadas, e fundamentar com literatura da especialidade as opções pedagógico-didáticas adotadas aquando das intervenções educativas.

O presente trabalho encontra-se organizado em torno de três partes essenciais. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, no qual é feita uma breve abordagem ao Estágio como processo de formação inicial de profissionais de ensino e ao papel dos educadores/professores no desenvolvimento de competências leitoras, onde são explorados temas como sejam a função da leitura na promoção da literacia, o plano nacional de leitura e a sua implementação, bem como a leitura em contexto escolar.

Na segunda parte deste relatório faz-se uma abordagem às práticas em contexto de estágio pedagógico, incluindo conteúdos como, por exemplo, as questões organizacionais do estágio, o ambiente educativo em contexto Pré-escolar e do 1º Ciclo, bem como as práticas de leitura em ambos os contextos. Na última parte deste relatório, tecem-se considerações reflexivas sobre as opções e as práticas desenvolvidas.

Acrescente-se que, dada a necessidade de articular a orientação do relatório com as ações a incrementar, foi sugerido aos mestrados que desenvolvessem uma determinada temática e a aprofundassem aquando da elaboração do presente relatório. Assim, foi nossa opção abordar a promoção da leitura, tendo em consideração os benefícios que essa competência tem não só para o desenvolvimento individual de cada criança/aluno, mas também para toda a sociedade e, mais amiúde, para o desenvolvimento de um país. Recordar-se que esta competência, numa fase inicial é aprendida, mas, mais tarde, no decorrer da

escolaridade, é, ela própria, responsável pela aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, bem como pelo sucesso escolar (Castanho, 2002).

A escolha deste tema deveu-se não só à sua versatilidade ou ao seu cunho integrador, mas também ao seu caráter transversal com as várias áreas de conteúdo recomendadas pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), pela *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (OCPEB – 1ºC) e *Currículo Regional da Educação Básica* (CREB), procurando obstar a segmentação dos saberes na perceção das crianças/alunos. Por outro lado, ao consultar a bibliografia, apercebemo-nos das preocupações de diversos autores sobre a necessidade de se estimular as nossas crianças, o mais precocemente possível, para as competências leitoras, o que se afigurou como um incentivo para o desenvolvimento do presente trabalho. Por outro lado, esta ideia é reforçada no próprio *Currículo Nacional do Ensino Básico* onde se pode ler que “é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio (...) do modo escrito (leitura e expressão escrita)”.

Após termos o tema definido, foi necessário projetar a sua aplicação de modo a poder integrá-lo nas Práticas Educativas Supervisionadas, procurando adequar à sua realidade, procurando encontrar estratégias adequadas à estimulação para o gosto pelo livro em ambos os campos de estágio. Neste sentido, houve, necessariamente, que romper com ideias estereotipadas acerca de quando se deve iniciar o desenvolvimento de competências leitoras, mas também da forma como tal desenvolvimento deverá ser feito, não só no pré-escolar mas também no 1º Ciclo. Neste sentido, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* expõe que “há formas de ‘leitura’ que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...” (ME, 1997:71), o que demonstra bem que a leitura não é feita apenas pela decifração do código escrito, mas por outras vias que ajudam as crianças a conhecer e a interpretar, à sua maneira, textos escritos, o que pode ser promover o desenvolvimento de parâmetros referentes a capacidades de linguagem/leitura.

Muito embora no estágio se tenha trabalhado todas as áreas e domínios previstos na planificação das nossas intervenções e se tenha procurado desenvolver diversas competências, neste relatório privilegiar-se-á a explanação do modo como a leitura foi desenvolvida quer no contexto Pré-escolar como no do 1º Ciclo, descrevendo as opções tomadas, justificando-as com recurso à literatura da especialidade.

Para fundamentar o nosso trabalho, baseamo-nos num referencial teórico, que situa o estudo no interior de um contexto, revestindo-lhe de significado, ou seja, uma forma de perceber o fenómeno em estudo, como sublinha Fortin (1999). Assim, este capítulo reveste-se de grande relevância pois, por um lado, serviu de orientação e suporte à prática desenvolvida em contexto de estágio e, por outro, de suporte à implementação dos projetos formativos. Nesta senda, procurou-se organizá-lo em torno de dois polos estruturantes: o Estágio como processo de formação inicial de profissionais de ensino e o papel dos educadores/professores no desenvolvimento de competências leitoras.

1- O Estágio Como Processo de Formação Inicial de Profissionais de Ensino

A aprendizagem, em contexto de estágio, desempenha um papel fulcral e inquestionável aos níveis humano, pedagógico, científico, bem como técnico, já que os conhecimentos adquiridos na universidade não são, por si só, suficientes para induzirem a autoconfiança necessária à prática educativa.

Neste sentido, entende-se o período de estágio como um momento de descoberta e ensaio sobre características reais da profissão, revela-se como um ecossistema ideal para a apropriação de saberes e desenvolvimento de competências. Para tal, são proporcionados aos estudantes uma realidade na qual devem intervir, tendo em conta os saberes teóricos adquiridos no ambiente académico, plasmando-se a formação num “período de formação em que o aluno/futuro professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer a sua profissão” (Flores, 2000:30).

A aprendizagem em contexto de estágio permite consolidar e acrescentar espaços de aquisição de novos conhecimentos pelo que, e como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo, os docentes devem ter uma “formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”. Na verdade, é através do estágio que o estudante desenvolve a sua aprendizagem num contexto real que, muito provavelmente, virá a ser o seu ambiente profissional, pois “a aquisição dos conhecimentos não é uma simples questão de ensino formal e teórico. O conteúdo da educação deve apontar para níveis elevados, de modo a permitir aos indivíduos uma plena participação no desenvolvimento e o ensino relacionar-se com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhes a

motivação para aprender” (Sequeira, 2008:35). De facto, só os estudantes muito criativos e imaginativos aprenderiam sem nunca terem experienciado nem participado num contexto de aprendizagem. Como sublinha Perrenoud (1993:148), “ninguém aprende a nadar pelos livros”, assim “a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática (...) A teoria não tem de ser necessariamente teórica, remota e desligada da realidade” (Alarcão e Tavares, 2003: 19).

Durante a ação educativa, o estagiário assimila os conhecimentos pedagógicos e começa a realizar as suas práticas de ensino, sendo o primeiro contacto com os saberes profissionais e a realidade educativa, pois é através do estágio que se adquirem as competências necessárias ao exercício profissional, constituindo-se mesmo como “um momento único, o primeiro da «socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam”, como expõem Jacinto e Sanches (2002, *in* Mesquita, 2011:64). Desta forma, “a formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino, já como professores (na prática pedagógica - «estágio») e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional” (Mesquita, 2011:15). Todavia, há que ter a consciência de que o curso não é sinónimo de estagnação: aquando do exercício profissional há que dar continuidade à sua formação, para que possa crescer profissionalmente ao longo da sua carreira, pois “a formação contínua torna-se não só um direito, mas também um dever que o educador deverá assumir ao longo da sua carreira para garantir a maturação a nível pessoal, organizacional e profissional nas mais variadas vertentes e dimensões” (Medeiros, 2008: 46). É nesta linha de pensamento que Pacheco defende que o professor não é um produto concluído, “mas alguém que está em contínua formação, tornando-se necessária, além de urgente, a interligação – e não uma separação dicotómica – da formação inicial com a formação contínua e a construção de um processo permanente de desenvolvimento profissional” (1995:137).

O estágio é considerado não apenas como um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos na prática, mas, fundamentalmente, como um campo de formação muito mais abrangente e globalizador, enformando-se num modo de aprender a partir da própria experiência do estudante, dando lugar ao desenvolvimento das dimensões técnica, cognitiva e relacional, por via da reflexão. Para tal, torna-se necessário

“observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular: observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, com vista à adequação do processo educativo; planear de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão

sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio, ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, concretizando na acção as intenções educativas; avaliar o processo e os efeitos, envolvendo as crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar; comunicar e articular com colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória.” (Portugal e Laevers, 2010:9)

Neste entendimento, pode-se afirmar que a formação básica dos professores/educadores culmina na prática pedagógica, uma vez que esse período assume um papel fundamental, por possibilitar aos estagiários períodos reflexivos, que permitem questionar sobre as suas práticas, considerando os projetos pedagógicos da comunidade escolar, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma, enfocando-se na premissa de que a formação inicial só é consciente, quando promove a “integração dos conhecimentos e dos contextos (sociológicos, ecológicos, psicológicos e pedagógicos) de prática pedagógica”, como referem Gomes e Medeiros (2005:20).

Neste sentido, a OCEPE (ME, 1997:14), defende que o educador/professor terá de usufruir da intencionalidade educativa, resultante “do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” Por outras palavras, o estágio é extremamente importante na formação, pois “a planificação, a execução e a reflexão tornam-se pré-requisitos para que os futuros professores se apropriem das suas práticas, de modo a construírem um corpo de conhecimentos dotado de sentido, globalidade e coerência, integrado num quadro teórico de referência, resultante numa prática pedagógica pessoal, fundamentada e reflexiva.” (Carrascosa *et al* 1993, *in* Gomes e Medeiros, 2005:20).

Para que se possa intervir de forma adequada, há que reconhecer a observação como uma ferramenta essencial, pois constitui-se como “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE/ME, 1997:25). Neste sentido, exige-se ao educador/professor que seja um bom observador, razão pela qual deverá ser prioridade do estagiário observar, por um lado, as crianças em sala de aula e, por outro, a atuação do professor cooperante, pois só assim é possível estabelecer o planeamento, implementar as ações que visem a sua concretização, bem como avaliar e refletir sobre todo esse processo. Na verdade, de acordo com Estrela (1994:62), a observação deverá ser fulcral, desde o início do estágio, para a recolha de dados, descrições, análises e caracterizações que deverão ser necessárias para que o estagiário possa planear a sua ação, pois a observação permite tornar o estagiário “mais consciente das situações de ensino, tornando-o

simultaneamente mais consciente de si próprio” na sua prática, levando-o a que reconheça e identifique fenómenos, apreenda relações sequenciais e causais, a ser sensível às reações das crianças¹, colocando problemas e verificando soluções, colhendo informação de forma objetiva organizando-a e interpretando-a, de forma a criar ligação entre teoria e prática.

Após um período de observação, que permite perceber o contexto, as características das crianças e a atuação do professor cooperante, o estagiário encontra-se em condições de passar à planificação, pois como refere Formosinho

“não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança.” (1998:61)

De acordo com Arends (1999:44), a “planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor”. Segundo este autor, a elaboração de uma planificação prevê a definição de objetivos, que visam descrever um conjunto de comportamentos (ou atuações) de que a criança se deve mostrar capaz para ser reconhecido competente ou apto. Além disso, servem de guia para as estratégias e permitem definir o domínio e o nível de atuação.

O objetivo primordial da planificação não é mais do que operacionalizar o currículo, pois como mencionam Clark e Lampert (1986) “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (*in* Arends, 1999:44).

A planificação tem como principal intuito servir de apoio, orientação e justificação daquilo que se decide; de referência/orientação das ações no processo de ensino/aprendizagem; de um propósito, de um fim e de uma meta a atingir, bem como de estratégias que servem de apoio para a concretização das atividades.

Para a realização de planificações há que considerar documentos que ajudem a orientar essa tarefa de acordo com as características de cada realidade. São exemplo desses documentos o Currículo Nacional do Ensino Básico, os programas escolares das disciplinas que os alunos frequentam, bem como o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Projeto Curricular da Escola

¹ Uma vez que este relatório insere, na sua génese, referências à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico, optou-se por adotar o termo criança, sempre que se pretende referir ao indivíduo alvo do ensino nestes dois ciclos de aprendizagem. Constituem exceção as referências a alunos nas citações formais e quando se relatar as atividades desenvolvidas aquando do estágio no 1º ciclo do ensino básico.

PCE, o Projeto Curricular de Grupo (PCG), Projeto Curricular de Turma (PCT), Plano Anual de Atividades (PAA).

O estagiário deve ter a noção de que a planificação não pode nem deve ser rígida, mas sim flexível, podendo sofrer alterações no decorrer da ação educativa sempre que houver a necessidade de adaptação às necessidades e interesses momentânea das crianças, de modo a que desenvolvam as competências pretendidas.

Após a planificação o estagiário passa para a execução. Para a aplicação da planificação, o estagiário deverá ter a preocupação de criar um ambiente favorável à sua execução, tendo em mente que o “empenho, a entrega pessoal e a dedicação são qualidades que possibilitam ao profissional ter a capacidade para dar respostas às solicitações das práticas diárias. Para a maioria dos alunos/ futuros professores, um professor necessita, primeiro lugar, de conhecer os alunos, de saber estar com eles e de criar um clima de confiança, para que o ato educativo se desenvolva na plenitude” (Mesquita, 2011:146).

Saliente-se que há que valorizar, de igual modo, o meio social em que as crianças estão inseridas, procurando envolver toda a comunidade nos projetos de cada professor, uma vez que, como se pode ler no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, a atividade docente deve respeitar as diversas dimensões da escola enquanto instituição educativa e a realidade da comunidade onde está incluída, pois “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”.

Qualquer intervenção/execução deve ser seguida de avaliação, que permita refletir sobre os resultados obtidos pelas crianças no decorrer de cada processo ou etapa de aprendizagem. Caso os resultados não correspondam aos pretendidos, cabe ao educador/professor repensar as estratégias e as atividades no sentido de melhorar as práticas em termos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Ribeiro salienta que

“é necessário verificar, ao longo do percurso, se estão a ser cometidos erros ou desvios que vão impedir que se obtenha o produto desejado, o que, a não ser feito, pode conduzir a um insucesso. (...) A avaliação ao longo do trajeto a percorrer permite, pelo contrário, introduzir correções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justificarem, e reconduzir o projeto à rota traçada” (1997:5)

Para Rosales (1992: 86), a avaliação é parte indissociável do ensino porque constitui uma competência profissional do professor e um fator importante no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma e responsável da criança. A avaliação no ensino é uma atividade que permite compreender o processo de aprendizagem da criança de acordo com as suas capacidades, atitudes e experiências de vida. Pois, como evidência Ribeiro no

“contexto do processo de ensino-aprendizagem, não tem sentido falar em avaliação de resultados se não assumir uma planificação de todo o processo. Através dessa operação de planeamento, **identifica-se o que se pretende atingir** (os objetivos, de aprendizagem), **concebe-se o processo de chegar até lá** (métodos, meios e materiais) e finalmente, **a maneira de saber se se conseguiu**, ou não, o pretendido (tipos de instrumentos de avaliação)”. (1997:21)

Durante um estágio, deve-se ter sempre a preocupação de fazer uma avaliação prática educativa, respeitando os níveis e ritmos de aprendizagem das crianças, pois como se pode ler no Programa de Matemática do Ensino Básico (ME/DEB, 2007:11) “é através da avaliação que o professor recolhe a informação que lhe permite apreciar o progresso dos alunos na disciplina e, em particular, diagnosticar problemas e insuficiências na sua aprendizagem e no seu trabalho, verificando assim a necessidade (ou não) de alterar a sua planificação e ação didática.”

O resultado da avaliação não encerra, por si só, o ciclo de uma intervenção. Pelo contrário é o ponto de partida para algo bem mais vasto, que assume grande importância: a reflexão, que para Mesquita (2011) tem como finalidade principal contribuir para apreender, mudar e construir novas competências, não só no momento da ação, mas também no final de cada intervenção.

Como refere Alonso (2007:115) “o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro”. Saliente-se que uma postura reflexiva deverá ser uma constante na vida dos professores no que se refere à sua prática pedagógica, pois apenas mantendo essa atitude se poderá melhorar o processo do ensino, promovendo o sucesso escolar.

Os estagiários deverão questionar e consciencializar-se da sua ação educativa, no sentido de modificar as suas atitudes e comportamentos, de forma a melhorar o seu desempenho e a qualidade do ensino, não esquecendo que deve basear na “reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão e Tavares, 2003: 35). Neste sentido, o educador/professor “reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem faz uma revisão, procede a uma reconstrução e dá uma resposta e faz uma análise crítica à actuação da turma e também à sua.” (Pacheco, 1995:37)

2 - O Papel dos Educadores/professores no Desenvolvimento de Competências Leitoras

O educador/professor deve estabelecer vínculos com as crianças, conhecer os seus interesses e dificuldades, saber o que as crianças já sabem, o que não sabem e o que gostariam de saber, pois “o agir do profissional do professor resulta da combinação necessária entre saber o que ensinar, saber como ensinar e conhecer quem aprende” menciona Mesquita (2011:87). Desta forma, compete ao educador/professor não só adquirir competências e conhecimentos, mas fazer com que as crianças utilizem esses conhecimentos que aprenderam, pois é importante “que o ensino resulte para as crianças em aprendizagens verdadeiramente significativas, que se poderá conseguir melhor conhecendo as características de cada um dos aprendentes” (Mesquita, 2011:87).

O educador/professor deve ser flexível e reflexivo ao planear sobre as suas intenções educativas, sobre as formas de as adequar às necessidades, ideias e interesses das crianças, promovendo o seu desenvolvimento e a aquisição de competências prevendo situações e experiências de aprendizagem, entendendo que a “abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (Alarcão e Tavares, 2003:35). Deste modo, não só é importante como indispensável o docente perceber que conhecimentos têm as crianças com que vai trabalhar, quais as suas capacidades, hábitos, interesses e expectativas para que possa adequar e adaptar as estratégias necessárias para a aprendizagem, garantindo que se estabelece relações entre a escola e o mundo real e, de igual modo, capazes de promover o gosto pela leitura.

Saliente-se que, para além de ter de conhecer as características das crianças com quem trabalham, não só em termos de grupo, mas também em termos individuais, também o educador/professor deverá ser um incentivador ao desenvolvimento global das crianças, através das competências dos vários domínios/áreas, não servindo só para desenvolver a parte cognitiva da criança, mas também a parte pessoal, interpessoal, social, afetiva, psicomotora, entre outras (OCEPE/ME,1997).

Nesta perspetiva, podemos entender o educador/professor como um co-construtor do conhecimento e de competências das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos (OCEPE/ME,1997). Aliás, numa relação de reciprocidade, educador/professor e aluno mantêm aprendizagens mútuas: não só a criança aprende com o educador/professor, como o educador/professor aprende com a criança.

Todavia, como refere Jolibert (2000) há que compreender que para estimular nas crianças o gosto pela aprendizagem em geral e pela leitura em particular, exige-se ao

educador/professor que seja um agente facilitador da aprendizagem, estimulando-as e capacitando-as para a vida ativa e para a vida profissional, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para um constante aprimoramento pessoal, traduzida numa insatisfação que perdure para se garantir a evolução das competências pessoais. Para que isso seja possível, o educador/ professor deve ter o cuidado de despertar e estimular a sensibilidade estética, a imaginação, o espírito crítico, a autonomia nas crianças (OCEPE/ME, 1997). Por outro lado, demonstrando ser um bom leitor, respeitando e admirando os livros poderá ser uma forma de estimular o estabelecimento de empatia entre as crianças e leitura. Mas para que isso seja possível, o educador/professor deverá, de igual modo, conhecer a literatura adequada à faixa etária com quem trabalha, de forma a poder oferecer esses livros às crianças e a estabelecer diálogos pedagógicos, analíticos e reflexivos sobre as leituras estabelecidas, o que poderá ser sinônimo de ganhos extremamente importantes no que diz respeito à leitura não só a curto prazo, mas principalmente a médio ou a longo prazo (Silva *et al* (2011).

Sem o domínio da leitura não há alfabetização dos indivíduos. Torna-se necessário perceber que, apesar da relevância desta missão, a verdade é que a sua conceptualização tem sido pautada por diferentes análises e enfoques, privilegiando, em alguns casos, a abordagem mecânica do processo de aquisição da língua escrita, fundamentada na racionalidade técnica, cuja preocupação central é o como fazer e, noutros casos, a utilização e a diversificação das estratégias, entendida “como elemento de motivação para a aprendizagem das crianças, o que pressupõe deslocar as metodologias de ensino de «um processo mecânico» para um processo ativo, procurando «que os alunos (...) tenham aprendizagens significativas»” (Mesquita, 2011:87-88).

De acordo com Stemmera (2006), pode-se definir alfabetização como um processo que se inicia muito antes das crianças entrarem para o primeiro ano do ensino básico (onde são submetidas a mecanismos formais de alfabetização), dado que vivem numa sociedade letrada, onde a linguagem escrita encontra-se presente nas mais diversas formas – cartas, jornais, livros, publicidade, rótulos de embalagem, entre outros. O fato de estarmos, desde muito cedo, expostos a diferentes estímulos visuais, permite-nos construir hipóteses de leitura e de escrita: quanto maior for o contexto cultural no qual estejam inseridas as crianças, mais possibilidades terão de ser estimuladas e, conseqüentemente, mais cedo mostrarão compreensão e domínio pelos símbolos gráficos, como também ainda manifestarão prazer pelo que fazem, isto porque e como refere Lentin (1983, *in* Abreu, Sequeira e Escoval, 1990:85), “o desejo interior de ler não nasce sozinho: ele é provocado por todo um meio ambiente que inclui o livro como elemento positivo.”

Neste sentido, podemos afirmar que, atualmente, a leitura assume, na generalidade, um caráter utilitário, isto é, lê-se porque se é obrigado a ler e porque é útil ler, atribuindo-se um caráter distinto à leitura: como um meio e não como um fim.

Deve constituir preocupação do educador/professor estimular o gosto pela leitura, sendo que “o cuidado maior daquele que ensina crianças a ler é fazer perdurar o prazer e persistir na procura muito para além do tempo da aprendizagem” (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990:86).

Saliente-se que o que se espera dos educadores/professores é que sejam capazes de estimular o gosto pela leitura e promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura. Esta premissa é de tal forma importante que se encontra legislada no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º 2, em que se pode ler que deverão ser mobilizados conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral, incentivando as crianças a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades, o que conduz ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua, de modo a que as suas competências linguísticas se vão desenvolvendo de forma contextualizada e em interação comunicativa.

A verdade é que ao familiarizar as crianças com o mundo da leitura, lendo-lhes contos desde tenra idade, estamos a contribuir para que ela compreenda que, para cada palavra dita, existe uma correspondente escrita: um conjunto de símbolos que todos juntos significam o mesmo que a palavra escrita (Rigolet, 2009). Essa aprendizagem é de longe mais útil e importante do que dizer à criança o que há dentro dos livros.

Nesta perspetiva, e uma vez que a escola assume um papel fundamental na educação das crianças, o educador/professor “tem pois a função de estimular nos seus alunos o interesse pela leitura ajudando-os a compreender a sua funcionalidade”, como defende Cabral (2004:54). Quer isto dizer que os educadores/professores têm o dever de despertar nas crianças o interesse pelos livros, para que compreendam a importância de lerem. Neste sentido, o educador/professor deve ensinar a ler, implementando atividades associadas à leitura de uma forma espontânea e dinâmica, recorrendo a estratégias de ensino, apelando para a participação ativa das crianças, despertando-as para a curiosidade e para a descoberta de novos conceitos, e tornando-as conscientes de si próprias perante as atitudes leitoras. Cabe, também, ao educador/professor a tarefa de promover um clima favorável ao desenvolvimento de competências leitoras que permitam, por um lado, o potenciar do pensamento crítico das

crianças, e por outro, desenvolver a formação integral da personalidade de cada uma (Fernandes,2004).

2. 1. A Função da Leitura na Promoção da Literacia

De acordo com Benavente a “literacia é um conceito relativo e socialmente construído pelo que as suas competências têm que ser vistas por referência aos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas” (1996:74).

É incontornável afirmar que hoje em dia vivemos rodeados por imensos estímulos quer visuais, quer auditivos, que nos forcem a formular conceções sobre o mundo onde estamos inseridos.

Embora as taxas de analfabetismo tenham assistido a uma diminuição acentuada nos últimos anos, em especial na última década, a verdade é que se tem assistido ao crescimento de um novo fenómeno: um novo tipo de analfabetismo, que se caracteriza por uma incapacidade evidente no domínio da leitura, isso independentemente do facto do número dos anos de escolarização, atribuindo-se este novo analfabetismo denominado por funcional, a aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida (Castanho, 2002).

Quando se propõe falar de leitura e da sua promoção, impõe-se obrigatoriamente perceber este conceito. Como referem Reis *et al* (2011) a leitura não é mais do que o processo interativo estabelecido entre o leitor e o texto, com o intuito de apreender e construir o significado ou os significados oferecidos pelo texto.

Ainda de acordo com os mesmos autores, “A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.” (2011:16).

Todavia, não basta saber ler. É indiscutível que não basta saber decifrar os códigos para se dizer que se sabe ler, pois e como defende Sim-Sim “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente uma sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito.” (2009:9). Por outras palavras, há que saber interpretar o que se lê e integrar esse conhecimento no nosso dia-a-dia, ter a capacidade de compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os

seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade, conforme diretrizes da OCDE. A essa capacidade dá-se o nome de literacia, que é definida como uma “competência global para a leitura no sentido da 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” (OCEPE/ME, 1997:66).

Desta definição podemos depreender que a literacia não é mais do que a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita contida em vários materiais impressos, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade, pois corroborando Cabral (2004:13) a “competência de literacia implica, assim, a capacidade de compreender e utilizar informação escrita tanto, nas atividades associadas à vida do quotidiano, como nas atividades de natureza profissional e social.” Salienta ainda a autora que o “desenvolvimento da competência de leitura implica, e ao mesmo tempo promove, outras competências – cognitivas, metalinguísticas, socioculturais – que, por sua vez, facilitam o aumento da fluência de leitura necessária tanto à compreensão e aquisição de informação como à ocorrência de uma relação de cumplicidade com o texto” (Cabral, 2004:15).

