



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA NUMA ABORDAGEM TRANSVERSAL

Raquel Resendes Feliciano

Sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal

Ponta Delgada, maio de 2017



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO NA PROMOÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA NUMA ABORDAGEM TRANSVERSAL

Raquel Resendes Feliciano

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

Ponta Delgada, maio de 2017

AGRADECIMENTOS

O presente relatório reflete o trabalho percorrido por mim, acompanhada por várias pessoas às quais quero agradecer.

À Professora Doutora Susana Mira Leal pelo seu profissionalismo, dedicação, paciência e por me ter dado o apoio fundamental para a concretização desta fase do meu percurso académico.

À professora Doutora Raquel Dinis pelo apoio prestado enquanto orientadora dos estágios.

A todos os meus professores por terem contribuído com a sua experiência e com os seus conhecimentos para enriquecerem a minha caminhada.

Às cooperantes de Estágio, a Educadora Carla Rita e professora Sónia Albergaria que transmitiram confiança, apoio e demonstraram a sua sabedoria.

À colega, amiga e par pedagógico Marylene Medeiros pelo apoio incondicional, pela partilha, pela amizade.

Ao colega e amigo Hugo Freitas por estar presente em vários momentos e por me ter apoiado na elaboração de alguns dos recursos pedagógicos para as práticas de estágio.

Às colegas Marisa Lopes e Carolina Coelho pelo apoio e carinho em diversas situações.

À colega de trabalho Teresa Soares por ter acreditado em mim desde o início e me ter apoiado em todos os momentos.

À minha família e aos meus amigos por serem a razão da minha luta diária para concretizar os meus objetivos e por estarem incondicionalmente ao meu lado.

Obrigada a todos!

RESUMO

Neste relatório analisamos e discutimos as práticas pedagógicas em contexto de estágio ao nível da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que respeita, em particular, ao desenvolvimento de competências da compreensão leitora na infância, focando a análise dos níveis de compreensão leitora promovidos por nós nas diferentes áreas curriculares e refletindo sobre a relação entre a leitura de diferentes tipos de texto e a promoção de diferentes níveis de compreensão leitora.

Ao longo deste trabalho damos conta da investigação-ação levada a cabo no decorrer das nossas intervenções pedagógicas naqueles níveis educativos, prosseguindo uma metodologia qualitativa de recolha e análise de dados.

Em ambos os estágios as estratégias utilizadas na leitura de diferentes textos, com foco nas diferentes áreas curriculares, privilegiaram a promoção dos níveis de compreensão literal e inferencial. Os dados recolhidos apontam para a necessidade de identificar, em práticas futuras, novas estratégias que potenciem a compreensão ao nível da reorganização e da crítica. Este último constituiu o nível com os piores resultados, como vem sendo tendência em estudos semelhantes.

No estágio em Educação Pré-escolar, a promoção da compreensão leitora incidiu com maior frequência na área de Expressão e Comunicação, tendo em conta os diferentes domínios que a compõem, embora os resultados tenham representado uma distribuição equilibrada em atividades com foco nas várias áreas curriculares. Os textos narrativos constituíram a tipologia textual mais utilizada e com a qual foi possível promover melhor as competências de compreensão leitora aos vários níveis.

No estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina do Português destacou-se com a realização de um maior número de atividades promotoras da compreensão leitora, sendo que os textos narrativos foram novamente os mais recorrentes. Os textos expositivos tiveram também um maior destaque nas práticas a este nível educativo.

Através deste estudo confirmamos que as estratégias adotadas e atividades promovidas pelo docente condicionam a forma como as crianças compreendem os textos e que é preciso despertar os mais novos para a leitura enquanto meio de interação e de comunicação com o mundo. A capacidade de compreender diferentes tipos de texto é uma porta de acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; aprendizagem; compreensão leitora; estratégias de leitura.

ABSTRACT

In this report we analyze and discuss the pedagogical practices undertaken in the context of the pre-school and elementary school, particularly with regard to the development of reading comprehension skills in childhood, focusing on the analysis of the levels of reading comprehension we promoted in different curricular areas and reflecting on the relation between the reading of different types of text and the promotion of different levels of reading comprehension.

Throughout this work we report on action research carried out in the course of our pedagogical interventions on those educational levels, pursuing a qualitative methodology of data collection and analysis.

In both internships the strategies used in reading different texts, focusing on the different curricular areas, privileged the promotion of levels of literal and inferential comprehension. The data collected point to the need to identify, in future practices, new strategies that enhance understanding at the level of reorganization and criticism. The latter was the level with the worst results, as has been the trend in similar studies.

In the pre-school stage, the promotion of reading comprehension was more frequent in the area of Expression and Communication, taking into account the different areas that comprise it, although the results represented a balanced distribution in activities focusing on the different curricular areas. The narrative texts constituted the most used textual typology and with which it was possible to better promote reading comprehension skills at the various levels.

In the context of the 1st Cycle of Basic Education, the discipline of Portuguese stood out with the accomplishment of a greater number of activities promoting the reading comprehension, and the narrative texts were again the most recurrent. The expository texts also had a greater prominence in the practices at this educational level.

Through this study we confirm that the strategies adopted and the activities promoted by the teacher influence the way children understand the texts and that it is necessary to awaken the young ones to the reading as a means of interaction and communication with the world. The ability to understand different types of text is a gateway to knowledge.

Keywords: Pre-school education; Elementary Education; Teacher training; Reading comprehension; Reading strategies.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
Introdução	1
Capítulo I – Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Especificidades e exigências curriculares	3
1. A Educação Pré-escolar	4
2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
Capítulo II – Aprendizagem da língua e promoção da compreensão leitora na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
1. Aquisição e aprendizagem da língua	15
2. A comunicação em foco na aprendizagem da língua	19
3. Ler é compreender	28
4. Estratégias para a promoção da compreensão leitora	32
Capítulo III – A promoção da compreensão leitora na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
1. Educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
2. A investigação da nossa ação durante os estágios	44
3. O contexto Pré-escolar	47
3.1 – Caracterização	47
3.2 – Práticas de promoção da compreensão leitora no Estágio em Educação Pré-escolar	52
4. O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
4.1 – Caracterização	73
4.2 – Práticas de promoção da compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico	76

Considerações Finais	95
Referências Bibliográficas	98

Índice de quadros

Quadro 1 - Identificação das leituras desenvolvidas tendo em conta as tipologias textuais e as áreas ou domínios em foco no Estágio Pedagógico I.....	52
Quadro 2 - Descrição das atividades de leitura realizadas no Estágio Pedagógico I.....	54
Quadro 3 - Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos nas diferentes áreas e nos diferentes domínios curriculares no Estágio Pedagógico I.....	59
Quadro 4 - Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos com recurso a diferentes tipologias textuais no Estágio Pedagógico I.....	60
Quadro 5 - Total das UR para cada subcategoria nas diferentes áreas ou domínios curriculares, ao longo do Estágio Pedagógico I.....	61
Quadro 6 - Total das UR para cada subcategoria nas diferentes tipologias textuais, ao longo do Estágio Pedagógico I.....	65
Quadro 7 - Identificação das leituras desenvolvidas tendo em conta as tipologias textuais e as áreas ou domínios em foco.....	76
Quadro 8 - Descrição das atividades de leitura realizadas no Estágio Pedagógico II.....	77
Quadro 9 - Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos nas diferentes áreas curriculares, no Estágio Pedagógico II.....	81
Quadro 10 - Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos com recurso a diferentes tipologias textuais, no Estágio Pedagógico II.....	82
Quadro 11 - Total das UR para cada subcategoria nas diferentes áreas ou disciplinas curriculares.....	83
Quadro 12 - Total das UR para cada subcategoria nas diferentes tipologias textuais.....	85

Quadro 13 - Resultados obtidos por Ramos (2011) na análise de manuais escolares do 1.º CEB.....	87
Índice de figuras	
Figura 1 - Planta simplificada da sala de atividades.....	48
Figura 2 - Planta simplificada da sala de aula.....	73
Índice de gráficos	
Gráfico 1 - Níveis de Compreensão leitora promovidos no Estágio Pedagógico I.....	69
Gráfico 2 - Níveis de compreensão leitora desenvolvidos no Estágio Pedagógico II.....	86

Introdução

O presente Relatório, ao abrigo do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, inscreve-se na 1.ª edição (de 2014) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade dos Açores, como forma de investigar em que medida as estratégias desenvolvidas pelos Educadores de Infância e pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico podem explorar determinados níveis de compreensão leitora.

Esta problemática surge, em primeiro lugar, por uma empatia pessoal relativamente ao assunto, enquanto futura docente e, em segundo, não menos importante, pela consciencialização da importância que as competências da comunicação, nomeadamente as que se podem associar à leitura, exercem no percurso académico dos alunos e, consequentemente, na vida enquanto cidadãos.

Quanto a mim, a transversalidade da língua confere à capacidade leitora uma base preponderante para a compreensão do mundo que rodeia o pequeno e o grande leitor e, dada a dimensão desta realidade, a compreensão do que se lê assume um papel fulcral na posição do profissional docente, ao qual cumpre promover estratégias que conduzam à compreensão leitora.

Seguindo uma metodologia de estudo qualitativa, na aposta por um trabalho de investigação-ação, ao longo das práticas de estágio, propomos alcançar dois objetivos principais: a) refletir sobre a nossa ação pedagógica ao longo dos estágios em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando em particular, a análise dos níveis de compreensão leitora promovidos por nós nas diferentes áreas curriculares; e b) refletir sobre a relação entre a leitura de diferentes tipos de texto e a promoção de diferentes níveis de compreensão leitora.

Refletindo, assim, um trabalho com as componentes teórica e prática, organizamos este documento em três momentos, os quais pretendem relacionar, num sentido convergente, os contextos educativos; o desenvolvimento sociocognitivo da criança e os aspetos inerentes à aprendizagem da língua; e os resultados do trabalho investigativo na prática de estágio.

No capítulo 1 fazemos um enquadramento teórico dos níveis de Educação Básica a que dizem respeito o nosso estudo, com o propósito de nos aproximarmos das questões de caráter normativo, que regem o funcionamento dos jardins-de-infância e das escolas

em Portugal. Apresentamos, para o efeito, um conjunto de especificidades que definem cada nível educativo.

No capítulo 2 fundamentamos o nosso estudo com uma revisão de literatura que abrange a forma como a criança adquire e aprende a sua língua materna. Salientamos a aprendizagem da língua como tendo um propósito comunicacional.

A atenção que prestamos aos diferentes níveis de compreensão leitora não tem como foco apenas a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ou a disciplina de Português. Pelo contrário, entendemos a compreensão leitora como uma competência inerente e transversal aos currículos Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, debruçamo-nos sobre algumas das principais questões que envolvem o processo de leitura, tendo em conta as competências sociocognitivas do ser humano, que progressivamente o preparam para a compreensão leitora. Definimos o conceito de leitura, estabelecendo a distinção entre decifrar e ler. Ao definirmos a leitura, identificamos a taxonomia de níveis de compreensão leitora que serve de base para o nosso estudo e concluímos com estratégias às quais o educador e o professor possam recorrer para promover o desenvolvimento de competências na leitura.

Partindo do papel do professor na escolha de opções estratégicas, seguimos para o capítulo 3, no qual definimos os perfis docentes, no que diz respeito às características que deverão reunir para exercerem a sua profissão. Sendo uma destas características fundamentais a formação inicial avançámos para a componente prática do estudo que nos dá conta de algumas características gerais dos contextos de estágio e das principais atividades de leitura realizadas em ambos, apresentando por fim os resultados decorrentes das estratégias promovidas, numa análise reflexiva que pretende mostrar a que conclusões o estudo nos permitiu chegar.

Capítulo I

Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Especificidades e exigências curriculares

Nota introdutória

Este capítulo inicial constitui-se num breve enquadramento teórico dos dois níveis educativos que dizem respeito aos estágios pedagógicos aos quais nos reporta o presente relatório – a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Veremos aqui explicitadas algumas questões que se prendem com a universalidade e a obrigatoriedade educativas, bem como com as orientações do currículo para cada nível.

1. A Educação Pré-escolar

Conforme a Lei n.º 65/15, de 3 de julho, a entrada num estabelecimento de educação pré-escolar universaliza-se, destinando-se às crianças que atinjam os 4 anos de idade e o seu percurso decorrerá nos dois anos letivos que antecedem a entrada no 1.º CEB e, conseqüentemente, no ensino obrigatório. Deste modo, é considerada a fase de início da educação básica. Não obstante, a fase compreendida entre os 0 e os 3 anos de idade, “sendo também adotada na legislação” (ME, 2016, p. 9), comungar de objetivos e de fundamentos da educação pré-escolar, devendo por isso haver a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico similar, contando com profissionais formados nas mesmas linhas de orientação.

Segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar deverá funcionar como um complemento à “ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação”. Este trabalho de colaboração perspectiva ter em conta não só as conceções prévias das crianças, bem como a preparação para o processo de aprendizagem que decorrerá ao longo de toda a vida escolar futura.

Tal como define a Lei-Quadro, a educação pré-escolar deverá reger-se pelos seguintes objetivos:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;

Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

A concretização de tais objetivos deverá ser alicerçada num currículo que possa orientar os profissionais de educação e é neste sentido que as OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar se afirmam como documento norteador da ação educativa. Aquando da realização do estágio pedagógico a que se refere o presente relatório vigorava um documento de 1997, no entanto, no decorrer do ano de 2016 o Ministério da Educação aprovou novas OCEPE. Uma vez que o trabalho que aqui se apresenta atravessa as alterações curriculares efetuadas justifica-se o estabelecimento de um paralelismo entre os dois documentos.

Se em 1997 as OCEPE preconizam o princípio geral e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar já mencionados, em 2016, o novo documento sugere como fundamentos e princípios da pedagogia para a infância:

- a) O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança;
- b) Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo;
- c) Exigência de resposta a todas as crianças;
- d) Construção articulada do saber.

O contexto social a que a criança está sujeita, atendendo às experiências que lhe são proporcionadas, resulta em aprendizagens, as quais influenciam o seu desenvolvimento, verificando-se, deste modo, a indissociabilidade entre os dois conceitos – aprendizagem e desenvolvimento. É neste sentido que não se pode fixar um período

específico para que todas as crianças possam desenvolver determinada aprendizagem, pois cada uma tem o seu ritmo de desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Por esse motivo, as Orientações Curriculares defendem o encarar das etapas de desenvolvimento infantil como uma referência que auxilie o adulto a identificar em que fase do desenvolvimento e da aprendizagem cada criança se encontra e a não esperar que atinjam determinado “patamar” ao mesmo ritmo.

Conceder à criança o papel principal no processo de construção do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem deverá assumir-se como um pressuposto indispensável e para que tal aconteça será necessário que o educador permaneça atento ao que a criança já sabe, valorizando o seu potencial.

À semelhança do que preconiza o documento de 1997, perspectiva-se uma educação em que todas as crianças possam usufruir das mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando-se a diversidade de culturas existentes no meio educativo, retirando deste facto o maior proveito.

O quarto princípio alerta para o facto de a aprendizagem ser um processo integrador de diferentes dimensões (cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais) da formação do ser humano. A transformação que decorre das aprendizagens adquiridas ocorre de igual modo de forma integrada, como um conjunto renovado de novos conhecimentos que não subsistem isolados em determinada área de saber. A opção de subdividir o currículo por áreas de aprendizagem tem o propósito de clarificar as diferentes dimensões que atuam entre si.

Para além do esclarecimento de alguns princípios pedagógicos, tanto as OCEPE de 1997 como as de 2016 delimitam as diferentes áreas de conteúdo que permitirão operacionalizar o currículo da Educação Pré-escolar, alertando os educadores para a importância de encarar os diferentes conteúdos de forma articulada, contrariando um modelo de educação sectorizada.

Assim sendo, os dois documentos definem três áreas de conteúdo – (1) Formação Pessoal e Social, (2) Expressão e Comunicação e (3) Conhecimento do Mundo.

Relativamente à área de **Formação Pessoal e Social** parece existir alguma similaridade entre os dois documentos. Em ambos, o educador é alertado para a transversalidade desta área, enquanto elemento enquadrador e de suporte às restantes, não obstante a necessidade de a encarar com intencionalidade e conteúdos próprios. A educação para a construção de um sentido crítico sobre o mundo, de valores estéticos, democráticos e culturais, desenvolvendo a autonomia pessoal e coletiva através de uma

educação para a cidadania assumem-se como pilares orientadores para a construção do currículo. O educador deverá desenvolver um trabalho de abordagem de diferentes temas que incentivem o espírito crítico e a interiorização de valores, tais como, a sexualidade, a multiplicidade de culturas, aspetos relacionados com a saúde, a segurança e o consumo. O contexto social deverá propiciar a construção participada de regras sociais de vida democrática.

Nas OCEPE de 2016 é dado um maior destaque ao papel da criança enquanto agente do processo educativo, notando-se um reforço colocado na importância de a criança estar consciente das suas aprendizagens. A criança deverá ser envolvida no planeamento e na avaliação da sua aprendizagem, através da tomada de decisões e na elaboração de projetos.

No que concerne à área de **Expressão e Comunicação**, desde 1997 que se vê a necessidade de organizar os conteúdos em diferentes domínios, na medida em que esta área engloba várias competências. Nas OCEPE de 1997 distingue-se no domínio das expressões quatro vertentes: Motora, Dramática, Plástica e Musical. No documento de 2016 são distinguidos os domínios da Educação Física e o domínio da educação artística, no qual se distinguem os subdomínios das artes visuais, da dramatização, da música e da dança, no entanto as orientações prestadas ao educador baseiam-se nos mesmos princípios.

No que diz respeito à Expressão Motora ou Educação Física, o corpo é colocado no centro do processo de aprendizagem, incentivando o educador a desenvolver a sua ação pedagógica a partir da maximização de recursos para colocar a criança em movimento, permitindo-lhe experimentar as mais variadas formas de trabalhar as motricidades fina e global, facilitando-lhe a construção progressiva de um autoconceito positivo e consciencializando-a para a prática de hábitos de vida saudáveis. O processo de socialização poderá e deverá ser também alvo da atenção do educador no desencadear dos jogos a pares e em grupo, principalmente quando estão associados ao cumprimento de regras.

Relativamente à expressão dramática, o jogo simbólico é realçado como forma de potenciar o desenvolvimento desta vertente, recorrendo-se à simulação ou “role play” para se aproximar de situações sociais de expressão e de comunicação reais.

Ao nível da expressão plástica o educador é incentivado a colocar à disposição da criança diferentes materiais e técnicas com os quais possa criar e recriar representações da realidade que a rodeia, atendendo a princípios de qualidade e incentivando os mais

novos a quererem melhorar as suas produções. O contacto com a arte e a cultura deverão ser também preocupações desta vertente, na medida em que se pretende que a criança desenvolva o sentido estético.