A definição de literacia vai para além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação que os adultos usam na resolução de tarefas associadas com o trabalho, a vida pessoal e os contextos sociais. Saliente-se, porém, que essas capacidades não deverão ser incutidas apenas na vida adulta, pelo contrário! Se assim fosse, o sucesso dessa competência estaria comprometido. Desde tenra idade que deverá ser explicado às crianças a verdadeira função da leitura e a sua importância para a resolução das situações dilemáticas do quotidiano. A atenção crescente que a literacia tem tido nos últimos anos é em parte atribuída ao crescimento exponencial da quantidade de informação disponível, bem como, ao predomínio crescente dos formatos digitais. Como refere Sim-Sim, por

“reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Numa língua alfabética, o leitor converte grafemas (que letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem as palavras com um determinado significado nessa língua. **Decifrar**, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua.” (2009:12)

O que permitirá à criança, de acordo com a UNESCO, “identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e usar as novas tecnologias, de acordo com os diversos contextos.” Assim se compreende que a leitura é preciosa para que se estabeleça a literacia, entendo esta como “um

processo contínuo de aprendizagem que capacita o indivíduo a alcançar os seus objectivos, a desenvolver os seus potenciais e o seu conhecimento, de modo a poder participar de forma completa na sociedade” UNESCO.

Os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas, pois o “desenvolvimento da competência de literacia implica a apropriação do poder das palavras; implica o desenvolvimento da capacidade de pensar, de reflectir, de criticar, de agir” (Cabral, 2004:15).

A literacia consiste num conjunto de competências que se vão aperfeiçoando ao longo do tempo e através da experiência adquirida em pesquisa, seleção e avaliação da informação, pois, como refere Cabral (2004), associados à definição desse conceito surgem os processos de literacia da leitura, que envolvem a necessidade de expandir múltiplas tarefas de leitura, de forma a analisar textos diversos retirando a informação recorrendo ao seu conteúdo e à sua forma. De acordo com o mesmo autor, esta capacidade não é automática, levando algum tempo até que se consiga estabelecer uma relação interativa com o texto, possibilitando o prazer da recriação da realidade para a qual o mesmo texto nos transporta e oferecendo a capacidade de utilizar a leitura como fonte de conhecimento e descoberta. Assim, torna-se claro o que o Relatório Nacional sobre o PISA pretende transmitir-nos com a sua definição de literacia de leitura, referindo ser a “capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (GAVE, 2001).

Almeida (2007), na sequência de um projeto que teve como objetivo a observação de treze sessões de leitura realizadas com oito crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos de idade, numa “brinquedoteca”, com a finalidade de perceber em que medida a prática da leitura em voz alta estimula o interesse das crianças pela leitura e pelo livro, concluiu que o diálogo entre o leitor precoce e o livro, é muito importante uma vez que potencia a emersão de redes de afetos, verificando que as crianças entre os três e os cinco anos de idade demonstravam prazer e alegria em ouvir a história perto da leitora, de forma a visualizarem as imagens do livro. Constatou ainda que os livros despertavam o interesse de todas as crianças que se aproximavam, tocavam, folheavam, liam ou pediam para um adulto ler para elas, na procura de um sentido atribuível ao que viam.

Assim, parece que ao entendermos a leitura como forma de garantir o desenvolvimento da capacidade de literacia, estamos a reconhecer uma competência extremamente importante que os leitores deverão ter: a de decifração.

2.2 – A Leitura como Decifração

A palavra ler oferece-nos a capacidade de interpretar e analisar criticamente o conteúdo de um texto, após o domínio das técnicas de decifração gráfica. A competência ler é, porventura, uma das que mais exige do ser humano, não só pela sua complexidade, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também em termos de emoções, atitudes, conhecimentos e tomadas de decisão.

Não podemos olhar a leitura apenas como uma forma de interpretar símbolos e que, após algum treino, qualquer pessoa a pode realizar. É bem mais do que isso. É, antes de mais, uma atividade cognitiva, um processo complexo que exige a realização de correspondências entre o texto, o olhar do leitor e a atividade intelectual que permite a compreensão e interpretação, que passa obrigatoriamente pela “descodificação grafofonémica e prossegue no seu aspecto mais abrangente de atribuição de um significado (...) da sílaba até à palavra, da palavra à frase e depois ao texto na sua globalidade” (Rigolet, 1997:25).

Para Giasson (1993) e Sim-Sim (2006), a leitura pode ser considerada um ato linguístico, cognitivo, social e afetivo, sendo que a sua essência resulta não só da conciliação entre estas dimensões, mas também da negociação do significado entre o leitor e os seus conhecimentos acerca da temática a ler, entre o texto e o respetivo autor. Saliente-se ainda que o background cultural, social e afetivo do leitor não poderão ser ignorado até mesmo porque, conjugados com o contexto em que decorre o ato de leitura, poderá ser decisivo para a perceção de como esta habilidade é tão urgente e fundamental ao ser humano.

Na verdade, o objetivo primordial da leitura será sempre a atribuição e extração de significados com a conseqüente aquisição de conhecimento transmitida pela escrita, sendo que estes benefícios vão depender diretamente do nível de compreensão que o leitor tem sobre o assunto em apreço, bem como com o tipo de texto que esteja em apreço, pois como Ferreras (2001:21) afirma, “la lectura, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas”².

²**Tradução livre da autora:** *A leitura é um processo de pensamento, de solução de problemas em que estão envolvidos conhecimentos prévios, hipóteses, antecipações e estratégias para interpretar ideias implícitas e explícitas.*

A corroborar essa visão, Viana e Teixeira alegam que

“para decifrar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de discriminar as letras e os sons que estão contidos nas palavras e a ordem em que ocorrem, estabelecer a correspondência entre cada elemento gráfico e cada elemento sonoro, comparar os elementos gráficos idênticos e os elementos fonéticos idênticos, relacioná-los entre si, compor (actividade em síntese) e decompor (actividade de análise) palavras, e distinguir o significante do significado” (2002:20)

De acordo com Teixeira e Viana (2002) aprender a ler interliga três operações cognitivas básicas, nomeadamente descodificar palavras; aprender a identificar palavras e a obter significado. Quer isso dizer que ao se aprender a ler atribui-se significado para o texto, com a finalidade dele obter significado. De acordo com as mesmas autoras,

“o primeiro ponto de vista supõe que, uma vez as palavras descodificadas, a compreensão virá por si. O segundo prevê que, logo que tenha lugar a compreensão individual das palavras, do sentido das frases ou parágrafos, a compreensão do texto operar-se-á automaticamente. O terceiro defende que a compreensão não resulta somente da descodificação precisa de cada palavra na frase, mas que o nosso conhecimento extra textual dá sentido ao texto, e o texto, por sua vez, é portador de novos sentidos” (2002:14)

O grande alicerce da decifração de palavras é a consciência dos sons produzidos pela fala (fonológica) que, por sua vez, é a base da capacidade de compreensão textual. Só é possível compreender um texto se formos capazes de traduzir sequências de letras nas sequências de sons que compõem as palavras de uma língua ou, por outras palavras, decifrar um sistema de escrita alfabética, como defende Sim-Sim (2009). Revela-se assim de importância suprema que a criança seja estimulada para, por um lado, aprender a articular as palavras de forma correta e, por outro, a empregar as suas capacidades na aprendizagem da leitura, sendo que esta tarefa será tão mais fácil, quanto mais estimulada for a criança a recorrer à leitura de forma lúdica e pedagógica, adotando uma postura positiva face à leitura e ao prazer de ler.

O conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita, isto porque, ainda que com características diferentes, partilham o mesmo objetivo: o da comunicação verbal.

Na verdade, quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua. Esta certeza permite-nos compreender a dificuldade que a aprendizagem da leitura de uma segunda língua assume junto coloca de uma criança cuja língua materna é outra, pois é sempre mais fácil aprender a ler na nossa língua materna do que numa língua estrangeira.

O processo de leitura reveste-se de um conjunto de normas interligadas entre si que constituem-se como essenciais e indispensáveis. De entre essas, destaca-se o processo

cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral, que é feito pela conversão de grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que encontram correspondência em palavras com um determinado significado nessa língua. A este processo denomina-se por decifração, que não é mais do que identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respetiva língua, recorrendo-se a estratégias de acesso direto e automático ao léxico e ou sublexicais, caso a palavra seja família ou desconhecida respetivamente (Castanho, 2008).

Através de uma sequência de grafemas que se convertem em uma sequência fonológica que se constitui como um processo cognitivo, somos capazes de identificar as palavras lidas (Castanho, 2008). Quanto mais familiar nos for uma palavra, mais rápido é o seu reconhecimento. Assim, facilmente concluímos que a essência da decifração é a recodificação fonológica.

A automaticidade no reconhecimento das palavras escritas manifesta-se através da rapidez na recodificação fonológica e no acesso célere à atribuição de significado à palavra lida e deverá ser, segundo Sim-Sim (2009), a grande preocupação do ensino nos primeiros anos de escolaridade.

O reconhecimento automático é atingido através do trabalho em três vetores: identificação instantânea (reconhecimento da representação gráfica) e eficaz de palavras conhecidas; evocação da ortografia de palavras conhecidas (soletração); capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas.

Tendo em consideração o que foi dito, para o ensino da decifração há que ter em linha de consideração as características das crianças a ensinar e definir estratégias para o seu ensino. Neste sentido Sim-Sim (2009:25-26) defende algumas linhas gerais para o ensino da decifração, a saber:

- Deve ocorrer em contexto real de leitura - histórias, poesias, notícias - por oposição a uma sequência repetitiva de fichas e de exercícios mecânicos;
- Deve ter como suportes as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, designadamente sobre as funções da escrita e sobre a estruturação gráfica que rege e organiza a linguagem escrita;
- Deve ter como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica;

- Deve ser explícito, direto e transparente, permitindo ao aluno a prática autónoma e independente da correspondência aprendida, ou o conseqüente treino em parceria com os colegas;
- Deve contemplar e regular o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras;
- Deve fomentar a leitura de palavras frequentes para que a criança as reconheça rápida e automaticamente;
- Deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita.

2.3 – A Leitura como Procura de Sentido

A leitura só se concretiza quando o leitor encontra sentido no que lê. Sempre que se lê, há necessidade de, através da compreensão da leitura, atribuir significado ao que se lê, quer sejam palavras, frases ou um texto (Sim-Sim, 2007). Apesar disso, o ensino explícito da compreensão da leitura de textos nem sempre foi uma prática docente comum, pois geralmente o que era ensinado era apenas a decifração, cabendo à criança perceber de que forma poderia tornar-se um leitor de sucesso, exigindo-lhe uma dose muito grande de criatividade e autodidatismo. Porém, é muito difícil para muitos alunos descobrir como abordar um texto, bem como recolher a informação que contém por forma a construir o conhecimento que necessitam da realidade (ou realidades) e que necessitam para diversos propósitos, perspectiva aliás defendida por diversos estudos nacionais e internacionais. Neste sentido, e uma vez que há que privilegiar uma abordagem que possibilite a compreensão de textos, há que promover estratégias que visem o desenvolvimento de capacidades metacognitivas capazes de transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura, ensinando a descodificar, que não é mais do que “traduzir um código de signos não familiares num outro código familiar. No que diz respeito à leitura trata-se do conhecimento do código linguístico como sistema de signos, ou seja, do reconhecimento ou da identificação da palavra e da tradução do seu significado” (Viana e Teixeira, 2002:18).

A leitura assume-se, então, como fundamental para se perceber o significado de uma determinada mensagem, resultando o nível de compreensão da interação estabelecido entre o leitor e o texto, pois como refere Sim-Sim ler “é compreender, obter informação, aceder ao significado de um texto” (2007:7), acrescentando que “perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos,

pode atingir níveis de compreensão distintos” (2007:7). Ainda assim e de acordo com a mesma autora, a compreensão de um texto envolve diversos fatores que não deverão nem podem ser negligenciados, pois a compreensão beneficia da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o mundo bem como a sua riqueza lexical, mas também a própria leitura alarga o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocabulário conhecido. Todavia, há que reconhecer que o leitor tem a sua compreensão da leitura condicionada pelo conhecimento prévio que dispõe do assunto, bem como pelo domínio das palavras que surgem no texto. Nesta senda, importa perceber que no ensino da leitura há que ter a preocupação de falar antecipadamente com as crianças sobre o texto que irão ler e de procurar desenvolver intencional e explicitamente o vocabulário das crianças (Castanho, 2002).

Ainda para Sim-Sim (2007) para que se adquira a capacidade de compreender determinada leitura, há que favorecer a convergência de quatro princípios fundamentais, a saber: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e as experiências e conhecimento do mundo por parte do leitor.

No que se refere ao primeiro fator, a mesma autora explícita que este é o ponto fulcral da leitura, clarificando que esse é o resultado do “conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização, i.e., a consciência fonológica, e da sua relação com os grafemas que lhes correspondem, mas também da capacidade para identificar globalmente as palavras como unidades gráficas com significado” (2007:10).

Fica claro, então, que há que desenvolver estratégias capazes de estimular a aprendizagem da leitura, estimulando as crianças para serem leitoras ativas, que lhes leve a ampliarem o conhecimento que possuem sobre o mundo e sobre a própria vida.

Para isso, como refere Sim-Sim, há que relacionar a aprendizagem da leitura com o conhecimento lexical e com a capacidade de elaboração linguística, que exige a mobilização de um léxico rico e variado e o uso de estruturas sintáticas complexas “possibilitando a capacidade para analisar e reflectir sobre a língua que usamos para comunicar” (2007:10).

Saliente-se que ainda antes da criança saber decifrar, de perceber o que está escrito, há que ter a preocupação de explorar o conteúdo dos textos que lhes é lido, lendo-lhes histórias, procurando ensinar, simultaneamente, a decifração que se deve prolongar por toda a escolaridade. O ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas vários tipos de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de auto monitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual (Sim-Sim, 2007).

Independentemente das estratégias adotadas, a preocupação do educador/professor deverá ser a de garantir que as crianças serão capazes de, no final do 1º ciclo,

“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 objetivos 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.” (Sim-Sim, 2007:11-12)

Atualmente, fruto da sociedade de informação em que vivemos, muitas dessas competências poderão ser facilitadas pelo recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Na verdade, se refletirmos sobre as dimensões da literacia e no contributo que os livros assumem na projeção de novos mundos no imaginário infantil, há que pensar em outros recursos que possam estimular à literacia e que se prende, efetivamente, com as TIC.

2.4 – A Leitura e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Como já foi referido anteriormente, a leitura é um processo complexo em que o leitor tem de ter a capacidade de utilizar ferramentas capazes de fazê-lo interpretar o que lê, conferindo-lhe significados e apreendendo a informação escrita. Para que isso seja possível, Sim-Sim afirma que é necessário o leitor ter conhecimentos

“sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura” (Sim-Sim, 2009:9)

Numa sociedade cada vez mais informatizada importa destacar a importância que as tecnologias de informação e comunicação assumem na aprendizagem das crianças e, simultaneamente, da importância que a leitura assume para que se possa utilizar todas as potencialidades que temos ao nosso dispor. Na verdade, nos últimos 25 anos temos vindo a assistir a um crescente aumento da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em todos os setores da sociedade, desde a investigação científica, à medicina, educação, passando pela indústria e pelo comércio. Também o sistema educativo não tem sido alheio a esta realidade, sendo notória a importância que tem sido dada pelos órgãos políticos, que se tem traduzido pela introdução, conceção e desenvolvimento de programas específicos

desde 1985, bem como pelos constantes esforços e apostas que têm sido feitos no reforço, alargamento e utilização das TIC na educação como fator de boas práticas pedagógicas e de uma aprendizagem ativa e pró-ativa, com o entendimento de que, como refere Moraes (1997) “na nossa vida em geral, e no ensino em particular (...) os computadores podem apoiar o aluno e o educador, e o seu lugar no ensino e na aprendizagem da leitura em particular, é e será de relevo” (in Cruz, 2007:168)

Como referido anteriormente, as TIC devem ser entendidas como um recurso que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem e que deve estar ao serviço do ensino, como forma de auxiliar na concretização de objetivos de definidos específicos, como são o caso do desenvolvimento de capacidades linguísticas dos alunos ou a exercitação de tipologias textuais específicas. Não obstante, a sua integração no contexto educativo exige por parte dos educadores e professores uma atitude reflexiva, promovendo a sua rentabilização para a aquisição de competências nas mais diversas áreas, pois como constatou Haugland (1992) no estudo que conduziu, os computadores têm um impacto extraordinário no desenvolvimento das crianças, desde que as atividades desenvolvidas no computador sejam adjuvantes aos principais objetivos programáticos.

Assim, integrar as TIC nas atividades pedagógicas já no 1º Ciclo pode transformar as aulas mais atrativas, por suscitar nas crianças maior curiosidade e atenção, como refere Haugland (1992).

Por outro lado, o recurso às TIC abre as portas a outras oportunidades que até alguns anos estavam quase como interditas, pois o intercâmbio entre turmas de escolas em regiões geográficas distantes está mais facilitado, abrindo-se, então, uma nova janela de oportunidades traduzindo-se na possibilidade “de uma nova forma de linguagem, de conhecimento, de troca de ideias entre diferentes crianças, diferentes culturas, etnias, raças, seja via internet, e-mail, comunicação em tempo real (videoconferência) ou outras formas”, como adianta Cisne (2006).

Com o recurso ao projetor de imagem, há a possibilidade das crianças acompanharem filmes, a apresentação de conteúdos programáticos e/ou a leitura de histórias. Todavia, independentemente dos recursos que se utilize para estimular à leitura, há, antes de mais, que trabalhar para criar o gosto pela leitura, oferecendo a possibilidade do leitor entrar em contato com a maior variedade de livros que for possível, tendo em linha de conta a diversidade de estilos, a riqueza de vantagens que determinada leitura pode assumir.

Saliente-se, porém, que as TIC, provavelmente são a chave para lidar com as gerações atuais, marcadas pela tecnologia; esta será também uma forma de acompanhar as necessidades, a curiosidade natural pelo desconhecido que caracterizam as crianças e jovens.

O lançamento em 2006, em Portugal, do Plano Nacional de Leitura permitiu fazer-se um investimento maior no que se refere à utilização das TIC, com a finalidade de estimular para a leitura e, simultaneamente, promover a tecnologia que poderá oferecer um contributo fundamental para a perseguição do objetivo de consolidação de competências em literacia.

Reconhecendo que as histórias desempenham um papel útil nas aprendizagens das crianças do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não só para a obtenção de conhecimentos, competências e valores, mas também por permitirem o desenvolvimento de atividades de carácter lúdico, almeja-se o desenvolvimento de práticas de literacia inovadas, levando as crianças à descoberta de novas formas de interação com a oralidade e a escrita, beneficiando diversos modos de acesso ao texto e, com efeito, de desenvolver processos de leitura provavelmente mais atrativos para a construção do imaginário infantil, “pois as novas tecnologias estão: a aumentar a nossa perspectiva acerca dos objectivos implicados no ensino e no domínio da leitura; a incrementar a informação relativa às pessoas que queremos ensinar; e a ampliar o conhecimento sobre o que devemos ensinar, e sobre o como o devemos fazer” (Cruz, 2007:168).

É, pois, por essa razão que se impõe a introdução de novas formas de aprendizagem que estabeleçam a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens resultantes do mergulho no universo digital. Como acrescenta (Ponte 1990) o livro difere das TIC devido ao impacto visual ser diferente, bem como a forma como a informação está organizada. Salienta-se que o recurso às TIC permite imprimir maior dinamismo no acesso às mensagens veiculadas às leituras realizadas, por haver a possibilidade do ecrã combinar imagem, imagem em movimento, escrita, discurso, som e outros modos, como acrescentam Macedo e Soeiro (2009, *in* Melão 2010). Ilustram ainda o afirmado, dizendo que a palavra das histórias transmite e expõe situações, descreve personagens, esboça espaços, busca definições de tempo em jogos de linguagem que almejam dizer algo, o que demonstra bem os benefícios que as interações com livros digitais pode presentear os leitores em matéria de aquisição e consolidação de competências em leitura, facilitando o processo de decodificação da mensagem, favorecendo a compreensão da estrutura narrativa e incentivando a criatividade das crianças, como concluíram Cruz (2007) no seu estudo, permitindo motivá-las para continuarem a investir na leitura, melhorando concomitantemente as suas competências comunicacionais e níveis de literacia. Na verdade, as “Tic proporcionam um nova relação dos

actores educativos com o saber, um novo tipo de interação do professor com os alunos, uma forma de integração do professor na organização escolar e na comunicação profissional.” (Cruz, 2007:99)

Ainda assim, não podemos deixar de alertar para os desafios e constrangimentos que Sim-Sim (2009) sublinha, não só para as crianças, mas também para os educadores/professores, a saber: a dificuldade de integração plena da tecnologia na prática e para a formação dos docentes que a utilizam e o risco do não empenhamento na leitura em profundidade, o decréscimo no consumo da cultura literária e a produção de blogues que não promovam a comunicação nem o aprofundamento de ideias. Recorde-se, a este propósito, as palavras de Ponte

“o computador não consegue ainda substituir completamente o livro e as formas de comunicação escrita tradicionais. (...) Um livro tem qualidades que o computador não consegue ainda igualar, tanto de carácter estético, como de portabilidade e flexibilidade de leitura. Um livro pode ser manejado à nossa vontade. Somos nós que decidimos como é que organizamos a nossa leitura” (1990:41)

Em suma, ainda que se tenha de trabalhar mais para que a união entre a tecnologia e a leitura se efetue, beneficiando alunos e docentes que vejam nas TIC um recurso potenciador de novos significados, exige-se uma reflexão profunda sobre os moldes da sua utilização, que extravase as fronteiras da comunidade educativa/escolar, de forma a caminharmos em direção a um horizonte repleto de sucesso, nomeadamente o de formar leitores para toda a vida, reflexivos e, principalmente, capazes de participar na vida social de forma responsável, assumindo uma cidadania absoluta.

2.5 – A Leitura e a Vivência Total da Cidadania

Quando falamos de cidadania recordamo-nos, obrigatoriamente, da sua definição, por um lado, mas por outro procuramos perceber qual o conjunto de direitos (e deveres) a que estamos sujeitos em relação à sociedade em que vivemos. Se assim é, então facilmente concluímos que só conseguimos exercer o nosso papel como cidadãos, em absoluto, se estivermos informados. Tal como menciona Emanuel Oliveira Medeiros, a “ideia de cidadania implica que o cidadão possui intrinsecamente direitos e obrigações no seio do Estado a que pertence” (2010:15).

Assim se torna claro que a leitura é uma das ferramentas indispensáveis ao exercício pleno da cidadania e à vida em sociedade.

Segundo o Plano Nacional de Leitura

“para 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 activa, 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”

De forma incontornável, e corroborando Borges (1998), o sucesso escolar e profissional, a liberdade e a ascensão social e a autonomia do cidadão dependem, em grande parte, da capacidade de leitura. Por essa razão, ler na sociedade de hoje impõe-se como uma necessidade básica, um requisito para nela se viver e ser aceite, participando dos recursos que estão disponíveis, representando também a marginalização e discriminação para todos aqueles que sejam iletrados, sendo até fator de exclusão social.

Só se pode participar de forma ativa e responsável na sociedade em que se vive se cultivarmos o conhecimento, pois, como refere Santos, todo o cidadão necessita “de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas” (2000:15). Daqui se conclui que aprender a ler mais do que uma habilidade, perfila-se como um instrumento que não só permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo, como lhe proporciona a possibilidade de acesso a outras aprendizagens. Neste sentido, a leitura deverá ser encarada como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento da formação integral da personalidade das crianças, pois a cidadania “não é apenas o conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da Cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais” Grilo (*in* Borges *et al*, 2010:2).

Compreende-se, assim, a importância que a leitura assume na formação cívica dos indivíduos, tornando-os conscientes e solidários, oferecendo oportunidades para a resolução dos problemas da sua vida. Neste sentido, a leitura desempenha um papel fulcral e inquestionável na vida de todas as pessoas, já que os conhecimentos adquiridos por essa via são, por si só, motor para avanços aos níveis humano, pedagógico, científico, bem como técnico (Sim-Sim, 2007).

Desta forma, o gosto pela leitura deverá ser estimulado desde tenra idade, tornando as palavras num instrumento mágico, de forma a proporcionar e a incutir nas crianças bem-estar, prazer, satisfação e até conhecimento, oferecendo à criança um mundo imaginário, onde ela

possa encontrar personagens e situações diferentes daquelas que vive habitualmente, de forma a estimular o seu desenvolvimento (Rigolet, 2009).

É importante que em contexto pré-escolar e escolar haja a preocupação de estimular as crianças para a leitura, desenvolvendo competências neste domínio, importantes para uma formação muito mais abrangente e globalizadora, enformando-se num modo de aprender a partir das suas leituras, dando lugar ao desenvolvimento das dimensões cognitiva, relacional e técnica. Assim sendo, compreender-se-á que a leitura é uma atividade insubstituível na vida escolar e, possivelmente, o modo mais válido para a obtenção e aplicação de conhecimentos uma vez que, pela sua própria natureza, exige uma participação ativa do leitor, permitindo-lhe a reflexão, o confronto, a revisão e o repensar das opiniões expressas pelos autores dos textos (Santos, 2000).

Ler e escrever surgem como peças indispensáveis para o exercício duma cidadania responsável. A leitura permite descodificar o significado dos textos cuja interpretação pode ser essencial para o correto entendimento de mensagens que influenciam os juízos de valor sobre os quais fundamentamos os nossos atos. Estão nestes casos a leitura de artigos de jornal, nomeadamente de opinião, cartas, diplomas legislativos e outros documentos oficiais, (Jolibert, 2000). Ler é essencial. Através da leitura, confrontamos os nossos valores e experiências com as vivências dos outros. No entanto, não nos podemos cingir a esta dimensão utilitarista, a leitura deve contribuir para o desenvolvimento da identidade pela dimensão criativa que proporcione a afetividade e a intelectualidade que deverá estar presente na relação com o outro.

Se a leitura obtém significados, a escrita é o veículo privilegiado para a expressão do pensamento, designadamente para o respeito da sua liberdade, pelo que, se por um lado devemos acarinhar a reflexão sobre a responsabilidade da palavra, por outro dever-se-á estimular a escrita criativa como via para a redescoberta e reconstrução da língua sem o receio de censuras que estigmatizem o crescimento pessoal. Em todo o caso é fundamental que a aprendizagem seja orientada para o desenvolvimento da capacidade de exprimir aquilo que efetivamente se quer dizer, uma vez que essa competência será exigida em termos pessoais e profissionais.

Assim sendo, a promoção do gosto e interesse pela leitura, bem como a aquisição de competências nesta área, deve ser um domínio que exige grande investimento e esforço por parte dos educadores/professores, para que as crianças, futuros homens de amanhã, possam equiparar os níveis de literacia atingidos em outros países aliás, razão que fundamentou e motivou a criação dos programas do Ministério da Educação. Torna-se assim necessário

motivar as crianças para a leitura pois, como refere Alarcão “favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem as respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas” (1995:14). Na verdade, o hábito da leitura não se adquire espontaneamente. Como refere Sim-Sim (2008), a sua aprendizagem exige o ensino direto, que termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, prolongando-se por toda a vida. Há que fazer as crianças perceberem que no final de cada livro ficamos enriquecidos com novas experiências e novas ideias. Eventualmente, ficaremos a conhecer melhor o mundo que nos rodeia e um pouco melhor nós próprios (Rigolet, 2009).

Cabe à Escola, à Família e à Comunidade, desempenhar um papel fulcral na melhoria da educação, desenvolvendo nas crianças capacidades de trabalho com disciplina, exigência e rigor, contribuindo para a formação de futuros cidadãos pela estimulação de competências leitoras nas suas crianças. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001:31) a escola tem como função basilar “fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar conhecimentos e usufruir o prazer recreativo”. A Lei-Quadro da Pré-Escolar Artigo 10º, alínea i acrescenta que se deve “incentivar a participação das famílias do processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (...) é aos pais que compete a familiarização da criança com o livro. O hábito de leitura (...) deve começar no ambiente familiar.”

Estes agentes da educação não devem ter uma atitude comodista. Devem promover situações que conduzam à resolução de problemas concretos e à garantia dos direitos e deveres das crianças enquanto futuros cidadãos, em que o educador/professor deverá adotar estratégias que potenciam oportunidades de formação das crianças com o intuito de desenvolver competências leitoras. Em contexto de sala de aula, o educador/professor deve promover aprendizagens associadas à leitura, nunca afastando o papel fulcral da família, pois esta é que deverá ser a base de todo o comportamento da criança.

As crianças de hoje precisam de ser educadas para a cidadania, mas esta educação deverá fundamentar-se em princípios inteligentes que visam o desenvolvimento pleno e harmonioso das suas faculdades físicas, intelectuais, afetivas e sociais. Deste modo, o futuro da educação está nas nossas mãos, assim como o futuro das nossas crianças, pelo que importa refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e conhecê-lo de forma mais aprofundada.

2.6 – O Plano Nacional de Leitura e a sua Implementação

Em Portugal os níveis de analfabetismo, ainda que tenham descido nos últimos 30 anos, assumem valores ainda muito elevados. Em 2001, nove por cento da população era analfabeta, o que fazia de Portugal o país com maior percentagem de analfabetismo da Europa. Ainda que os dados dos Censos de 2011 sobre o analfabetismo não tenham sido divulgados, crê-se que a situação se mantenha, embora a percentagem possa ter diminuído. Todavia o analfabetismo funcional que se tem vindo a assistir é de igual modo preocupante e que se traduzem com níveis de aquisição de competências em leitura pelos alunos no ensino básico, preocupantes.

Uma vez que o domínio da leitura influencia a aquisição de conhecimentos nas várias disciplinas, a sua aprendizagem condicionará o acesso às restantes aprendizagens, pelo que se compreende que ler continua a ser “a base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (Colomer e Camps, 2002:70).

Assim, fica claro que no caso de haver insucesso na leitura no 1º Ciclo, o esperado é que haja retenções, sinalizações para apoios educativos e, até mesmo, abandono escolar em ciclos posteriores. Na verdade, os meios disponíveis nas escolas para intervir nestas situações nem sempre se têm revelado eficazes, em parte porque simplesmente não estão disponíveis apoios ou, porque quando são proporcionados, ocorrem descontextualizados do nível de escolaridade de referência e são já demasiado graves as dificuldades apresentadas. Nesta senda, em 2005³, por iniciativa do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete dos Assuntos Parlamentares, surge o Plano Nacional de Leitura, apresentado como um grande projeto de prioridade política, traduzindo a vontade do governo em intervir num problema que se configura de contornos gravosos para o próprio desenvolvimento do país, pela iliteracia que se pode gerar.

Os programas *Está na hora dos livros*, direcionado para o pré-escolar, e *Está na Hora da Leitura*, direcionado para o primeiro ciclo do ensino básico, da responsabilidade do Ministério da Educação, surgem como forma de promover a leitura nas crianças de forma a melhorar os níveis de literacia do nosso país, reconhecendo como princípios essenciais:

- O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil.

³ Importa lembrar que o Plano Nacional de Leitura teve o seu início em 1995, na altura em que o Ministro da Educação era o Professor David Justino, a quem se deve a nomeação de uma equipa de trabalho, coordenada por Graça Castanho, que preparou a implementação do PNL e tornou público o plano de trabalho.

- Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas atividades de leitura orientada.
- A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da decodificação do texto.
- Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.
- O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza.
- A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.
- Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.
- Os projetos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.

Assim sendo, a estimulação para o gosto e interesse pela leitura, bem como a aquisição de competências nesta área, deve ser um domínio que exija grande investimento e esforço por parte dos educadores/professores de 1º ciclo, para que as nossas crianças se possam equiparar aos níveis de literacia atingidos em outros países aliás, razão que fundamentou e motivou a criação dos programas do Ministério da Educação *Está na hora dos livros* e *Está na hora da Leitura* e, de forma mais lata, o próprio Plano Nacional de Leitura, cujo objetivo central, como se pode ler no seu “Relatório Síntese”, é o de elevar os níveis de literacia dos portugueses e criar condições para promover competências de leitura em todos os níveis, visando os seguintes objetivos:

- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura.

Para a sua concretização e para que estes objetivos possam ser atingidos, estabelece como estratégias essenciais as de alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e noutros contextos sociais, nomeadamente:

- Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família;
- Criar oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura;
- Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas;
- Criar oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura;
- Disponibilizar orientação e apoio direto e on-line a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais.

Os objetivos enunciados tornam claro que o Plano Nacional de Leitura deverá estimular iniciativas que abranjam a população desde a primeira infância até à idade adulta. O desenvolvimento das competências em leitura, como se pode ler no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2011), pressupõe atividades regulares de leitura. Esta perspetiva é reforçada pelas palavras de Mialaret ao dizer que “não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhe pode proporcionar” (1997:18).

Acrescente-se ao que já foi dito que o objetivo central do Plano Nacional de Leitura é o de aumentar os níveis de literacia de Portugal, razão pela qual são definidos outros objetivos/estratégias, a saber:

- Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional
- Criar um ambiente social favorável à leitura
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura

- Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

O sucesso do Plano Nacional de Leitura encontra-se intimamente ligado ao empenho de todos os indivíduos nele envolvidos, pelo que só se torna claro que é necessário toda a sociedade civil, de âmbito local, regional, ou até mesmo nacional, convirja no mesmo sentido: o de conduzir o país a um patamar superior. Isto só é possível assumindo toda esta responsabilidade coletivamente, de forma a transformar este processo eficiente e eficaz, tal como tem vindo a acontecer em outros países onde foram implementados programas do mesmo género. A finalizar este capítulo, faz todo o sentido recordar, a este propósito, as palavras de Francis Bacon de que “Conhecimento é poder”. Todavia, faz ainda mais sentido recordar a visão economicista de Benjamin Franklin, que demonstram bem a política desenvolvimentista que regeu esse presidente dos EUA “Investir em conhecimentos rende sempre melhores juros.”

2.7 – A Leitura em Contexto Escolar

Neste ponto abordar-se-á a problemática da leitura no pré-escolar, onde serão desenvolvidas as temáticas da literatura infantil ao serviço de competências leitoras, o cantinho da leitura nas salas de atividades e estratégias de promoção do livro e da leitura. Também se abordará a questão da leitura no 1º ciclo que incluirá a as questões relacionadas com os métodos de leitura, com o material de leitura usado em contexto de sala de aula e com a biblioteca de sala de aula e a biblioteca da escola.

2.7.1 – A Leitura no Pré-escolar

De acordo com Stemmer, o “processo de apropriação da linguagem escrita principia muito antes da entrada formal e obrigatória da criança na escola, e uma das implicações práticas desse entendimento é a de que o ensino da escrita é também responsabilidade da educação pré-escolar” (2006:32). Sob este ponto de vista, as OCEPE (ME/1997), referem que a obtenção e a aprendizagem da linguagem oral tem tido um interesse capital na Educação Pré-Escolar, considerando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º Ciclo do

Ensino Básico. Na verdade, é atualmente incontestável que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar. Segundo Hohmann, Banet e Weikart

“à medida que as crianças usam a linguagem falada e se defrontam com a linguagem escrita, começam a perceber que a linguagem escrita é um outro meio de representação dos seus pensamentos e sentimentos. Quando as crianças falam sobre qualquer coisa que fizeram, viram ou construíram e alguém regista exactamente o que disseram e o lê em voz alta, elas são testemunhas da escrita e da leitura das suas próprias ideias. Aprendem que são capazes de falar acerca do que pensam e sentem, que aquilo de que falam pode ser escrito, que o que ditam pode ser lido em voz alta e que, eventualmente serão capazes de escrever e de ler. (...) Além disso, fica interessada em adquirir a técnica da escrita e da leitura.” (1995:51)

Neste sentido Silva *et al* (2011:10) referem que a “leitura em contexto escolar deve ser motivada e finalizada. Isto é, as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem.” A este propósito, Velasquez (2004) clarifica que o início da aprendizagem da leitura ocorre muito antes da instrução formal, com os contatos informais que a criança vai tendo com os códigos escritos existente no meio onde está inserido, acrescentando que este tipo de aprendizagens incute o sucesso da aprendizagem formal. Na verdade, e como acrescenta Mata, quando “as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que é atribuído um significado, uma mensagem” (2008:66). Deste modo, é importante que em contexto pré-escolar haja a preocupação de estimular as crianças para a leitura, desenvolvendo competências neste domínio, importantes para uma formação muito mais abrangente e globalizante, enformando-se num modo de aprender a partir das suas leituras, dando lugar ao desenvolvimento das dimensões cognitiva, relacional e técnica.

Desta forma, a leitura tem como objetivo contribuir para o crescimento e identificação pessoal da criança, proporcionando-lhes a perceção de diferentes resoluções para os obstáculos que a vida impõe e despertando para os elementos necessários na sua formação, como são o caso da criatividade, da autonomia e do valor crítico (Pontes e Barros, 2007).

2.7.2- A Literatura Infantil ao Serviço de Competências Leitoras

Segundo Bastos (1999: 21), atualmente os livros para crianças e jovens assumem uma visibilidade incontestável, que se traduz no aumento do volume de edições, em especial a partir da década de setenta do século passado. Concomitantemente a este aumento, surge um manifesto interesse pela importância do livro enquanto instrumento eminentemente lúdico e educativo, que tem culminado em inúmeros encontros empreendidos por diversas entidades, com especial destaque para o papel de algumas autarquias e bibliotecas públicas, bem como

livrarias que promovem as já tradicionais feiras de livro. Em outro polo, situam-se as escolas que se têm envolvido de forma muito marcada na dinamização crescente das suas bibliotecas, organizando feiras do livro, promovendo encontros com escritores, ou até mesmo desenvolvendo projetos relacionados com a literatura, definida por Silva como “uma arte, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes dessa actividade criadora” (1982:10).

Mais amiúde, podemos verificar que cada vez mais se encontra no mercado livros que se configuram como instrumentos essenciais na estimulação de hábitos de leitura nas crianças, não só pelo recurso a imagens apelativas, mas também pela construção de diálogos sensíveis aos seus interesses, capazes de apelar à sua imaginação, pois como afirma Balça (2007:133) “só conseguiremos formar crianças leitoras literárias através da leitura de livros de literatura infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária”, isto porque os contos infantis atuam como uma ligação entre o real e o imaginário da criança, enriquecendo as suas imaginações e oferecendo sugestões para a saída do espírito comodista para o uso do raciocínio crítico do imaginário, contributo prestimoso para a formação da personalidade da criança que irá ter reflexos no seu futuro.

Acrescente-se, pois, que não são só essas as competências que as crianças vêm desenvolvidas. Graças à promoção e à aquisição de hábitos de leitura, as crianças assistem, também, a um desenvolvimento intelectual, cognitivo e literário ímpares, ampliando, simultaneamente, a sua visão das regras e a cultura que a sociedade lhes impõe, posição, aliás, defendida por Balça (2007:133), quando diz que “a leitura da literatura infantil permite ainda, à criança, a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores”. Assim, conclui-se facilmente que a própria literatura infantil contribui para a formação, construção e afirmação da própria personalidade da criança leitora, enformando-se num dos meios mais seguros de desenvolvimento constante e metódico da linguagem, pois a utilização da literatura, permite, em última análise, trabalhar o homem e a sua personalidade isto porque, é a partir da leitura, que ela pode pensar, duvidar, se perguntar e ao mesmo tempo se questionar.

O recurso aos contos permite às crianças desenvolver também o seu espírito crítico, oferecendo-lhes a oportunidade de analisarem os vários pontos de vista, mas também a forma linguística. Permite, ainda, ampliar o seu vocabulário, a sua noção de tempo e de espaço, mas também a projetar-se momentaneamente na história, nos personagens, e, entrando no mundo

da fantasia, vivenciando um contato mais próximo com os seus sentimentos, aproveitando para organizar os seus conflitos e as suas emoções (Sim-Sim,2007).

No entanto, não se julgue que o simples facto de ler é suficiente para que essas capacidades sejam todas elas passíveis de serem desenvolvidas. Importa que haja cuidado na seleção do que ler, garantido que a escolha recaia sobre literatura infantil de qualidade, inserida num contexto de ensino e aprendizagem, para que seja despertado na criança tanto o mundo mágico da criatividade como um importante hábito de leitura, pois

“a qualidade dos conteúdos, estimulando a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a reflectir, para fazer sonhar, para divertir e aprender, deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem. No caso dos livros destinados a crianças mais jovens, o grafismo e a imagem são factores determinantes na sedução do leitor.” (Reis *et al*, 2011:61).

Assim, a literatura enquanto instrumento que permite ao educador ensinar à criança, deve permitir uma interação social com a criança que favoreça a formação de um leitor crítico, facto que justifica a introdução dos livros o mais precocemente possível, o que desencadeará na criança uma espiral de prazer que poderá ser responsável de produzir um adulto leitor, exigindo-se, então, aos educadores (professores, pais ou outros) que proporcionem literatura que exerça um importante papel na aprendizagem, que lhe permita decodificar o mundo através de suas emoções e sentimentos, dando-lhes a possibilidade de dialogar, questionar e concordar ou não com a visão do autor, permitir-lhes e dar-lhes espaço para que expressem também a sua visão sobre o que lhe foi lido, através de arte alcançando o espaço ilimitado no seu imaginário, produzindo novos textos, pinturas, desenhos, colagens ou simplesmente recontando a história, o que não é mais do que a sua visão do mundo, permitindo ambos mundos possam interagir: o real e o imaginário (Silva *et al*, 2011). É por essa razão e como postula Balça (2007), que se deve promover a educação literária das crianças privilegiando o texto literário de receção infantil. Se assim é, é importante que o educador/professor na sua prática diária cultive o hábito da leitura de forma natural, de tal forma que torne essa prática rotina que acostume seus alunos a se aproximarem do material escrito e a trabalhar com livros. Todavia, há que solicitar a ajuda dos pais, pois é muito importante que a criança perceba o interesse deles pelo que está lendo.

2.7.3 – O Cantinho da Leitura nas Salas de Atividades

A sala do Pré-escolar deverá conter uma área dedicada à leitura, recheada de documentos diversos, como sejam os livros, revistas, trabalhos realizados pelas crianças ou por outras. Este espaço deverá ser acolhedor, de forma a convidar à leitura proporcionando experiências agradáveis (Niza, 1998; Hohmann e Weikart 2009).

Neste sentido, o educador deve criar e organizar, conjuntamente com as crianças, um espaço dedicado à leitura, pois é muito importante o papel das crianças em todas as fases: organização, aquisição, instalação, dinamização e conservação do cantinho de leitura (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990). Todavia, o educador 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” (Moniz, 2009:97)

Depois do cantinho de leitura estar organizado, o educador “deve 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.” (Moniz, 2009:97).

Por outro lado, deverá implementar uma hora diária (como é recomendação do Plano Nacional de Leitura), de forma a constituir-se rotina, que é defendida pelo modelo *High-Scope*, uma vez que:

“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.” (Formosinho, 1998:67)

Desta forma, deve-se implementar o hábito regular da leitura de histórias denominada por “Hora do Conto”, procurando que seja capaz de

“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.” (Silva *et al*, 2011:28)

Mas estas rotinas não se ficam, ou não se devem ficar, apenas pelo horário da leitura. Os mesmos autores defendem que, após as crianças estarem devidamente sentadas de forma cómoda, o educador deve iniciar a leitura do livro, tornando este momento num acontecimento mágico, repleto de fantasia, ilustrando a sua afirmação com exemplos, tais

como “*Era uma vez*”, “*Perlimpimpim*” e “*a história começa assim*”. De seguida, o conto escolhido deverá ser lido de imediato, tendo sempre em mente que deverá tê-lo preparado de forma cuidadosa, rigorosa para que as crianças fiquem encantadas. Sintetiza a sua ideia referindo que “No final, tal como o ilusionista estala os dedos, há que trazer os alunos à realidade – nova fórmula, agora de fechamento, escolhida pelo professor e repetida regularmente em todas as sessões (*Vitória, vitória, acabou-se a história; está a minha história acabada e a minha boca cheia de marmelada*; ou qualquer outra).” (Silva *et al*, 2011:28).

Acrescente-se que as histórias infantis que incluem animais personificados, seres do imaginário como sejam fadas, bruxas, as histórias de aventura, magia e fantasia agradam geralmente às crianças, como se pode ler nas Orientações para actividades de Leitura – Jardim de Infância (s.d.).

2.7.4 – Estratégias de Promoção do Livro e da Leitura

Aprender a gostar de ler deve ter em conta o papel do educador “enquanto mediador e divulgador de livros” (Silva *et al*, 2011:29). Neste sentido torna-se importante motivar desde cedo as crianças para o gosto do livro e da leitura, pois a

“importância do livro e da leitura na formação da personalidade humana é tida, desde há muito, como uma verdade universal praticamente inquestionável. Pais, educadores, professores apelam incessantemente para benefícios da leitura e para a necessidade de motivar os mais jovens para uma actividade que se revela, como nenhuma outra, fonte inesgotável de saber, porta para o maravilhoso e a aventura.” (Ramos, 2007:166)

Assim, na educação pré-escolar, é importante que a criança adquira o gosto pela leitura e identifique um livro como um objeto de utilização frequente e fonte de divertimento. É então necessário estimular nas crianças hábitos de leitura. É através do contacto com os livros que as crianças descobrem o gosto pela leitura, desenvolvendo a sensibilidade estética, como se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME,1997). Por outro lado, saliente-se a importância que a leitura assume na formação cívica dos indivíduos, tornando-os conscientes e solidários, oferecendo oportunidades para a resolução dos problemas da sua vida.

Na verdade, o desejo de aprender a ler deverá ser estimulado na educação pré-escolar, recorrendo à leitura ou conto de histórias, ao seu reconto ou invenção pelas crianças, recorrendo a imagens ou apelando à sua memória. No entanto, e como refere Mata (2008), é da responsabilidade do educador de infância não só integrar a leitura na sua sala, mas também apoiar e facilitar a compreensão da sua vertente funcional e estratégica.

A diversificação das estratégias é entendida como elemento de motivação para a aprendizagem das crianças, o que pressupõe deslocar as metodologias de ensino de “um processo mecânico” para um processo ativo, procurando “que os alunos (...) tenham aprendizagens significativas” (Mesquita, 2011: 87-88). Para tal o educador deverá acautelar um conjunto de estratégias para a promoção do livro e da leitura, já que por “estratégias de leitura entende-se procedimentos ou actividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão” (Silva *et al*, 2011:11).

Assim sendo, a instigação para o gosto pelo livro e interesse pela leitura, bem como a aquisição de competências nesta área, deve ser um domínio que exige grande investimento e esforço por parte dos educadores. Neste sentido, o educador deve “promover um conjunto de iniciativas que propiciem encontros frequentes com livros que possam seduzir os leitores.” (Silva *et al*, 2011:29).

Nas Orientações Curriculares, podemos ler a importância atribuída ao papel do educador como modelo de referência nos comportamentos e estratégias adotados, pois “o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler. Na leitura de uma história, o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura” (OCEPE/ME, 1997:70). Na verdade e nas palavras de Reis *et al* (2011:63) as “crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afetivos 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”, isto porque a leitura de histórias por adultos constitui um dos momentos singulares de interação afetiva permitindo o aparecimento de comportamentos de leitura. Por essa razão, os educadores têm um papel fundamental no desenvolvimento da literacia “servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando desejos e expectativas” (Viana e Teixeira, 2002:122).

Acrescente-se que é também importante o papel do educador no que se refere a proporcionar suportes e auxiliar a sua exploração de forma a desenvolver o gosto e o interesse pela leitura, procurando “com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando para que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação.” (OCEPE/ME, 1997:71). Assim, cabe aos educadores

“ler a ementa, ler uma notícia, ler um recado, ler um nome, ler as instruções de um jogo, ler um plano de trabalho, entre outras coisas, são actividades que surgem em contexto de educação pré-escolar e que poderão ser exploradas e aproveitadas para transmitir o sentido da leitura e realçar as estratégias utilizadas para se ter acesso à sua mensagem” (Mata, 2008:71)

É neste sentido que é necessário valorizar as interações contextualizadas, significativas e informais, assumindo o livro e a leitura de histórias um papel fundamental, pois, como refere Mata (2008), é necessário que em todas as idades se contextualize as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorando as diferentes funções da leitura e da escrita, promovendo a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita, bem como múltiplos tipos de leitura. Reforçando esta ideia, Reis *et al* acrescentam que é importante que se contemple “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (2011:142).

Ler histórias às crianças, para além de ser uma estratégia, é um importante fator para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social, pois enfatiza o que a criança é capaz de fazer com o conhecimento adquirido. Por outras palavras, a leitura conduz a que as crianças tenham uma maior compreensão de si e do mundo que as rodeia, fazendo-as desenvolver a reflexão e o espírito crítico. Através das histórias elas descobrem-se a si mesmas, bem como outras experiências e vivências, adquirindo outras visões de vida, pois

“a leitura de histórias é uma actividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das concetualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas.” (Mata, 2008:72)

Tal como reforça Morais (1997:258) a leitura é importante para o desenvolvimento da linguagem e compreensão oral nas crianças, aumentando o seu conhecimento linguístico e abrindo caminhos para numerosas descobertas e compreensão do mundo. É neste sentido que é importante falar às crianças, fazendo-as falar, colocando-as em situações de procura de conhecimentos, de tratamento de informação, de resolução de problemas, de avaliação crítica de ações e julgamentos, e sobretudo de lhes ler muito, enformando-se a leitura em “uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia” (Rigolet, 2009:9).

Segundo Silva *et al* o educador deve “criar o ambiente, sentando as crianças confortavelmente e instalando a calma. Realizar actividades de antecipação de sentidos e de criação de expectativas a partir de: títulos, personagens, objectos, imagens, capa, viagem à capa à contracapa, etc” (2011:29). Ao escolher o livro a ler, deve-se ter cuidado em escolher livros com imagens que desempenham “um papel importantíssimo não só na atracção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na

cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (Ramos, 2007:18). Por outro lado, a capa também assume um papel importante pois permite criar expectativas, antecipar hipóteses e fornecer um conjunto importante de informações pertinentes, como são o caso do título, da autoria do livro, entre outra, como defende Ramos (2007), permitindo a antecipação da história, favorecendo o envolvimento das crianças, lendo de forma interativa e com prazer; fazendo pausas para os comentários e questões das crianças. Depois de ser lida a história, o educador deve estabelecer um diálogo com as crianças sobre a história, nomeadamente sobre “*Do que gostaram?*”, “*Do que não gostaram?*”, “*O que fariam se...?*”, acrescentando episódios, permitindo a entrada de outras personagens, mudando o rumo da história, atitudes, fim, personagens, tempo, perspectivas, conferindo, em suma, flexibilidade ao contado, reagindo, como adianta Silva *et al* (2011), ao livro e/ou à história oralmente, tendo em linha de conta as emoções, sensações, motivações, expectativas que o livro despertou em nós.

O educador poderá usar os livros de grande dimensão – “livro grande” (big book) – para entusiasmar mais a atenção das crianças, pois o seu uso pode ser uma estratégia poderosa para o desenvolvimento das competências da literacia (Castanho 2006 e Fernandes, 2007).

Para as crianças

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

O educador deve dar a oportunidade à criança para escolher as histórias que desejam ouvir, e dar resposta às perguntas e comentários sobre a história lida. Também a criança deve “ser incentivada a manipular e comentar os livros que escolhe, a ver as imagens, a mostrá-los a alguém que lhe é próximo e com quem é possível falar sobre eles” (Silva *et al*, 2011:26). A mesma autora, neste sentido, acrescenta que o educador “deve mostrar prazer quando comenta os textos ou os livros que a criança partilha com ele” (2011:26). Esta é uma estratégia que pode ajudar a criança a interessar-se pelo livro e pela leitura, pois nas palavras de Hohmann, Banett e Weikart “algumas crianças aprendem de cor, palavra por palavra, cada uma das páginas de um livro de que gostam e são capazes de “ler” as suas histórias preferidas para si próprias ou para outras crianças” (1995: 197).