A expressão musical, por seu turno, tem como foco a exploração de sons e de ritmos naturais ou recriados, com base em características que nos aproximam da educação musical. Escutar, cantar, dançar e tocar são quatro elementos fundamentais que deverão nortear a exploração desta vertente.

Nas OCEPE de 2016 é reforçada a importância de centrar o trabalho pedagógico nos interesses da criança para esta possa aprender a conhecer o seu corpo e sentir-se bem com as suas possibilidades e a lidar de forma saudável com o fracasso.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em ambos os documentos o educador é alertado para a importância de considerar o contacto com as propriedades comunicacionais da língua como foco do seu trabalho, não tendo a preocupação de ensinar a ler ou a escrever. Interessa à criança saber para que servem os símbolos linguísticos associados às formas de linguagem oral que deverá dominar e aperfeiçoar ao longo da etapa pré-escolar como forma de melhorar a sua expressão e comunicação. O educador enquanto modelo deverá ter o máximo cuidado na forma como comunica com a criança, tanto através da sua expressão oral como pela forma como apresenta os diferentes registos escritos.

O domínio da matemática apresenta-se ligado ao desenvolvimento do pensamento, do raciocínio lógico que levará a criança a apropriar-se de noções matemáticas que a ajudarão a resolver situações problemáticas no seu dia-a-dia. Segundo as Orientações Curriculares de 1997 e de 2016, o educador deverá dar lugar a momentos de aprendizagem em que, recorrendo a objetos e situações do quotidiano, a criança possa construir a noção de número, desenvolver competências matemáticas como agrupar, medir, pesar, ordenar, formar padrões.

No que se refere à área de **Conhecimento do Mundo**, o educador é convidado a incluir na sua ação educativa práticas capazes de proporcionar à criança experiências diversificadas de contacto direto com a realidade física e social. O educador deverá partir dos conhecimentos prévios da criança, para que ela possa estabelecer um conhecimento científico e mais rigoroso adaptado às suas capacidades, tendo em conta a sua faixa etária. O incentivo ao questionamento, ao querer saber mais sobre o que rodeia a criança deverão ser objetivos da ação pedagógica do educador.

Embora os dois documentos de orientação curricular expressem linhas metodológicas muito próximas, é possível distinguir na versão de 2016 um maior destaque na forma como se propõem organizar as aprendizagens, estipulando-se três componentes nesta área – Introdução à Metodologia Científica, Abordagem às Ciências e Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias. Relativamente à segunda componente, é feita a distinção entre o mundo social e o mundo físico e natural. Esta forma de organização permite uma melhor consciencialização por parte do educador relativamente à autonomia das diferentes componentes educativas em “jogo”, sem perder de vista a exploração dos conteúdos de forma articulada e integrada.

Nas OCEPE de 2016, cada área e respetivos domínios e subdomínios aparecem ligados a aprendizagens que se pretendem promover. Para este trabalho interessa-nos prestar atenção às aprendizagens relacionadas com a área da Expressão e Comunicação, um assunto que se pretende abordado no capítulo seguinte.

2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Do mesmo modo que analisamos Com base no disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1.º CEB compreende os quatro anos que se seguem à educação pré-escolar, podendo a criança ingressar neste ciclo de estudos com 5 ou com 6 anos de idade. Trata-se pois do 1.º dos três Ciclos que compõem o Ensino Básico obrigatório de 12 anos.

De acordo com o artigo n.º 7, do Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, são objetivos do Ensino Básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

No que se refere ao currículo, tal como acontece na educação pré-escolar, o Ministério da Educação apresenta ao professor um conjunto de orientações que o possam ajudar a projetar a sua ação pedagógica, através, nomeadamente, do documento Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, cuja edição mais recente data de janeiro de 2004, apesar de os programas e a metas curriculares do

Português e da Matemática terem sido já revogados posteriormente, respetivamente em maio de 2015 e junho de 2013.

Com base na Matriz Curricular do 1.º CEB, definida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as componentes do currículo organizam-se por áreas disciplinares obrigatórias – Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico Motoras – não disciplinares – Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Educação para a Cidadania – e disciplina de frequência facultativa – Educação Moral e Religiosa.

Atentaremos de seguida nas áreas disciplinares de frequência obrigatória para percebermos, em traços gerais, de que forma se pretende a operacionalização do currículo e com que objetivos pedagógicos.

Relativamente à **Matemática**, o professor pode igualmente socorrer-se de um Programa e de Metas Curriculares que funcionam na mesma lógica de articulação que o Português. O ensino da Matemática surge, deste modo, ligado a três finalidades: a) a estruturação do pensamento, b) a análise do mundo natural e c) a interpretação da sociedade.

Por forma a operacionalizar os conteúdos abrangidos nesta área disciplinar é feita uma organização em três domínios:

1. Números e Operações – o desenvolvimento da fluência de cálculo, com importante incisão no cálculo mental, o domínio dos quatro algoritmos e a iniciação ao estudo das frações são aspetos de maior relevo neste campo;
2. Geometria e Medida – a partir do espaço e dos objetos à sua volta a criança deverá ser convidada a reconhecer naqueles características que nos remetem para as noções básicas de geometria (pontos, retas, semirretas, etc.) e de medida (medição de diferentes grandezas);
3. Organização e Tratamento de Dados – pretende-se que o aluno aprenda a recolher e a interpretar dados relativos a informações variadas, desenvolvendo noções de frequência e de representação de números em percentagem.

No que concerne ao **Estudo do Meio**, o Programa estrutura-se mediante seis blocos, com finalidades próprias, não obstante terem um princípio unificador, no sentido em que todos se referem à descoberta do mundo que rodeia a criança: (1) de si mesmo,

(2) dos outros e das instituições, (3) do ambiente natural, (4) das inter-relações entre espaços, (5) dos materiais e dos objetos e (6) das inter-relações entre natureza e sociedade.

Com base na mesma linha de atuação incentivada para o nível da educação pré-escolar, o professor é convidado a proporcionar experiências de contacto direto com o mundo físico e social, conciliando as componentes teóricas e práticas.

As **Expressões**, por sua vez, subdividem-se em:

- a) Expressão e Educação Musical, onde se incluem os blocos (1) jogos de exploração e (2) experimentação, desenvolvimento e criação musical;
- b) Expressão e Educação Dramática, da qual fazem parte os blocos (1) jogos de exploração, (2) e jogos dramáticos;
- c) Expressão e Educação Plástica, contendo os blocos (1) descoberta e organização progressiva de volumes, (2) descoberta e organização progressiva de superfícies e (3) exploração de técnicas diversas de expressão;
- d) Expressão e Educação Físico-Motora, na qual se inserem os blocos (1) perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, (3) ginástica, (4) jogos, (5) patinagem, (6) atividades rítmicas e expressivas (dança), (7) percursos na natureza e ainda um bloco opcional (8) natação.

No caso do **Português**, o Programa e as Metas Curriculares desenvolvem uma relação de interdependência, na medida em que a forma como o professor levará a cabo a exploração dos conteúdos programáticos deverá apontar para os descritores de desempenho constantes das Metas Curriculares, ou seja, comportamentos expectáveis do aluno no final do ano escolar.

Conforme o Programa, pretendem-se aprendizagens sólidas, que contribuam para o ensino eficaz do Português, promovendo uma “cultura de rigor e de excelência” e, por isso, um ensino apostado na “observação das ocorrências de natureza linguística e literária, a sua problematização (...), a clarificação da informação e a exercitação por parte do aluno” (p. 3).

O Programa e as Metas do Português estruturam-se segundo quatro domínios:

1. Oralidade – onde o objetivo primordial incide no aprofundamento do conhecimento e do domínio da linguagem oral;

2. Leitura e Escrita – em estreita ligação com a oralidade, prevê-se explorar questões como a fluência e a compreensão da leitura, o alargamento do vocabulário e a organização e produção de texto;
3. Educação Literária – para além de dar sentido ao ensino da língua, objetiva-se a formação de leitores de acesso à cultura, promovendo a cidadania, conduzindo à compreensão de textos e estimulando a apreciação estética;
4. Gramática – o domínio de regras e de processos gramaticais em articulação com o seu correto uso em situações orais, de leitura ou de escrita, bem como a associação da fonologia à representação gráfica são objetos de trabalho neste domínio.

Dada a problemática em foco neste trabalho, as questões relativas ao currículo do Português serão retomadas no capítulo seguinte aquando da análise das aprendizagens relativas à língua.

Capítulo II

Aprendizagem da língua e promoção da compreensão leitora na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nota introdutória

Sendo a compreensão leitora a questão em foco neste trabalho será necessário (des)construir todo o percurso que é feito pela criança desde a educação pré-escolar até ao 1.º CEB, para analisarmos em que medida a criança desenvolve as suas aprendizagens linguísticas, com um propósito comunicativo. Existe, pois, a necessidade de contemplar nesta análise a distinção entre aquisição e aprendizagem. A par disso, importa definir o conceito de leitura e especificar níveis de compreensão a promover aquando do ato de ler, bem como estratégias que poderão ser desenvolvidas para facilitar a compreensão do material escrito.

1. Aquisição e aprendizagem da língua

Quando abordamos as questões que envolvem a língua sentimos com frequência a necessidade de recorrer a dois conceitos distintos, os quais podem, por vezes, ser confundidos – a aquisição e a aprendizagem. O que a criança adquire e o que ela aprende acerca da sua língua? E fá-lo em que contextos?

Micotti (1980) estabelece relação entre o desenvolvimento da linguagem e a língua, referindo que a primeira representa um processo natural, o qual surge da convivência social, da necessidade de comunicar, enquanto a segunda carece de uma aprendizagem formal, através da qual se assimilam as regras que pautam o seu funcionamento. Deixando-nos assim com uma visão mais abrangente em relação aos referidos conceitos.

Antão (1997, p. 14) remete-nos para a teoria de Chomsky que, enquanto autor de referência da psicolinguística, afirma que “o sistema de regras que governam as relações entre as componentes fonética, fonológica, sintática e semântica de uma língua, não é mais do que uma forma de descrevermos uma natural capacidade, uma ideia inata da linguagem”. Desta forma, podemos concluir que a criança desenvolverá o conhecimento da sua língua materna essencialmente em duas medidas – por aquisições naturais e por processos de aprendizagem.

No mesmo sentido, Sim-Sim (1998), distingue conhecimento intuitivo da língua, aquele que se processa de forma natural através do contacto direto e da necessidade de utilização, ou seja, a aquisição de desempenho linguístico, da aprendizagem, que representa, para a autora, o ato de consciencialização que envolve três agentes de ação –

o conhecimento a aprender, o sujeito aprendente e alguém que perspectiva ensinar. O processo de aquisição é fluente, automático e difícil de explicar, enquanto o processo de aprendizagem, não ocorrendo de forma natural e espontânea, requer a consciencialização por parte do aprendente e do ensinante.

Nos primeiros anos de vida, a criança serve-se da sua língua materna, essencialmente, através da linguagem oral, num processo gradual de aquisição de competências linguísticas, processo que acontece de forma natural, resultante de experiências de convívio social e da necessidade de comunicar. Apropria-se, portanto, da linguagem oral por um processo de aquisição, num contexto particular restrito – o familiar, que a fará dominar um discurso com características comuns a este grupo social primário e que servirão a comunicação imediata, as quais transportam a criança apenas para o tempo verbal presente. Vai adquirindo inconscientemente regras específicas do código linguístico, no que respeita à fonologia, à morfologia (formação e estrutura interna das palavras), à sintaxe (organização das palavras em frases), à semântica (significado das palavras e das combinações de palavras) e à pragmática (adequação ao contexto de comunicação).

À medida que vai sendo exposta a contextos sociais mais alargados, como sucede aquando da entrada na escola, aumenta o seu vocabulário e apropria-se de novos usos específicos da linguagem, abrangendo no seu discurso as noções de passado e de futuro.

O contacto com o código escrito, embora iniciado numa fase anterior à entrada no ensino formal, no 1.º ciclo reflete um processo de aprendizagem enquanto percurso intencional. O ensino da língua pretende refletir aprendizagens ao nível da oralidade e da escrita, tendo como ponto de partida as aquisições anteriormente feitas pela criança. Sobre este assunto, Cabral (2004, p. 15) refere que “as atividades da leitura e da escrita ocorrem sempre num determinado contexto sociocultural e que a sua aprendizagem não ocorre naturalmente, sem a intervenção de um outro que ajude o processo iniciático de adesão a uma comunidade discursiva”.

Para além de não ser possível dissociar a linguagem da leitura, é necessário reforçar que um processo permitirá o outro. “Quando a criança inicia a aprendizagem da leitura, ela está linguisticamente preparada visto que domina o sistema fonológico da sua língua, percebe e produz frases que a gramática da sua língua permite, extrai significado de informações dadas e é capaz de comunicar” (Sequeira, 1989, p. 61).

As competências orais de falar e de ouvir falar, embora constituam, tal como vimos, aquisições anteriores à entrada na escola, deverão ser objeto de ensino, ou seja,

deverão refletir aprendizagens por parte da criança, a fim de melhorar, aperfeiçoar e adaptar o uso que faz da sua língua às diferentes circunstâncias a que é exposta em sociedade. Nesse sentido, o discurso oral inicialmente adquirido através de um processo natural, deverá na escola ser trabalhado para que a criança aprenda a ajustá-lo às diferentes circunstâncias de maior ou de menor formalidade e com intencionalidades diferentes. Neste caso, a componente oral da língua apresenta-se também como um foco de aprendizagem para além da aquisição.

A aquisição e a aprendizagem da língua revelam-se de forma contínua e gradual com o desenvolvimento humano e alguns autores da área propõem-se explicar que fatores proporcionam esses processos.

Sim-Sim (1989) refere-se a “etapas de maturação neurológica” para explicar o processo de aquisição da linguagem. Apoiada na teoria de Lenneberg (1973), a autora refere que o cérebro da criança capta e analisa as informações de caráter linguístico transmitidas, tais como, palavras e frases e retira daquelas regras que a capacitam à construção de novas palavras e de novas frases. Tal proeza revela a capacidade de processamento e de raciocínio da criança, não se cingindo à imitação/repetição, e aponta para uma competência que Sim-Sim (1998) denomina de formulação de “princípios de categorização e padrões de percepção” (p. 24), comportamento este que evolui a par e passo com o desenvolvimento global da criança.

Para além dos fatores neurológicos e sensoriais, Sim-Sim, faz referência à função desempenhada pelo grupo social do qual a criança faz parte, o “meio linguístico” enquanto representante da utilização de um código linguístico próprio, denominado de língua materna. A convivência com o código fará com que a criança adquira progressivamente “padrões linguísticos de comunicação”, os quais permitirão o desenvolvimento da linguagem oral e facilitarão posteriormente o processo de aprendizagem da leitura. O meio social fornece modelos linguísticos e transmite informações, os quais a criança, por sua vez, imita e processa. A maturação de competências cognitivas e a consequente expansão da capacidade de processar as informações recolhidas através do meio social influenciam o desenvolvimento linguístico. Neste sentido, a autora acrescenta que as crianças que provêm de um meio social que lhes possibilitou o alcance de um grau elevado de maturação linguística tenderão a desenvolver com maior facilidade a competência leitora.

A propósito da envolvimento de fatores sociais, compete-nos lembrar Vygotsky, um teórico de referência no que se refere ao desenvolvimento da linguagem humana, que

partilha de uma corrente de pensamento *sociointeracionista*, que consciencializa que o ser humano se desenvolve, cresce, amadurece intelectualmente e emocionalmente, através da interação com o meio ambiente, com os objetos e com as pessoas. Tal como refere Felipe (2001, p. 27), na visão *sociointeracionista* “as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem” através daquelas interações.

Segundo a teoria de Vygotsky, “a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento” (Felipe, 2001, p. 29). Embora a psicologia tenda a estudar o pensamento e a linguagem de forma separada, a sua interdependência é flagrante e, por esse motivo, Vygotsky (2001) defende que o aspeto responsável pela união dos dois elementos é o significado das palavras. A carga que cada palavra transporta em si vai muito além do aspeto gráfico ou fonético, remetendo-nos para a compreensão do seu significado. A atribuição de significado às palavras, segundo o autor, transporta-nos para um aspeto fundamental da semântica – a generalização – a qual permite a comunicação entre os seres sociais. Às palavras atribui-se um significado geral para que as pessoas se compreendam através da linguagem oral e escrita. No entanto, as vivências pessoais acrescem alguma subjetividade à semântica das palavras, na medida em que as experiências individuais fazem com que o sentido das palavras ganhe significados mais íntimos e intransmissíveis pela linguagem, permanecendo no pensamento de cada sujeito.

A teoria de Piaget, igualmente defensora do *sociointeracionismo*, é associada por Marques (1997) à aprendizagem da leitura (componente escrita da língua), uma vez que a base que a fundamenta teoricamente coincide com a utilizada na aprendizagem da criança em geral. Segundo o autor, aprender a ler implica a familiarização e o domínio de regras linguísticas, suportados pelo uso do raciocínio lógico. O autor lembra que, segundo a teoria *piagetiana*, a maioria das crianças adquire a capacidade leitora no estágio das operações concretas, por volta dos 7 anos, e, acrescenta ainda que o início dessa aprendizagem não se dá nesta fase, mas sim desde os primeiros contactos com os símbolos linguísticos orais e escritos, num processo longo de construção de conhecimentos. “Para a criança poder compreender uma palavra é preciso que tenha construído uma estrutura que dê significado ao que lê” (Marques, 1997, p. 25) e este significado cultiva-se através do conhecimento da realidade, por imagens ou de contacto direto, evidenciando dois aspetos, considerados pelo autor, indispensáveis ao desenvolvimento da capacidade de

ler, a percepção e o significado. A percepção da palavra diz respeito ao reconhecimento dos grafemas e o significado corresponde à atribuição de sentido a esse conjunto de grafemas, a qual implica o recurso a competências cognitivas.

Como vemos, a psicologia aparece frequentemente ligada ao desenvolvimento de competências linguísticas, na medida em que a aquisição e a evolução das mesmas estão intimamente relacionadas a processos psíquicos (Sequeira, 1989). Assim sendo, a interdependência dos dois ramos do desenvolvimento humano deu origem à psicolinguística que nos ajuda a compreender a relação entre o desenvolvimento cognitivo, a aquisição e a aprendizagem da linguagem, da leitura e da escrita.

Partindo desta análise aos processos naturais de aquisição da linguagem e aos de aprendizagem formal da língua, veremos, de seguida, como estes se pretendem desencadeados tendo em conta a passagem da criança pelos dois espaços educativos.

2. A comunicação em foco na aprendizagem da língua

Tal como temos visto até aqui, os seres humanos sentem a necessidade de comunicar em contextos diversos, o que exige o domínio de um código comum capaz de permitir o intercâmbio de informações entre dois seres comunicantes. Dada a natureza deste trabalho, importa-nos esclarecer como as crianças aprendem a sua língua, atendendo a que o objetivo primordial do seu ensino é facilitar a comunicação, permitindo um maior acesso à informação. Como vimos, na Educação Pré-escolar o domínio curricular que se refere à aprendizagem da língua em específico intitula-se Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, inserido na área de Expressão e Comunicação, o que reforça o foco na comunicação. No caso do 1.º CEB deparamo-nos com a disciplina do Português, que não é mais do que a língua materna das nossas crianças, utilizada no seu quotidiano.

Deste modo, quer o educador, quer o professor ao explorarem aquele domínio/disciplina, respetivamente, têm o importante papel de facilitar os processos que permitem a comunicação, nomeadamente, o alargamento e diversificação do vocabulário, e o ensino da leitura e da escrita, no caso do 1.º CEB. No fundo, aos docentes cabe a tarefa de dar continuidade ao processo de conhecimento da língua e de todas as suas funcionalidades, pois tal como refere Micotti (1980), para que a comunicação se torne possível é fulcral o domínio de “um sistema de signos” – uma língua. “Se não houver correspondência adequada entre significante (palavra) e significado (semântica da palavra) o processo de comunicação torna-se muito difícil, se não impossível” (p. 24).

Nos contextos educativo e escolar, o recurso à língua não significa simplesmente a exploração de uma área curricular. A língua é tão necessária como o oxigénio para respirar, uma vez que a criança precisa, cada vez mais, ao longo do seu percurso académico de dominar competências linguísticas que lhe confirmam o acesso ao conhecimento e à partilha de informação. Sobre este assunto, Machado e Leal (2016, p. 13) referem que “a importância consignada à Língua Portuguesa no currículo escolar diz respeito ao facto de as experiências e vivências das crianças serem maioritariamente experiências linguísticas.” O domínio de competências linguísticas representa pois uma chave de acesso ao sucesso escolar e à comunicação em geral.

Seguindo os mesmos pressupostos, Amor (1997) faz referência à importância da transversalidade da língua, na medida em que os saberes linguísticos suportarão todos os restantes, pois tal como nos diz

se, em princípio, a aprendizagem da língua materna é a intenção que orienta toda a organização das atividades desenvolvidas na aula da respectiva disciplina, é um facto que o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições e aprendizagens de índole linguística (p. 9).

Sobre estas questões que colocam o ensino da língua numa posição central na formação pessoal e social do indivíduo, Mira Leal (2009) desperta-nos a atenção para a crescente responsabilização do ensino da língua na preparação de cidadãos democráticos e participativos na vida social e económica. A autora relembra que a chamada “escola de massas” delega aos docentes, com responsabilidade de formação em línguas, a função de instruírem linguisticamente alunos, independentemente das competências que aqueles apresentem no momento em que chegam à escola. Cabe, portanto, ao docente a tarefa de prestar atenção ao que a criança já sabe e ao que desconhece, desenvolvendo com ela novas aprendizagens que a possam preparar para uma sociedade competitiva.

Seguindo, assim, uma perspetiva de ensino-aprendizagem da língua com propósito comunicacional, recuperemos as questões curriculares introduzidas no capítulo anterior a fim de explanarmos as duas dimensões que compõem o sistema linguístico – oral e escrita.

Começamos pelo nível de educação pré-escolar, analisando de que forma aquelas poderão ser exploradas. Seguindo os preceitos das OCEPE (2016), a aquisição da linguagem deverá abranger dois pontos convergentes – a comunicação oral e a consciência linguística.

No que concerne à comunicação oral, o jardim-de-infância deverá consagrar-se num espaço com diferentes situações e agentes de comunicação para que a criança possa: dominar a linguagem; alargar o vocabulário; construir frases mais corretas e complexas; e apropriar-se de funções da linguagem por forma a adequá-las às circunstâncias propostas. Zabalza (1998, pp. 54-55), ao debater as questões relativas à capacidade comunicativa oral da criança pré-escolar elencou algumas competências que se pretendem desenvolvidas. Segundo o autor a criança caminhará no sentido de:

- ser cada vez mais capaz de falar com os demais e partilhar experiências (recorde-se que Bruner definia o desenvolvimento intelectual como a capacidade de dizer-se a si mesmo e dizer aos outros o que se fez e o que se fará);
- ser capaz de realizar cada vez com maior precisão o processo de decodificação e de descodificação; saber traduzir por palavras não só factos, mas também fantasias, sentimentos, etc. e saber traduzir nesses mesmos termos as propostas dos outros;
- ser capaz de tratar com os demais, neste sentido, a comunicação não precisa ser verbal. Há uma espécie de sintonia comunicativa não verbal que torna possível estar com os outros, participar em jogos, tarefas, etc.;
- ser capaz de adquirir consciência dos defeitos que os actos provocam, isto é, capacidade de descodificar não apenas as palavras dos outros, mas também as suas mensagens a todos os níveis e, sobretudo, aquelas que afectam ou estão em relação com as próprias condutas prévias.

Neste sentido, a comunicação converte-se na base da empatia social ou capacidade de relação transitiva com os outros.

As palavras do autor reiteram as questões exploradas anteriormente que dão primazia às experiências sociais da criança, enquanto motor de desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, nesta fase essencialmente no campo da oralidade. A educação pré-escolar deverá, portanto ser um espaço onde se privilegiem diferentes momentos onde a criança possa expressar-se e ouvir os outros.

A consciência linguística, por seu turno, pretende contemplar a exploração da linguagem de uma forma lúdica, levando a criança a descobrir a relação entre os fonemas e os grafemas, com recurso a formas de linguagem de tradição cultural, tais como, as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas e à poesia, promovendo a sensibilização estética. Tal como refere Mira Leal (2009, p. 119), estas formas de brincar com a linguagem apelam

à imitação, que, do balbucio dos mais pequenitos, rapidamente evolui para a expressão do som das vogais tónicas, depois para a articulação mais ou menos correta das palavras, prosseguindo para uma dicção cada vez mais aperfeiçoada e uma consciência fonológica, sintáctica e semântica, crescentes.

A criança deverá progressivamente ganhar noções de que a língua serve para comunicar e que é composta por um conjunto de elementos que atribuem sentido à correspondência entre os sons e as suas representações gráficas, desde os grafemas, às palavras e às frases. Neste sentido, e segundo as OCEPE, deverão ser consideradas três dimensões de consciência linguística – a consciência fonológica, dizendo respeito à consciencialização de que entram na composição das palavras diferentes elementos sonoros; a consciência da palavra, a qual será contemplada quando, por exemplo, a criança for capaz de identificar e destacar palavras conhecidas numa frase ou num texto; e a consciência sintática, que se prende com a compreensão da ordem (des)adequada dos elementos nas frases.

Relativamente à abordagem à escrita, importa, antes de mais, lembrar que não é propósito da educação pré-escolar o ensino da leitura e da escrita. “Não se trata de uma introdução formal e «clássica», mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita” (OCEPE, 2016, p. 66), procurando contemplar situações que se relacionem com vivências pessoais da criança. Pretende-se, pois, desenvolver competências de literacia com o intuito de dar a conhecer que a leitura e a escrita têm interesse e funcionalidades comunicativas e que podem ser fonte de prazer, sem que isso implique ensinar formalmente a ler e a escrever. Para tal, será necessário proporcionar o contacto com diversos registos escritos que representem funcionalidades diferentes e manchas gráficas igualmente distintas, promovendo o estabelecimento de correspondência entre o que se apresenta escrito e aquilo que é transmitido oralmente.

As primeiras produções de linguagem escrita na escola deverão também ter lugar nesta fase educativa e o mesmo deverá acontecer com as primeiras leituras, ainda que de forma não convencional. Estudos realizados acerca das primeiras produções escritas de crianças em idade pré-escolar demonstram que antes de iniciarem a sua vida escolar “revelam um entendimento bastante sofisticado de algumas das restrições subjacentes à organização do código alfabético, bem antes de saberem escrever de forma convencional” (Silva, 2003, p. 174). Goodman (1987, p. 86) afirma que “a criança está descobrindo, explorando, brincando com o desenvolvimento do sistema de escrita (...) dependendo da linguagem falada e escrita (ou das linguagens) que a criança tenha ao seu redor”.

Os aspetos convencionais da escrita como a perceção do sentido direcional ou identificação de valores pessoais relativamente à escrita (identificação de letras ou de palavras que lhe são familiares) dizem igualmente respeito a esta fase. Tal como refere Sequeira (1989), um dos principais aspetos iniciais a ter em conta na compreensão de um texto prende-se com a orientação do mesmo. Perceber que o texto só faz sentido quando lido da esquerda para a direita e de cima para baixo é um princípio básico e indispensável à leitura e é nesta fase pré-escolar que a criança deverá despertar para essa realidade.

Com a transição para o 1.º CEB a aprendizagem da língua assume propósitos comunicativos diferentes, na medida em que se pretende que a criança aprenda a usar o código oral e escrito na sua plenitude. Atentando nos pressupostos descritos no Programa e nas Metas do Português, analisaremos, de seguida, as aprendizagens que se esperam ver desenvolvidas no final desta etapa educativa (Ministério da Educação, 2015).

No domínio da Oralidade, e em prolongamento do processo que se terá desenvolvido na Educação Pré-escolar, os alunos deverão ser convidados a participar em diferentes formas de interação oral, perspetivando-se a evolução na qualidade das suas exposições/intervenções, na medida em que deverão recorrer a estruturas de produção oral progressivamente mais rigorosas e complexas, devendo interiorizar regras que se relacionam com princípios de cortesia e de cooperação na interação.

Segundo o Programa do Português, o nível da compreensão e da expressão oral do aluno deverá também progredir tendo em conta aspetos como: a articulação; a entoação; o ritmo; o tom de voz; o alargamento, adequação, variedade e precisão do vocabulário utilizado; a distinção entre informação essencial e acessória; a identificação de informação implícita, de facto e opinião; o cumprimento de instruções; o destaque de ideias-chave; a expressão de ideias e de sentimentos; a expressão orientada através de

contos, recontos, simulações, dramatizações, pontos de vista, justificação de opiniões, resumo de ideias; e a adequação aos registos de língua formal e informal.

Nos últimos anos deste ciclo acresce a necessidade de explorar competências de pesquisa e de registo de informação e, ao nível da produção de discurso oral, deverão ser introduzidos os géneros escolares como apresentação oral, pequeno discurso persuasivo, o debate de ideias, o aviso, o recado e o convite.

No que diz respeito ao domínio de Leitura e Escrita, espera-se que o aluno desenvolva a consciência fonológica e que aprenda a operar com os fonemas. Conforme estudos realizados, o recurso a exercícios que possibilitem à criança o desenvolvimento da consciência fonológica facilitará a aprendizagem da leitura e, tal como refere Ellis (2001, p. 88), “parece razoável, portanto, que o controle voluntário e a manipulação dos conteúdos do nível do fonema devam auxiliar o desenvolvimento da leitura, no momento em que se inicia a instrução formal”.

Neste sentido estaremos a promover a literacia, enquanto “capacidade de compreender e utilizar informação escrita tanto, nas atividades associadas à vida do quotidiano, como nas atividades de natureza profissional e social” (Cabral, 2004, p. 13). Ferdman (1990) alerta para o facto de o sucesso na obtenção da competência em literacia depender da forma como a criança tiver “interiorizado os processos e os códigos de funcionamento que lhes garantem a sobrevivência e o sucesso nas situações de interação comunicativa numa determinada comunidade” (citado por Cabral, 2004, pp. 13-14).

Para além disso, o Programa do Português esclarece também que se espera que o aluno tome conhecimento do alfabeto, dos grafemas, da ortografia, da pontuação; seja capaz de ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos de diferentes naturezas, compreendendo-os; aproprie-se de novos vocábulos; organize a informação de um texto lido; possa estabelecer relação entre um texto e conhecimentos anteriores, servindo-se da leitura para aprofundar conhecimentos; aprenda a planificar um texto e a redigi-lo com correção; progrida na produção escrita por forma a transcrever e a escrever textos de diferentes naturezas – narrativos, expositivos/informativos, dialogais, cartas, convites; elabore uma revisão dos textos escritos.

Os domínios da Oralidade e da Leitura e Escrita estabelecem, assim, um elo de ligação estreito e de suma importância para a aprendizagem da língua, na medida em que a linguagem escrita é uma representação da linguagem oral. A compreensão apresenta-se como um elemento central, uma vez que a criança só poderá aprender verdadeiramente se compreender o que ouve, o que fala, o que lê e o que escreve. Para além de

compreender textos, deverá decodificá-los, socorrendo-se do conhecimento do código alfabético.

A propósito deste assunto, Ellis (2001) faz alusão a alguns estudos realizados a nível mundial que tiveram como propósito definir a melhor altura para se iniciar o processo de leitura e, com base naqueles, demonstra que parece haver um consenso relativamente à necessidade de se reunirem condições que possibilitem a leitura, tais como, o domínio do idioma e a riqueza de vocabulário e de experiências vividas.

O autor refere que, segundo a teoria de psicólogos cognitivistas, as habilidades envolvidas no ato de ler dizem respeito a aprendizagens necessárias, anteriores à iniciação da leitura, as quais refletem o desenvolvimento de processos psicológicos que não se relacionam exclusivamente com a leitura. Acrescenta, assim, que “quanto melhor o entendimento da linguagem falada pela criança, e quanto melhor seu conhecimento sobre o mundo, mais fácil deverá ser a tarefa de aprender a ler e a escrever, não importando quando isto tenha início” (p. 86).

Estas afirmações remetem-nos, uma vez mais, para a ligação estreita existente entre o desenvolvimento de competências de linguagem oral e de leitura e escrita. Importa, assim, reforçar a ideia de que a linguagem e a leitura se desenvolvem lado a lado, não podendo ser dissociadas uma da outra. Neste contexto, Ferrand (2007, p. 28) apresenta cinco etapas da leitura:

- 1) A “visual”, a qual acontece quando olhamos uma palavra atentando nos traços visuais das suas letras;
- 2) A “ortográfica e fonológica pré-lexical”, que nos remete para o momento em que o leitor codifica uma palavra relativamente à sua ortografia e fonologia;
- 3) A “ortográfica e fonológica lexical”, distinguindo-se da anterior pela forma como a palavra é encarada globalmente quanto à sua ortografia e à sua fonologia;
- 4) A “morfológica” que aponta para a perceção de prefixos, de sufixos ou de raízes de uma palavra;
- 5) E, por fim, a “semântica” que aponta para a compreensão leitora, no momento em que o leitor encontra o sentido ou em que atribui significado à sua leitura.

Esta sistematização torna-se numa forma mais clara de distinguir diferentes etapas no processo de leitura, no entanto, o autor realça que, num dado momento, podem acontecer em simultâneo, a partir do primeiro contacto com a palavra.

Também a aprendizagem da escrita, em consonância com a da leitura, pode ser encarada de forma faseada. Emília Ferreiro (2012), um incontornável nome da área da aprendizagem linguagem escrita, identifica cinco etapas na aprendizagem da escrita.

Numa primeira fase há um levantamento de hipóteses sobre a escrita. Por exemplo, a criança acredita que palavras longas definem objetos de grande dimensão e que palavras curtas se referem a objetos pequenos. Para além disso, as suas produções escritas baseiam-se em traços básicos que observam no seu quotidiano.

De seguida, numa segunda fase, a criança levanta uma outra hipótese, a de que será necessário fazer/elaborar combinações de traços diferentes para ler “palavras” diferentes. Assim sendo, nesta fase a criança age como se existissem dois aspetos essenciais a ter em conta – para se tratar de uma palavra tem que ter um mínimo de três letras e há que variá-las.

Na terceira fase, a criança sugere sons para as letras como se cada letra representasse uma sílaba, daí que se crie um conflito entre esta nova hipótese e a anteriormente suscitada relativamente à condição mínima do número de letras para construir uma palavra.

Passando a uma quarta fase, a criança começa a perceber que é necessário estabelecer um maior número de combinações gráficas para conseguir obter todos os sons que provêm do seu meio. Introduce-se assim, ainda que de forma inconsciente e incorreta (sob ponto de vista convencional), na escrita alfabética.

Numa quinta fase, a criança atinge a escrita alfabética. Desenvolve mecanismos de compreensão das regras básicas da escrita, tais como, o facto de que uma letra tem um valor menor de que uma sílaba.

Segundo a autora, ao alcançar esta última fase, a criança estará apenas a começar o processo de escrita e de leitura alfabética. Desde esse momento até conseguir ler e escrever formalmente terá de percorrer um longo caminho de aprendizagem.

Em relação ao domínio da Educação Literária, que nos dois primeiros anos se apresenta como fase de iniciação, caberá ao ensino do 1.º CEB permitir que o aluno oiça, leia e possa apreciar textos literários, tendo a possibilidade de demonstrar os seus gostos pessoais e de escolher as suas leituras em função dos mesmos, pois, tal como salienta Marques (1997), existe um fator preponderante na aprendizagem, bem como na criação de hábitos de leitura – a motivação. A leitura por imposição do adulto pode levar ao fracasso do objetivo principal. A criança deverá ter um papel ativo no ato de ler, uma vez que importa que ela sinta vontade de descobrir a leitura reconhecendo a sua utilidade.

A mobilização da compreensão dos textos é uma vez mais um foco essencial e espera-se que a criança aprenda a dizer, contar e posteriormente escrever, em termos pessoais e criativos. Tal como evidenciam Machado e Mira Leal (2016, p. 25), “várias experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados” potenciarão a formação de leitores eficazes, capazes de ler com fluência e velocidade.

A par dos domínios referidos até aqui e não de menor importância, a Gramática assume-se nesta fase de estudos como a responsável pelo esclarecimento das regras de manipulação do código linguístico. Dominar as regras do código é fundamental para poder tirar o maior proveito das suas potencialidades/funcionalidades.

Ao longo do 1.º CEB, pretende-se que a criança possa descobrir e explicitar regularidades no funcionamento da língua, bem como aspetos fundamentais da fonologia do Português; compreender formas de organização do léxico; conhecer propriedades das palavras a nível morfológico e sintático; reconhecer classes de palavras; analisar e estruturar unidades sintáticas, identificando diferentes tipos de frase.