Além disso, o educador deve incentivar a criança a contar e recontar histórias, pois segundo Pessanha (2001:114) “contos e recontos de histórias proporcionam à criança a

possibilidade de mergulhar no imaginário da literatura infantil.” Para tal o educador deve dar a oportunidade da criança partilhar oralmente ou através de desenhos as suas fantasias recordando ou recriando histórias e contos, pois quando o fazem “estão a aprender que podem exprimir as suas ideias e que essas ideias podem ser registadas e lidas em voz alta” como sublinham Hohmann, Banett e Weikart (1995:215). Acrescentam ainda estes autores que “as crianças que compreendem a relação existente entre a linguagem falada e a escrita e que relacionaram o falar, o ouvir, e o escrever com o processo da leitura começarão a ler naturalmente” (1995:215). Por outro lado, deve-se criar a oportunidade das crianças trazerem livros de casa para contarem e recontarem histórias às outras crianças e à educadora e a possibilidade destas inventarem e escreverem as suas próprias histórias “embora as crianças do Jardim de Infância “escrevam” habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita” (Hohmann e Weikart, 2009:203).

Também como uma estratégia plausível para a promoção do livro e o gosto pela leitura, o educador deve fornecer uma variedade de livros, pois torna-se “conveniente que a criança tenha acesso a livros de qualidade, tais como livros de contos, de poesia, de anedotas e de adivinhas, livros ilustrados ou de banda desenhada e de autores estrangeiros ou nacionais” (Pesanha, 2001:115). Recitar poemas, cantilenas e rimas e lenga-lengas, ajuda a criança a “discriminar as letras e os sons que estão contidos nas palavras e a ordem em que ocorrem, estabelecer a correspondência entre cada elemento gráfico e cada elemento sonoro” (Viana e Teixeira, 2002: 20).

Também a poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna. A rima, o ritmo, a sonoridade, permitem uma descoberta progressiva dos cambiantes, da riqueza, das potencialidades da linguagem escrita. Essa descoberta, tão decisiva para a formação do indivíduo, adquire assim um carácter lúdico. Brincar com os sons, descobrir novas ressonâncias, ouvir e ler pequenas histórias em verso, memorizar os poemas preferidos, desvendar imagens e sentimentos contidos na palavra são atividades de adesão imediata que podem e devem ser introduzidas no universo infantil antes da alfabetização, pois constituem uma excelente forma de preparação para a aprendizagem da leitura e da escrita, como se pode ler nas Orientações para Actividades de Leitura Programa – Está na Hora dos Livros Jardim de Infância (sd:9).

Outra estratégia que pode ser usada é a de sequenciar gravuras de uma história “que formem uma sequência com princípio meio e fim” (Marques, 1990:38).

De acordo com Pesanha (2001:198) o educador também pode planejar “outras actividades relacionadas com animações no âmbito da Literatura Infantil. A partir da descoberta de obras literárias é possível criar situações de (...) dramatizações de fantoches ou sombras chinesas.”

Sintetizando, a “leitura frequente de livros de histórias por parte do Educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (Marques, 1990:34), pois a criança ao ouvir

“contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano.” (Orientações para Actividades de Leitura Programa – Está na Hora dos Livros Jardim de Infância, sd:5).

2.8 – A Leitura no 1º Ciclo

De acordo com Reis *et al* (2011) muitos alunos entram pela primeira vez em contato com um modelo de educação formal apenas quando iniciam o 1º ciclo, que tem como objetivo proporcionar a “apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social” (Reis *et al*, 2011:32).

Os mesmos autores, nesta senda, defendem também que é nesta fase que os alunos se consciencializam das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita, o que lhes permite desenvolver algumas conceções relativas aos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita, nomeadamente a direccionalidade proporcionar-lhes a tomada de consciência de aspetos fundamentais. Acrescenta ainda que “paralelamente a estas actividades, assumem particular importância no trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (2011:32).

Magalhães e Alçada (1988) referem a este propósito que o “acto de ler é insubstituível. Lê-se para melhor compreender a realidade que nos cerca em profundidade e em extensão”. Como tal a aprendizagem da leitura é um grande desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização.

Neste sentido, de seguida serão desenvolvidas temáticas que contribuem para o desenvolvimento de competências leitoras nas crianças, a saber os métodos de leitura, o

material de leitura usado em contexto de sala de aula e a biblioteca de sala de aula e a biblioteca da escola.

2.8.1 – Os Métodos de Leitura

Durante o 1.º ciclo, a escola ao ensinar a ler não pode cingir-se à “leitura apressada de um texto para a resposta das perguntas de interpretação que se lhe seguem no manual dos alunos” (Cabral, 2004:26), deve sim proporcionar às crianças e de acordo com Reis *et al* (2011:61) “um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor”. Acrescente-se também que deverá favorecer o gosto pela leitura, pois o professor não deverá contentar-se apenas em ensinar a ler, tem que estimular o gosto pela leitura e orientar para as descobertas, para os prazeres e para as alegrias que a leitura pode proporcionar, como sintetiza Mialaret (1997).

De acordo com Sim-Sim (2009), a frequência escolar e a entrada para a escola é vista como um passo decisivo para a aprendizagem da leitura capacitando as crianças a lerem sozinhas. No entanto, a mesma autora sublinha que o entusiasmo por ler esvai-se, à medida que se vai processando a aprendizagem da leitura, fruto principalmente do “desencanto provocado pela não consonância entre o que era esperado obter com a leitura e a roupagem mecanicista de que o seu ensino se revestiu” (2009:7). Significa então, que o que as crianças expectavam da leitura, acaba por não corresponder e, por isso, se revelam frustradas, por ser pouco estimulantes. Sim-Sim, a este propósito, refere que, “algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença” (2009:7).

A mesma autora acrescenta que a transposição deste processo exige que se centre o ensino da leitura no acesso ao mundo imaginário, o que por outras palavras quer dizer na obtenção do significado do que está escrito. Ensinar a decifrar é um processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino, pois ao “ajudar as crianças a descodificarem o nosso sistema escrito, a principal preocupação do professor deverá ser a de encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências da leitura, ou seja, como ensinar” (Cruz, 2007:138).

A verdade é que se incorre no risco das crianças desenvolverem atitudes negativas no que se refere à leitura, por considerarem desinteressante o processo de aprendizagem. Este facto pode ser responsável por “não atingirem a mestria de estratégias de compreensão que lhes possibilitem tornarem-se verdadeiros consumidores de leitura” (Sim-Sim, 2009:8). Acrescenta ainda que a leitura não é um processo de aprendizagem natural como o da

linguagem oral. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias, exigindo um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina. Mialaret, recorda que a

“aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico; saber ler constitui, pois, o resultado de toda uma educação, educação essa que nunca se pode dar por concluída. Perante a imensidão da tarefa a realizar, o educador deve considerar com seriedade a escolha do método de aprendizagem, para que este ajude a criança a converter-se num verdadeiro leitor.” (1997:18)

Neste sentido, há que reconhecer os métodos de leitura como sucessões de ações ordenadas mais ou menos complexas, que incluem normas sequenciadas, mais ou menos precisas, referentes a atuações, procedimentos e técnicas que devem ser realizadas tanto pelos professores como pelos alunos, como defende Font (2007).

A este propósito Ribeiro clarifica que os

“**métodos de ensino** representam estratégias e técnicas e técnicas docentes, não vinculadas necessariamente a modelos pedagógicos estruturados e com orientações teóricas definidas; caracterizam-se como técnicas específicas de ensino de determinados tipos ou subtipos de objetivos educacionais (ex: cognitivos, afectivos e psicomotores; técnicas de ensino de conceitos, de aptidões intelectuais, de treino de aptidões manuais ou motoras, de consciencialização e mudança de atitudes).” (1998:153)

Deste modo, podemos identificar de como metodologias de ensino de decifração, duas orientações: uma que privilegia estratégias de correspondência grafema/fonema (metodologias fónicas) e outra que elege estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias globais).

As pesquisas realizadas neste domínio focaram particularmente duas categorias de métodos com concepções antagónicas quanto ao processo de obtenção da linguagem escrita: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos. Assim, passaremos a explicar cada um desses métodos.

Métodos fónicos ou sintéticos

Os métodos fónicos ou sintéticos, também denominados por alfabéticos por focar a sua atenção nas letras, como esclarece Castanho (2008), centram a sua atenção na descodificação desde o início do processo de ensino/aprendizagem, promovendo uma instrução direta e explícita das correspondências grafo-fonológicas, favorecendo combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos) a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas), ou seja, procedimentos de síntese sucessiva.

Dito de outra forma, “os métodos fónicos são métodos que se baseiam no princípio de que as letras (i.e. grafemas) são as unidades mais pequenas da leitura, e que após serem conhecidas podem ser associadas para formar todas as sílabas e palavras” (Cruz, 2007:141).

O mesmo autor (2007) refere que este método foca-se na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo. A ênfase é dada à análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som). A esse propósito Pereira ainda acrescenta que durante

“muito tempo ensinou-se a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização de escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais, aceitam essa postura. Posteriormente, sob a influência da linguística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se comece pelo oral. Assim, neste processo iniciar-se-ia pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que a criança seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos” (2009:134, *in* Cunha 2011).

Como princípios orientadores deste método saliente-se que há que ter cuidado com a pronúncia correta para evitar confusões entre os fonemas; Apresentar grafias de formas semelhantes separadamente para evitar confusões visuais entre elas; só ensinar outro grafema-fonema quando a associação do ensinado previamente estiver bem memorizado; iniciar pelo ensino de palavras nas quais a grafia coincida com a pronúncia. Morais expõe que os métodos fónicos instruem a leitura, que baseiam-se “em ensinar à criança as pronúncias possíveis, ou as mais frequentes, das letras, e em tentar obter dela que funda de maneira sequencial as pronúncias das letras sucessivas presentes nas palavras” (1997:318).

O Método João de Deus é um exemplo de metodologia fónica que defende que o êxito do ensino da leitura no ensino alfabético está em auxiliar a criança a compreender a existência dos fonemas. Caracteriza-se, também, pelas advertências que faz aos professores, no sentido de ajudarem as crianças a sentir o funcionamento dos seus órgãos fonadores, de modo a melhor entenderem a imagem sonora e para uma melhor consciencialização da interpretação de fonema e do seguimento de sons nas palavras.

Tem ainda a preocupação de mostrar as dificuldades da língua de uma forma gradual. A criança tem um papel ativo na descoberta do posicionamento da letra na palavra determina o seu valor sonoro. Através da seguinte citação, fica claro este método:

“O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e a pronúncia destas como entidades globais com significado próprio. Cada letra consoante é incluída numa lição em que estão reunidos os seus diferentes valores, as letras consoantes são ordenadas em função do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a fricativas "certas", ou seja aquelas que só têm uma leitura, um valor, um som. Assim, e depois de apresentar as vogais, sem as quais não há palavras, as primeiras letras consoantes " certas" que se ensinam são v, f, j, (constritivas - fricativas) cujo valor se pode proferir e prolongar. Depois o t, d, b, p, (oclusivas), que resultam de uma obstrução total da saída do ar, não tendo por isso, valor proferível. Depois aparecem a constritiva lateral l e a oclusiva q. Só depois aparecem as consoantes "incertas", aquelas que

têm mais do que um valor, mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, são elas: c, g, r, z, s, x, m, n. Nesta metodologia são respeitados os postulados da psicologia, partindo-se sempre do mais simples para o mais complexo.” (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2011).

De uma forma sucinta, podemos concluir, com a citação de Cunha, que este método reforça

“o aspecto da compreensão, as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. As palavras que a criança lê, ativam esquemas da sua memória que a auxiliam na compreensão do seu significado, sendo capaz de integrar as palavras lidas em contextos do mundo real.” (2011:40)

Métodos globais ou analíticos

Relativamente aos métodos globais ou analíticos, a leitura é considerada um processo de identificação global de palavras e frases completas, em que se utilizam antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas, o que leva a que seja dado maior realce à compreensão, como acrescenta Cruz (2007). Castanho (2008) refere que o processo é precisamente o inverso do anterior: parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras), o que exige que no início, a aprendizagem da leitura seja feita por memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples. Pode-se então afirmar, como esclarece a mesma autora (2008), que se atribuiu o nome de Global porque parte do todo e Analítico porque a criança vai, com a ajuda do professor, analisando as palavras, de forma a perceber mais tarde como é que estas se formam, partindo da palavra, chegando primeiro às sílabas e depois às letras. Pereira clarifica este método, fazendo uso de um exemplo prático:

“Como as palavras têm sempre um sentido (por exemplo: brincar, bola, passear, etc.), a criança dá-lhe mais valor do que às letras, que sozinhas não têm significado nenhum. Não lhe dizem nada (por exemplo: a, e, i, o, u, p, t, etc.). Por isso, as palavras e as frases despertam mais interesse e vontade de aprender. Explicando por outras palavras: por exemplo: A maior parte das crianças gosta de chocolate, logo é mais fácil e aprazível aprender primeiro a palavra CHOCOLATE, do que perceber que o C+H+O= CHO e que o C+O= CO e que o L+A= LA e que T+E= TE e que juntando estas sílabas todas podemos obter a palavra CHOCOLATE. Depois de visualizar esta palavra, ela aprenderá a escrevê-la e mais tarde logo perceberá o porquê deste conjunto de letras organizadas resultar a palavra chocolate. Assim, inconscientemente a criança descobre que com as sílabas que a formam, ela pode criar novas palavras. Por exemplo: CO+LA= COLA ou CHO+CO= CHOCO.” (2009:135, *in* Cunha 2011)

O método das 28 palavras, está associado ao método global. De acordo com Santos, Liquito e Veiga o

“método das 28 palavras ajuda a descobrir a leitura e a escrita usando 28 palavras-chave divididas em sílabas que se poderão combinar com o objectivo de descobrir novas palavras. É o método que funciona por descoberta, ou seja, a criança aprende descobrindo” (2009:2)

Este método difere pelo fato de propor que as crianças descubram o que lhes é proposto e tenham interesse em trabalhar, descobrindo palavras, recortando desenhos, colando-os no espaço em branco. O objetivo é que as crianças comecem por ler primeiro palavras e depois pequenas frases e, só no final, após a criança já saber ler, é que surge o alfabeto, por essa razão pode-se descrevê-lo que é um método global, porque parte do geral para o particular.

Numa apreciação global de ambos os métodos. Pereira (2009, *in* Cunha, 2011:43) salienta que um método de leitura não constitui toda a atividade no âmbito da leitura e escrita. Deve-se ter em conta também outros trabalhos que podem e devem enriquecer, como são exemplo o texto livre, a correspondência escolar, a leitura de contos infantis, a pesquisa, a exploração do meio envolvente, entre outros.

Castanho (2008), referindo-se aos métodos fônicos ou sintéticos e aos globais ou analíticos, acrescenta que têm como objetivo principal levar a criança a compreender a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da escrita e os sons da língua falada, sintetizando a informação anteriormente transmitida da seguinte forma:

- Os métodos sintéticos favorecem a estratégia da decifração;
- Os métodos globais favorecem as estratégias visuais e de antecipação.

A evidência científica produzida nesta área tem mostrado que o padrão de desenvolvimento das duas competências fonológicas é idêntico nos dois métodos. Por outro lado, chama também a atenção para o facto de que o método silábico desenvolve mais não só a consciência silábica, mas também a consciência fonémica, existindo correlação entre o desenvolvimento destas competências e a leitura. Saliente-se ainda que chegam à conclusão de que a consciência silábica e consciência fonémica são importantes para o sucesso na aprendizagem da leitura em português. Por outro lado, a análise dos resultados sugere que o método silábico evita o aumento da influência das diferenças individuais na consciência silábica e na consciência fonémica sobre o desempenho em leitura, enquanto o método fonémico acentua o efeito dessas diferenças. No que diz respeito ao conhecimento do nome das letras, ao longo de todo o ano e independentemente do método, os dados parecem indicar que possui um papel importante no sucesso em leitura.

A investigação conduzida nas últimas décadas tem demonstrado que quer a estratégia didática fónica quer a global, são importantes e necessárias para que as crianças aprendam a decifrar, Sim-Sim (2009) explica que a questão radica na forma como essas estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor.

2.8.2 – Material de Leitura usado em Contexto de Sala de Aula

Os materiais didáticos constituem o suporte físico que assume um papel muito importante nas aprendizagens dos alunos do 1º ciclo. Através dos materiais os alunos exploraram, experimentam e manipulam as diferentes experiências de aprendizagem na sala de aula. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico os materiais didáticos devem ser um recurso privilegiado que os alunos devem usar com frequência, pois os materiais

“manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover actividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos. Naturalmente, o essencial é a natureza da actividade intelectual dos alunos, constituindo a utilização de materiais um meio e não um fim.” (2001:58).

Constituem, portanto, um incentivo à aprendizagem dos alunos, na medida em que despertam nestes a sua motivação para aprender, de forma a que as suas necessidades, interesses, desejos, sejam orientados para as tarefas de estudo.

Os materiais auxiliam o professor a proporcionar atividades que permitem respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, além de contribuírem para a motivação destes. Neste sentido, o professor deve levar para a sala de aula os recursos que estejam de acordo com os objetivos a serem alcançados, devendo tomar todos os cuidados necessários com antecedência, a fim de evitar improvisações que por vezes se podem tornar indesejadas. Para tal, é importante que o professor domine o material que usa, de modo a permitir que os alunos o possam explorar e reconhecer o seu potencial. Segundo Damas *et al* (2010:7) desde “que os alunos tenham um conhecimento básico do material a explorar, eles próprios, sozinhos ou em grupo, vão desenvolvendo capacidades libertando o Professor para que este possa estar em contato mais direto com os alunos com menos capacidades na aprendizagem, ajudando-os a ultrapassar dificuldades”. Para além de constituírem suportes de aprendizagem para a construção de conhecimentos sólidos, os mesmos autores (2010:5) defendem que os materiais despertam entusiasmo e “permitem que as crianças permaneçam activas, questionadoras e imaginativas (...)”, assim como “ (...) agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma acção real a uma expressão verbal”.

Na aprendizagem da leitura, o professor também deve promover o tempo, os materiais e os recursos necessários para disponibilizar:

- a) um apoio diário à leitura independente de textos seleccionados com base nos interesses particulares de cada aluno e com conteúdos motivadores, com o objectivo de consolidar a sua capacidade de ler sozinho e b) apoio à leitura ou releitura diária assistida de textos com uma estrutura vocabular, linguística, retórica ou conceptual ligeiramente mais complexa com o objectivo de promover o desenvolvimento das capacidades do aluno. (National Research Council, 2008:17)

Na verdade, o material de leitura não pode basear-se somente em livros, “os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário” (Reis *et al*, 2011:63). Neste sentido o professor deve facultar aos alunos, diariamente, uma variedade de materiais como sejam listas, abecedários, dicionários ilustrados, proporcionando atividades de descoberta e localização de informação nesses suportes. Reforçando esta ideia, Cadório refere que “para o aluno mergulhar na leitura, deve oferecer-se uma variedade de materiais impressos. A escolha desse material deve ser criteriosa, ajustada às necessidades e interesses dos alunos, de modo a que seja significativa” (2001: 46). A estes materiais escritos, também deve-se incluir os textos produzidos pelos alunos, explorados em interação na sala de aula e a audição de textos com sentido, interessantes e desafiantes (Villardí,1999).

Na promoção de hábitos de leitura sólidos e no fascínio do leitor o texto literário representa um papel basilar. Como tal, e como Reis *et al* (2011:63) acrescentam, “no domínio do literário devem ser seleccionados textos de ontem e de hoje (clássicos e contemporâneos); textos de longe e de perto (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros”.

Quanto ao texto não literário, devem ser usados diversos textos que possam oferecer o contato com diferentes formas de representar e de organizar a informação e eu desenvolvam as competências leitoras dos alunos, a saber:

- “descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. São também de incluir nestedomínio os textos do quotidiano, aos quais recorreremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc” (Reis *et al*, 2011:63)

Para que o acesso aos diversos textos seja facilitado, há que procurar organizar, quer na escola quer na sala de aula, espaços em que os materiais escritos estejam disponíveis, devendo serem denominados por bibliotecas.

2.8.3 – A Biblioteca de Sala de Aula e a Biblioteca da Escola

No 1.º ciclo é preciso despertar nas crianças o valor dos livros, “ensinar” a gostar de ler e motivar para a utilização da biblioteca, pois esse é o primeiro passo para “a construção de sucesso educativo que é função da escola perseguir, por tudo aquilo que os livros, a leitura, as Bibliotecas representam para a vida presente, mas sobretudo futura, dos alunos” aponta Silva (2002:113). Tal como reforça Nunes (1987) a escola não deve só incentivar o aluno a ler, mas também deve ajudá-lo a descortinar a oferta que uma biblioteca possui, seduzindo-o, motivando-o a voltar para procurar novidades ou satisfazer curiosidades. Reconhecendo o processo de aprendizagem da leitura complexo, é necessário que a criança se sinta motivada, que tenha vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido prolongando-se por todo o percurso escolar, não se limitando à descodificação alfabética.

Neste sentido, a biblioteca escolar apresenta-se como um recurso educativo que contribui para o alcance do sucesso educativo, bem como para a formação e aquisição de competências leitoras. Como refere Silva (1993, *in* Silva, 2002:199), cabe à biblioteca escolar “a função formativa de desenvolver nos alunos hábitos de leitura e, estudo orientá-los na consulta de obras de referência, desenvolver competências no campo da informação e investigação.”

A promoção de leitura deve estar articulada com a biblioteca escolar, pois é onde se pode encontrar uma diversidade de recursos que devem ser usados nas, atividades de leitura (sejam orientadas, leitura livre ou recreativa), pois os espaços de leitura, sejam eles dentro ou fora da sala de aula, “devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura” (Reis *et al*, 2011:64). Neste sentido, torna-se importante e enriquecedor desenvolver atividades na biblioteca escolar. Silva *et al* (2011:36) apresentam alguns exemplos de atividades a desenvolver na biblioteca escolar:

- De descoberta do espaço e do livro – este tipo de atividades são particularmente indicadas para as crianças mais pequenas que vão começar a ser utentes do espaço biblioteca e necessitam de aprender a conhecê-lo e a saber utilizá-lo.
- De animação do livro e da leitura – englobam-se aqui as atividades que visam apresentar livros através das formas mais diversas, contando com a intervenção de um mediador. O trabalho de animação e de promoção da leitura tem de ser sistemático e diversificado, mobilizando estratégias motivadoras para que os alunos passem de leitores acidentais a leitores habituais.
- De articulação do livro e da leitura com várias áreas – englobam-se aqui atividades como o visionamento de filmes baseados em livros; a realização de debates, conferências sobre questões do mundo dos livros e da leitura (por exemplo, com ilustradores, editores, livreiros, jornalistas) e exposições são iniciativas de natureza cultural que podem ser dinamizadas a partir da biblioteca.
- De leitura individual e em pequenos grupos – são atividades de leitura realizadas sem a intervenção de um mediador. Supõem que o leitor vai estar sozinho com o livro ou em grupos

muito restritos, para realizar um trabalho de pesquisa, para estudar ou simplesmente para desfrutar de um agradável momento de leitura.

De acordo com Silva (2002), torna-se também pertinente haver uma estreita relação entre a biblioteca escolar e os outros tipos de bibliotecas, nomeadamente as Bibliotecas Públicas e Municipais, estabelecendo ligações com elas e incentivando os alunos para o interesse duradouro pelos livros e pela leitura durante o seu percurso de escolaridade, e se possível para o resto da vida enquanto cidadãos, pois “uma vez abandonada a escola, o indivíduo deverá encontrar-se apto e motivado, em todos os aspectos, para frequentar Bibliotecas Públicas/Municipais, que não disporão de condições, por mais que o desejam, para formar cada leitor, acompanhá-lo, orientá-lo nas suas necessidades” como afirma Silva (2002:199).

De acordo com Niza (1998) e Hohmann e Weikart (2009), a sala de aula deverá conter uma área dedicada à leitura, que deverá ser denominado de biblioteca, contendo documentos diversos, como sejam os livros, revistas, trabalhos realizados pelas crianças ou por outras. Este espaço deverá ser acolhedor, de forma a convidar à leitura proporcionando experiências agradáveis.

Assim, torna-se importante organizar na sala de aula um espaço onde possa “nascer ou fortalecer-se a vontade de querer aprender a ler para poder ler tanta coisa maravilhosa que está guardada nos livros. Estas situações de leitura literária, nesta fase, devem ocorrer com frequência quase diária”, como defendem Silva *et al* (2011:26). A mesma autora, a este propósito acrescenta que este deve ser um lugar

“com materiais de leitura, devidamente organizados e arrumados com a colaboração das crianças. Este espaço deve ser agradável e funcional, equipado com materiais de leitura diversificados e adequados com predominância de obras de literatura para a infância: poesia, adivinhas, trava-línguas, lengalengas, álbuns, banda desenhada, textos dramáticos e histórias. Também não podem faltar livros de natureza científica sobre os temas mais diversos, enciclopédias, dicionários temáticos, entre outros.”

Na verdade, o facto de se favorecer o contato com inúmeros géneros literários oferece a possibilidade de se experienciar diferentes formas literárias, permitindo experiências diversificadas, habilitando as crianças para que possam interpretar o mundo de formas diversificadas, gerando sentidos e organizando informação. Por outro lado, permite que os leitores definem os seus gostos literários, pelo que, e de acordo com Reis *et al* (2011:64-65) “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,

fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros”.