O trabalho desenvolvido em torno do ensino-aprendizagem da gramática contribuirá para um melhor uso da língua no que diz respeito à utilização correta das suas convenções, bem como conferirá à criança o poder de inovar nas suas produções linguísticas orais e escritas. A esse respeito, Antão (1997, p. 14) lembra que Chomsky foi pioneiro na conclusão de que

embora a gramática pressuponha um conjunto de regras definidas que impõem uma certa disciplina na utilização da língua, estas regras deixam ao falante a liberdade de construir uma grande variedade de frases, podendo deste modo, dizer coisas novas, utilizando a língua de forma criadora.

Daí a importância de uma abordagem comunicativa à aprendizagem da língua, onde o conhecimento gramatical decorra da análise e construção do discurso e não da mera memorização e aplicação de regras gramaticais na produção discursiva.

Neste ponto revimos, assim, os pressupostos e orientações para o ensino-aprendizagem da língua na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB plasmados em documentos curriculares como as OCEPE e o Programa e Metas do Português para o 1.º CEB, relacionando-os e complementando-os com as perspetivas de alguns autores. No ponto seguinte debruçar-nos-emos em concreto sobre o domínio verbal em foco neste trabalho – a leitura, analisando em específico alguns aspetos relativos à competência leitora.

3. Ler é compreender

Ao analisarmos o que alguns estudiosos da área identificam como ler, percebemos que a leitura pode assumir significados diferentes, embora possam ser facilmente identificados pontos convergentes. Para Sá (citado por Sá & Veiga 2010, p. 13) a leitura significa “decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico”. De igual modo, para Gonçalves (1973, citada pelos mesmos autores), “ler é interpretar o pensamento exposto por meio de símbolos escritos (leitura silenciosa) e ainda traduzi-los, se a leitura é oral, por sons articulados”.

Baseando-se nos estudos realizados na América e na Europa, Jolibert (2000) sugere que, em traços gerais, ler é atribuir sentido e significado ao conjunto de letras que se unem por forma a constituírem palavras, que, por sua vez, originam frases mais ou menos complexas.

Segundo a teoria de Goodman (1987), a leitura caracteriza-se por um processo de interação entre o pensamento e a linguagem, “um jogo de adivinhações psicolinguístico”, que visa a identificação de sentido a partir de um texto. Para o autor, saber ler não se relaciona exclusivamente com o saber decifrar o código alfabético, pronunciando corretamente as palavras formadas pelo texto, mas sim ser capaz de compreender a mensagem contida no conjunto de símbolos que se conjugam numa frase ou num texto. Assim sendo, a criança sabe ler quando consegue compreender o sentido de um texto e não quando apenas o decifra. Para saber ler, a criança precisa compreender, dar sentido às palavras. E um e outro processo alimentam-se mutuamente.

Na mesma linha de pensamento, Mialaret (1974) procura distinguir decifração e compreensão afirmando que compreender “não se trata unicamente da simples decifração que faculta a passagem de uma percepção visual a uma emissão sonora, mas de uma verdadeira tradução que revela o sentido de uma mensagem escrita” (p. 16). Segundo o autor, apenas desta forma a leitura pode significar a aquisição de conhecimento, o qual enriquecerá o leitor intelectualmente, podendo atuar sobre a sua personalidade. Se a leitura fosse mera decifração estaríamos apenas a atribuir som às representações gráficas da escrita. Ler implica a envolvimento da inteligência humana. O texto só terá comunicado com o leitor se este for capaz de retirar significado da mensagem nele contida. O autor chama, ainda, a atenção para dois aspetos subsequentes da compreensão, o julgamento e apreciação. Na sua visão, compreender é conseguir identificar a veracidade ou a validade

do texto e é também saber apreciá-lo sob ponto de vista estético. Aspetos estes, que nos fazem refletir sobre que dimensões poderemos explicar quando falamos de compreensão leitora.

Neste contexto, Viana e Teixeira (2002) consideram que “a decodificação é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis superiores” (p. 11). Deste modo, vemos que a decodificação, embora não represente efetivamente o ato de ler, não é um mero passo para a leitura, mas sim um elemento indispensável para se aceder ao conteúdo do texto e atribuir-lhe sentido, compreendê-lo.

Tal como refere Goodman (1987), a compreensão de um texto tem uma componente subjetiva, na medida em que leitores diferentes poderão atribuir significados ou sentidos diferentes ao mesmo texto. Essa subjetividade tem origem nas experiências, no conhecimento e nas crenças de cada leitor.

Corroborando estas ideias, Morais (1997) identifica quatro elementos envolvidos na leitura: (1) a capacidade, a qual se relaciona com a mobilização de recursos mentais, (2) os objetivos, que se prendem com a compreensão do texto e com o prazer causado, (3) a atividade, que assenta no desencadear de mecanismos cerebrais, sensoriais e motores e (4) o desempenho, que representa o grau de sucesso atingido no ato de ler. A distinção feita pelo autor ajuda-nos a perceber que é a capacidade de decodificar que promove o objetivo principal da leitura, a compreensão.

Na sequência destas palavras, importa clarificar em que medida podemos analisar a compreensão que o leitor faz de um texto. Ao debruçarem-se sobre o assunto, os autores identificam tendencialmente 4 ou 5 níveis de compreensão leitora. Viana e Teixeira (2002) dão-nos conta de duas taxonomias de compreensão leitora. A primeira recuperam de Barrett (1972) que propõe cinco níveis – a) compreensão literal; b) reorganização das ideias ou da informação exposta explicitamente; c) compreensão inferencial; d) avaliação ou julgamento; e e) apreciação; a segunda de Smith (1980), que identificou quatro níveis: a) literal; b) interpretativo; c) crítico; e d) criativo.

Numa síntese das duas, as autoras (2002) identificam cinco níveis de compreensão leitora: “a) compreensão literal; b) compreensão interpretativa ou inferencial; iii) avaliação ou julgamento; iv) apreciação; e v) criação” (p. 21).

Para as autoras, a compreensão literal, assenta na compreensão do conteúdo explícito e concreto da mensagem, podendo ser observada quando a criança, por exemplo, reproduz dados e factos diretamente referidos num texto. A compreensão interpretativa

ou inferencial, por seu lado, diz respeito à percepção que o leitor tem do conteúdo implícito numa mensagem, através da dedução. A avaliação ou julgamento ocorre quando o leitor domina perfeitamente os níveis acima referidos, na medida em que se caracteriza por um momento de crítica ao que é exposto no texto, em que “o leitor questiona, analisa logicamente, e faz inferências para avaliar a veracidade da mensagem” (p. 22). A apreciação remete-nos para aspetos intimamente ligados ao gosto e aos interesses do leitor, uma vez que diz respeito à sua identificação com os diferentes elementos textuais. Por fim, a criação funciona como o expoente máximo da compreensão leitora, a qual liberta o leitor para dar origem a novas exposições com base na compreensão de determinada mensagem.

Viana *et al.* (2010) identificam também semelhanças entre as taxonomias de Barrett e de Català *et al.* (2001). Este último explicita os constituintes inerentes à compreensão leitora utilizando designações diferentes, embora a linha de pensamento seja partilhada com a proposta de Barrett.

A proposta de Català *et al.* (referenciada por Viana *et al.*, 2010) servirá de base teórica a este Relatório e abrange quatro níveis: a) compreensão literal; b) reorganização; c) compreensão inferencial; e d) compreensão crítica.

A compreensão literal e a inferencial baseiam-se nas mesmas explicitações referidas anteriormente na síntese de Viana e Teixeira (2002). O nível de reorganização postula essencialmente quatro elementos-chave – classificação, esquematização, resumo e síntese. Prende-se, portanto, com a consolidação e o reordenamento da informação transmitida no texto. A compreensão crítica diz respeito ao carácter subjetivo da leitura, através da qual o leitor emite juízos, identifica-se com elementos do texto e questiona a veracidade das informações.

No entanto, se como vimos o fator de maior importância para a promoção de uma correta leitura é a compreensão, importa analisar que métodos de ensino-aprendizagem da leitura priorizam, ou não, a compreensão leitora.

Apesar de muitos autores debaterem sobre este assunto, apresentando propostas diversificadas, parece haver um consenso no que concerne à metodologia utilizada na aprendizagem da leitura. Segundo Mialaret (1974 pp. 22-23) existem essencialmente dois tipos de métodos: o sintético e o global ou analítico, comungando todos do objetivo de estabelecer “correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada”. Para o autor, o método sintético “principia pelo estudo dos símbolos ou pelo dos sons elementares”. Pretende-se que a criança se torne capaz de ler cada símbolo de forma

isolada e que os sintetize numa única leitura. O método global ou analítico “visa a obtenção do mesmo resultado colocando a criança repentinamente perante a nossa linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar”. Partindo das palavras, a sua dimensão analítica deve-se à exigência que é feita à criança para olhar para as mesmas retirando-lhes o som das letras e das sílabas. O autor acrescenta, ainda, que podemos falar de um método misto quando os princípios de um e outro se interligam.

E como é encarada a compreensão em cada um destes métodos?

Viana e Teixeira (2002 pp. 57-58) apresentam-nos uma síntese que relaciona as operações cognitivas subjacentes a cada método de leitura, definindo para cada método uma sequência de etapas, a partir de uma adaptação de Dias e Cristin (1980).

No que concerne aos métodos fónicos (silábicos na terminologia de Mialaret), a proposta é a seguinte:

1.^a etapa: “a letra” – “associação (generalização e discriminação) e reversibilidade”;

2.^a etapa: “a sílaba” – “decomposição e síntese”;

3.^a etapa: “a palavra” – “classificação e seriação”;

4.^a etapa: “a frase” – aperfeiçoamento e aceleração das operações anteriormente requeridas.

Relativamente aos métodos globais, a relação apresenta-se da seguinte forma:

1.^a etapa: “preparação das aquisições globais” – “simbolização”;

2.^a etapa: “aquisições globais propriamente ditas” – “sincretismo ou função globalizadora”;

3.^a etapa: “primeiras explorações das aquisições globais” – “associação, decomposição, classificação, seriação e reversibilidade”;

4.^a etapa: “análise e decifração” – “aproximação e comparação, generalização e discriminação”;

5.^a etapa: “produtos da análise” – “síntese”.

A partir da análise feita aos dois métodos é possível perceber que em ambos os casos se pretendem combinar a decifração e a compreensão como objetivos da leitura. No entanto, ao recorrermos a métodos fónicos ou silábicos estaremos a colocar em primeiro lugar a decifração, enquanto na aposta por métodos globais conferimos primazia à compreensão, pois, como afirma Mialaret (1974, p. 118) “na aprendizagem da leitura pelo método global, tudo a incita (a criança), em primeiro lugar, a compreender”.

4. Estratégias para a promoção da compreensão leitora

Na sequência do que temos vindo a expor e assumindo uma perspetiva psicolinguística, a leitura é encarada como um processo no qual o sujeito que a pratica tem um papel ativo, retirando sentido daquilo que lê. Se, tal como afirma Sequeira (1989, p. 55), “o objetivo final da leitura é a comunicação e esta só se faz através da compreensão”, a criança enquanto leitora terá irremediavelmente de encontrar mecanismos de compreensão que a aproximem dos textos e que a ajudem a tirar proveito das suas leituras, facilitando o processo comunicativo. Compreender o que lê reverterá a seu favor um acréscimo de novas informações, com base naquelas que já possui.

Segundo a mesma autora, os aspetos que podem facilitar a compreensão prendem-se com o interesse que a criança tem pelo texto, de modo a que este possa representar algum significado pessoal, e com o domínio que tem da língua bem como da temática envolvida. A criança terá, pois, de exercer um papel ativo no ato da leitura, desenvolvendo algumas estratégias.

Antes de ler é necessário estar motivado para o efeito, daí que se devam mobilizar ações que suscitem o interesse pela leitura e facilitem a compreensão a partir da antecipação dos sentidos dos textos com base em passagens contextuais. Sardinha (2005, p. 99) reforça a importância conferida ao interesse do leitor, Guthrie (2000) a sua crença na “elevada correlação entre a motivação e as estratégias usadas”. Quanto maior for a motivação da criança para a leitura, maior será a procura por estratégias “mais profundas e elaboradas”.

Com base nas experiências de leitura, os leitores desenvolvem progressivamente estratégias que os ajudam a controlar o ato de ler: a seleção – o leitor seleciona informação útil em oposição à acessória; a antecipação – o leitor pode prever o curso do texto, no que se refere às palavras e ao seu significado; e as inferências – com o recurso ao conhecimento que já possui, o leitor depreende significado do texto, embora este não esteja representado explicitamente pelas palavras escritas (Goodman, 1987).

Viana *et al.* (2010) elencam e classificam uma série de estratégias dirigidas para o ensino da compreensão em função de cada momento, que discutiremos em seguida, enquadrando-as em diferentes momentos do processo de leitura – a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura.

A **pré-leitura** tem como propósito a preparação para a compreensão do texto. Fatores como a motivação, a atenção e a consciencialização da importância e da

funcionalidade do texto são fundamentais neste momento e, segundo as autoras, algumas das estratégias a que os professores podem recorrer baseiam-se em: fornecer informações, formular perguntas sobre o texto; utilizar o título e as ilustrações como pistas para os alunos fazerem previsões, incentivando os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo; esclarecer vocábulos ou expressões que possam causar estranheza e servir de obstáculo à compreensão; ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto, relacionando o conhecimento das crianças com o conteúdo do texto, através de debate oral, por exemplo; explicar palavras ou aspetos-chave; questionar os pequenos leitores sobre eventuais dúvidas; incentivar os alunos a folhearem o material de escrita antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram; chamar a atenção dos alunos sobre o autor do texto, comparando a leitura com outra(s) da mesma autoria; incentivar os alunos na definição de objetivos de leitura; e orientar a leitura no sentido de fornecer instruções sobre que elementos procurar no texto, tendo em conta a função e as características da tipologia textual.

Em síntese e, tal como Caels e Alexandre (s.d.) referem, a pré-leitura é o momento que se destina à preparação para a leitura do texto propriamente dita, convidando a criança a antecipar o sentido global do texto, a antecipar e desfazer potenciais dificuldades linguísticas, culturais e conceptuais do aluno e a ativar conhecimentos e experiências prévias de leitura ou outras.

Durante a **leitura**, a criança deverá procurar avaliar se as previsões feitas se coadunam com o conteúdo do texto; deverá também habituar-se a compreender nas entrelinhas, isto é, a fazer inferências sobre o texto. Cabral (2004, p. 16) refere que “durante a atividade de leitura, não só projetamos aquilo que sentimos e sabemos sobre o assunto que estamos a ler, como também reagimos às intenções e finalidades comunicativas que somos capazes de inferir”.

Novamente, segundo Viana *et al.* (2010), ao longo da **leitura**, a criança deverá ser apoiada pelo professor para: identificar palavras, expressões, ou pequenos excertos que não consiga compreender; efetuar algumas paragens para tentar prever a continuidade do texto, interrogando-o, bem como para confrontar a cada momento as suas previsões iniciais com a informação recolhida e para reagir a alguma expressão; o professor deverá fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores; mostrar aos alunos

que podem recorrer ao texto para procurarem o sentido de alguma palavra ou expressão desconhecidas; e conduzir os alunos ao confronto entre texto e ilustração.

Deste modo, pretende-se que durante a leitura a criança adote uma posição crítica, reconheça os objetivos do texto, compreenda relações de coerência, retire do texto as informações-chave e efetue conclusões a partir das mesmas (Caels e Alexandre, s.d.).

Num momento de **pós-leitura**, a criança deverá ser convidada a tomar consciência do significado do texto lido, configurando os novos conhecimentos o seu esquema mental. Sardinha (2005) faz alusão às teorias de Flavell e Wellman (1977) e de Brown, Bransford, Ferrara e Campione (1983) para identificar um aspeto importante da compreensão leitora – a memória a curto e a longo prazo. Segundo aqueles autores, a memorização poderá ser desenvolvida através da repetição e da organização da informação. Quando o leitor repete está a trabalhar a memória de curto prazo e a reter o essencial na memória de longo prazo, podendo recorrer àquela em situações futuras. A organização da informação promove a categorização das ideias por identificação de pontos de convergência, a qual facilitará a manutenção e o armazenamento da informação na memória e poderá ser posta em prática através de atividades como a construção de mapas conceituais ou esquemas de leitura.

Tal como sintetizam Viana *et al.* (2010), depois de a criança ter o conhecimento integral do texto, o professor deverá: através de debate recolher informações sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido; alertar os alunos para a atribuição de significados a palavras e expressões sinalizadas previamente e propor-lhes o enquadramento das mesmas noutras situações, bem como a definição de conceitos e a apresentação de sinónimos; debater sobre os excertos que causaram maior dificuldade de compreensão; incentivar à construção de esquemas que sintetizem o texto; incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto; formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija uma nova leitura do texto; propor perguntas ou tarefas de compreensão que impliquem

- a) identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto;
- b) identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto;
- c) identificar a ordem/sequência de acções que aparecem de modo explícito no texto;
- d) identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto;
- e) identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto;
- f) identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos;
- g) identificar ideias que não aparecem de

modo explícito no texto e que devem ser inferidas; h) definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas; i) definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas; j) construir quadros – sínteses da informação fornecida; k) elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto; l) completar esquemas; m) resumir o texto; n) atribuir um título ao texto; o) formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto; p) emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto; q) avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo; r) apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor; s) continuar ou finalizar uma história/texto; t) fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura.

Depois da leitura a criança deverá, fundamentalmente, rever, verificar e aprofundar a compreensão do texto. Este deverá ser um ponto de partida para o desenvolvimento de um espírito crítico e criativo, e facilitador do desenvolvimento linguístico (Caels e Alexandre, s.d.).

Como vimos, o papel do educador e do professor é fulcral no sentido de apoiar os pequenos leitores ou leitores emergentes no uso de tais estratégias que promoverão a compreensão leitora e a conseqüente compreensão do mundo, pois tal como defende Cruz (2007, p. 1),

a leitura hábil é mesmo a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber ler funciona como a principal avenida para aprender as ciências, a matemática, a história, bem como o conhecimento acerca da arte ou de outras culturas e sociedades.

O autor encara a competência leitora como fundamental para o desenvolvimento de todas as aprendizagens escolares, estando longe de ser uma competência relacionada exclusivamente com a área do Português. Se saber ler implica, como vimos, a compreensão dos enunciados escritos, tal competência determinará o sucesso na vida escolar e quotidiana da criança.

Em ambos os níveis educativos é notória a importância que a compreensão toma, quer ao nível da oralidade quer ao nível da escrita. Cabe ao docente conhecer e

acompanhar diligentemente cada criança, ajudando-a a criar sentido relativamente ao que vê, ouve, lê e escreve. Por isso, será necessário partirmos deste facto para percebermos que educadores e que professores queremos e devemos ser por forma a criarmos condições de aprendizagem, nomeadamente ao nível da leitura.