Como já foi referido, a “sala de aula deve ser organizada de forma a constituir um lugar de aprendizagens significativas no âmbito das diversas competências, para o que deverão ser criados diferentes espaços equipados com materiais adequados” (Reis *et al*, 2011:67). Na aprendizagem do Português torna-se necessário espaços dedicados à leitura e à escrita:

- i) Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos. Um tal espaço deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente;
- ii) Um espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante. Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir também neste espaço.” (Reis *et al*, 2011:67 e 68)

Nas paredes da sala de aula, em placards devem estar “expostos trabalhos produzidos pelos alunos; materiais de apoio (listas de palavras, cartazes...) e instrumentos de regulação das aprendizagens e dos comportamentos (registo da assiduidade, registo de leituras feitas, registo de distribuição de tarefas, registo de letras aprendidas, normas de comportamento, entre outros)” (Reis *et al*, 2011:68).

A organização de uma biblioteca de turma é uma atividade fundamental para, de acordo com as Orientações para Actividades de Leitura do Ministério da Educação “tornar os livros mais próximos e a incentivar os alunos a requisitarem obras para lerem em casa”. Este documento ainda salienta a importância que a biblioteca deve assumir na vida do aluno, recomendando que seja visitada semanal ou quinzenalmente de forma a criar um bom hábito. Por outro lado, no Programa de Português de Ensino Básico existe também a recomendação de um espaço dedicado à leitura, pois “permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos” (Reis *et al*, 2011:68). Recomendam, ainda, que para a biblioteca de sala de aula dever-se-á equipar “com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente.” Neste sentido, deve-se dotar a biblioteca da turma com alguns livros, recorrendo ao empréstimo biblioteca da escola, ainda que temporariamente, pois a “é um óptimo recurso a dinamizar, com meio de promoção da leitura e de hábitos de pesquisa” (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990:55). Deste modo, deve-se manter na sala documentos diversos, como sejam livros, revistas, trabalhos realizados pelos alunos ou por outras pessoas.

Deve-se procurar que o espaço dedicado à biblioteca de turma seja acolhedor, de forma a convidar à leitura proporcionando experiências agradáveis, dinamizando-o “através da organização e exploração das obras existentes, através da aquisição de outras obras e a leitura e aproveitamento de trabalhos dos alunos” (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990:55), pois só “num ambiente que proporciona um envolvimento activo com a leitura, que leva os alunos a ler muito e a ouvir ler, e a formular questões e discutir possíveis respostas, podemos ajudar os alunos a reflectir sobre o significado de material escrito e a compreender melhor o que lêem” (Araújo, 2007:16). Neste sentido, torna-se necessário dar importância ao livro na escola, em todas as suas dimensões, procurando falar de livro, promovendo visitas a espaços onde haja livros, lendo passagens de livros, movimentando livros, estudando livros, comentando livros, criticando livro.

Sintetizando, é, sem dúvida, preciso “por um lado, criar um ambiente rico em escrita e, por outro lado, ouvir ler muito e contactar com escritos diversos, especialmente livros. (...) é preciso transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura, perspectiva que se deve aplicar a todo o percurso escolar” (Silva *et al*, 2011:23).

Para além da biblioteca de turma, o professor deve fazer leituras que sejam diárias e que incluam textos de géneros literários diversos (livros de aventuras; contos tradicionais; poesia; livros informativos; etc.). Embora esta prática incentive o gosto pela leitura, é reforçado no caso do momento de leitura acontecer sempre à mesma hora, com a mesma duração como indica Araújo (2007:15). Tal como refere o **Programa Está na Hora da Leitura – 1º Ciclo**, o professor deve dedicar uma hora por dia à leitura “centrada em livros ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos” (Orientações para actividades de leitura, sd:3).

Com todas estas intervenções propõe-se que as crianças vão, progressivamente, sendo capazes de perceberem

“como o texto escrito se organiza, o uso correto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Em simultâneo, deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção de desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.” (Reis *et al*, 2011:22).

CAPÍTULO II: As Práticas em Contexto de Estágio Pedagógico

Neste capítulo, focarem não só as questões organizacionais de natureza mais abrangente, inerentes às Práticas Educativas Supervisionadas I e II, como também darem uma atenção especial ao ambiente escolar onde se desenrolaram as práticas desenvolvidas (caracterização do meio, da escola, da sala e da turma) e à problemática da leitura, que se apresenta neste relatório como o elemento unificador de todo o processo formativo.

1 – Questões Organizacionais do Estágio

O estágio, no Pré-escolar e no 1º Ciclo, podem ser considerados como um espaço de aplicação de conhecimentos teóricos na prática, mas, fundamentalmente, como um campo de formação muito mais abrangente e globalizador. É nesta sequência que se torna necessário expressar o desempenho da mestrandia, transmitindo as suas vivências/experiências e sentimentos ao longo da sua prática educativa. Desta forma, pretende-se descrever e refletir sobre o projeto/processo desencadeado ao longo da sua prática educativa, onde se procurou desenvolver competências, nas crianças, no domínio da leitura em ambos estágios: Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II.

A observação foi o ponto de partida na prática educativa, isto porque é através da observação que se traça todo o processo da ação educativa do estagiário, assumindo-se como o principal instrumento importante a ser utilizado para delinear o Projeto Formativo, as planificações, as reflexões, bem como as avaliações. Por outro lado, a observação assume-se como um recurso exequível colocado ao serviço de todos aqueles que, por uma ou outra forma, procuram perceber e participar no ensino. Também permite a perceção dos comportamentos e dos acontecimentos no momento em que acontecem. Assume-se, ainda, como um recurso privilegiado para a colheita de material de análise espontâneo e uma maior veracidade dos eventos revelados. Simultaneamente, enforma-se como um elemento decisivo na e para a ação educativa do educador/professor, pois permite ao observador recolher dados sobre a realidade, discutindo e refletindo sobre os mesmos, para melhor adotar e ajustar as estratégias de aprendizagem às características de cada criança ou de cada grupo.

A aquisição de projetos de intencionalidade educativa, de documentos de planeamento, de análises e de reflexões efetuados no decorrer do estágio, beneficiaram dos registos de observação, por permitirem perceber a realidade envolvente e as ações educativas da nossa responsabilidade, colaborando para o aprofundar de determinadas controversas educativas, para a discussão de estratégias e para a reflexão e para uma ação coesa e

contextualizada, pois como referem Hohmann e Weikart, pensar “reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados” (2009:144-145). Deste modo, em cada intervenção, o professor deve reunir “informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças.” (Hohmann e Weikart, 2009:8).

No que concerne ao tipo de observação desenvolvida aquando das PES I e II, pode-se afirmar que foi naturalista, uma vez que se procurou observar o comportamento das crianças no seu ambiente. Uma vez que, nos primeiros dias de cada prática, foi sendo realizada a integração, tornou-se possível assumir uma postura de observação participada. *A posteriori*, iniciadas as intervenções pedagógicas da nossa responsabilidade, assumiu-se uma postura de observação participante, com o intuito de participar na vida do grupo estudado, como refere Estrela (1994). Esta observação direta dos comportamentos em situações específicas surgiu da necessidade de discutir problemas, refletir sobre eles e avaliá-los, sem que, no entanto, fosse do conhecimento dos sujeitos o fato de estarem a ser observados.

Saliente-se que a observação configura-se como um método que se deve privilegiar no ensino por permitir recolher dados, que importa analisar. Por um lado, permitem que os formandos possam desenvolver e adquirir uma atitude reflexiva e autocrítica e ampliem perspectivas e, por outro, que possam encontrar soluções para integrarem na realidade educativa em que estão ou irão intervir, adequando e melhorando as práticas educativas e os problemas pedagógicos que irão, forçosamente, emergir.

A observação configurou-se, ainda, como um método privilegiado para se concretizar projetos formativos, que podem ser entendidos como um “processo reflexivo de observação, numa primeira fase, e, posteriormente, do planeamento, acção e avaliação a desenvolver pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (OCEPE/ME, 1997:14).

Assim, e no decorrer dos estágios do Pré-escolar e do 1º Ciclo, foi traçado o Projeto Formativo, um plano de formação e de intervenção pedagógica, que se fundamentou na necessidade de integrar cada formando na realidade educativa do núcleo onde iria realizar o seu estágio, desenvolvendo-se uma intervenção que se pretende consciente e reflexiva. Recorde-se que um projeto “constitui-se como uma possibilidade de passar do sonho e da utopia a uma releitura das experiências do quotidiano, pela acção, pela partilha de sentidos e

significados.” (Leite, Gomes e Fernandes, 2001:37). Neste sentido, o projeto desenvolvido, mais do que um meio para avaliação dos formandos, constituiu-se como uma prova de formação e de intervenção pedagógica, para que os formandos adquirissem aprendizagens prévias essenciais ao seu desenvolvimento profissional. Para que isso fosse possível, foi-lhes solicitada a elaboração de um plano de ação, tendo por base um processo de análise crítico e reflexivo. Este deveria basear-se nas observações encetadas acerca da realidade educativa do núcleo de estágio, onde a sua prática se iria realizar, criando-se, assim, um momento privilegiado para que os formandos se inteirassem da realidade concreta do estágio. Essa premissa permite não só refletir sobre a realidade do estágio, mas também atribuir significado a essas reflexões e, conseqüentemente, planear ações capazes de dar resposta a necessidades identificadas, definindo, para tal, metodologias e macro-estratégias de atuação a nível letivo e extra-letivo.

Ao longo da concretização e avaliação do projeto, recorremos a diversos instrumentos e processos para a recolha de dados, nomeadamente, a observação e auscultação das crianças (gostos, interesses, necessidades e dificuldades) e a análise documental (PEE, PCE, PCT, PCG, PAA, OCEPE, OCPEB-1°C e o CREB). Desta forma, foi proposta uma calendarização de atividades, quer para o projeto formativo no Pré-escolar (cf. anexo 1) quer no do 1°Ciclo (cf. anexo 2).

Acrescente-se que foi preocupação, aquando do planeamento das sequências didáticas, responder aos princípios apontados por Zabalza (1994), no que diz respeito à elaboração de uma planificação, refletindo sobre as questões *Para quê? O quê? Como? Com quê? Quanto tempo? Para quem?*. Procurando dar resposta a estes princípios, delinearão-se o plano, os objetivos e/ou as competências selecionadas, aquilo que se pretendia que a criança alcançasse; enunciaram-se os conteúdos e as temáticas que se pretendia desenvolver em cada intervenção; utilizaram-se os métodos e as estratégias de ensino apropriadas ao grupo de crianças; selecionaram-se os materiais e os recursos que melhor colaboravam com a realização das atividades conducentes à aprendizagem; definiram-se metas e estabelecemos prováveis períodos para a efetivação de cada etapa. Todos estes momentos foram projetados com o objetivo único de promover o desenvolvimento global do aluno e do seu êxito.

Neste sentido, as sequências didáticas foram organizadas de modo a incluírem: 1) a introdução, onde se procurou fazer uma breve descrição do espaço onde iria decorrer a ação, bem como do respetivo grupo de crianças, apresentação dos temas e dos conteúdos programáticos e a organização do documento; 2) a justificação das opções, procurando refletir sobre as escolhas tomadas, baseando essa reflexão nas características do grupo de crianças e

justificando-as, apresentando a nossa visão sobre o assunto, procurando completá-las recorrendo a perspectivas de autores referentes às especialidades em questão; 3) a situação atual das crianças; 4) as competências a desenvolver; 5) os modelos e as metodologias de ensino adotadas; 6) a organização da sequência didática; 7) a descrição detalhada da sequência didática; 8) a opção pelo processo de avaliação das crianças; os anexos onde são incluídos os recursos didáticos, ou suas reproduções, e os documentos utilizados na avaliação (cf. anexo 3).

Ao longo de todas as sequências didáticas, houve a preocupação de, transversalmente, articular todas as áreas reconhecidas pelas OCEPE, pela OCPCEB-1°C e pelo CREB, o que, aliás, se constitui como um objetivo central e primordial, ainda que, em algumas sessões, se privilegiassem umas áreas em detrimento de outras, sem que nunca fossem negligenciadas. Atuando desta forma foi possível fomentar uma articulação entre todas as áreas, garantindo, pois, um dos desígnios das planificações, nomeadamente, encontrar pontos comuns entre todas as áreas, assegurando a conceção e a realização de aprendizagens significantes, recorrendo à articulação e à contextualização dos saberes. Assim, fez-se por plasmar sempre essa preocupação nas planificações realizadas, garantindo que as crianças desenvolvessem competências em todas as áreas. Todavia, procurou-se incidir mais sobre o domínio da leitura, não só por ser a área escolhida para o projeto formativo da mestranda, mas também por reconhecer que é através do contacto com os livros que as crianças descobrem o gosto pela leitura e desenvolvem competências neste domínio, promovendo a sensibilidade estética.

Neste sentido, importa reconhecer o papel fulcral e inquestionável que a leitura desempenha na vida de todas as pessoas, já que os conhecimentos adquiridos por essa via são, por si só, motor para inúmeros avanços e para a aquisição e desenvolvimento de competências.

Assim, antes de mais, podemos definir competências como as capacidades em demonstrar qualidades e condições para equacionar e resolver uma determinada situação/problema. Desse modo, se formos a pensar sobre que competências deverá um educador/professor desenvolver, parece-me que a reflexão deverá assumir grande relevância, pois só refletindo se consegue perceber que necessidades existem, que intervenções poderão ser adequadas. O assumir desta postura investigativa conduz a uma melhor prática, criando soluções e não simplesmente recorrendo à memória para solucionar qualquer questão, condicente com o desenvolvimento da capacidade de compreensão e de entendimento.

Desta forma, os estágios no Pré-escolar e no 1º Ciclo permitiram a realização de um trabalho com capacidades avaliativas. As competências foram organizadas em torno das

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, e no 1º Ciclo foram desenvolvidas as competências gerais descritas, nas Competências Essenciais do Currículo do Ensino Básico e do Currículo Regional da Educação Básica. Em ambos os ciclos as diferentes áreas de conteúdo foram consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas de forma articulada e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.

De referir que, durante a Prática Educativa Supervisionada I e II, a estagiária teve sempre a preocupação de fazer uma avaliação à sua ação educativa, respeitando os níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, avaliando o seu progresso, diagnosticando problemas e insuficiências na aprendizagem e no trabalho dos alunos, podendo alterar a sua planificação e ação didática consoante a necessidade momentânea. Esta postura adotada permitiu refletir sobre os resultados obtidos pelas crianças no decorrer de cada processo ou etapa de aprendizagem, bem como readaptar as estratégias necessárias para atingir os resultados pretendidos. Deste modo, cabe ao educador/professor repensar as estratégias e as atividades no sentido de melhorar as práticas em termos da díade ensino/aprendizagem, pois avaliar é um conjunto organizado de processos que visam, por um lado, o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por outro, a verificação da sua consecução, como refere Roldão (2004).

Segundo Ribeiro (1997:75), “a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”. Para realizar uma avaliação é necessário conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados, os quais “continuam a ser necessários na avaliação escolar e permitem concretizar a análise de competências e/ou a sua síntese” (Serpa, 2010:116).

2 – Do Ambiente Educativo às Práticas de Leitura em Contexto Pré-escolar

Neste ponto irá ser feita uma breve contextualização do ambiente educativo que envolveu a Prática Educativa Supervisionada I, nomeadamente no que se refere à caracterização do meio onde a escola está inserida, descrição sintética da escola e também da sala onde o estágio decorreu, e breve caracterização do grupo. De seguida, abordar-se-ão as práticas desenvolvidas com vista à estimulação para a leitura em contexto pré-escolar.

2.1 – Caracterização do Meio

De acordo com as OCEPE, é importante conhecer a realidade dos alunos e o meio em que estão inseridos, pois a “própria inserção geográfica do estabelecimento de ensino – tem também influência (...) na educação das crianças. As características desta (s) localidade (s), nomeadamente tipo de população (...) serviços e instituições existentes, meios de comunicação social não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes” (ME,1997: 33).

Este conhecimento do meio, da comunidade e da escola, pode trazer vantagens para todos os intervenientes, decorrentes de parcerias que poderão e deverão ser estabelecidas, com vista ao desenvolvimento de projetos em prol da melhoria da qualidade de vida das populações. Considerando a riqueza que o meio tem para oferecer, é importante que a escola esteja sensível à sua abertura junto da comunidade, para que se possa aproveitar as oportunidades existentes, garantindo uma integração efetiva das crianças no meio em que se inserem, potenciando a interação com o seu meio sociocultural e estimulando a sua aprendizagem, apostando dessa forma numa vivência plena da sua cidadania.

Deste modo, a Escola Básica Integrada de Roberto Ivens é uma Unidade Orgânica do sistema educativo que engloba seis estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrando a EB1/JI de Matriz, que se situa na freguesia de São Sebastião. Esta freguesia abrange uma área com cerca de 3,40 km², possuindo cerca de 3953 habitantes (2011). Pertence ao concelho de Ponta Delgada, sendo uma das quatro freguesias que delimitam o centro urbano e que definem a cidade com o mesmo nome do concelho: Ponta Delgada.

2.2 – Caracterização da Escola

A EB1/JI de Matriz possui um conjunto de condições favoráveis ao seu bom funcionamento, garantindo aos seus alunos os recursos humanos e materiais adequados que lhes propiciam um ambiente harmonizado à aquisição das suas aprendizagens e ao seu bem-estar.

Quanto à estrutura física da escola, esta é composta por: 12 salas do 1º ciclo; 3 salas de Jardim de Infância; 1 sala da UNECA; 1 polivalente; 1 zona desportiva (descoberta: campo de jogos, zonas de relva e de cimento); 1 cozinha; 1 refeitório; 5 gabinetes de apoio; 4 arrecadações de arrumação do material pedagógico; 1 ludoteca; 1 gabinete de gestão; 1 gabinete de reprografia; 1 pequena sala de pessoal; 9 casas de banho para alunos; 2 casas de

banho para adultos; 1 arrecadação de arrumação do material de apoio à Educação Física. Relativamente aos materiais didáticos existentes na escola possui: 14 computadores; 1 fotocopiadora; 4 impressoras; 1 máquina fotográfica; 2 rádios gravadores/ leitor de CD; 1 televisão; 1 vídeo; 1 karaoke; material desportivo; vários jogos didáticos na sala de Educação Especial, 1 piscina de bolas na UNECA e outros equipamentos (um número reduzido de electrodomésticos, mobiliário, material adaptado à UNECA).

Relativamente ao corpo docente, é constituído por 3 Educadoras de Infância, 1 Educadora de Infância de Educação Especial, 1 Educadora de Infância de Apoio Educativo, 1 Professora responsável pela Uneca; 12 Professores do 1ºciclo, titulares de turma (3 Professoras do 1º ano; 3 Professoras do 2º ano; 3 Professoras do 3º ano; 3 Professoras do 4º ano), 2 Professoras do 1º ciclo de Apoio Educativo, 2 Professoras de Educação Especial; 2 Professores de Inglês, 3 Professores de Educação Física Motora.

A escola tem um total de 292 alunos, dos quais 204 frequentam o 1º Ciclo, 60 crianças do Pré-escolar e 28 crianças da UNECA.

2.3 - Caracterização da Sala

A sala é ampla, arejada e com boa luminosidade, possuindo mobiliário num estado razoável. Relativamente à organização da sala, segundo a educadora titular de turma, a sala foi definida tendo em conta os interesses das crianças, bem como para melhor funcionamento e divisão de tarefas, em que se procurou organizar e dividir o “espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar.” (Hohmann e Weikart, 2009:7). A sala de atividades estava dividida em sete áreas (cf. anexo 4):

A **área do acolhimento** é um local amplo, onde as crianças e a educadora se reúnem logo pela manhã. As crianças sentam-se em cima de dois tapetes coloridos para fazerem a rotina matinal (o acolhimento, a marcação de presenças, do tempo, do dia no calendário, nomear o chefe do grupo). É neste lugar que a educadora desenvolve a comunicação e a linguagem oral das crianças, através do diálogo, de canções, de histórias, de lengalengas, de interpretações de imagens, bem como onde introduz as atividades que pretende desenvolver, isto porque é no “clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.” (OCEPE/ME, 1997:62) É também neste lugar que as crianças

leem os livros, jogam com jogos de construção, isto porque as áreas da leitura e dos jogos de construção estão próximas da área do acolhimento.

Na **área da plástica**, as crianças recorrem às mesas para expressarem as suas habilidades através da moldagem, da pintura, entre muitas outras atividades. Neste canto verificam-se duas zonas distintas, uma dirigida ao grupo de crianças mais autónomas, e a outra destinada ao grupo que apresenta maior dificuldade na realização dos trabalhos, revelando assim a necessidade de apoio por parte da educadora.

Junto da área do grupo mais dependente, existe um armário, com diversos materiais de expressão plástica (lápiz de cor, lápis de cera, rolo da massa, plasticina, moldes, colas, tintas de guache, pincéis, entre outros materiais). A expressão plástica na educação de uma criança, não só visa desenvolver a criatividade da criança, como também visa potenciar a sua componente sensorial e cognitiva, e ampliar as suas estruturas de referência relativamente ao seu conceito de arte. Ao mesmo tempo, a expressão plástica converte-se num ótimo meio para a iniciação das aprendizagens básicas: leitura e escrita, isto porque é através do desenho, da pintura e da modelagem que a criança melhor acede ao símbolo gráfico, à sua compreensão e utilização.

A **área dos jogos** encontra-se em dois espaços distintos: um situado junto da área do acolhimento (jogos de construção) e o outro situado ao pé da área da plástica dos grupos autónomos (jogos de quebra cabeças). Nestas áreas as crianças podem encontrar diversos jogos de encaixe, de dominó, de puzzles, de enfiamento, entre outros.

Os jogos têm um papel fulcral no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desempenhando funções muito variadas que vão desde as funções lúdicas até às educativas, passando pelas pedagógicas. Ao jogar a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e estimula a curiosidade.

Na **área da casinha das bonecas** podemos encontrar vários brinquedos e acessórios que permitem às crianças brincadeiras de “faz-de-conta”. É das áreas mais procuradas pelas crianças, tanto por meninas como por meninos, e também é uma área propícia ao imaginário das crianças, pois durante a observação verificou-se que as crianças representam e imitam diversos papéis familiares e acontecimentos que experienciaram (ex. ir às compras, ir ao médico, fazer uma festa de aniversário).

A casinha das bonecas é constituída por:

- **Cozinha** - Todo o mobiliário da cozinha é construído em madeira (uma mesa redonda com quatro cadeiras, uma "ilha" de cozinha com fogão e forno, lava-loiças, máquina de lavar a roupa, e um armário de arrumar a loiça (pratos,

panelas, cafeteira, talheres, copos, taças, tigelas, fruteira) e os alimentos em plástico).

- **Quarto de cama** - O quarto de cama também é construído em madeira (uma cama, uma mesa de cabeceira, um guarda-roupa e uma cómoda), existem várias bonecas, dois telefones e diversas peças de vestuário e acessórios (as crianças trouxeram de casa para brincarem as brincadeiras de imitações e de “faz-de-conta”).

A **área da garagem** é o espaço onde se encontrava uma pequena garagem com carrinhos. No âmbito das observações, verificou-se que esta área era dos cantos menos procurado pelas crianças, que preferiam as áreas dos jogos e da casinha.

A **área da leitura**, como já foi referido anteriormente, resumia-se a uma pequena estante, contendo um número reduzido de livros.

2.4 – Caracterização do Grupo

Antes de passar à caracterização do grupo, importa perceber que os anos pré-escolares constituem um período “em que são plantadas as sementes das habilidades sociais e da personalidade da criança.”, como refere Helen Bee (2003:508).

O grupo da sala verde do pré-escolar era formado por vinte crianças, onze meninos e nove meninas com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Frequentam o jardim-de-infância pela primeira vez. A maioria destas crianças tem um desenvolvimento ajustado à sua faixa etária. O grupo é interessado, participativo e dinâmico. A maioria das crianças partilha as suas experiências pessoais, os seus gostos, interesses e motivações com muita facilidade. Tal é importante, dado que é através da linguagem que as crianças formulam “pedidos, para dar informação, para responder a perguntas, para narrarem o que fizeram, para recontarem histórias, para cantarem canções, para cumprimentarem, etc. Usam a linguagem oral com propósitos e finalidades diversas, partindo delas a iniciativa da interacção” esclarecem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008:30). Neste sentido, o grupo no geral mostra muito interesse pela comunicação oral. Quase todas as crianças gostam de partilhar as suas vivências, mas verifica-se sobretudo um elevado interesse em contar, recontar e inventar histórias, evidenciando entusiasmo e alegria, como se pôde averiguar aquando das observações.

2.5 – As Práticas de Leitura no Contexto Pré-escolar

Antes de mais, devemos perceber a razão pela opção da terminologia *pré-escolar* em detrimento de *ensino*. De acordo com Silva

“não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, em que não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm uma classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades.” (1991:50)

Aquando das observações realizadas na sala de educação pré-escolar onde o estágio decorreu, verificou-se que a área do cantinho da leitura necessitava de alguma atenção, pois resumia-se a uma pequena estante, contendo poucos livros, muitos deles danificados em anos anteriores (cf. anexo 5). Também no âmbito das observações, foi possível constatar que as crianças demonstravam interesse em ouvir histórias, recontar e inventar as suas próprias histórias. Este facto, aliado às condições desfavoráveis à leitura, justificou a opção de eleger a construção de um novo cantinho de leitura como a atividade de maior relevância para a prática educativa, pois, como é sabido, o desejo de aprender a ler deverá ser estimulado na educação pré-escolar, recorrendo à leitura ou conto de histórias, ao seu reconto ou invenção pelas crianças, recorrendo a imagens. É da responsabilidade do educador de infância, como refere Mata (2008), não só integrar a leitura na sua sala, mas também apoiar e facilitar a compreensão da sua vertente funcional e estratégica, num ambiente estimulante e confortável.

Assim, para que a consecução deste projeto fosse possível, procurou-se organizá-lo em três fases, a saber: **visita de estudo à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada; construção do cantinho de leitura** e a **dinamização do cantinho de leitura**. A opção por estas práticas educativas tiveram sempre como objetivo central incentivar nas crianças o gosto pelo livro e pela leitura, estimulando à sua participação e garantindo-lhes um papel ativo ao longo de todo o projeto, nomeadamente no que se refere às três atividades enunciadas anteriormente.