Capítulo III

A promoção da compreensão leitora na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Nota introdutória

Neste capítulo pretende-se relacionar a análise efetuada em torno das práticas pedagógicas com foco nos aspetos da aprendizagem da língua, com as experiências vividas nos contextos de estágio em Educação Pré-escolar e no Ensino do 1.º CEB. Analisar-se-á a forma como as atividades e/ou as estratégias escolhidas foram capazes de promover a exploração dos diferentes níveis de compreensão leitora, tendo em conta as diferentes áreas curriculares e os diferentes tipos de texto abrangidos nas intervenções pedagógicas.

1. Educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dada a complexidade de relações que podemos encontrar na da profissão docente, é difícil definir um conceito único do que é ser professor ou educador e é ainda mais complexo qualificar um bom professor e um bom educador. Mas é possível por teóricos identificar competências e características relevantes para o exercício da profissão.

A definição dessas características é uma competência governamental e apoia as instituições de formação inicial ou contínua, servindo-lhes de referência. Deste modo, o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001 estabelece que o perfil geral do docente compreende quatro dimensões:

- a) profissional, social e ética;
- b) de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) de participação na escola e de relação com a comunidade;
- d) de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A primeira dimensão atende às questões de formação profissional e saberes que lhe são inerentes, à importância do contexto social que envolve a escola e ao respeito pela diversidade cultural com que se depara. Aponta para a necessidade de o professor ser capacitado de modo a dar resposta às exigências sociais, pois, tal como defende Nóvoa (1995, p. 67), “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”. Acresce que a formação de educador/professor deve prepará-lo para servir os interesses de uma comunidade escolar cada vez mais plural a nível sociocultural, pois, como alerta Ferreira (1994), “o fenómeno da massificação do ensino colocou os professores perante novas condições de exercício da profissão,

caracterizadas essencialmente pela grande heterogeneidade de actores, de públicos e de contextos organizacionais” (p. 55).

No que respeita à segunda dimensão, tendo em conta as diferentes variáveis a que o processo de ensino-aprendizagem está sujeito, nomeadamente, o currículo, as metodologias e estratégias didáticas escolhidas, os conteúdos a serem abordados e a avaliação, remete-nos para o facto de a ação do docente no seu meio de trabalho depender de características da sua personalidade, da sua formação pessoal e académica, as quais influenciam algumas das decisões que toma. No entanto a autonomia desta classe profissional não é total, pois como clarifica Sácristan (1995, p. 68), a prática profissional “rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais”. Na visão do autor, o docente é um intermediário entre a escola, o meio e o aluno, sendo que a sua atividade educativa não é da sua exclusiva responsabilidade.

Sobre este assunto Hamelin, referido por Nóvoa (1995), usando de uma linguagem metafórica, afirma que “o «leme» dá instruções permanentes ao «piloto», que apetrechado com instrumentos mais ou menos sofisticados, corrige, rectifica, negocia” (p. 43). Entenda-se, portanto, que o “leme” constituirá o conjunto de variáveis que influenciam o trabalho do docente, tais como as políticas e as orientações governamentais e da escola, as expectativas sociais, entre outros, e que o docente será o condutor, o “piloto” do processo de ensino-aprendizagem, o qual deverá adequar a sua ação pedagógica por forma a tomar decisões que respeitem aquelas variáveis e que, em simultâneo, possam ir ao encontro dos seus saberes, das suas crenças e das ideologias por si defendidas.

A terceira dimensão apela para a necessidade de o docente ter em conta o meio envolvente à escola e de envolver-se no e com o mesmo, por forma a aproximar-se da realidade dos seus alunos, favorecendo a existência de uma escola inclusiva, pois como considera Roldão (1999), na prática educativa é relevante a existência de uma dinâmica entre as escolas e “as envolventes sociais”, incentivando o docente a retirar daquela interação o maior partido para o sucesso educativo dos seus alunos. Com efeito, os docentes não devem circunscrever a sua ação ao espaço da sala, sendo participativos em iniciativas promovidas pela própria escola e através desta colaborar com a comunidade e levar as crianças a melhor conhecer, explorar e analisar comunidades mais próximas desta, partindo para a análise de outras comunidades mais ou menos distantes.

Finalmente, a quarta dimensão diz respeito à importância que o professor deverá dar à sua formação ao longo da carreira, procurando evoluir com a sua experiência e fazer do seu trabalho uma constante pesquisa e análise. Importa compreender que na área da

educação as mutações são uma constante, até porque a realidade das sociedades também não se mantém inalterada com o passar dos tempos, e que isso requer uma formação continuada dos docentes. Na opinião de Tavares (citado por Cró 1998, p. 24), “deve preconizar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a «Formação Contínua» seria assim integrada na actividade do educador e permitiria formas variadas e diferentes segundo o contexto”.

Partindo do perfil geral do docente e dado o contexto do trabalho que aqui se apresenta, importa-nos analisar também os perfis específicos do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo à conceção, ao desenvolvimento e à integração do currículo.

Tal como é apresentado no Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto cabe ao educador de infância organizar e planificar a sua ação, tendo em conta o espaço, os materiais e as atividades a dinamizar. Esta organização que não se limita à dimensão física, alargando-se ao encadeamento lógico das experiências a realizar, segundo uma previsão temporal, ainda que flexível. São igualmente funções do educador garantir a segurança e o bem-estar das crianças, promovendo a sua autonomia, envolver as famílias e a comunidade na vida do espaço educativo, ajudar os mais novos a crescerem num ambiente integrador, em que todos se possam sentir valorizados e que desenvolvam competências de civismo através do cumprimento de regras de convivência social e de respeito pelo outro.

A interação entre o adulto e a criança, bem como entre os seus pares pela via comunicacional deve ser promovida em larga medida, apelando ao respeito pela diversidade cultural das crianças. Quer por meio da expressão linguística, quer pela expressão artística, cabe ao educador promover atividades diversificadas e integradas que ajudem a criança a conhecer-se e a conhecer o mundo que a rodeia.

O conhecimento do mundo deverá ser o mais possível próximo da realidade, através do contacto experimental e observacional, respeitando a identificação com os aspetos de natureza cultural da comunidade onde se insere o grupo de crianças.

Segundo o Anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB deverá:

- a) projetar e levar a cabo um trabalho no seio da sua turma, mas intimamente ligado e articulado com aquele que é feito pela escola onde se insere, em parceria com os colegas docentes;

- b) ter em atenção o rigor científico como um elemento de suma importância, o qual deverá ser conjugado com fatores que caracterizam o grupo de alunos com que trabalha, respeitando a individualidade de cada criança, bem como o seu conhecimento prévio e/ou dificuldades apresentadas;
- c) apoiar os seus alunos, conduzindo-os a um trabalho autónomo, capacitando-os à procura do conhecimento por si mesmos;
- d) considerar a avaliação como uma componente que oriente não só o docente, mas acima de tudo que permita ao aluno regular o rumo das suas aprendizagens;
- e) ajudar os seus alunos a obterem uma visão mais alargada do mundo, abrangendo o conhecimento de diversas culturas, promovendo a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- f) proporcionar aprendizagens mediante a existência de um ambiente que proporcione bem-estar e segurança aos alunos, devendo o professor, para tal, aproximar-se do contexto social em que eles vivem;
- g) realizar a sua ação pedagógica seguindo os princípios referidos nos Programas do 1.º CEB, atendendo à correta articulação entre as várias áreas do conhecimento.

Vemos, assim, que cabe ao professor desenvolver o seu trabalho no interior e no exterior da sala de aula, com diálogo e partilha de experiências com os seus colegas. Deverá permitir que os seus alunos aprendam a procurar a informação, sendo construtores ativos do seu conhecimento, proporcionando-lhes experiências de rigor científico.

O conhecimento que deverão ter do mundo que os rodeia deverá ser alargado e, por isso, o professor não poderá cingir-se à envolvência dos alunos com a realidade próxima. Deverá antes partir daquela para dar a conhecer culturas diferentes.

Cabe ainda ao professor manter um ambiente de segurança e de bem-estar, contemplando no seu plano de ação o Programa do 1.º CEB.

Para um exercício eficaz e relevante daqueles deveres importa que os professores tenham uma formação adequada, quer inicial quer contínua. A fim de se preparar o exercício da docência há necessidade de adquirir um certificado profissional através de cursos devidamente acreditados, respeitando as exigências de qualificação expressas no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, segundo o qual a acreditação dos cursos de formação de educadores de infância e de professores deve observar as seguintes

exigências: a) o regime jurídico de formação inicial; b) as orientações curriculares e os currículos do ensino básico; e c) o perfil de desempenho dos profissionais de cada nível educativo em específico.

Na medida em que, como vimos acima, se perspetiva a promoção de uma educação e de um ensino que coloquem a criança no centro de todo o processo será imprescindível investir na formação de docentes com o mesmo propósito. O respeito pela individualidade de cada criança, tendo em conta a diversidade sociocultural presente nas escolas, presume, tal como refere Perrenoud (1993) que o docente se depara com diferentes problemas e o desencadear de soluções irá depender da sua capacidade de reflexão e de análise, baseada na sua formação. Daí que seja fundamental que a formação inicial e contínua o possam munir, para além de conhecimentos científicos, de mecanismos de reflexão e de avaliação perante situações diversas. Não se pretende, na visão do autor, que a formação formule as resoluções para os possíveis problemas com os quais o professor se possa deparar, mas sim que capacite os profissionais para saberem procurar respostas, tendo em conta os diversos métodos didáticos e pedagógicos ao seu dispor e que aprendam com o resultados das suas ações, pois, tal como defende Day (2001, p. 17) “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente)”.

O papel ativo do educador/professor baseia-se na análise, na reflexão e na planificação da sua ação, desencadeando a sua responsabilização pela tomada de decisões, as quais permitirão o usufruto de alguma liberdade de ação, através da qual poderá retirar aprendizagens que o colocam num permanente estado de formação.

Ao refletirmos sobre o perfil e a formação docente, estamos incontornavelmente a refletir sobre questões que envolvem a gestão curricular. De que forma poderão ou deverão educadores e professores gerir o currículo?

Braga (2001, pp. 21-22), entende o currículo como “um projeto flexível e dinâmico, que pressupõe a tomada de decisões pelo professor” e entende que “o professor deve ser um processador activo da informação – decide, faz e observa o efeito das suas acções – e um construtor de conhecimentos (não apenas um aplicador)”.

Para Roldão (2005) os docentes têm de gerir um currículo que seja capaz de se construir autonomamente e não como um modelo padrão, possivelmente criado para todo o país. Cabe aos docentes a tomada de decisão sobre as estratégias a implementar com o grupo de alunos com que se deparam. É, portanto, necessário que as escolas adotem projetos próprios que as distingam umas das outras, uma vez que o grupo de estudantes é

diferenciado ao longo do país. Roldão afirma que esta forma de encarar o trabalho docente é promotora de um ensino ou de uma educação de qualidade. Afirma, assim, que “o currículo visa sempre, no plano social, metas, saberes e competências que deverão, numa lógica de equidade, ser comuns – o que não implica que sejam perseguidos e alcançados através de um menu curricular único” (p. 18).

A gestão curricular é defendida por aqueles autores como um plano de ação que exige do docente alguns elementos essenciais – a observação e análise do contexto no qual irão trabalhar; a reflexão sobre as melhores opções metodológicas a tomar; a planificação e o desenvolvimento de um currículo adaptado à realidade dos seus alunos.

Deste modo, ao analisarmos os perfis do educador de infância e do professor do 1.º CEB aproximamo-nos das práticas de estágio, elemento fundamental da formação inicial do docente, a qual implica um processo de constante análise e reflexão que permitam planificar a ação pedagógica indo ao encontro das necessidades dos mais novos.

Trata-se, pois de um trabalho investigativo que acompanha a própria ação, pois como defende Cró (1998, p. 37), “o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicitar os resultados da sua educação” para, acrescenta ainda a autora, retirarem das suas práticas pistas sobre os “progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção”.

Giorgi, Aumont e Mesnier (referenciados por Cró, 1998) realizaram estudos sobre as representações do adulto relativamente às próprias aprendizagens, partindo da hipótese inicial de que a aprendizagem do adulto implica “empreender” e “investigar”, estabelecendo uma relação próxima entre a formação e a prática. Para estes autores, o processo de formação implica a experimentação através da aproximação entre o sujeito aprendente e o objeto de aprendizagem.

Korthagen (igualmente referenciado por Cró, 1998) propõe um modelo de aprendizagem de educadores e de professores em formação inicial, que sustenta uma relação em espiral dos seguintes momentos: 1) ação; 2) retorno à ação; 3) tomada de consciência dos aspetos essenciais; 4) criação de métodos alternativos; 5) experiência. Segundo este modelo, a ação dos educadores e dos professores em formação inicial exige, como sabemos, um momento fundamental, o estágio, no qual o docente deverá agir com um olhar atento ao resultado das suas intervenções, tendo em conta as opções estratégicas e metodológicas por si utilizadas, sendo nesse processo acompanhado por um ou mais supervisores experientes.

A valorização da experiência prática, enquanto condição *sine qua non* para o processo de formação de docentes, é evidenciada por aqueles autores como meio de preparar os profissionais da educação para a possível necessidade de mudança. Partindo da reflexão sobre as práticas, através da ação-investigação, os estagiários e mesmo os professores experientes deverão recolher indícios da eficácia da sua prática pedagógica, diagnosticando eventuais necessidades de reformulação estratégica e metodológica.

Tais afirmações remetem-nos para a importância do estágio na formação inicial do docente, enquanto momento fundamental para o desenvolvimento da sua aprendizagem, a qual deve privilegiar a análise e reflexão sobre a ação, numa perspectiva de investigação-ação.

2. A investigação da nossa ação durante os estágios

Tal como vimos anteriormente, a investigação na área da educação procura fazer com que o educador e/ou professor aprenda com o resultado das suas ações por forma a melhorar o seu método de ensino e consequentemente encontrar práticas que visem o sucesso escolar e social das crianças com quem trabalha. Por estarmos cientes desta realidade, nos nossos estágios procurámos levar a cabo práticas que pudessem dar respostas conclusivas em relação à problemática envolta nas dificuldades de compreensão leitora.

Nos últimos anos vem sendo consensual que os jovens sentem dificuldades ao nível das aprendizagens relacionadas com a leitura, nomeadamente com aspetos que se prendem com a compreensão de textos. Dados de 2010 fornecidos pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), por exemplo, apontavam para dificuldades ao nível da compreensão leitora, um facto que deverá levar educadores e professores a repensarem as suas práticas por forma a desenvolverem atividades que promovam estratégias de promoção dos diferentes níveis de compreensão leitora.

Por estarmos conscientes daquela realidade, ao longo dos estágios procurámos desenvolver um trabalho de investigação-ação, através da implementação de estratégias e do desenvolvimento de atividades pedagógicas procurámos:

a) refletir sobre a nossa ação pedagógica ao longo dos estágios em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando em particular, a análise dos níveis de compreensão leitora promovidos por nós nas diferentes áreas curriculares;

b) refletir sobre a relação entre a leitura de diferentes tipos de texto e a promoção de diferentes níveis de compreensão leitora.

Recuperando, deste modo, os objetivos gerais deste trabalho e tendo em conta as bases de fundamentação teórica salientadas no capítulo II, enquadrámos a nossa ação numa metodologia de estudo qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51) atende a algumas características específicas:

- a) “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
- b) “é descritiva”;
- c) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
- d) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”;
- e) “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Através da observação direta e participada, enquanto estagiária assumi um papel preponderante na recolha de dados, os quais sofreram a influência das opções que foram sendo tomadas através de um processo de análise e de reflexão ao longo do percurso que envolveu os dois estágios.

A forma como os dados foram recolhidos conferiu ao estudo uma análise de carácter maioritariamente descritivo e interpretativo, pontualmente ilustrada com dados quantitativos, resultantes da observação.

Mais do que dar resposta a uma questão de partida, ou até mesmo proceder à avaliação de aprendizagens efetivas das crianças, pretendeu-se analisar a nossa ação pedagógica, refletindo sobre a forma como as práticas foram decorrendo e em que medida as estratégias utilizadas procuraram potenciar o desenvolvimento da competência leitora.

Analisar as diferentes variáveis em estudo implicou também refletir sobre as manifestações de interesse das crianças e sobre a forma como as nossas práticas se aproximavam, ou não, das necessidades e interesses do grupo através da promoção de atividades com as quais as crianças pudessem aprender atribuindo um significado pessoal às suas aprendizagens.

Como forma de recolher dados sobre diferentes estratégias implementadas nas escolas ao longo dos nossos estágios, foram captadas imagens fotográficas e registos áudio e vídeo, bem como retiradas notas de observação e recolhidos trabalhos das crianças.

Para a análise de alguns dados, recorreremos à análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2008, p. 44), consiste num

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Seguindo a perspectiva do autor, procurámos colocar em evidência registos orais e escritos das crianças que nos revelaram a compreensão dos textos lidos, quer pela decodificação autónoma quer pela audição, procedendo à confrontação dos dados recolhidos com as diferentes variáveis em estudo, as quais nos remetem para as diferentes tipologias textuais, para os níveis de compreensão leitora e para áreas e/ou domínios curriculares explorados.

Com base nos pressupostos do autor, organizámos a nossa informação através de um sistema de codificação, estabelecendo categorias e subcategorias subjacentes à nossa problemática, bem como nomeando indicadores que dizem respeito a cada subcategoria, pois, tal como refere Oliveira (2008, p. 571) a criação de um sistema de categorias num estudo qualitativo é uma “operação de classificação dos elementos participantes de um conjunto, iniciando pela diferenciação e, seguidamente por reagrupamento, segundo um conjunto de critérios”.

Assim sendo, a categoria que nos remete para a nossa problemática constitui-se no desenvolvimento da competência leitora, da qual fazem parte os níveis de compreensão leitora, da taxonomia de Català como subcategorias, que, por sua vez, poderão ser repartidas em função de tarefas ou de respostas que nos indicam o seu desenvolvimento. Estes últimos serão os indicadores da ocorrência nas nossas práticas de estágio de evidências sobre a aferição de competências ao nível da leitura.

Como forma de contabilizarmos os dados reunidos para cada indicador criámos unidades de registo – UR. Cada uma destas representa o surgimento de pelo menos uma ocorrência referente a determinado indicador, nas diferentes atividades. Não refletem, portanto, a contabilização de respostas, mas sim, a identificação de como aferimos, ou não, determinado indicador a cada atividade.

Como forma de visualizarmos a análise que pretendemos realizar entre os indicadores de compreensão leitora, as tipologias textuais e as áreas curriculares em foco, apresentaremos para cada nível educativo UR referentes, por um lado, às áreas curriculares envolvidas nas atividades de leitura e, por outro, aos tipos de texto lidos.

Nesta análise prosseguimos, por ordem dos estágios realizados, da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. O contexto Pré-escolar

3.1 – Caracterização

3.1.1 – A escola e o meio envolvente

Incluída num núcleo de escolas do concelho da Ribeira Grande, a escola onde realizámos o nosso estágio em Educação Pré-escolar contava com cerca de 400 alunos, compreendendo o nível de educação Pré-escolar (120 crianças) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua construção data de 2008, conferindo ao edifício uma estrutura moderna, com espaços e materiais adequados ao número e à faixa etária dos alunos.

Localizada a norte da ilha de São Miguel, a localidade onde se situa a escola, constitui-se como o local com maior número de habitantes do seu concelho. A nível socioeconómico, podemos destacar três atividades principais das quais vive e subsiste grande parte da população, tendo como pano de fundo a terra e o mar – a pesca, a pecuária e a agricultura.

Na proximidade da escola encontramos algumas instituições de cariz social e de apoio à comunidade, como o Centro de Saúde, que promove algumas ações de sensibilização para a saúde nas escolas e participou numa das nossas intervenções.

A religiosidade mostra-se como um ponto marcante para a população, decorrendo ao longo do ano várias demonstrações culturais ligadas ao culto de entidades espirituais. São exemplo disso as cerimónias em devoção ao Divino Espírito Santo e à Nossa Senhora do Rosário. Para além da igreja paroquial, podemos encontrar ermidas ao longo da localidade, onde a população presta o seu culto.

Paralelamente às festividades do foro religioso, acontecem outras manifestações culturais de grande importância para a população, das quais se destaca uma que ocorre anualmente em honra aos homens que dedicam a sua vida à atividade marítima. As

festividades são ponto de encontro da população local e visitante e espaço para manifestações culturais várias, da localidade, com a participação de filarmónicas, grupos etnográficos e musicais.

3.1.2 – A sala de atividades

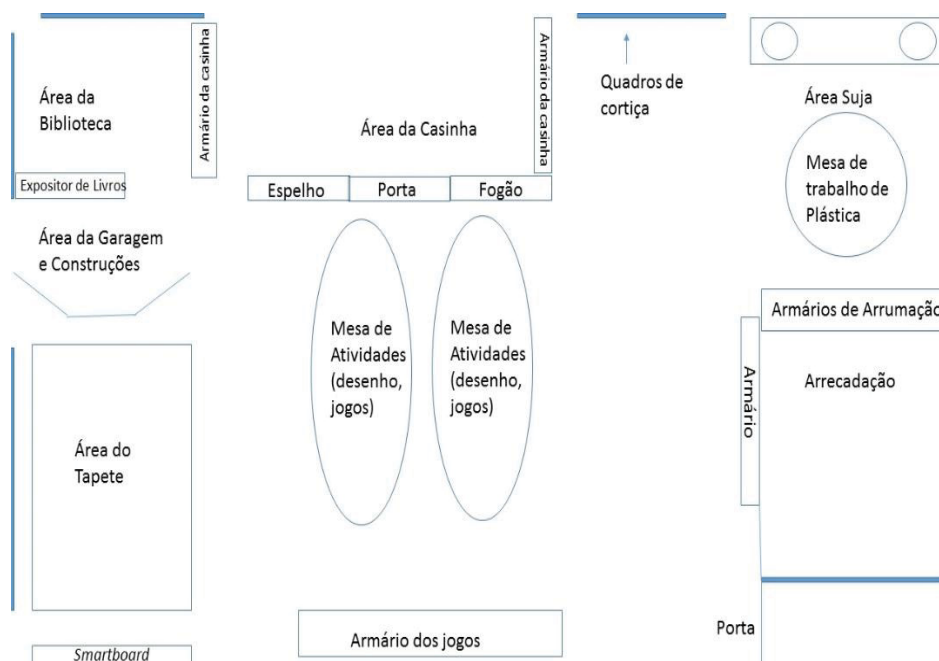


Figura 1 – Planta simplificada da sala de atividades.

Tal como podemos observar na figura 1, a sala de atividades encontrava-se dividida por áreas, das quais faziam parte o mobiliário de arrumação e os materiais lúdico didáticos utilizados no dia-a-dia. Passemos à descrição mais detalhada de cada espaço da sala, tendo em conta que estava definido um limite máximo de utilizadores em simultâneo em cada espaço por questões logísticas e pedagógicas:

- a) Biblioteca – num expositor de dimensões apropriadas à estatura das crianças, encontravam-se alguns livros de narrativas infantis e revistas (catálogos de vestuário), próximo de um sofá e de dois “puffs”. A área contava ainda com algumas almofadas e um tapete no chão, ao centro, podendo permanecer quatro crianças no local. Havia, portanto, a organização de um espaço onde as crianças poderiam encontrar algum sossego, dentro do possível, para procederem às suas leituras autónomas. Apesar de não dispor de grande variedade textual, os materiais

presentes neste espaço reuniam boas condições de conservação, um aspeto essencial para despertar o interesse pela sua leitura.

- b) Casinha – “paredes meias” com a biblioteca, resultava numa reprodução, em miniatura, de peças de mobiliário em madeira, de um quarto de cama (guarda-roupa, cómoda, espelho, cama, mesa de cabeceira) e de uma cozinha (fogão, frigorífico, loiceiro, mesa e bancos), contando ainda com uma estrutura em madeira que simulava de uma porta e de uma janela. Esta área dispunha de utensílios de cozinha em plástico (pratos, copos, e talheres) e em metal (panelas, frigideiras e espátulas de culinária). Uma vez que esta área privilegia o jogo do “faz de conta”, encontrávamos também um carrinho de bebé, algumas bonecas e peças de vestuário. O limite máximo de utilizadores era de quatro crianças.
- c) Garagem e construções – esta área acumulava dois tipos de atividade, por isso encontrávamos, por um lado, os jogos de construção como “leggos” e blocos de madeira e, por outro, representações de diferentes meios de transporte. Os diferentes materiais encontravam-se expostos numa estante, no interior de caixas. Este espaço podia ser frequentado por quatro crianças, duas das quais deveriam fazer construções e as outras duas deveriam brincar com os elementos da garagem.
- d) Tapete – na zona do tapete encontrávamos um fantocheiro, o qual servia de recurso para contar “histórias” e de suporte para expor cartazes ou outro recurso que se pretendesse explorar no tapete, um “smartboard” com o respetivo projetor de imagem e o próprio tapete de material esponjoso e lavável. Contava também com um quadro de cortiça, onde eram afixados os quadros de registo das presenças das crianças e do estado do tempo. Esta área privilegiava os momentos de grande grupo, como, por exemplo, as rotinas habituais de acolhimento, não tendo sido estipulado um limite máximo de utilizadores.
- e) O computador – nesta área encontrávamos um “desktop” permanentemente ligado à internet e ao “smartboard”, com colunas de som. Esta área poderia ser frequentada por duas crianças, embora no momento das intervenções, devido à imaturidade do grupo, estivesse a ser utilizada apenas com a supervisão do adulto.
- f) Jogos de mesa/desenho/ atividades orientadas – faziam parte desta área armários de arrumação para os jogos de mesa (puzzles e outros materiais didáticos), materiais de escrita, tesouras, tubos de cola e folhas de papel. Existia num dos armários um conjunto de gavetas com a identificação de cada criança e no seu interior os seus materiais de escrita/desenho e colagem. No centro da sala estavam

dois conjuntos de mesas e à sua volta encontravam-se dispostas as cadeiras identificadas com o nome de cada criança. Nos momentos de atividade livre esta área poderia ser frequentada por dez crianças, quatro das quais poderiam estar a fazer um desenho e as restantes seis poderiam explorar um jogo. Nos momentos de atividades estruturadas pelo educador, esta área destinava-se essencialmente às atividades de desenho/escrita, recorte e colagem.

- g) Área suja – como a própria designação indica, esta área destinava-se às atividades “sujas”, normalmente associadas à Expressão Plástica. Neste sentido, nos armários presentes encontravam-se os materiais de pintura e de modelagem. Existiam dois lavatórios, um cavalete de pintura e uma mesa de apoio. Este era um espaço destinado a atividades estruturadas pelo educador, normalmente em pequenos grupos de quatro crianças.
- h) Arrecadação – neste espaço guardavam-se diversos materiais de desgaste, de uso frequente no dia-a-dia da sala, bem como alguns jogos didáticos de reserva.

Desta forma, a sala permitiu o desenvolvimento de diferentes momentos, umas vezes direcionados ao trabalho em grande grupo, no tapete, nas mesas e até mesmo ao longo da sala, com a deslocação das mesas; outras destinados ao desenvolvimento de várias atividades em paralelo livres e/ou estruturadas pelo adulto.

Sempre que se verificava a necessidade de desenvolver um trabalho de aproximação a um grupo reduzido de crianças, ou até mesmo a nível individual, a organização da sala permitia que todos pudessem estar a participar em alguma atividade em simultâneo, distribuídos ao longo das várias áreas, mantendo-se as condições necessárias à aprendizagem.

Estando a nossa problemática assente no desenvolvimento de competências de leitura, poderíamos ter apostado no incremento de diferentes tipologias textuais na biblioteca da sala. Poderia ter funcionado como um elemento enriquecedor da nossa investigação, porque nos daria a oportunidade, por exemplo, de observar qual a leitura (enquanto compreensão), que as crianças faziam de outros textos, sendo que dos livros presentes, a sua leitura era essencialmente imagética e baseada no conhecimento que já tinham de alguns textos.

3.1.3 – As rotinas

As atividades iniciavam-se às 9 horas com uma habitual rotina de acolhimento no tapete, onde as crianças tinham a oportunidade de relatar experiências pessoais, de registrar a sua presença, de verificar o estado do tempo. Era também neste momento que se introduzia um tema a ser desenvolvido no decorrer do dia ou se recuperava um tema abordado anteriormente.

No período compreendido entre as 10h30m e as 11 horas decorria um intervalo, onde as crianças tomavam um pequeno lanche e brincavam livremente no recreio.

Entre as 11 horas e as 11h30m eram realizadas atividades na sala, estruturadas e/ou livres, que podiam ser executadas em grande grupo, individualmente ou em pequenos grupos.

O período de almoço decorria entre as 12h30m e as 13h30m, sendo que o grupo se dividia entre as crianças que iam a casa e os que almoçavam no refeitório da escola.

Às 13h30m, retomavam-se as atividades na sala com um acolhimento no tapete, seguindo-se um momento de atividade livre e/ou estruturada, à semelhança do que acontecia de manhã. As atividades terminavam às 15 horas e um pouco antes o grupo procedia à arrumação da sala.

À quinta-feira a rotina alterava-se ligeiramente uma vez que entre as 9 horas e as 9h45m o grupo se deslocava até ao ginásio da escola, onde participava de uma aula de Educação Física, a qual era normalmente da responsabilidade de uma professora especializada na área, sendo que em duas das nossas intervenções o momento dedicado à Expressão Motora foi da nossa responsabilidade.

3.1.4 - O grupo

O grupo com o qual se desenvolveu a nossa ação pedagógica era constituído por 17 crianças de 4 anos, 2 de 6 anos e 1 com 7 anos. Existiam dois casos diagnosticados com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e um caso de adiamento de matrícula. A grande maioria da turma encontrava-se a frequentar uma escola pela primeira vez, não estando adquiridas algumas regras básicas de convivência social de âmbito escolar.

O grupo apresentava um vocabulário reduzido, com exceção de três crianças (duas recém chegadas à escola e a de 7 anos). A sua expressão e comunicação orais revelavam algumas dificuldades na articulação das palavras e, por vezes, os seus discursos careciam

de alguma coerência. Estas dificuldades condicionavam a comunicação entre as crianças e os adultos, bem como entre os seus pares, e constituíram um desafio para os adultos intervenientes no processo educativo destas crianças. Desafio este, que abriu portas para um trabalho interventivo na área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, abrangendo um leque variado de possibilidades de trabalho de exploração da língua materna.

Tendo o início do estágio coincido com o início do ano letivo escolar, deparamo-nos, também com um grupo em adaptação a uma nova realidade. Algumas crianças apresentavam um comportamento de inibição e de ansiedade de separação das suas famílias, fator que limitava a sua participação em algumas atividades propostas pelo educador. Não obstante, a grande maioria mostrava-se entusiasmada, participativa e desperta para novas aprendizagens.

3.2 – Práticas de promoção da compreensão leitora no Estágio em Educação Pré-escolar

Tal como vimos no capítulo anterior, a leitura e os aspetos que lhe são inerentes não envolvem apenas o estudo da língua. O quadro que se segue pretende dar conta das atividades de leitura realizadas, confrontando as diferentes tipologias textuais utilizadas, bem como as áreas ou domínios em foco aquando da sua realização. As atividades foram codificadas pela ordem que decorreram. Apenas a atividade 24 não constituiu uma planificação nossa, embora a forma como tenha decorrido tenha sido gerida por nós.

Quadro 1 – Identificação das leituras desenvolvidas tendo em conta as tipologias textuais e as áreas ou domínios em foco no Estágio Pedagógico I.

Código	Leituras realizadas	Tipologia textual	Área/Domínio curricular em foco
1	“A nossa Escola”	Texto narrativo	Formação Pessoal e Social
2	“Mensagem”	Texto instrucional	Expressão Plástica
3	“Um amigo de papel”	Texto narrativo	Conhecimento do Mundo
4	“O Capuchinho ao contrário”		
5	“Um copo com água”	Texto poético (canção)	

6	“A Camila não quer tomar banho”	Texto narrativo	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
7	“Regras de Ouro”	Texto instrucional	Formação Pessoal e Social
8	“O Pedro e o Outono”	Texto narrativo	Conhecimento do Mundo
9	“A história do Pão por Deus”	Texto narrativo	Formação Pessoal e Social
10	Uma quadra sobre o “Pão por Deus”	Texto poético	Formação Pessoal e Social
11	Lista de ingredientes para massa de modelar	Texto instrucional	Expressão Plástica
12	“A Maria Castanha”	Texto narrativo	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
13	“Lista de tarefas”	Texto instrucional	
14	“O convite”	Convite	
15	“Lista de compras”	Texto instrucional	Matemática
16	“A lenda de São Martinho”	Texto dramático	Conhecimento do Mundo
17	“A aranha delicada”	Texto narrativo	Formação Pessoal e Social
18	“Palavras mágicas”	Texto narrativo	Formação Pessoal e Social
19	“Eu sou o triângulo”	Texto poético (canção)	Matemática
20	“Há uma aranhinha”		Expressão Musical
21	“Castanhas”		
22	“A família”	Expositivo	Conhecimento do Mundo
23	“O nascimento do menino Jesus”	Narrativo	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
24	Panfleto com Programa de festas religiosas	Agenda cultural	Formação Pessoal e Social

Através do quadro 1 podemos perceber que, ao longo das intervenções pedagógicas, foram promovidas diferentes atividades de leitura que envolveram tipologias textuais diversificadas em articulação com áreas curriculares diferentes em função das temáticas abordadas, tendo em vista aferir e desenvolver a compreensão leitora das crianças.

O quadro que se segue pretende dar conta, de forma sucinta, da constituição de cada uma das atividades em análise, analisando como o espaço da sala foi rentabilizado.

Quadro 2 – Descrição das atividades de leitura realizadas no Estágio Pedagógico I.

Atividade	Descrição	Área/s da sala Onde decorreu
“A nossa Escola”	<p>Como forma de introduzir a rotina de marcação de presenças das crianças, foi apresentado um quadro incompleto; o grupo foi questionado: “Para que servirá?”; a audição do texto narrativo, apresentado sem título e acompanhada da visualização de imagens, prometeu dar resposta à origem do quadro. A personagem principal é a Escola que se caracteriza, mostrando os seus espaços e para que servem, mostrando ao grupo que aquele quadro representaria a sua escola e que todos os dias marcariam a sua presença por fazerem parte daquela “casa”.</p>	Tapete
“Mensagem”	<p>Com a chegada de um envelope dos correios trazido por uma auxiliar lançámos o mistério – Quem teria enviado? Do que se trataria?</p> <p>A estagiária apresentou o conteúdo do envelope, que revelava uma mensagem em texto e alguns materiais (tubo de cola, purpurinas, espátulas de madeira e círculos em cartolina)</p> <p>Suscitamos o interesse pela leitura do texto por forma a percebermos para que serviriam os materiais.</p> <p>A mensagem revelava instruções para a construção de um chupa-chupa.</p> <p>Passámos à construção, seguindo as indicações do texto, em pequenos grupos de trabalho. A cada passo as crianças eram questionadas: “O que fazemos agora?” ou “O que dizia a mensagem?”</p>	Tapete e Área Suja
“Um amigo de papel”	<p>Foi apresentado o livro que continha o texto, foi revelado o título e algumas imagens, procedendo ao levantamento de hipóteses.</p> <p>As crianças ouviram a decodificação do texto, com algumas paragens para colocar novas questões – “O que irá acontecer?”</p> <p>Após a audição da decodificação, comparamos as hipóteses iniciais.</p> <p>Construímos em conjunto a representação de duas figuras humanas, representativas das duas personagens do texto.</p>	Tapete

<p>“O Capuchinho ao contrário”</p>	<p>Os procedimentos de pré-leitura e de leitura foram semelhantes à narrativa anterior. A audição da decodificação feita pela estagiária foi acompanhada pela visualização das imagens, através do livro. Tendo o texto como ponto de partida, as crianças realizaram algumas tarefas sobre o tema abordado, hábitos de vida saudável, nomeadamente, o preenchimento de uma pirâmide da saúde 2D e posteriormente 3D, com alimentos e objetos do dia-a-dia, numa “caça da saúde”.</p>	<p>A primeira leitura foi feita no tapete; as tarefas seguintes realizaram-se por toda a sala.</p>
<p>“Um copo com água”</p>	<p>As crianças ouviram a canção através do computador, com projeção de imagem no quadro interativo; De seguida preenchemos, em conjunto, um pictograma com o texto. Numa fase posterior, preencheram uma equação, através de pintura e colagem – 1 copo + água + escova e pasta = sorriso saudável; uma mensagem transmitida pelo texto.</p>	<p>Tapete e Área suja</p>
<p>“A Camila não quer tomar banho”</p>	<p>Um texto narrativo escolhido por tratar de uma problemática que afetava algumas das crianças, a pediculose. Seguindo as mesmas estratégias descritas anteriormente em relação aos textos narrativos; as crianças fizeram um reconto oral, seguindo as imagens do livro.</p>	<p>Tapete</p>
<p>“Regras de Ouro”</p>	<p>Um baú foi apresentado e as crianças especularam sobre o possível conteúdo; do seu interior saíram vários papéis enrolados com uma fita doirada – eram as regras de ouro. Antes da decodificação da estagiária pedia a uma criança alternadamente que procedesse à leitura imagética. Após a ilustração das imagens, que acompanhavam o texto, as crianças construíram cartazes com a estagiária e tiveram de identificar em que sítio deveríamos afixar cada regra, na sala e no exterior.</p>	<p>Todas as áreas da sala Casas de banho Refeitório</p>
<p>“O Pedro e o Outono”</p>	<p>As crianças ouviram a decodificação do texto acompanhada pela visualização de fantoches de vara e de um flanelógrafo com adereços. O texto dava conta de três momentos essenciais da ação, os quais foram recontados por algumas crianças com o recurso aos materiais mencionados.</p>	<p>Tapete</p>