Relativamente à **visita de estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada**, esta foi planeada na semana em que se comemorava o dia Mundial do Livro Infantil (cf. anexo 6), para que as crianças pudessem conhecer a sala de literatura infantil, observando a disposição dos livros nas estantes, a sua organização por temas, estabelecendo o contato direto com os livros, com os materiais e os equipamentos de pesquisa dos mesmos. A visita também serviu como ponto de partida para que as crianças tivessem conhecimento das regras da biblioteca e se familiarizassem com os comportamentos mais adequados a adotar numa área de leitura (cf. anexo 7). Essa opção parece-me que foi a mais adequada por permitir às

crianças terem uma visão geral de formas de organização do espaço e para que percebessem bem o que se pretendia. Verificou-se, também, que foi um bom ponto de partida para que elas próprias estabelecessem as regras a implementar no seu cantinho de leitura.

Depois de uma análise reflexiva conjunta (estagiária e crianças), solicitou-se às crianças que fizessem um “projeto” através de um desenho, com o objetivo de perceber que elementos gostariam de ter no seu cantinho de leitura (cf. anexo 8).

De acordo com Niza (1998) e Hohmann e Weikart (2009), a sala deverá conter uma área dedicada à leitura, que deverá ser denominada por biblioteca, contendo documentos diversos, como sejam os livros, revistas, trabalhos realizados pelas crianças ou por outras e que deverá ser acolhedor, de forma a convidar à leitura proporcionando experiências agradáveis. Neste sentido, foi então construído o cantinho de leitura, com o máximo de conforto possível, um espaço mais amplo e agradável, de modo a que as crianças desenvolvessem um interesse maior e hábitos de leitura mais regulares.

A construção do cantinho da leitura (cf. anexo 9), foi responsabilidade conjunta da estagiária, mas também o foi das crianças que desempenharam um papel fulcral em todas as suas fases: organização, aquisição, instalação, dinamização e conservação do cantinho de leitura, aspetos, aliás, que foram ao encontro do defendido por Abreu, Sequeira e Escoval (1990). Também contou-se com o imprescindível apoio da educadora cooperante procurando, igualmente, envolver os pais e a comunidade envolvente na realização das atividades propostas.

Para a construção do cantinho da leitura, dividiu-se o grupo da sala verde em quatro grupos com tarefas distintas. A opção de formar os grupos baseou-se no que é defendido pelo Movimento da Escola Moderna, no que à organização do grupo se refere, pois é defendido que deverão ser heterogéneos, constituídos por crianças de idades, culturas e conhecimentos distintos, de modo a garantir o enriquecimento sociocultural e cognitivo, aumentando as oportunidades de aprendizagem em benefício das relações infantis, através da interação do grupo (Niza, 1998). Assim, pretendeu-se que as crianças fossem capazes de desenvolver a capacidade de interagir e cooperar, bem como de desenvolver a independência e autonomia, atitudes de responsabilidade e respeito por si e pelos outros, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências na Área de Formação Pessoal e Social nas crianças. Assim sendo, esperou-se, com esta actividade, que as crianças contribuíssem para este propósito, auxiliando na aquisição e amadurecimento de capacidades nesta área transversal, e preponderante na formação de qualquer criança.

O primeiro grupo de crianças organizou um quadro de regras para ser colocado no cantinho da leitura (cf. anexo 10). Esta atividade, que foi desenvolvida pelas crianças, visava definir comportamentos que deviam ser considerados corretos ou incorretos aquando da sua permanência no cantinho da leitura, condicentes com a sua estadia na biblioteca. Assim, como competência, pretendeu-se desenvolver a aquisição de um espírito crítico e a interiorização de regras morais e cívicas, aspetos essenciais ao bom desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social, aspeto, aliás, que foi transversalmente trabalhado, respeitado e interiorizado ao longo de todas as atividades propostas. Neste sentido, procurou-se garantir que as crianças compreendessem “o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (OCEPE/ME, 1997:51-52). É importante que as crianças percebam que o cantinho da leitura, bem como a biblioteca, é um espaço que quando bem organizado se torna num “dos núcleos mais importantes da comunidade.” (Nunes, 1987:12).

O segundo grupo elaborou um quadro decorativo, constituído com desenhos alusivos ao que as crianças idealizavam para o seu cantinho de leitura e que foram desenhados aquando da intervenção da visita à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada (cf. anexo 11).

O terceiro grupo montou um tapete alfabético, não com o intuito de reconhecerem o abecedário todo, mas como forma de entrarem em contato com as letras, colaborando para a constituição do cantinho de forma divertida, tornando o ambiente, como salienta Mata (2008), estimulante para a utilização real da escrita e facilitadora da sua exploração, o que, por outras palavras, quer dizer que se deve procurar explorar diversas formas de escrita (cf. anexo 12).

Finalmente, o último grupo classificou e ordenou os livros, com a finalidade de os conhecerem, pois, como realça Jolibert (2000), o que importa, mais do que etiquetá-los, é mexer nos livros para se familiarizem com o “stock”. Os critérios, pelos quais optam por classificá-los, deverão ser de acordo com o mesmo autor, da responsabilidade dos alunos (cf. anexo13).

Por reconhecer que os livros constituem instrumentos relevantes para a aprendizagem da criança, um aspeto importante que se teve em conta ao longo deste estágio foi o de introduzir novos livros: de histórias, com ilustrações diversas (desenhos, pinturas ou fotografias), enciclopédias infantis, de provérbios, de adivinhas, de anedotas, de rimas, entre outros. Também se criou a oportunidade das crianças trazerem livros de casa para contarem e recontarem histórias entre si e à educadora, e a possibilidade de inventarem e escreverem as suas próprias histórias, pois de acordo com Hohmann e Weikart apesar de “as crianças do Jardim de Infância “escrevam” habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras

inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita” (2009:203). É através dos livros e da leitura, que a criança desenvolve a sua linguagem e compreensão oral, aumentando o seu conhecimento linguístico e abrindo caminhos para inúmeras descobertas e compreensão do mundo.

Por outro lado, saliente-se que se procurou envolver a família e a comunidade para o desenvolvimento e consecução de certas atividades relacionadas com a construção deste espaço. Segundo o Modelo da Escola Moderna deve-se privilegiar “uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância.” (Niza,1998:140). Deste modo, a comunidade foi envolvida não só através de patrocínios cedidos por entidades privadas (cf. anexo 14), mas também envolvendo pais/encarregados de educação nas atividades realizadas, através da cedência de livros (cf. anexo15).

No cantinho da leitura foi introduzida uma cadeira muito especial (cf. anexo16). As crianças foram informadas de que teriam a oportunidade de ser o(a) rei/rainha sempre que trouxessem alguma história de casa, elaborada por eles, para apresentar aos colegas, de forma a incentivá-los para a aquisição das competências na área da leitura. Este foi um meio, reconhecido, de estimular e introduzir a leitura na educação pré-escolar, salientada por Pessanha (2001) como um modo de contribuir para a aquisição de capacidades de decifração dos códigos de leitura e escrita, bem como para a capacidade de compreensão e interpretação de histórias, tornando as crianças capazes de emitirem as suas opiniões. Esta atividade, indiretamente, poderia envolver os pais/educadores na estimulação da criança para a leitura, pois a criança provavelmente recorreu a estes para preparar a sua história a partilhar com os restantes colegas. Esta medida visa, então,

“envolver as famílias nas práticas de leitura, incentivando a continuidade, diversidade e regularidade de diferentes leituras na família e da leitura de histórias. Nas famílias onde essas práticas são menos frequentes e consistentes, deve promover hábitos de leitura de histórias e a compreensão da importância da participação da criança nas leituras familiares do dia-a-dia (...)” (Mata, 2008:88)

Concluída a construção do cantinho da leitura (cf. anexo 17), foram convidadas todas as crianças a participar no cantinho, neste espaço que se pretendeu dinamizar aquando das práticas educativas. Para Niza (1998:147), este espaço deverá servir “de apoio a grande parte dos projectos a realizar.” Pretendeu-se que as crianças recorressem a este espaço de forma livre e sempre que lhes apetecesse, mas também programando um horário para que o grupo

estivesse na biblioteca com a estagiária, até mesmo porque a sua presença demonstrou-se ser essencial para que as crianças desenvolvessem atividades de diálogo sobre a organização da biblioteca, os cuidados a ter com os livros e a sua estrutura (título, autor, capa, contracapa, lombada, páginas, letras, imagens). Todavia, para que isso fosse possível, foi necessário, como refere Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), ouvi-las, falar com elas, estimular a sua expressão oral e o seu desejo de comunicação, criando espaços para o diálogo, trabalhando-se em torno de dois eixos centrais: a linguagem oral e a linguagem escrita.

Relativamente à **dinamização do cantinho de leitura**, pretendeu-se “programar atividades para a manter aberta e viva” (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990:58), para que as crianças pudessem ter contato direto com os livros. Havendo sempre um momento diário para dinamizar o cantinho de leitura (ler histórias, poemas, lengalengas, adivinhas), pois segundo Formosinho a “rotina 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” (1998:61), conduzindo a que se vão criando e firmando o gosto e o hábito pela leitura. Não se pretendeu fazer uma introdução formal à leitura e escrita, mas antes facilitar a emergência da linguagem escrita, como é defendido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997).

As atividades foram estruturadas de forma a respeitar o defendido pelo modelo do High Scope, o qual defende que:

“learning to read and write is a developmental process that begins at birth and builds on children's basic need to communicate. This principle is at the core of HighScope's early literacy programs. In HighScope classrooms and centers, children develop literacy skills by engaging in meaningful reading and writing experiences⁴.”

Neste sentido, decorreram várias atividades durante todo o estágio, com vista à concretização deste objetivo, no entanto serão descritas apenas algumas.

Assim planificou-se, numa primeira fase (cf. anexo 18), a leitura da história “O macaco de rabo cortado” de António Torrado (cf. anexo 19), inserida no Plano Nacional de Leitura. Esta atividade educativa assumiu grande relevância para a estimulação da leitura, pois, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997:70), as histórias “são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.” A estagiária contemplou o exercício e atividades de pré-leitura através da exploração de elementos paratextuais como: capa, título, ilustrações. A pré-leitura motiva não só para a leitura, a partir

⁴ <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=64> consultado a 22 de Março de 2012.

do levantamento de hipóteses, mas também para a oralidade pelo convite constante à participação, levando a que haja o entendimento de que na

“leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades das personagens.”(OCEPE/ME, 1997:70)

A pré-leitura auxilia a criança na interpretação do texto, leva-a a interagir com o mesmo, conduzindo ao reconhecimento do livro e da leitura de histórias, como assumindo um papel fundamental na sua vida, isto porque, como diz Mata (2008:66) “quando as crianças começam a atribuir significados aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor”. Isto foi o que se pretendeu com este conjunto de intervenções, integradas nas sequências didáticas.

Assim sendo, desde tenra idade, deve-se estimular as crianças para hábitos de leitura e manipulação de livros, como forma de se familiarizarem e conviverem com estes, criando uma relação de proximidade entre livro e leitor, sendo que as crianças que estão habituadas a ouvir e a ler histórias, mostram, de acordo com Marques (1997:35), dominar competências literárias importantes, sabendo relacionar as histórias, com as suas vivências e com as imagens dos textos. Como afirma Moniz (2009: 89) “o jardim-de-infância deverá desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos linguísticos, competências cognitivas relacionadas com o impresso, e o gosto pelos livros e pela leitura”. Assim, as medidas a que se recorreu para estimular para a leitura, visaram desenvolver a capacidade de expressão e comunicação oral, de compreensão oral, imaginação e criatividade, competências que se esperou que as crianças adquirissem e desenvolvessem com a sequência didática.

Após a leitura da história “O macaco de rabo cortado”, pretendeu-se que as crianças fossem capazes de formar uma sequência de imagens referentes à história (cf. anexo 20), de forma a organizá-la fazendo com que tivesse um princípio, um meio e um fim. O recurso a esta metodologia prendeu-se com o facto de ela permitir às crianças compreender que todas as histórias obedecem a uma estrutura e também para que, através da descodificação de códigos, fossem capazes de interpretar mensagens e criar sequências lógicas, cumprindo com as diretrizes patentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME,1997). Por outro lado, esperava-se que a discussão da sequência correta da história fosse permitir o desenvolvimento, nas crianças, da linguagem, aquisição de vocabulário, seleção de informação para a compreensão e também compreensão das estratégias de leitura e às actividades a ela ligadas. Não esquecer

“clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitem formas mais elaboradas de representação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativas, bem como as concordâncias de género, número, tempo, pessoas e lugar.” (OCEPE/ME,1997: 67)

As crianças também tiveram oportunidade de criar uma história a partir de imagens que lhes foram entregues, após a sua seleção aleatória de dois saquinhos: uma que continha personagens e outros espaços onde a história deveria decorrer (cf. anexo 21). Com esta atividade, para além de estimular a criatividade, pretendeu-se incentivar para a escrita e para a leitura. A opção por esta metodologia inseriu-se na filosofia de que “para ensinar uma criança a ler e a escrever, são necessários alguns procedimentos como: a criação de textos” (Stemmer, 2006:34), recorrendo-se, neste caso, ao desenho. Como se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,

“o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (ME/1997:69)

Para além disso, e como refere Stemmer (2006:31) “a escrita deve ter um significado para as crianças, uma necessidade intrínseca que lhes seja própria, íntima, para que elas, incitadas pelo ambiente letrado em que vivem, partam do seu interior, da necessidade de expressar-se e de compreender o expresso.” Deste modo, para que as crianças tivessem uma motivação para a criação da sua história e para que tivessem um sentido de utilidade e de responsabilidade, foi-lhes dito que o objetivo da criação das histórias seria o de as ler e contar, primeiramente, aos colegas da sua sala e, no dia a seguir, aos colegas das outras duas salas da pré (cf. anexo 22). Assim, as crianças sentiram o seu trabalho valorizado, resultando num reforço positivo e de estímulo para que continuassem a se interessar, a investir e a desenvolver as suas competências em leitura, escrita e oral.

Importa referir que estas atividades, à semelhança de outras, exigiram a participação da estagiária, que se mostrou disponível para dar resposta às necessidades das crianças, pois, de acordo com o Modelo da Escola Moderna no pré-escolar, “a criança convoca as professoras a assumirem, alternadamente, os papéis de escribas e leitoras, mediadoras do conhecimento e interlocutoras, empreendendo, neste processo, um trabalho simbólico de organização das experiências sobre as marcas e funções da escrita” (Smolka *et al*,1989).

Outra atividade de leitura que a estagiária planificou (cf. anexo 23) e desenvolveu junto das crianças esteve relacionada com a temática dos animais. Assim, as crianças foram

convidadas a sentarem-se em semicírculo no cantinho da leitura e a estagiária leu o Big Book “Dez num barco” (cf. anexo 24). Após este momento explorou a história com as crianças (título, autor, capa, contracapa, lombada, páginas, letras, imagens), mas também, apelou ao sentido de número e às operações de adição e de subtração, pedindo a cada criança que tirasse ou colocasse um certo número de animais numa ilha ou num barco e que fizesse a sua contagem de acordo com as situações problemáticas que lhe fossem sendo colocadas (Se tirarmos 5 animais do barco, quantos ficam? E se juntarmos esses 5 animais na ilha, quantos temos?) (cf. anexo 25).

A leitura do Big Book “Dez num barco” foi planeada não só para promover o gosto pelo livro e pela leitura, tal como defende Castanho (2006), mas também como forma de dar resposta à necessidade que as crianças têm de compreender a propriedade dos conjuntos coordenáveis e a aquisição do conceito de número, devendo-se realizar inúmeras operações sobre quantidades diversas. Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010), referem que a decomposição de números permite às crianças que descubram que o mesmo número poderá ser representado de diversas maneiras. Referem ainda que na adição pode-se combinar e juntar e na subtração pode-se retirar, completar e comparar, acrescentando ainda que se estas propriedades não forem bem trabalhadas com as crianças, ainda no pré-escolar, poderão conduzir a problemas futuros nas restantes operações matemáticas. Assim, torna-se premente investir nestas operações.

Outra atividade, dinamizada no cantinho, foi a leitura do poema “Livro” de Luísa Ducla Soares (cf. anexo 26) e a canção “O Jogo das rimas” (cf. anexo 27). Pretendeu-se trabalhar de forma lúdica as rimas, brincando com as palavras e com a sua sonoridade, levando a que se familiarizassem com as rimas conduzindo a uma relação humana muito significativa com as palavras, de prazer, inventando sons e descobrindo relações, como se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME/1997).

Para finalizar, importa referir que ao longo do estágio observou-se que as crianças escolhiam livros, inventavam, liam e interpretavam as imagens dos livros, contavam e recontavam histórias aos colegas, e pediam às estagiárias para fazerem registos das suas histórias (cf. anexo 28). “as histórias contadas, (...) e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.” (OCEP/ME,1997:70)

3 – Do Ambiente Educativo às Práticas de Leitura em Contexto do 1º Ciclo

À semelhança do que foi feito no ponto anterior, far-se-á, nesta parte, uma breve descrição do ambiente educativo que acompanhou a Prática Educativa Supervisionada II, designadamente no que diz respeito à caracterização do meio onde a escola está inserida, uma descrição sintética da escola e também da sala onde o estágio decorreu, bem como uma breve caracterização da turma. Após, abordar-se-ão as práticas implementadas com vista à estimulação para a leitura em contexto do 1º Ciclo.

3.1 – Caracterização do Meio

A Escola Básica Integrada de Canto da Maia é uma Unidade Orgânica do sistema educativo que engloba seis estabelecimentos de ensino Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, integrando a EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, que se situa na freguesia da Fajã de Baixo. Esta freguesia abrange uma área com cerca de 4,07 km², possuindo cerca de 5050 habitantes (2011). Fica situada na periferia da cidade de Ponta Delgada, da qual dista, aproximadamente 2,85km. É limitada a norte pela freguesia da Fajã de Cima, a sul e a este pela freguesia de S. Roque e a oeste pela freguesia de S. Pedro de Ponta Delgada.

3.2 – Caracterização da Escola

A Escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, é um núcleo de ensino de educação pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública, integrado na Unidade Orgânica do Sistema Educativo, Escola Básica Integrada Canto da Maia. Esta escola no que se refere às suas condições, podemos afirmar que são favoráveis ao seu bom funcionamento, favorecendo aos seus alunos os recursos humanos e materiais necessários para que seja propiciado um ambiente adequado à aquisição das suas aprendizagens e ao seu bem-estar.

A EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado divide-se em dois edifícios: um situado na Rua do Monte e o outro em Santa Rita, sendo o primeiro de construção tipo P3.

Em termos de estrutura física interna a escola dispõe de 14 salas de aula para o 1º Ciclo. Além disso, a escola tem um ginásio onde os alunos do 4º ano realizam a aula de Educação Física, havendo também uma arrecadação para os diversos equipamentos e materiais essenciais às sessões programadas. As aulas são ministradas por um professor de Educação Física à 3ª feira e à 5ª feira, sendo coadjuvada pela professora titular da turma à 6ª feira. A escola também dispõe de um amplo espaço exterior verde e de cimento para o

desenvolvimento de outras atividades livres e físico-desportivas orientadas.

A escola dispõe de uma sala de T.I.C., contendo 13 computadores, 21 mesas e 21 cadeiras, um vídeo-projetor, blocos para jogos, um quadro magnético, 4 estantes com livros, 2 blocos de caixas de arrumação e 2 armários com materiais didáticos e jogos informáticos. A utilização deste espaço pela turma 48 ocorre à 6^o feira no horário compreendido entre as 11:00 e as 12:30. Esta sala também funciona como espaço de biblioteca escolar.

Relativamente ao corpo docente, é constituído por 16 professores, 2 docentes que prestam Apoio Educativo para um total de 32 crianças (existem 51 que estão em proposta para beneficiar do apoio, devido ao fato de o número de docentes ser insuficiente) e 2 docentes com especialidade em Necessidades Educativas Especiais (NEE) para orientar 16 crianças.

A escola tem um total de 280 alunos, dos quais 212 frequentam o 1^o Ciclo.

3.3 – Caracterização da Sala

A sala da turma n^o 48 era ampla, arejada e com boa luminosidade⁵. Quanto às mesas da sala, encontravam-se dispostas em U, facilitando a visualização do grupo e a comunicação entre todos os intervenientes na sala de aula. Relativamente à organização da sala, era composta de vários espaços com placards com conteúdos temáticos relativos à Matemática, à Língua Portuguesa, ao Estudo do Meio e à Cidadania (cf. anexo 29).

No que concerne ao espaço da matemática, era composto por um placard com conteúdos temáticos relacionados com números e operações (números de 1 a 900, tabela de multiplicação até 10, números ordinais, numeração romana e frações), a geometria e medida (sólidos geométricos, figuras geométricas, medidas de comprimento).

Quanto ao espaço de Língua Portuguesa, tinha um placard com cartazes e documentos ilustrativos do funcionamento explícito da língua de referência e de auxílio para os alunos: os sinónimos/antónimos, a família de palavras, os nomes comuns, próprios e coletivos, a classificação das palavras quanto ao número e ao género, o grau dos nomes, os sinais gráficos de acentuação, a divisão silábica, a sílaba tónica e átona, as diferenças entre o texto em prosa e a poesia, os sinais de pontuação, os tipos de frase, as formas de frase, os ditongos orais e nasais, os grupos nominal e verbal e os verbos quanto ao número e a pessoa.

Relativamente ao espaço do Estudo do Meio, continha informações expostas no placard dos seguintes conteúdos: o corpo humano e os sistemas, as fases da lua, a reciclagem,

⁵ Uma vez que a escola entrou, logo após o término do estágio, em obras de beneficiação, optou-se por fazer referência da sala no passado.

os símbolos regionais e os seres vivos.

Quanto ao espaço da cidadania, existia informações sobre as regras de comportamento dos alunos na sala de aula, expostas num placard. Neste espaço, também existia um computador para uso da professora e dos alunos, sobretudo quando realizam jogos lúdico - didáticos.

3.4 – Caracterização da Turma

A turma nº48, do quarto ano de escolaridade, é constituída por dezasseis alunos, sete do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre nove e dez anos.

Relativamente à dinâmica global, a turma é extremamente interessada, empenhada, curiosa e motivada para a aprendizagem, destacando-se, paralelamente, um espírito expectante pelas atividades desenvolvidas. São manifestamente compreensivos quanto às diferenças individuais, respeitando os ritmos de aprendizagem distintos existentes no grupo. Assim, trata-se de um grupo heterogéneo, uma vez que existem alunos com elevada autonomia e com facilidade em termos de aquisição dos conteúdos, outros alunos demonstram alguma dificuldade, que seria facilmente colmatada com Apoio Educativo que, infelizmente, não é possível por não haver docentes para atender às suas necessidades. Porém, outros há que revelam dificuldades mais acentuadas no que respeita ao desenvolvimento das competências definidas, necessitando de um acompanhamento mais individualizado. Assim sendo, e dado às diferenças existentes no grupo, coube-nos respeitar as necessidades individuais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, mesmo porque só assim estaremos realmente a atender à singularidade da criança como pessoa.

3.5 – As Práticas de Leitura no Contexto do 1º Ciclo

O objetivo do 1º ciclo do Ensino Básico é o de proporcionar aos alunos oportunidades para que construam os alicerces para uma aprendizagem sólida, estimulando-os para o desenvolvimento de competências nas mais diversas áreas de formação.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o ensino da Língua Portuguesa assume o princípio da transversalidade, pois reveste-se de “um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar” (Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais, 2001: 31).

Salienta-se que a aprendizagem do português tem um carácter transversal a todo o ensino, pois, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009), o sucesso escolar não só, em todo o panorama curricular do Ensino Básico, depende do Português, mas

também antes e para além deste nível de ensino. Assim o Português constitui-se como um suporte para outros saberes e situações de aprendizagem. Neste sentido, para a consecução das atividades optou-se por recorrer, em todas as áreas, ao diálogo, ao questionamento em sala de aula, à exploração oral, a registos no quadro e nos cadernos como estratégias. Saliente-se que a leitura e a escrita não se limita às horas dedicadas ao ensino da língua portuguesa, pelo que o professor pode e deve efetuar, também, em articulação com a produção de textos nas outras áreas disciplinares (Barbeiro e Pereira, 2007).

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, a leitura constitui o “processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro aprende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (2009:16). Deste modo se compreende que a leitura exige empenho, esforço e muito trabalho, quer do aluno, quer do professor, mas tornando-a interessante, pode ser possível uma aprendizagem mais conducente com uma filosofia comprometida com a ideia de Sim-Sim pois só “fomentando o raciocínio dedutivo, a análise de acções, antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (2007:35), se consegue desenvolver a compreensão de textos.

Uma vez que “à área de Português cumpre ampliar as experiências alargadas dos alunos de forma a favorecer a apropriação de modo fluente e adequado de competências de comunicação fundamentais” (Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, 2011:48), então há que reconhecer que os professores desempenham “um papel primordial neste processo, pois é dele que se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.” (Pimentel, 2010:123).

De seguida irão ser apresentadas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, com o objetivo de estimular para a leitura, nomeadamente a realização de uma **visita de estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, construção da biblioteca de turma, leitura orientada e visita de estudo à Feira do Livro.**

A **visita de estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada**, à semelhança do que aconteceu na Prática Educativa Supervisionada I, foi planificada (cf. anexo 30) tendo por base o incentivo do gosto pela leitura, estimulando os alunos para esta prática e, simultaneamente, para que entrassem em contato com a realidade de uma biblioteca, nomeadamente no que se refere à sua organização, regras de utilização e condições de requisição de livros. Para além disso, pretendeu-se incentivar os alunos e suas famílias a visitar bibliotecas. Para que esses objetivos fossem possíveis de alcançar, efetuou-se o registo

dos alunos na base de dados de utilizadores da Biblioteca para que pudessem requisitar livros, motivando-os para a leitura pois, como refere Alarcão estimular o gosto pela leitura “implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem as respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas.” (1995:14).

Aquando da explicação das regras que deveriam ser respeitadas no âmbito da visita de estudo, foi distribuído um roteiro aos alunos (cf. anexo 31). Ao chegar à Biblioteca realizou-se uma visita guiada por uma Técnica Bibliotecária, encaminhando os alunos para a sala de Literatura Infantil, a fim de realizarem as atividades de promoção de leitura (cf. anexo 32). Ao longo da visita, os alunos puderam tirar fotografias para constarem do relatório da visita de estudo. Depois de finalizadas as atividades, a estagiária e os alunos dirigiram-se ao balcão de atendimento da Biblioteca, onde fizeram a inscrição para os cartões de leitor (cf. anexo 33). Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de requisitar um livro à sua escolha para levarem para casa. No período da tarde, houve um diálogo com os alunos sobre a visita de estudo, que serviu de orientação para a elaboração de um relatório da visita efetuada. Para tal, foi distribuído aos alunos o guião do relatório (cf. anexo 34). Para ilustrar o relatório, os alunos puderam fazer uso das fotografias tiradas e de esquemas.

No que se refere à **organização da biblioteca** de turma, esta foi planificada (cf. anexo 35) para dar resposta à necessidade da turma, uma vez que este espaço não existia na sala de aula. O objetivo estruturante foi novamente o de estimular os alunos para o gosto do livro e da leitura. Na verdade a organização de uma biblioteca permite, de acordo com as Orientações para Atividades de Leitura do Ministério da Educação “tornar os livros mais próximos e a incentivar os alunos a requisitarem obras para lerem em casa” (sd:52). Este documento ainda salienta a importância que a biblioteca deve assumir na vida do aluno, recomendando que seja visitada semanal ou quinzenalmente de forma a criar um bom hábito. Por outro lado, no Programa de Português de Ensino Básico existe também a recomendação de um espaço dedicado à leitura, pois “permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem ler sozinhos ou em pequenos grupos, em momentos de trabalho autónomo, ou escutar alguém ler para todos.” (Reis *et al*, 2011:68). Recomendam, ainda, que a biblioteca de sala de aula deverá ser equipada “com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente.” Neste sentido, procurou-se dotar a biblioteca da turma com alguns livros, recorrendo também à biblioteca da escola para dotar, ainda que temporariamente, a biblioteca de turma. Para além disso, procurou-se manter na

sala documentos diversos, como sejam os livros, revistas, trabalhos realizados pelos alunos ou por outras pessoas.

A construção da biblioteca não foi só da responsabilidade da estagiária. Também os alunos tiveram um papel muito ativo e importante em todas as fases sugeridas por Abreu, Sequeira e Escoval (1990): organização, aquisição, instalação, dinamização e conservação da biblioteca. Procurou-se que este espaço fosse acolhedor, de forma a convidar à leitura proporcionando experiências agradáveis. A organização dos livros foi feita de acordo com temáticas. De realçar que a estagiária e os alunos trouxeram livros de casa (cf. anexo 36).

Na construção do espaço da biblioteca, pediu-se aos alunos que apresentassem sugestões para a organização do espaço. Mais especificamente, a estagiária pediu a opinião dos alunos sobre o espaço onde deveria ficar situada a biblioteca, pelo que foram questionados sobre *O que acham da biblioteca ficar localizada naquele espaço junto à janela?* A partir desta questão, esperou-se que os alunos expressassem a sua opinião e dessem sugestões. De seguida, a turma foi dividida em dois grupos, com oito elementos cada, havendo um porta-voz por grupo. Uma das tarefas que se realizou consistiu na organização dos livros na estante, tendo sido pedido para tal que os alunos organizassem os livros por temáticas obedecendo a um código específico (por exemplo foi utilizadas diversas cores para distinguir diversos tipos de livros), que fizessem a etiquetagem dos mesmos (textos narrativos, textos poéticos, textos dramáticos, provérbios, adivinhas, anedotas, fábulas, entre outros), tendo por base o que observaram aquando da visita de estudo à Biblioteca Pública (cf. anexo 37). Depois dos livros etiquetados, o porta-voz de cada grupo explicou os procedimentos feitos para a organização dos livros.

Após a organização do espaço, foi proporcionado um momento de leitura, por uma avó de um aluno, a quem foi feito o convite para contar uma história na sala de aula. Os alunos sentaram-se em meia-lua, em cima de uma manta, virados para a convidada, que contou uma história ao som de uma música ambiente (cf. anexo 38).

Feita a leitura da história, a estagiária perguntou aos alunos: *Gostaram da história? Qual é o nome da história? Quais são as personagens da história? Onde decorre a ação?* Outras questões que suscitaram curiosidade no momento do conto foram igualmente coloradas. Seguidamente, como forma de agradecimento e reconhecimento da presença da avó, pediu-se ao neto da convidada que lhe entregasse um certificado de participação na atividade “Está na Hora da Leitura”, e um ramo de flores. Esta foi uma forma de começar a dinamização da biblioteca e, simultaneamente, de envolver a família no processo da leitura, como é defendido pelo Plano Nacional de Leitura. Por outro lado, esta foi uma oportunidade

excelente para garantir a aproximação intergeracional. Pois como refere Magalhães (1995), aproximar as gerações é um objetivo do trabalho social que procura quebrar barreiras geracionais e banir preconceitos, mas é também um momento de partilha de saberes entre duas gerações tão distantes e, ao mesmo tempo, tão próximas.

No que concerne à **leitura orientada**, a estagiária procurou proporcionar diversos momentos que estimulassem a aquisição de competências neste domínio, reconhecendo que o seu desenvolvimento “implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (Reis, 2011:16). Admitindo a importância desta premissa, pretendeu-se implementar atividades de leitura orientada, expressiva, silenciosa e dialogada, bem como a exploração de textos, isto porque,

“a riqueza das interações orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão.” (Reis, 2011:61).

Ao entendermos que a leitura se constitui como um “processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro aprende e reconstrói o significado ou os significados do segundo”, como afirma Reis (2011:16), foi intenção da estagiária estimular para a aprendizagem, sendo que isso só pôde ser possível adequando os métodos e as estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem às necessidades dos alunos, bem como aos seus interesses e saberes.

Também houve a preocupação de estimular o gosto e o hábito de escrever de forma orientada, não descurando a espontaneidade e criatividade dos alunos. Recordando Barbeiro e Pereira, o “desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, como o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade” (2007:7).

Assim, para estimular a leitura, recorreu-se a vários livros e textos; no entanto, aqui serão apresentados apenas alguns, a saber: o livro **“O Joãozinho e os seus amigos alimentos”**; o livro digital **“Era uma vez um rei... D. João I – O da Boa Memória”**; o livro **“O livro que só queria ser lido”**; o poema **“Mar Português”** e o livro **“Direitos da criança”**.

Relativamente à atividade (cf. anexo 39) da leitura do livro **“O Joãozinho e os seus amigos alimentos”**, da autoria da estagiária (cf. anexo 40), foi entregue um exemplar a cada

aluno para levarem para casa e fazerem a sua leitura (cf. anexo 41). Saliente-se que esta foi uma atividade que procurou articular-se com os conteúdos lecionados na área de Estudo do Meio.

Depois de terem lido em casa, os alunos foram orientados para, em sala de aula, procederem ao preenchimento de uma ficha de verificação de leitura (cf. anexo 42), com o objetivo de averiguar se todos leram e se compreenderam a história. De seguida, a estagiária leu o livro para dar o exemplo da leitura, lendo a história em voz alta, clara, de forma audível e com expressividade. Posteriormente pediu-se aos alunos para fazerem oralmente o resumo da história, realizou-se a exploração da mesma em conjunto com os alunos, começando pelos elementos constituintes do livro, nomeadamente: o título, as personagens, as imagens, a capa e a autora, seguindo-se depois a interpretação oral com algumas perguntas *Qual é o tipo de texto desta história? Quantos parágrafos tem o texto? Que tipos de frases tem o texto? Quais são os sinais de pontuação presentes no texto? Quais são as palavras com acentuação gráfica? Qual é a estrutura do texto narrativo? Quem são as personagens do texto? De que é que o Joãozinho não gostava? Em quantas cores se dividem os alimentos?* entre outras, fez-se também questões de funcionamento da língua, nomeadamente a identificação de nomes próprios, nomes coletivos, adjetivos, verbos (regulares e irregulares), pronomes pessoais. Após este momento, os alunos representaram uma personagem da história, incluindo o narrador, fazendo a leitura, seguindo a orientação da estagiária.

Quanto à atividade da leitura (cf. anexo 30) do livro digital “**Era uma vez um rei... D. João I – O da Boa Memória**”, extraída da Biblioteca Digital de Camões (cf. anexo 43), foi uma atividade que articulou a leitura com a área de Estudo do Meio, a estagiária convidou os alunos a irem visualizar e escutar a história na Biblioteca escolar. Após este momento, a estagiária distribuiu uma ficha de trabalho (cf. anexo 44), contendo o texto apresentando, as questões da sua interpretação e questões relativas ao funcionamento explícito da língua. De seguida foi feita a leitura orientada, dando-se a oportunidade de cada aluno ler a história por parágrafos. Após o momento da leitura, pediu-se a um aluno para fazer o resumo da história, seguindo-se depois a interpretação oral recorrendo ao questionamento *Qual é o tipo de texto desta história? Qual é a estrutura do texto narrativo? Quantos parágrafos tem o texto? Que tipos de frases tem o texto? Quais são os sinais de pontuação presentes no texto? Quais são as palavras com acentuação gráfica? Quem são as personagens do texto? João foi educado numa ordem religiosa. Como se chamava esta ordem religiosa? Como se encontrava Portugal na época do João? Para o povo português quem poderia ser Rei? Porquê?* entre outras.

Relativamente à atividade da leitura do poema “**Mar Português**” de Fernando Pessoa (cf. anexo 30), foi feita a leitura orientada, em que foi dada a oportunidade de cada aluno ler uma estrofe do poema.

Seguidamente, após o momento da leitura, partiu-se para a interpretação oral do poema, recorrendo novamente a questões do género *Que tipo de texto acabaste de ler? Quais são as características deste tipo de texto? Por quantas estrofes é constituído o poema? Quantas estrofes tem o poema? E quantos versos? Quem é o autor deste texto? Porque é que este autor diz que muito do sal que o mar tem são lágrimas de Portugal? Porque é que muitas noivas ficaram por casar? Quais são os sinais de pontuação presentes no texto? Quais são as palavras com acentuação gráfica?* Posto isto, também explorou-se as rimas, os verbos regulares e irregulares existentes no poema (cf. anexo 45).

Com a leitura de um livro pretende-se, de acordo com Alarcão, reportando-se ao programa do 3º ciclo do Ensino Básico, que o aluno se aproprie de “estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que se possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento” (1995:14). Por esse motivo, escolheu-se um livro de José Jorge Letria, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura, intitulado “**O livro que só queria ser lido**” (cf. anexo 46) não só porque permite explorar aspetos essenciais do português, mas também como se pode ler na contracapa do referido livro, a sua leitura permite que se compreenda uma verdade essencial “os livros partilharão connosco, pela vida fora, a magia da aventura e do saber”. Saliente-se, todavia, que para a leitura deste livro foi elaborado e entregue aos alunos, um guião de leitura (cf. anexo 47), que lhes orientou e permitiu, por um lado, orientar na compreensão do texto, mas que, por outro, também permitiu a sua interpretação e a análise da estrutura intratextual. Também, permitiu, através da linguagem escrita, o registo de ideias importantes, apreendendo o essencial do enunciado oralmente.

Antes da leitura, os alunos manusearam o livro, observaram a capa, a ilustração da capa, a contracapa, a lombada, a folha de rosto e o miolo. Partindo do título da obra, a estagiária perguntou: *Que razões levariam o livro a querer ser lido? Haverá livros que nunca foram lidos? Haverá livros que nunca foram lidos e depois esquecidos? Haverá livros que estão sempre a ser lidos?* Com estas questões a estagiária pretendeu que os alunos refletissem e exemplificassem com citações que retirariam do próprio livro.

Posteriormente, a estagiária pediu aos alunos que observassem a ilustração da capa e que a relacionassem com o título. *A ilustração da capa está relacionada com o título do*

livro? Porquê? Após isto, pediu-se aos alunos que consultassem as informações da contracapa, nomeadamente a autoria da obra e a obra em si.

Foi feita a leitura orientada em voz alta por parágrafos. Durante a leitura, a estagiária fazia pequenas interrupções, quando consideradas oportunas. Por exemplo, para fornecer alguma informação, para pedir que procurassem o significado de uma palavra, para solicitar que o aluno exprimisse algum ponto de vista sobre uma situação da história, para observar uma ilustração relacionada com o texto, questionando os alunos seguindo um guião de leitura, o qual foi preenchido à medida que se foi explorado o texto.

Outro livro que foi lido com os alunos foi “**Os Direitos das Crianças**” de Luísa Ducla Soares, explorando e estimulando os alunos para a reflexão oral sobre essa temática, integrada na área de Cidadania, questionando sobre: *Como caracteriza a autora a criança? Logo que nasça uma criança o que precisa ela dos pais? Acham que as crianças devem de trabalhar ou de irem para a escola? Porquê? Acham que as crianças só têm direitos? De seguida a mestranda irá distribuir por cada aluno um panfleto intitulado por “Vamos Conhecer os 10 Princípios da Declaração dos Direitos da Criança”* (cf. anexo 48). Posto isto, a mestranda solicitou que lessem e interpretassem o primeiro princípio, seguindo-se o segundo, o terceiro, e assim sucessivamente.

A **visita à Feira do Livro** foi a última intervenção do estágio (cf. anexo 49). Importava que os alunos, para além da experiência que lhes foi proporcionada com a visita à Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, onde lhes foi dito que poderiam ler, consultar e requisitar livros sem quaisquer custos, mediante a apresentação dos seus cartões de leitores, percebessem que as feiras dos livros são espaços privilegiados para aquisição de livros a baixo custo. A visita à feira do livro teve por base o cumprimento das Orientações para Atividades de Leitura do Ministério da Educação, que expressam a necessidade de “tornar os livros mais próximos e incentivar os alunos a requisitarem obras para lerem em casa”. Nesta perspectiva, na feira do livro, foi feita uma pequena visita guiada para explicar alguns aspetos importantes que se prendem com a organização dos livros (cf. anexo 50). Após isso, os alunos puderam, livremente, circular pela exposição para escolherem o seu livro. Todavia, saliente-se que a estagiária teve o cuidado de abordar os alunos para perceber se necessitavam de ajuda, orientando-os na compra dos seus livros.

Há que estimular o gosto pelo livro e pela leitura e isto só é possível se formos criativos na forma de abordar esta temática, daí a importância das intervenções anteriormente descritas, bem como da leitura de diferentes textos, ao longo destas práticas educativas, procurando “com seriedade a escolha do método de aprendizagem, para que este ajude a

criança a converter-se num verdadeiro leitor, isto é, num homem capaz de julgar”, nas palavras de Mialaret (1997:18).

A verdade é que o desenvolvimento das competências em leitura, como se pode ler no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2010), pressupõe atividades regulares de leitura. Esta perspetiva é reforçada pelas palavras de Mialaret (1997:18) quando diz que “não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhes pode proporcionar”. Nesta visita houve a preocupação de cada aluno adquirir um livro ao seu gosto para que, nas férias, pudesse dedicar-se à sua leitura, cumprindo, assim, com o que está contemplado no Plano Nacional de Leitura, nomeadamente, com os princípios para a promoção da leitura. De salientar que foi entregue aos alunos um roteiro para a visita de estudo (cf. anexo 51).

A aprendizagem da leitura está intimamente ligada à formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito crítico. É necessário criar a consciência de que, através do contato constante dos alunos com textos que potenciem as suas capacidades, “será possível construir uma consciência metalinguística e metaliterária, indispensável a uma mais ampla fruição estética”, conforme está salvaguardado no Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico (2010). Assim, com a finalidade de estimular o juízo crítico dos alunos, foi pedido a cada um para que, em sala de aula, partilhasse com os colegas algumas informações acerca do livro que escolheram, nomeadamente: nome do livro, o seu autor e a razão pela qual o escolheram, informação privilegiada para as crianças perceberem a importância de se estabelecer critérios de escolha das obras literárias a ler. Saliente-se que estes critérios foram sendo discutidos entre cada aluno e a estagiária ainda na feira do livro.

Para avaliar as competências leitoras dos alunos, foram utilizadas listas de verificação, onde constam descritores de desempenho, e metas de aprendizagem (cf. anexo 52).

Importa ainda salientar, outro aspeto da nossa intervenção ao nível da leitura, nomeadamente o método das 28 palavras. Com efeito, ajudamos os alunos nas suas dificuldades de leitura, usando o método em vigor pela docente cooperante.

Neste sentido, torna-se importante atender aos alunos, na sua singularidade e unicidade, bem como ao seu estágio de desenvolvimento, adequando as intervenções de forma progressiva e integrante. Se assim é, cabe-nos respeitar as necessidades individuais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Tendo sempre em mente o que referem Sprinthall e Sprinthall, transcrevemos que “o uso cuidadoso de uma abordagem estruturada ao ensino é legítimo enquanto meio de ajudar as chamadas crianças mais lentas, ou de um nível

conceptual inferior, a obter perícia em algumas das tarefas iniciais” (1993:572). Na turma onde foi realizado o estágio, pudemos constatar que havia alunos em diferentes níveis de aprendizagem no que se refere à leitura. Verificamos que enquanto uns ainda estavam a aprender a ler, uma vez que apresentavam dificuldades na leitura, outros já liam sem problemas, ou seja, liam para aprender (Castanho, 2002). Deste modo, relativamente aos alunos que demonstraram dificuldades na leitura, ajustaram-se as atividades de aprendizagem ao nível em que se encontravam. Neste sentido, e como forma de facilitar o processo de aprendizagem, conciliando com a estimulação para a leitura, recorreu-se ao método das 28 palavras (cf. anexo 53), da autoria de Paulo Freire. Segundo Castanho (2008), este não é mais do que um grupo de 28 palavras escritas é criteriosamente selecionadas com o objetivo de cobrir todas as possibilidades grafofónicas da língua portuguesa. As palavras são acompanhadas de fotos ou desenhos e são apresentadas numa sequência predeterminada, do mais simples para o mais complexo, graficamente falando, a fim de se iniciar a aprendizagem da leitura. Estas palavras são selecionadas pelo autor e publicadas num livro didático. O processo de análise e síntese vai da palavra para as sílabas, letras e, posteriormente, para outras palavras, estratégia considerada hoje como bem sucedida para resolver os problemas de leitura de muitos jovens.

CAPÍTULO III: Reflexão sobre o Processo de Estágio e das Práticas

Atualmente vivemos numa verdadeira era das ciências e da civilização técnica, em que se assiste ao crescente domínio da natureza pela ciência. Esta é uma realidade que impõe não só um maior profissionalismo e especialização, como também uma perda das relações interpessoais e intergeracionais, como resultado de sistemas maiores cada vez mais impessoais.

Com o avanço tanto científico como tecnológico, as vantagens a nível do ensino são maiores. Na mesma medida, surge um maior número de situações centradas cada vez mais nos aspetos técnicos em detrimento dos aspetos humanos, traduzindo-se na insegurança do profissional. Para que esta não seja uma realidade, há que cultivar o hábito de se ser um “professor reflexivo que documenta as práticas e reflexões”, como refere Nunes (2000:37). O mesmo autor completa essa afirmação, dizendo que só assim “estará em melhores condições (...) para elaborar um documento de reflexão crítica para a avaliação do seu desempenho, (...) encontra nele sólidos alicerces que dão sentido à sua acção educativa e ao seu papel no seio da instituição escolar e do sistema de ensino.” (2000:37).

Zeichner, a propósito da prática reflexiva, acrescenta que devemos encará-la como “a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (1993:21). Partindo do desígnio que a aprendizagem depende do encontro de duas pessoas, uma que aprende e outra que ensina, cujo objetivo é o de facilitar esse processo, então parece-nos que os educadores/professores têm responsabilidades acrescidas no que se refere à forma como planeiam, executam e avaliam as intervenções que consideram necessárias, havendo, inclusive, a necessidade de traçar uma estratégia de crescimento profissional, que o mesmo autor salienta que só

“expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (2000:21-22).

Assim, a reflexão sobre o que foi feito ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, com vista à promoção de leitura, afigura-se como um momento privilegiado para, por um lado, promover o crescimento pessoal, mas, por outro, oferecer uma oportunidade para que educadores/professores possam, ao ler este relatório, refletir, eles próprios, sobre o que foi feito, isto porque há que ponderar para decidir, refletindo sobre o agir, pois “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre a sua prática” (Paquay *et al*, 2001:223).

O primeiro aspeto a merecer a nossa atenção e reflexão é mesmo o relacionado com as crianças. Como podemos ler no lema da UNICEF, os direitos para todas as crianças são: saúde, educação, igualdade e proteção. Assim, o direito que a criança tem à educação e ao ensino é, antes de mais, o direito que todos e cada um de nós tem ao conhecimento e à criatividade, ao pleno e harmonioso desenvolvimento das suas potencialidades, vocações e consciência cívica. Este é, aliás, um direito consagrado na Constituição da República Portuguesa, nomeadamente na alínea 5 do seu 36º artigo, em que se pode ler que “os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos.”. Porque assim é, então há que ver este direito assegurado por uma política que assuma a educação, a ciência e a cultura como vetores estratégicos para o desenvolvimento integrado do nosso país; que atenda à multiplicidade dos processos educativos e formativos contemporâneos e às dimensões a que estes devem dar resposta, desde a competência profissional e a qualificação, que permitam o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo a todos os portugueses. É por esta razão que o direito à educação tem sido referenciado como um dos direitos básicos da criança, consagrado nos artigos 28º e 29º da *Convenção sobre os Direitos da Criança*⁶, denominados, respetivamente, por Educação e Objetivos da Educação.

Artigo 28º

A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.

Artigo 29º

A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

Contudo, para que os objetivos contemplados neste documento, adotado pela Assembleia Geral nas Nações Unidas e ratificada por Portugal, sejam exequíveis, há que, sem margem para dúvida, incentivar as crianças para a leitura, isto porque “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético” (Mialaret, 1997:15).

⁶http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Assim, para estimular as crianças para a leitura, foram planeadas diversas atividades que visaram cultivar o gosto e o hábito desta prática, tendo sempre em mente a noção de que

“O professor tem nas suas mãos o futuro da criança. É ele que cabe a tarefa de promover o gosto pela leitura recreativa e informativa e introduzir a criança na biblioteca escolar ou pública, procurando sempre seleccionar os textos de acordo com o seu desenvolvimento, interesses e tendências individuais.” Nunes (1987:14)

Esta reflexão será, a partir deste momento, organizada em torno de dois polos: da Prática Educativa Supervisionada I e da Prática Educativa Supervisionada II.

Prática Educativa Supervisionada I

Aquando do estágio do Pré-escolar a estagiária sentia-se muito insegura, dado que este era o seu primeiro contato com o contexto profissional, mas com o decorrer do estágio foi, à medida que se concretizavam as atividades planeadas e propostas, adquirindo mais confiança e segurança, graças às críticas e sugestões feitas pelas orientadoras, bem como pelas reflexões que foi efetuando ao longo da sua prática.

Tendo optado por eleger como projeto estruturante a promoção da leitura, procurou-se desenvolver com o grupo de crianças diversas atividades que cumprissem esse objetivo. A construção do cantinho de leitura foi provavelmente a que foi mais difícil de concretizar, por exigir uma maior envolvimento da estagiária, mas também da comunidade envolvente à escola. Todavia, a premissa de que este é um recurso importantíssimo para a promoção da leitura foi a motivação necessária para trabalhar para que a lacuna da inexistência dedicada à leitura fosse preenchida, criando-se assim um espaço com condições favoráveis à leitura, apetrechado com novos livros. Parece-me que este pode ser considerado um aspeto forte do estágio não só pelo enriquecimento da sala, bem como pelo facto de ter sido um projeto concretizado com a colaboração da estagiária, educadora, crianças, pais e encarregados de educação e a comunidade envolvente, mas também porque foi uma forma de garantir que o espaço dedicado à leitura fosse agradável e atrativo, pois como pressupõe Bártolo “O papel do ambiente de sala de aula na promoção da motivação para a leitura não pode ser descurado.” (2004:170).

Foi deveras gratificante ver o novo cantinho ganhar cor e outra vivacidade. Na verdade, são pequenos contributos como este que, pouco a pouco, vão enriquecendo as salas do pré-escolar onde os mestrandos vão intervindo, fazendo com que as salas se transformem em espaços mais agradáveis para as crianças, sendo notório o aumento do entusiasmo de todas as crianças. Aliás, este foi um indicador importante: a vontade das crianças em “ler” e interpretar imagens de livros foi manifestamente maior após a “inauguração” do novo espaço

dedicado à leitura, isto porque foi criado um espaço para as crianças serem “confrontadas com tarefas desafiadoras, a um nível adequado, onde possam fazer escolhas acerca das suas aprendizagens” (Bártolo, 2004:170).

Saliente-se que esta atividade foi precedida por uma visita de estudo à Biblioteca e Arquivo de Ponta Delgada, muito útil para as crianças, porque lhes permitiu entrar em contato com uma realidade necessária para a reprodução no seu meio, isto porque se procurou, sempre, envolver as crianças na construção da sua biblioteca, para que sentissem esse espaço como seu.