<p>“A história do Pão por Deus”</p>	<p>O texto foi apresentado através de um PowerPoint, acompanhado de imagens. Após o debate oral sobre o texto, as crianças construíram uma “saquinha” de Pão por Deus” com colagem de pedaços de tecido; com massa de moldar construíram réplicas dos frutos e do pão oferendado como tradição, segundo o texto.</p>	<p>Tapete e Mesas de atividades</p>
<p>Uma quadra sobre o “Pão por Deus”</p>	<p>Partindo da atividade anterior, as crianças tomaram conhecimento da quadra através de um pictograma. Algumas crianças tiveram oportunidade de ler o pictograma acompanhando com dedo indicador a sua leitura.</p>	<p>Tapete</p>
<p>Lista de ingredientes para massa de modelar</p>	<p>Em conjunto, socorremo-nos do texto para confeccionar a massa de moldar. A estagiária questionava as crianças sobre quantidades e ingredientes.</p>	<p>Mesas de atividades</p>
<p>“A Maria Castanha”</p>	<p>Numa manhã, à chegada do grupo estava um fantoche em tamanho real “sentado” no tapete – a Maria Castanha, personagem principal do texto narrativo. A estagiária apresentou imagens em cartões que explicariam a origem da personagem, através das quais as crianças elaboraram as suas hipóteses. Com o recurso aos cartões, que apresentavam o texto por um lado e a imagem por outro, as crianças ouviram a decodificação. Todas as crianças tiveram oportunidade de recontar a narrativa através da ordenação de seis imagens correspondentes a seis faces de um dado, numerado com as pintas do dado tradicional.</p>	<p>Tapete e Área suja</p>
<p>“Lista de tarefas”</p>	<p>A “Maria Castanha” trouxe consigo uma lista de tarefas para a preparação de uma festa de São Martinho: ir às compras; decorar a casa; elaborar um convite.</p>	<p>Tapete Área dos jogos de construção Mesas de atividades</p>
<p>“O convite”</p>	<p>O convite foi apresentado incompleto; através da audição que a estagiária fez do texto semiestruturado, as crianças tiveram de indicar possíveis formas de o preencher; completar a informação.</p>	<p>Tapete</p>

“Lista de compras”	Através da leitura imagética de uma lista com as imagens dos objetos necessários para a festa, alternadamente, as crianças simularam uma ida às compras, com recurso aos objetos reais.	Área dos jogos de construção e garagem
“A lenda de São Martinho”	Com recurso a cenário e adereços, as crianças tomaram conhecimento do texto através de uma gravação áudio, acompanhada da dramatização da estagiária e de uma colega; tiveram a oportunidade de dramatizar, também, alternadamente, recorrendo da mesma forma à gravação e aos adereços.	Tapete e área central da sala
“A aranha delicada”	Uma adaptação do texto da Missão Pijama 2015, que as crianças tomaram conhecimento pela decodificação da estagiária, acompanhada das ilustrações; as crianças recontaram a narrativa, ordenando as imagens. Realizaram a pintura da aranha (personagem), tendo que escolher as cores que estavam ao seu dispor por forma a fazerem uma representação coerente com o texto.	Tapete e Área suja
“Palavras mágicas”	Na sequência da atividade anterior, foram apresentadas três caixas com três designações – obrigado, por favor e desculpa. Ao ouvir a pequena narrativa presente num cartão cada criança, alternadamente, teria de identificar qual das três designações estaria adequada ao texto e colocar o cartão na caixa correspondente.	Tapete
“Eu sou o triângulo”	O texto foi dado a conhecer através de um pictograma; as crianças aprenderam a canção seguindo a leitura do mesmo. Com base no reconhecimento da figura geométrica e das características que o texto revela, foi pedido às crianças que identificassem a forma geométrica em objetos da sala e em imagens apresentadas.	As diferentes áreas.
“Há uma aranhinha”	Após a familiarização com o texto da canção, através da projeção de um videoclipe, com imagem e texto, as crianças (individualmente) tiveram que identificar e ordenar três imagens em papel que davam conta das ações da aranha.	Tapete e Mesas de atividades
“Castanhas”	Novamente através de um pictograma, as crianças tomaram conhecimento do texto da canção. Posteriormente, cada criança teve à sua disposição um envelope com um conjunto de imagens tendo que selecionar as que se relacionavam com a canção, colando-as numa folha A4, na qual estava o texto presente.	Tapete e Mesas de atividades

<p>“A família”</p>	<p>Este texto expositivo dava conta de vários exemplos de famílias que podem existir, tendo o cuidado de mencionar alguns exemplos presentes no grupo; foi exposto no quadro interativo através de um PowerPoint. Depois do debate oral sobre o conteúdo do texto, as crianças representaram, através do desenho, as suas famílias.</p>	<p>Tapete e Mesas de atividades</p>
<p>“O nascimento do menino Jesus”</p>	<p>Através de uma “mala antiga”, que continha fantoches e um tapete narrativo as crianças ouviram a decodificação do texto. Foi-lhes pedido que elessem um título para a história; foi feita uma votação em três dos títulos mencionados. De seguida prepararam uma prenda para “oferecer” à personagem da história, o menino Jesus.</p>	<p>Tapete e Área suja</p>
<p>Panfletos com Programa de festas religiosas</p>	<p>Uma das crianças trouxe para a sala um panfleto com a agenda dos eventos a decorrer; tendo em conta a aproximação aos interesses das crianças, debatemos em grande grupo sobre o conteúdo textual e imagético do texto.</p>	<p>Tapete</p>

Para percebermos em que medida as nossas variáveis em estudo – níveis de compreensão leitora, tipologias textuais e áreas curriculares – se interligaram ou exerceram determinada influência na prática pedagógica analisaremos os dados recolhidos, com base nas respostas das crianças.

Os quadros apresentados de seguida (3 e 4) reportam-nos para subcategorias e para indicadores defendidos por Català *et al.* (referenciados por Viana *et al.* 2010).

Quadro 3 – Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos nas diferentes áreas e nos diferentes domínios curriculares no Estágio Pedagógico I.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Áreas/Domínios curriculares						T.S.
			FPS	EA	MAT	LOAE	CM	tot.	
Desenvolvimento da competência leitora	Literal	Reconhecimento da ideia principal	7	4	2	5	6	24	92
		Reconhecimento de uma sequência	3	3	1	3	4	14	
		Reconhecimento de detalhes	6	4	2	5	6	23	
		Reconhecimento de comparações	1	2	1	0	2	6	
		Reconhecimento de relações causa-efeito	5	2	0	4	4	15	
		Reconhecimento de traços de caráter de personagens	3	1	1	3	2	10	
	Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo de uma informação	4	4	2	4	6	20	49
		Ordenação das ideias	3	4	1	4	5	17	
		Síntese da informação	2	4	0	4	2	12	
	Compreensão Inferencial	Dedução das ideias principais	4	4	0	3	5	16	101
		Dedução de uma sequência	3	1	0	0	1	5	
		Dedução de detalhes	3	4	1	4	4	16	
		Dedução de comparações	4	0	0	0	4	8	
		Dedução de relações causa-efeito	5	2	0	1	5	13	
		Dedução de traços de caráter de personagens	1	0	1	2	2	6	
		Dedução de características e aplicações a uma situação nova	3	1	1	2	4	11	
		Predição de resultados	3	2	0	4	4	13	
		Hipóteses de continuidade narrativa	1	1	0	2	3	7	
		Interpretação de linguagem figurativa	1	1	2	1	1	6	
	Compreensão Crítica	Juízo de atos e de opiniões	2	0	0	2	3	7	26
Juízo de suficiências de validade		0	0	0	0	0	0		
Juízo de propriedade		4	0	0	0	2	6		
Juízo de valor, de conveniência e de aceitação		5	0	0	2	6	13		
		Total de UR	73	44	15	55	81	268	

Legenda: **FPS** - Formação Pessoal e Social; **EA** - Expressões Artísticas; **MAT** - Matemática; **LOAE** - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; **CM** - Conhecimento do Mundo.

Quadro 4 – Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos com recurso a diferentes tipologias textuais no Estágio Pedagógico I.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Tipologias Textuais							T.S.	
			Narrativo	Instrucional	Convite	Dramático	Poético	Expositivo	Agenda		Tot.
Desenvolvimento da competência leitora	Compreensão Literal	Reconhecimento da ideia principal	10	5	1	1	5	1	1	24	92
		Reconhecimento de uma sequência	7	4	0	1	2	0	0	14	
		Reconhecimento de detalhes	10	5	1	1	4	1	1	23	
		Reconhecimento de comparações	2	1	0	0	2	1	0	6	
		Ordenação de relações causa-efeito	9	3	0	1	2	0	0	15	
		Reconhecimento de traços de carácter de personagens	6	1	0	1	2	0	0	10	
	Reorganizaç	Sistematização, esquematização ou resumo de uma informação	9	5	0	1	4	1	0	20	49
		Ordenação das ideias	9	4	0	1	3	0	0	17	
		Síntese da informação	5	2	1	0	3	0	1	12	
	Compreensão Inferencial	Dedução das ideias principais	8	3	0	0	3	1	1	16	101
		Dedução de uma sequência	2	2	0	1	0	0	0	5	
		Dedução de detalhes	7	2	1	1	4	0	1	16	
		Dedução de comparações	5	1	0	1	1	0	0	8	
		Dedução de relações causa-efeito	7	3	1	1	1	0	0	13	
		Dedução de traços de carácter de personagens	4	0	0	1	1	0	0	6	
		Dedução de características e aplicações a uma situação nova	5	2	1	0	2	1	0	11	
		Predição de resultados	8	3	1	0	0	1	0	13	
		Hipóteses de continuidade narrativa	6	0	0	0	1	0	0	7	
		Interpretação de linguagem figurativa	2	2	0	0	2	0	0	6	
	Compreensão	Juízo de atos e de opiniões	6	0	0	1	0	0	0	7	26
		Juízo de suficiências de validade	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Juízo de propriedade	5	1	0	0	0	0	0	6	
		Juízo de valor, de conveniência e de aceitação	8	1	0	1	1	1	1	13	
	Total de UR			140	50	7	14	43	14	1	268

Como já referimos no ponto 2, as UR foram contabilizadas sempre que se verificava pelo menos uma resposta positiva para o indicador de determinado nível de compreensão em cada atividade de leitura, e estas integraram-se nas diferentes áreas curriculares da seguinte forma: i) 7 atividades na área da Formação Pessoal e Social; ii) 4 atividades no domínio das Expressões Artísticas; iii) 2 atividades no domínio da Matemática; iv) 5 atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e v) 6 atividades na área de Conhecimento do Mundo.

Uma vez que o currículo foi encarado, tal como preconizado pelas OCEPE, como um todo, integrado e integrador, a análise que nos é possível realizar demonstra que as atividades de leitura ocorreram de forma equilibrada, através da exploração de diferentes temáticas, as quais tiveram como foco, alternadamente, as várias áreas que compõem o currículo pré-escolar. Não evidenciando, portanto, uma relação muito consistente e direta entre uma área curricular e o desenvolvimento de determinados níveis de compreensão leitora. Vejamos o seguinte quadro que coloca em evidência o nível de compreensão leitora mais trabalhado em cada área ou domínio curricular.

Quadro 5 – Total das UR para cada subcategoria nas diferentes áreas ou domínios curriculares, ao longo do Estágio Pedagógico I.

Níveis de CL	Áreas/Domínios Curriculares em foco – total de UR				
	FPS	EA	MAT	LOAE	CM
Literal	25	16	7	20	24
Reorganização	9	12	3	12	13
Inferencial	28	16	5	18	33
Crítica	11	0	0	4	11

Tal como podemos observar nos quadros 3 e 5, a área curricular foco sobre a qual recaiu a maior parte das atividades de leitura foi a de Expressão e Comunicação, com 11 atividades (114 UR), integradas nos domínios das Expressões Artísticas com 44 UR, da Matemática com 15 UR e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com 55 UR, as quais privilegiaram o desenvolvimento da compreensão literal.

Estes resultados não são surpreendentes, na medida em que, como vimos no capítulo anterior, esta área curricular consagra o desenvolvimento das competências de

expressão e de comunicação, nas suas diferentes dimensões. No entanto, como podemos observar, a compreensão ao nível literal registou os valores mais elevados nesta área, o que aponta para o facto de muitas atividades se terem focado na aferição apenas de aspetos explícitos no texto, não contribuindo para o desenvolvimento da compreensão a níveis superiores.

As atividades com foco no domínio das Expressões Artísticas privilegiaram o recurso ao pictograma e ao texto instrucional. Nas atividades 2 e 11 a aferição da compreensão baseou-se na realização dos procedimentos que o texto instrui o que promoveu essencialmente a compreensão ao nível literal, observada quando as crianças nos remetiam para as indicações prestadas pelo texto, tais como, “são dois copos de farinha” (atividade 11) ou “primeiro é preciso por a cola” (atividade 2).

Na atividade 2, pelo efeito surpresa causado pela chegada de um envelope e de alguns materiais, foi possível observar algumas inferências, tais como, “é para fazer um boneco”, ou “vamos colar brilhantes nas bolinhas”. A partir dos objetos que acompanhavam o texto, algumas crianças previram o conteúdo do mesmo.

No domínio da Matemática, as estratégias utilizadas dirigiram-se à identificação dos elementos presentes no texto. A atividade 15, embora tenha permitido inferir a partir de imagens, promoveu muito mais o reconhecimento da informação ao nível literal. As crianças liam o lista de compras e selecionavam os ingredientes solicitados. Através do faz de conta recriaram novas situações a partir da informação do texto, como é exemplo as crianças que simulam “oh senhora vou fazer uma festa na minha casa e preciso de muitas coisas”; “tenho cinco moedas, isso é muito dinheiro”.

A atividade 19 pretendia que as crianças reconhecessem a figura geométrica e que identificassem as suas características, apesar de em alguns casos terem feito algumas inferências a partir da informação prestada pelo texto como “esse não é triângulo porque tem quatro biquinhos” (quadrado), a grande maioria do grupo revelou compreensão ao nível literal, porque a tarefa de procurar objetos com a figura geométrica revelava essencialmente aquele nível.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as atividades 12 e 24 foram as que melhor promoveram a compreensão a diferentes níveis. Estas atividades, que ocorreram a meio e na semana final do estágio, tinham como propósito elevar a compreensão do texto aos diferentes níveis, já que nesta fase os dados recolhidos apontavam para essa necessidade. Aquelas atividades contaram com fatores surpresa; a presença de um fantoche em tamanho real suscitou a curiosidade do grupo, bem como a

mala e o tapete narrativo, promovendo o levantamento de algumas hipóteses e cativando a atenção do grupo para a possível comprovação daquelas.

Estas atividades ficaram marcadas por, para além da identificação de elementos explícitos e implícitos no texto terem permitido que o grupo desenvolvesse competências ao nível da reorganização – “primeiro ela estava sozinha e depois é que viu os seus amigos” (atividade 12); e ao nível da crítica – “ela não podia correr depressa” ou “o senhor foi bonzinho”; “a Maria já estava cansada, coitadinha” (atividade 23).

A área de Formação Pessoal e Social ficou em segundo lugar representando um total de 73 UR, onde encontramos o nível de compreensão inferencial como o mais evidenciado, mas não muito distante do literal. Isto revela que as estratégias utilizadas nas atividades com foco nesta área curricular priorizaram o reconhecimento de dados explícitos e implícitos nos textos, como são exemplo disso, as atividades 7, 9 e 10 onde as respostas/tarefas solicitadas às crianças foram o reconhecimento de regras e a identificação do local mais indicado para as afixar; a colagem de pedaços de tecido por forma a construírem uma “saquinha” como a que viram no PowerPoint e a modelagem dos frutos e do pão; e a leitura da quadra seguindo as imagens e o texto pelo pictograma.

A atividade 17 elevou um pouco mais a compreensão na reorganização porque uma das tarefas de leitura proposta foi o ordenamento das imagens, com reconto e justificação, onde registámos expressões como “não, enganei-me... não pode ser agora esse (o cartão com a imagem) ”; “depois é que a aranha aparece”; “no outro dia os meninos já não tinham os pijamas”.

A atividade 18 foi direcionada à compreensão inferencial e à reorganização, na medida em que, após a criança tomar conhecimento do texto deveria reorganizá-lo, sintetizando a informação e inferindo a partir deste o que a personagem deveria responder. Quase todas as crianças foram capazes (à exceção de duas) de identificar a resposta, mas a maioria não conseguiu, por si só, sintetizar a informação por forma a justificar a sua resposta, 12 crianças não verbalizaram uma justificação embora tenham sido capazes de identificar a “palavra mágica” adequada. Penso que o nível de dificuldade da tarefa estava mais adequado apenas a 3 das crianças do grupo, uma com 7 anos e as outras apesar de terem 4 anos apresentavam maior facilidade em expressar as suas ideias.

Comparando as áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, a segunda ficou muito próxima da primeira, totalizando 81 UR e colocando também em vantagem a compreensão leitora ao nível inferencial. Verificámos que, embora tenham sido desenvolvidas mais atividades com foco na Formação Pessoal e

Social, o Conhecimento do Mundo revelou um maior número de UR, isto porque o texto narrativo foi mais trabalhado, constituindo a tipologia que mais promoveu a compreensão leitora nos diferentes níveis.

Nas atividades 3, 4 e 8 (textos narrativos) as tarefas propostas de reconto oral a partir de imagens e de acessórios, deram lugar à compreensão aos níveis da reorganização e da crítica, registando-se, por exemplo, “os meninos não podem ter três braços” ao que uma criança responde, “ela estava fazendo de conta” (atividade 3); ou no caso da atividade 4: “o avô não sabia a história”, um julgamento da personagem através de uma afirmação inferida.