Após a construção do espaço dedicado à leitura, surgiu a necessidade de o dinamizar com atividades de leituras. A primeira intervenção⁷, que se baseou na leitura e exploração de um texto que não possuía a qualidade necessária para crianças no pré-escolar, já que não tinha quaisquer imagens, revelou-se desadequada. Uma vez que se deve refletir não somente *a posteriori*, mas também no momento da ação, apercebemo-nos que as leituras mais adequadas seriam as de livros próprios para o estágio de desenvolvimento das crianças com quem estava a estagiar e que despertasse o seu interesse. Assim, optou-se por lhes ler os livros do *Macaco de Rabo Cortado*, por ser uma história cômica e colorida, e um *Big Book* por ter um tamanho exageradamente grande que promove a empatia com a leitura. Após a sua leitura, pôde-se constatar que foram duas boas apostas na medida em que todas as crianças mostraram de facto um enorme interesse, que se traduziu pelo questionamento, pela participação na interpretação das imagens e pelo reconto das mesmas. Este interesse ficou ainda mais visível quando as crianças começaram, elas próprias, a trazer livros de casa com o intuito de partilharem as histórias com os seus colegas, o que pode ser revelador de que foi estabelecida a compreensão de que “ler é 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” (Bártolo, 2004:143). Por outro lado, reforçou-se a ideia de Rigolet que advoga que “na leitura, há sempre qualquer coisa de bom a ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para as outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia” (2009:9), parece igualmente ter sido uma conquista das crianças, que até então não tinha sido revelada.

Neste sentido, “se a leitura contribui para a formação da personalidade, é sem dúvida porque intervém em momentos particularmente importantes para a formação desta

⁷ Esta atividade não foi contemplada no âmbito da descrição das práticas mencionadas neste relatório.

personalidade. A criança descobre o mundo por intermédio do livro”, como afirmam Jolibert e Gloton (1978:36). O contributo dado para as crianças no pré-escolar, onde o estágio decorreu, afigura-se como indispensável e determinante. Nesta perspetiva, e de acordo com os mesmos autores, deve ser

“preocupação maior daquele que ensina crianças a ler (...) fazer durar o prazer e persistir na procura muito para além dos tempos desta aprendizagem. Porque não pode construir nada que não se apoie nesta procura da criança. Só esta procura, se for premente e durável, permite franquear a pouco e todas as barreiras que separam ainda o livro do seu leitor.” (Jolibert e Gloton, 1978:35)

Como é normal, a voltar atrás muito teria sido feito de forma diferente, fruto das reflexões que foram sendo feitos. No entanto, ainda que assim seja, os objetivos propostos foram atingidos e, com toda a certeza, o contributo dado foi um marco decisivo para que as crianças deste grupo possam desenvolver o gosto pela leitura.

Prática Educativa Supervisionada II

No 1º Ciclo, as atividades para a promoção da leitura foram planeadas de forma diferente. A inexistência de uma biblioteca de turma motivou para que se organizasse, em conjunto com os alunos, um espaço destinado a esse fim. Contudo, dado que no final da prática a escola iria entrar em obras, não foi feito um investimento comparável ao realizado no pré-escolar na conceção deste espaço, pelo que o envolvimento da família e da comunidade para a sua construção foi assegurado de forma distinta, resumindo-se mais à dotação da biblioteca com livros adequados ao seu estágio de desenvolvimento e pelo seu envolvimento em participar na hora do conto. Ainda assim, os alunos participaram do planeamento e execução da biblioteca.

À semelhança do que aconteceu no pré-escolar, no estágio do 1º ciclo, foi realizada uma visita de estudo à Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, revelando-se uma oportunidade importante e vantajosa, por permitir aos alunos a perceção do que é uma biblioteca. Para além das crianças perceberem como funciona e é organizada a Biblioteca, também houve a possibilidade de assistirem à dinamização de atividades de leitura. Criou-se a oportunidade dos alunos fazerem o seu cartão de leitor, de forma a poderem requisitar algum livro, medida que, infelizmente, não foi implementada aquando da Prática Educativa Supervisionada I.

Após a visita de estudo, organizou-se o espaço destinado à biblioteca e, de igual modo, procurou-se dinamizá-lo. Como leituras propôs-se o texto “O Joãozinho e os seus amigos alimentos”, criado pela mestrandia e que se revelou deveras interessante para mostrar às

crianças que se podem inventar histórias engraçadas, adequando a história que se inventa às nossas próprias expectativas. A aceitação da história foi muito elevada, o que pode ser sinónimo da importância que a imaginação pode assumir na promoção de competências leitoras. Outro texto proporcionado foi o “Livro que só queria ser lido”, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura e que foi utilizado na esperança de que os alunos considerassem lê-lo, dado o facto de o seu título ser muito sugestivo, levando a que o objetivo almejado fosse atingido, nomeadamente o da compreensão, pois como refere Bártolo a “escola tem de consciencializar-se que o ensino da descodificação é apenas uma parte, importante sem dúvida, mas apenas uma parte do ensino da leitura. A leitura só atinge os seus objectivos através da compreensão” (2004:170).

A utilização de um livro digital foi outra medida que fez muito sucesso entre as crianças, pelo facto de este livro assumir um formato mais próximo ao das suas expectativas geracionais. Saliente-se que neste tipo de livros há sons: falas das personagens, músicas e canções, bem como o som do folhear do livro. No mundo em que estamos inseridos, há que estar consciente que a “importância crescente da leitura, na sociedade tecnologicamente desenvolvida dos nossos dias, vem colocar à escola novos (...) desafios.” (Bártolo, 2004:169).

Na verdade, o recurso às TIC foi não só no sentido de promover a literacia digital, mas também porque a estagiária considerou ser necessário criar espaços pedagógicos que potenciem a análise e a reflexão sobre o uso responsável das TIC. Por outro lado, foi uma forma de alertar as crianças para outras realidades e recursos no que toca à leitura de livros, ou seja, para perceberem as diversas alternativas que têm para ler um livro, apercebendo-se, de igual modo, dos diversos desafios que estão relacionados com a leitura. De acordo com o Referencial para a Área de Formação Pessoal e Social e para a Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania da Direção Regional da Educação e Informação

“a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação é concebida no sentido destas se tornarem ferramentas pedagógicas de suporte às aprendizagens, na medida em que devem ser auxiliares da pesquisa, do tratamento e da divulgação de informação. Nesse sentido poderão ser utilizadas de forma significativa na estruturação de produtos finais e na divulgação de actividades ou de projectos.” (2010:12)

Como refere Tavares (2004), reportando-se a Nóvoa, “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação” (in Figueiredo, 2011:29). Assim uma medida que se revelou um momento inovador precioso foi mesmo o de ser ter convidado a avó de um dos alunos para ir até à escola e ler uma história para as crianças. Esta metodologia foi interessante, por permitir às crianças o contato com uma geração muito distante delas e por

revelar competências leitoras, afigurando-se, desta forma, como um modelo a seguir. A cumplicidade gerada entre a avó e as crianças foi interessante de se observar, concluindo-se que esta deve ser cada vez mais uma realidade a estimular, pois este é um caminho a privilegiar na preservação da cultura, nomeadamente na troca de significados e na preservação de símbolos, destacando-se questões cruciais, como sejam: a pertinência do respeito, a sabedoria preservada pelos idosos e a construção de seu diálogo com as novas gerações.

Outra atividade desenvolvida e aceite com muito agrado por parte dos alunos foi a visita de estudo à feira. Gostaram porque puderem escolher os livros que queriam comprar, confirmando-se o constatado pela UNESCO “As crianças interessam-se mais por ler um livro que tenham sido elas próprias a comprar do que um livro oferecido” (1976:122). Na verdade esta foi uma medida que foi interessante, para rematar as intervenções neste estágio.

Com as intervenções desenvolvidas, procurou-se satisfazer dois objetivos: estimular a leitura recorrendo, por um lado, a um encadeamento organizado de atividades (visita de estudo à Biblioteca Pública, organização do espaço dedicado à biblioteca na sala de aula, e sua dinamização através do convite a familiares, mas também pelo conto e reconto de histórias pelas crianças) e, por outro, levar a que os alunos se apercebessem de que forma poderão ter acesso a livros (requisitando na biblioteca pública, levando emprestado da biblioteca da turma/escola, consultando em computadores, comprando livros). Na verdade,

“Hoje em dia, espera-se que o professor assuma um papel facilitador no desenvolvimento do pensamento do aluno. Para que isso aconteça, deseja-se que o docente garanta maior poder de escolha e autonomia, por parte dos estudantes, nas próprias aprendizagens. Neste novo papel, o professor ajuda os estudantes a articularem a nova informação à pré-existente, criando oportunidades e ambientes de aprendizagem, que fortaleçam as capacidades básicas, dos estudantes, construindo e aprofundando a sua compreensão, através de procedimentos específicos, por forma a facilitar a integração, a aplicação e a transferência das suas aprendizagens, a outros domínios e contextos.” (Morais e Medeiros, 2007: 36-37)

Importa sublinhar que as atividades desenvolvidas foram sempre desprovidas do formalismo avaliativo explícito, uma vez que, mais do que avaliar, se pretendia incentivar nos alunos o gosto pelos livros e o hábito pela leitura, mesmo porque “Se se quer fomentar o gosto pela prática leitora, deve libertar-se o aluno da carga avaliativa, porque esta pode ser constrangedora e inibidora da vontade de ler” (Cadório, 2001: 45). Todavia, embora a avaliação não fosse apercebida pelas crianças, foi sempre acontecendo uma avaliação diagnóstica e formativa, com o intuito não só de perceber se as atividades careceriam de ser reajustadas, mas também para identificar que necessidades de formação as crianças teriam, quais as suas dificuldades e potencialidades, quais os seus interesses, que intervenções a implementar.

Foi sempre garantido que cada criança tivesse o tempo necessário para ler isto porque não basta ler e fazer questões sobre a leitura. Também é importante criar um tempo para ler, pois, segundo Cadório, não se deve constringir “o leitor com questões temporais”, e deve-se respeitar “os ritmos individuais. Tempo para compreender e tempo para saborear são exigências da leitura.” (2001:48)

O sucesso da intervenção foi garantido graças à conciliação dessas preocupações com as atividades desenvolvidas, o que ficou plasmado nas planificações realizadas e que se basearam “na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado.” (Zabalza, 1994:25).

A terminar essa reflexão, salienta apenas que procurou seguir as recomendações dadas pelas orientadoras para as atividades para a leitura, uma vez que compreende que a sua intervenção facilitou muito o processo de aprendizagem da estagiária, uma vez que procuraram sempre desconstruir a complexidade do sistema educativo e das suas articulações com o mundo do trabalho, estimulando para que fosse valorizada a reflexão, pois não nos podemos esquecer de que “a formação deve exercitar os futuros professores para uma prática reflexiva.” (Mesquita, 2011:62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aproximarmos-nos do fim deste trabalho, importa, em jeito de conclusão, apresentar algumas reflexões e sugestões, que resultaram do percurso encetado, bem como algumas conclusões gerais.

Recorde-se que este documento teve como finalidade sintetizar o trabalho realizado, no âmbito da leitura, ao longo das Práticas Educativas Supervisionadas I e II, o que se considera ter sido atingido. Porém, há que referir que, muitas das vezes, ao longo da sua elaboração, ficou a sensação que muito pouco se disse acerca da pluralidade de tarefas e atividades levadas a efeito junto das crianças, dos colegas, da escola e dos docentes envolvidos neste processo de formação.

Não obstante, foi preocupação explicar as experiências e vivências de forma clara e coerente, demonstrando de que forma os objetivos propostos foram sendo atingidos, recorrendo à revisão bibliográfica da literatura da especialidade para sustentação das opções tomadas, bem como para fundamentação dos temas explorados e estudados. Fruto dessa opção, a mestrande sente-se capaz de estabelecer novas estratégias necessárias à reformulação de práticas que, certamente, serão implementadas na sua prática profissional num futuro próximo.

Uma vez que se tornava insuportável descrever toda a *práxis* num documento desta índole, optou-se por selecionar, para análise e reflexão crítica, as práticas centradas em torno da promoção de competências leitoras e a estimulação para o gosto pela leitura, dando, assim, resposta aos objetivos gerais, inerentes à construção do relatório de estágio. Considerou-se esta opção a mais adequada, pois desta forma foi possível avaliar a sua prestação, percebendo quais os pontos fortes, os que necessitam de ser reformulados, oportunidade que, indubitavelmente, foi oferecida pela elaboração deste relatório.

Ao decidirmos enveredar pela temática proposta, teve-se em apreciação as suas potencialidades pedagógicas no desenvolvimento e na aprendizagem da criança em todas as áreas do currículo, mas também para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. Assim, recorde-se que se procurou dar resposta aos objetivos propostos, que visaram descrever, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica, relacionar as práticas realizadas, com as teorias, princípios, estudos empíricos e/ou conceitos da área; avaliar as práticas analisadas, e fundamentar com literatura da especialidade as opções pedagógico-didáticas adotadas aquando das intervenções educativas.

Graças à articulação entre os conteúdos das várias áreas curriculares consagradas nas OCEPE, na OCPEB-1^oC e no CREB com as condições para a vivência plena de experiências de leitura, pode-se concluir que os objetivos propostos foram alcançados.

Reconhecendo o caráter transversal e a importância da leitura para o desenvolvimento de conteúdos nas várias áreas disciplinares, bem como para a vivência da cidadania de forma plena, urge consciencializar de que o seu sucesso da leitura só se concretiza na globalidade através da cooperação entre as crianças, as suas famílias e os educadores/professores. Assim, estando as questões do ensino na ordem do dia das discussões profissionais, sociais e políticas, parece-nos que este relatório assume-se como de extrema importância no que concerne ao planeamento de atividades no âmbito da leitura, valorizando a articulação entre os diferentes atores neste processo, pois como refere Jolibert “Não se ensina uma criança a ler, é ela que aprende ler com a nossa ajuda, a dos colegas e a de diversos materiais da aula, mas também com a ajuda dos pais e de todos os leitores que encontra.” (2000:18).

Fazendo um balanço refletido sobre todo o percurso académico, em especial sobre o processo de estágio, conclui-se que houve um crescimento significativo que se traduziu no desenvolvimento de estratégias que dizem respeito a

“operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Através das estratégias podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo previamente traçado ou exigido pelas especificidades da tarefa.” (Simão, 2002:36) Neste sentido, é “sempre importante que o professor estabeleça objectivos significativos de aprendizagem que norteiem a selecção das actividades e mostrar a leitura como uma actividade interessante, válida e útil” (Cadório, 2001: 45)

Almejando o aperfeiçoamento, nesta altura importa, então, indicar duas recomendações: a primeira diz respeito à continuidade de projetos deste género, de forma a produzir um maior conhecimento acerca das atividades promotoras da leitura, bem como acerca do seu sucesso na prossecução dos objetivos definidos; a segunda respeita aos resultados aqui apresentados. Dever-se-ia dar início ao planeamento de estratégias de intervenção, para que os profissionais envolvidos nesta área, possam de forma eficaz, estabelecer objetivos e estratégias comuns, bem como desencadear medidas que visem a consciencialização das instituições onde trabalham para o papel importante que a leitura desempenha na rede de ensino, alertando para a necessidade de avaliar as necessidades que as escolas possuem em termos de livros e de espaços dedicados à leitura, percebendo quais os ganhos que se poderá obter e as eventuais mudanças que poderão trazer na formação dos

cidadãos, bem como pela mudança dos paradigmas vigentes em torno da estimulação para a prática da leitura.

Há que fomentar medidas capazes de estimular para a leitura, o que tem de passar, obrigatoriamente, por uma comunicação eficaz e eficiente, daí que a implementação de circuitos de comunicação e de informação intra e inter institucionais, deva ser uma preocupação.

Saliente-se, também, que se deveria fomentar, ao nível da formação contínua dos professores, a sensibilização para a importância de alterar políticas organizativas nas escolas. Alerta-se, porém, que estas alterações, embora tivessem maior impacto a nível de hierarquias superiores, poderão ser iniciadas por qualquer interveniente isto porque formar “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, uma sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (Moita,1992:115).

Por outro lado, em termos de investigação fica a noção de que teria sido interessante desenvolver uma investigação-ação acerca desta temática. Todavia, seria difícil conseguir conciliar a nossa prática diária em estágio, com um trabalho minucioso e de qualidade. Fica, porém, a vontade de, em formações futuras, desenvolver esta temática numa perspetiva que promova a produção de conhecimento, essencial para reformulação e melhoramento de práticas.

Como limitações deste trabalho foram essencialmente duas: as limitações temporais e as limitações relativas ao cumprimento do número de páginas pré-estabelecido, uma vez que há sempre a tendência de considerar toda a informação pertinente. Constituiu uma dificuldade a necessidade de filtrar aquela que, de fato, era essencial no contexto deste trabalho.

Ressalve-se que o presente documento não pretende representar a exaustão ou o encerrar, mas antes o início de um percurso pois, como é sabido, a formação é um processo contínuo. Constitui então um incentivo a uma constante reflexão crítica das práticas e dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do estágio pedagógico e que terá de ser continuado já quando profissional, pois entende que a reflexão é o combustível necessário ao constante aprimoramento profissional. Pode-se afirmar, então, que ao desenvolver uma maior consciência reflexiva e interventiva face à formação, desenvolveu-se uma atitude responsável no que se refere à nossa atividade profissional, assumindo um compromisso deontológico com o seu desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, I; Sequeira, A. P e Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma educação participada*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a Leitura: Estratégias de abordagem do texto narrativo*. 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Almeida, A. R. (2007). *Leitura em voz alta: uma experiência com crianças de três a dez anos de idade*. Praxis Educativa. Acedido a 12 de Abril de 2012 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=89420104>

Alonso, L. (2007). Desenvolvimento Profissional dos Professores e Mudança Educativa: Uma perspectiva de Formação ao Longo da Vida. Em: Flores, M. e Viana, I. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos Professores em tempos de mudança*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar. Universidade do Minho.

Araújo, A. (2007). «A Compreensão na Leitura: Investigação, Avaliação e Boas Práticas», in Azevedo, F. [Coord.]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill.

Associação Jardins Escolas João de Deus. (2011). <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=7>. Acedido a 28 de Fevereiro de 2012 em www.joaodeus.com.

Balça, A. (2007). «Da Leitura à Escrita na Sala de Aula: Um Percorso Palmilhado com a Literatura Infantil», in Azevedo, F. [Coord.]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Barbeiro, L.F. e Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. 1ª edição, Lisboa: Ministério da Educação.

Bártolo, V. N. (2004). «Motivação para a leitura», in Lopes, J. A. *et al. Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1ª Edição. Coimbra: Quarteto.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bee, H. (2003). *A Criança em Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Borges, A.; V, A.; Santos, H.; Fonseca, J.; Sousa, M. E Valadão, T. (2010). *Referencial Área de Formação Pessoal e Social, Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania Açores: DREF*.

Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora

Cabral, M.L. (2004). [Coord.]. *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Cadório, L. (2001). *O gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Castanho, M. G. B. (2008). *Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique*. Post – Doctoral Research Report Cambridge, Massachusetts, EAU: Harvard University.

Castanho, M. G. B. (2006). «Aprender a Ler Lendo: Um Roteiro de Leitura Partir de Livros Gigantes», in Pereira, A.; Viana, F. L. P.; Tilve, M. D. F. e Castanheira, G. *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Editora Casa do Professor.

Castanho, M. G. B. (2002). *A Leitura através do Currículo nas Escolas do 2º Ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Cisne, M. F. (2006). «Educação infantil e os softwares educacionais: abrindo caminhos para a exploração de critérios pedagógicos» in Raupp, M. D. [Org.]. *Reflexões sobre a Infância Conhecendo Crianças de 0 a 6 anos*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Colomer, T.; Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.

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

Cunha, S. M. S (2011). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita Factores Pedagógicos e Cognitivos*. Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial. Lisboa. Departamento de Ciências da Educação da Escola superior de Educação Almeida Garrett.

Damas, E.; Oliveira, V.; Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal editores.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. F. P. (2007). «Livros, Leitura e Literacia Emergente: Algumas Pistas Acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância», in Azevedo, F. [Coord.]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Fernandes, P. F. P. (2004). «Literacia Emergente», in Lopes, A. J. et al. *Aprendizagem, ensino e Dificuldades da Leitura*. 1ª Edição. Coimbra. Quarteto.

Ferreras, A. P. (2001). «Cómo formar Buenos lectores», in Cerrillo, P. C. e Padrino, J. G. [coord.] *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Edicions de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Figueiredo, T. M. M. (2006). *Leitura, literacias e biblioteca escolar: um estudo teórico e de caso*. Dissertação do Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafio e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Font, C. M. (2007). [Coord.]. *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. 1ª edição, Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. O. (2007). [Coord.]. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição. Porto: Porto Editores

Fortin, M.F (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência

GAVE – Resultados do estudo internacional PISA 2000: Programme for International Student Assessment. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional, 2001.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA.

Gomes, E. e Medeiros, T. (2005). «(Re) Pensar a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico», in Alarcão, I.; Cachapuz, A.; Medeiros, T. e Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional de Educação, Universidade dos Açores.

Haugland, S. W. (1992). *Effects of computer software on preschool children's developmental gains*. *Journal of Computing in Early Childhood*. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=239.

Acedido a 16 de Março de 2012 em <http://www.earlychildhoodnews.com>.

- Hohmann, M.; Banet, B. Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. e Gloton, R. (1978). *O Poder de ler*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA.
- Magalhães, D. N. (1995). *A Invenção social da velhice*. Rio de Janeiro: Editora Papagaio.
- Magalhães, A. M. e Alçada, I. (1988). *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho.
- Marques, R. (1990). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler – Um Guia para pais e Educadores*. 3ª edição, Texto Editora, Lisboa.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Medeiros, E. O. [Coord.]. (2010). *A Educação como Projecto: Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Medeiros, R. (2008). *O Contributo da Formação Contínua Sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância. Um estudo com educadores de infância da Ilha de São Miguel*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade de educação de infância. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Melão, D. H. M. R. (2010). *Os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)*. Revista Exerda N°3, pp. 75-90.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 4.ª Edição. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (Sd). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora dos Livros. Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Plano Nacional da Leitura.

Ministério da Educação. (Sd). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa – Está na Hora da Leitura. 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Plano Nacional da Leitura.

Moita, M. C. (2007). «Percurso de Formação e de Trans-Formação», in Nóvoa [Org.], *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

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 em Mestrado em Supervisão Pedagógica, especialização em Educação de Infância. Ponta Delgada. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvendo profissional do professor. A chave do problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler- Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

National Research Council (2008). *Começar com o pé direito: Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (2007). «O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa», in Formosinho, J. [org.]. *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*. 3.ª Edição. Porto: Porto Editora.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. 1ª Edição. Lisboa: Asa Editores.

Nunes, L. F. A. (1987). *Como Organizar uma pequena biblioteca*. BAD, Lisboa.

Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de Professores: teoria e práxis*. 1ª Edição. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Paquay, L.; Perrenoud, P.; Altet, M. e Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. 2ª Edição. São Paulo: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pesanha, A.M.A. (2001). *Actividade Lúdica Associada á Literacia*. 1ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pimentel, T.; Vale, I.; Freire, F.; Alvarenga, D.; e Fão, A. (2010). *Matemática nos Primeiros Anos – Tarefas e Desafios para a Sala de Aula*. 1ª edição, Lisboa: Texto editores.

Pontes, V. e Barros, L. (2007). «Formar Leitores Críticos, Componentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura», in in Azevedo, F. [Coord.]. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Ponte, J. (1990). *O Computador um instrumento da educação*. 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). “*Avaliação Em Educação Pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*”. Porto: Porto Editora.

Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

Reis, C. (2011). [Coord.]. *Programas do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento curricular*. 7ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. 6ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. A. N. (1997). *Leitura do mundo – Leitura de livros: da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 2ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

Santos, C.; Liquito, C. e Veiga, R. (2009). *Caixinha de Palavras: Aplicação do Método das 28 Palavras – 1º Ciclo Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Santos, E.M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

Sequeira, A. (2008). *Equipas de Colaboração em Contexto Pré-Escolar. As perspectivas dos educadores de Infância titulares de um grupo de crianças e dos educadores de infância a desempenharem funções de apoio*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, na especialidade em Educação de Infância. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

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, G. et al. (2009). *Ler para Entender Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto. Trampolim Edições.

Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do seu sucesso educativo*. 1ª edição, Braga: CIED.

Silva, I. L. (1991) «Uma Experiência no Âmbito da Formação de Educadores de Infância», in *Formação de Professores Por Competências – Projecto Foco – Um Experiência de Formação Contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, V. M. A. (1982). *Teoria da Literatura*. 4ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração. 1ª Edição*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação. 1ª Edição. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto. Edições ASA.

Sim-Sim, I.; Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem Estratégica – Uma aposta na auto-regulação*. 1ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.

Smolka, A.L. et al (1989). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Sprinthall, N. e Sprinthall R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw – Hill.

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

Stemmer, M. R. G. S. (2006). «A leitura e escrita: linguagem histórica e presente na educação infantil» in Raupp, M. D. [Org.]. *Reflexões sobre a Infância Conhecendo Crianças de 0 a 6 anos*. Florianópolis: Editora da UFSC.

UNESCO (1976). *O Ensino da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

UNICEF (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. Genebra: Publicação da Assembleia Geral das Nações Unidas. Site da Unicef Portugal.

Velasquez, M. G. (2004). «Teoria e prática do ensino da leitura», in Lopes, J. A. et al. *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1ª Edição. Coimbra: Quarteto.

Viana, F. L.; Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Villardí, R. (1999). *Ensinando a gostar de ler e formando Leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya Editora.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2ª Edição. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Consultada

Constituição da República, 12 de Agosto de 2005, *Diário Da República*, n.º 155, I Série-A

Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de Fevereiro. *Diário da República*, n.º 38, 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de Março. *Diário da República*, n.º 60, 1ª Série.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 201, 1.ª Série-A

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 201, 1.ª Série-A

Despacho n.º 3057/2009 de 29 de Janeiro. *Diário da República*, n.º 16, 2.ª Série.

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 166, 1.ª Série.

Lei-Quadro da Pré-Escolar: Lei n.º 5/1997 *Diário da República*, n.º 34, 1.ª Série-A.

Site Consultado

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



ANEXOS