A atividade 16 priorizou a compreensão literal e inferencial, na medida em que as crianças eram conduzidas pelo texto para dramatizarem. Talvez por alguma inibição que caracterizava grande parte do grupo, as crianças não foram recreativas e também a forma como a estagiária conduziu a tarefa transformou o texto dramático num instrutor da ação. Para contrariar este facto, a estagiária deveria ter dado espaço para que as crianças pudessem manipular os adereços e dramatizarem livremente, sem o acompanhamento da audição do texto.

O domínio da Matemática destacou-se por estar pouco envolvido como foco em atividades de leitura e mesmo nas duas atividades em análise vários são os indicadores para os quais não foi possível registar evidências, ou seja, foi o domínio em que menos promovemos a competência leitora ao nível da compreensão. Os fatores que parecem ter contribuído para isto prendem-se não só com o número reduzido de atividades de leitura, envolvendo conteúdos matemáticos, como também com as tipologias textuais em torno das quais trabalhámos, que foram uma lista de compras (texto instrucional) e uma canção sobre uma figura geométrica (texto poético), que, tal como vimos, promoveram essencialmente os níveis literal e inferencial.

Apesar disso, notamos algum equilíbrio no que respeita à integração das diversas áreas curriculares no desenvolvimento das atividades, com objetivos diversos atendendo às diferentes temáticas ou aos assuntos que se pretendeu explorar.

No quadro 4, podemos contabilizar o mesmo número de UR, mas tendo como foco as diferentes tipologias textuais: a) 10 textos narrativos; b) 5 textos instrucionais; c) 1 convite; d) 1 texto dramático; e) 5 textos poéticos; f) 1 texto expositivo; g) 1 agenda cultural.

Associado à interpretação do quadro 4, elaborámos o quadro 6 que nos ajuda a visualizar quais os níveis de compreensão leitora mais ou menos desenvolvidos na exploração das diferentes tipologias textuais.

Quadro 6 – Total das UR para cada subcategoria nas diferentes tipologias textuais, ao longo do Estágio Pedagógico I.

Níveis de CL	Tipologias textuais – total de UR						
	Narrativo	Instrucional	Convite	Dramático	Poético	Expositivo	Agenda Cultural
Literal	44	19	2	5	17	3	2
Reorganização	23	11	1	2	10	1	1
Inferencial	54	18	4	5	15	3	2
Crítica	19	2	0	2	1	1	1

As tipologias textuais convite, texto dramático, texto expositivo e agenda cultural foram contempladas apenas uma vez cada, o que não nos permitiu reunir dados conclusivos da relação causada entre tipologia textual e desenvolvimento de competências de leitura. No entanto, sabemos que a) o convite trabalhou essencialmente os níveis inferencial e literal, tendo pouca relevância ao nível da reorganização e não apresentando qualquer evidência ao nível da crítica; b) o texto dramático proporcionou um melhor desenvolvimento dos níveis literal e inferencial, ficando os restantes no mesmo patamar; e que c) os textos expositivo e agenda cultural colocaram par a par os níveis literal e inferencial com maior evidência e os restantes ficaram também par a par e em posição de desvantagem.

Os fatores que contribuíram para estes resultados prenderam-se com as estratégias desencadeadas que, tal como vimos, na análise anterior, em função das áreas curriculares colocaram aquelas tipologias textuais em posição de desvantagem relativamente às restantes. As atividades ocorreram num número reduzido e as tarefas propostas às crianças constituíram estratégias que veremos mais adiante.

Por seu turno, os textos narrativos, instrucionais e poéticos foram os mais recorrentes, o que nos permite o estabelecimento de uma melhor análise comparativa.

Os textos narrativos, que revelaram um total de 140 UR, foram interpretados com foco nas áreas de Formação Pessoal e Social (atividades 1, 9, 17 e 18), de Conhecimento do Mundo (atividades 3, 4 e 8) e no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (atividades 6, 12 e 23).

Tendo em conta as estratégias adotadas, nas diferentes fases de leitura, os textos narrativos foram os que nos permitiram aferir um maior número de UR de compreensão leitora nos diferentes níveis, não só por ter sido a tipologia textual mais utilizada, mas também por ter proporcionado mais facilmente o desenvolvimento de estratégias direcionadas aos diferentes níveis em estudo. O nível de compreensão crítica, embora tenhamos verificado ser o menos trabalhado, revelou os melhores resultados aquando do desenvolvimento de atividades em torno de textos narrativos, porque tal como vimos anteriormente as sugestões da estagiária assim o incitaram.

Dada a natureza daquela tipologia textual e em função da faixa etária do grupo, as leituras de textos narrativos proporcionavam a envolvimento de um conjunto de fatores como o interesse por imagens ou objetos, pelas personagens. A identificação com algumas personagens, por serem também crianças (muitas vezes) e apresentarem características e formas de agir próximas do grupo, como são exemplo a Tatiana de “Um amigo de papel”, a Camila de “A Camila não quer tomar banho”, o Pedro de “O Pedro e o Outono”, ou a Maria e os seus amigos de “A Maria Castanha”, funcionou também como um importante canalizador do interesse pelo texto, revelado por expressões de agrado ou de comparação com situações pessoais.

Os textos instrucionais – listas de tarefas a cumprir, de ingredientes para fazer massa de moldar e de compras, regras para a vida na escola e de instruções para a construção de um chupa-chupa – conduziram essencialmente à compreensão literal e à inferencial, ficando a reorganização numa boa posição e apresentando resultados muito baixos ao nível da compreensão crítica, na medida em que transmitiam uma mensagem diretiva. Revelando, um total de 50 UR, tiveram como foco curricular o domínio das Expressões Artísticas (atividades 2 e 11), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (atividade 13) e da Matemática (atividade 15) e a área da Formação Pessoal e Social (atividade 7).

Os textos instrucionais surgiram na maior parte das vezes como introdução ou como complemento a outra atividade, por vezes de leitura também, conferindo-lhes um carácter motivacional para a compreensão da funcionalidade do texto. A forma como os analisámos não permitiu aferir juízos ou inferências. Apenas através da leitura imagética

(em alguns casos) no momento de pré-leitura pudemos verificar o levantamento de hipóteses que denotaram o nível de compreensão inferencial.

Os textos poéticos, referentes na sua maioria a canções, permitiram aferir, em maior escala, os níveis de compreensão literal e inferencial, na maior parte das vezes associados a pictogramas, os quais permitiram relacionar texto e imagem, conduzindo a uma leitura da criança quase autónoma, potenciando a compreensão ao nível inferencial. Representando um total de 43 UR, constituíram-se em atividades com foco nas áreas de Conhecimento do Mundo (atividade 5) e da Formação Pessoal e Social (atividade 10) e nos domínios da Matemática (atividade 19) e das Expressões Artísticas (atividades 20 e 21).

Deste modo, numa leitura horizontal dos quadros, verificamos que o nível de compreensão leitora sobre o qual se registaram mais evidências foi o inferencial, logo de seguida com bastante proximidade o literal e que aquele onde os resultados foram menores foi na compreensão crítica.

Ao nível da subcategoria compreensão leitora os indicadores reconhecimento da ideia principal e reconhecimento de detalhes apresentaram-se como tarefas fáceis porque foi possível registar evidências quase na totalidade dos casos.

O reconhecimento de uma sequência foi mais evidenciado nos textos instrucionais, na medida em que a natureza do texto implica uma sequenciação entre uma instrução. Apenas na atividade 7 não foram aferidos indícios de compreensão para este indicador, porque se tratavam de pequenos textos, unidos apenas pela temática, mas sem nenhuma sequência lógica entre si.

O reconhecimento de comparações revelou poucas evidências, de um modo geral, tendo ocorrido UR nos textos narrativos e poéticos. Nos primeiros, quando, fundamentalmente associado ao comportamento das personagens do texto: “ele já não está zangado” (atividade 12), revelando a comparação com uma postura inicial de fúria revelada pelo texto e pela imagem correspondente, ou “agora está com roupa de inverno”; “antes era verão e agora é inverno” (atividade 8).

O reconhecimento de relações de causa-efeito e o reconhecimento de traços de personagens mostraram-se mais evidentes na leitura de textos narrativos, nas “histórias”, tal como as crianças lhes reconheciam, na medida em que as crianças mostraram compreender que alguns acontecimentos deveram-se à atitude da personagem: “ela caiu porque foi a correr” (atividade 12); “ele ficou cheio de calor por causa da roupa”

(atividade 8); ou “ficaram contentes porque nasceu o bebê”(atividade 23), observações baseadas em informações reveladas explicitamente no texto.

Ao nível da subcategoria reorganização, as estratégias de reconto oral e de ordenação dos acontecimentos, essencialmente utilizada, nos textos narrativos contribuíram para o registo de evidências neste tipo de leituras sendo o Conhecimento do Mundo a área com mais UR.

O indicador síntese da informação apresenta valores muito baixos, uma vez que as crianças sentiam necessidade em se expressar, colocando em poucas palavras o “sumo” de um texto. As suas tentativas de síntese resultavam muitas vezes em descrições de características ou de detalhes dos textos que representaram significados pessoais, como o exemplo da atividade 23 em que a criança atribui à ideia principal do texto um detalhe: “é a história dos animais na sua casinha”.

A sistematização, esquematização ou resumo de uma informação, quando realizados com o auxílio de imagens surtiram melhores efeitos, como foi o caso das atividades 12 e 17, por exemplo. Nestas atividades, foi feito um reconto em grupo com recurso as seis imagens relativas a seis acontecimentos principais. Na atividade 12 foi ainda feito um reconto individual, que permitiu aferir evidências dos quatro níveis de compreensão leitora, embora nem todas as crianças o tenham conseguido demonstrar.

A transcrição do reconto feito por uma (atividade 12) serve de exemplo:

Imagem 1 – “Os meninos estavam a correr no jardim”

Imagem 2 – “Ela (a personagem principal) corria mais depressa”

Imagem 3 – “Bateu no carrinho do senhor”

Imagem 4 – “O senhor deu favas (conceção de castanhas) para ela comer”

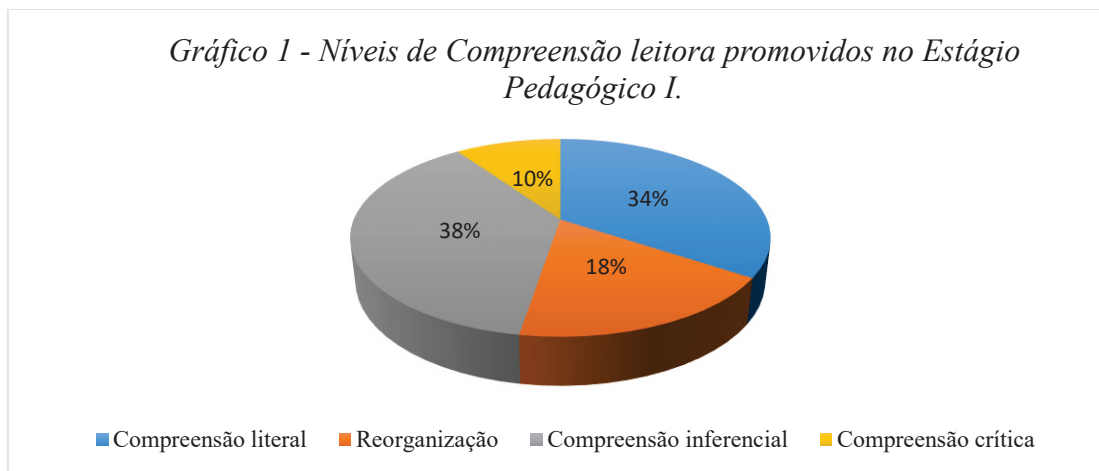
Imagem 5 – “Ela tinha medo da panela (o assador) por causa do barulho”

Imagem 6 – “A Maria Castanha gostou de comer as favas (...) ajudou o senhor a fazer os papelinhos para por as favas”.

Com a ajuda das imagens numeradas (de 1 a 6), a criança ordenou os acontecimentos, colocando as imagens num dado clássico, sistematizando os acontecimentos principais, revelando o reconhecimento de alguns aspetos relativos ao texto ouvido, bem como inferências com base nas imagens e com significados semelhantes e com base nas suas conceções. Por exemplo, o texto dá conta de um parque e a criança identificou-o como jardim, por critérios de semelhança. O mesmo aconteceu

com as castanhas, que, apesar do texto não nos reportar para favas, a criança identificou como tal.

O gráfico 1 ajuda-nos a fazer uma análise percentual dos dados recolhidos.



Comparando a nossa análise com estudos anteriores, Pereira (2015) recolheu dados, ao longo das suas práticas de estágio em Educação Pré-escolar, que evidenciaram em 64% a promoção da compreensão literal, em 20% a reorganização, em 11% a inferencial e em apenas 7% a crítica. Sousa (2016) registou que através das suas práticas no mesmo nível educativo, conseguiu aferir apenas a compreensão aos níveis literal e inferencial.

Os resultados que aqui apresentamos devem-se sobretudo às opções pedagógicas que apelam, tanto no nosso caso como nos anteriores, muito mais à apresentação de dados, de respostas sobre o que é possível verificar implícita e explicitamente no texto, embora no nosso estudo as respostas das crianças de nível inferencial carecessem ainda da condução da estagiária.

Outro fator que a análise e reflexão nos permitiu identificar foi a confusão gerada, pela estagiária, entre leitura e pós-leitura. As atividades de pós-leitura, tal como vimos no capítulo anterior promovem com grande peso a compreensão ao nível da reorganização e da crítica. Como foram muito pouco contempladas, as tarefas de pós leitura, e como não houve uma observação atenta durante o processo de investigação-ação sobre, este aspeto terá, quanto a nós, uma grande responsabilidade na recolha de valores muito baixos naqueles níveis.

Importa-nos, então, salientar quais as estratégias utilizadas, tendo em conta que as fases de pré-leitura e de leitura foram melhor exploradas.

No que respeita à **pré-leitura**, a exploração do título, das ilustrações e o levantamento de previsões relativamente ao conteúdo do texto foram recorrentes, assumindo-se como estratégias principais nas atividades 3, 4, 6 e 17. De uma forma geral, o grupo levantou previsões com sentido e lógica, que demonstravam a relevância da leitura imagética nesta fase do desenvolvimento infantil e da antecipação para a aproximação ao conteúdo do texto, tal como aconteceu na atividade 3, por exemplo, “a menina vai fazer um boneco”; o texto revela que a personagem principal pretende construir, por desenho e recorte, um amigo imaginário.

Uma outra aproximação aos conteúdos do texto aconteceu na atividade 6 quando foi revelado o título “A Camila não quer tomar banho”, uma criança referiu “a mãe vai pôr a menina de castigo”. Quando questionada sobre o porquê de tal afirmação não soube justificar, mas um colega respondeu: “quando eu não quero tomar banho a minha mãe fica rui[nha]”. Embora o texto não valide tal expectativa, as afirmações das crianças revelam um importante raciocínio dedutivo possivelmente com reflexo em experiências pessoais.

Na atividade de leitura 1, que tal como revela o quadro 2 teve como propósito a introdução da rotina de marcação de presenças, foi apresentado um quadro incompleto, associado ao levantamento de algumas questões as quais prometerem ser respondidas através do texto, tais como para que serviria aquele quadro, ou qual o título da história.

As situações-surpresa na rotina da sala representaram uma outra estratégia de pré-leitura: a) a chegada de um envelope dos correios (atividade 2); b) a apresentação de um baú “surpresa” (atividade 7); c) a apresentação da personagem principal do texto em fantoche de tamanho real (atividade 12); d) a preparação da sala com cenário e adereços para uma dramatização (atividade 16); e) a “chegada” de uma mala “antiga” (atividade 23); f) um panfleto trazido por uma criança (atividade 24). Os pictogramas utilizados surgiram como tentativa de decifração antecipada do texto, nomeadamente nas atividades 10 e 11. O diálogo sobre as temáticas dos textos como forma de perceber as representações do grupo ocorreu algumas vezes, consistindo na estratégia central de pré-leitura da atividade 9. Outras estratégias resultaram na apresentação a) de um vídeo com uma canção (atividade 5); b) de um flanelógrafo e respetivo cenário da narrativa (atividade 8); ou c) de um PowerPoint (atividade 22).

Os momentos vividos antes da leitura revelaram-nos a mobilização de alguns indicadores de compreensão leitora, essencialmente ao nível da compreensão inferencial, na medida em que as crianças previam alguns detalhes ou até mesmo uma ideia central do texto. Quando, por exemplo, se colocou a questão “o que irá acontecer?” associada à apresentação de imagens ou de adereços, surgiram respostas como “é a história de uma aranha que tem bebês” ou “a mãe fica ruim com a menina”.

Embora os momentos de pré-leitura possam ter levado as crianças a inferirem algumas ideias distantes do real conteúdo dos textos, contribuíram para suscitar o interesse, a curiosidade pelo texto e para prever acontecimentos. Fatores estes que, como vimos no capítulo anterior, são fulcrais para potenciar a compreensão do texto.

Os momentos de **leitura** (de interpretação do texto) concretizaram-se de forma similar em alguns aspetos e com diversificações noutros.

O recurso ao livro, bem como a cartões com imagens onde o texto se encontrava no verso, foram estratégias frequentes, essencialmente na leitura de textos narrativos. Nestes momentos as crianças ouviam os textos que o adulto decodificava e faziam a sua leitura imagética.

A audição da decodificação feita pelo adulto, acompanhada pelo visionamento de adereços como: flanelógrafo e fantoches de vara (atividade 8), fantoche de tamanho real (atividade 12) ou mala com tapete narrativo e fantoches (atividade 23) ajudaram na compreensão dos textos pela forma como possibilitaram o contacto visual com detalhes e com características explícitas e implícitas aos textos.

Aproveitando o projetor presente na sala, a leitura feita através de PowerPoint possibilitou uma melhor visualização do código escrito, bem como das imagens que ajudam as crianças a ler o texto (atividade 9), pela forma como aparecem expostos. Também os pictogramas, embora mais pequenos, exerceram a mesma função visual. A leitura de pictogramas foi outra estratégia utilizada, fundamentalmente com textos poéticos nas atividades 5, 10, e 19 e com um texto instrucional (atividade 11) por se tratarem de textos de curta extensão.

A discussão, o levantamento de questões e a comparação das expectativas iniciais com o conteúdo do texto estiveram presentes em todos os textos, mas com maior ênfase nos textos narrativos.

A atribuição de um título com votação, como foi o caso da atividade 23, foi também uma estratégia que promoveu essencialmente a compreensão ao nível da reorganização. Três crianças escolheram 3 títulos cada uma – 1) “A história do menino

Jesus”, 2) “A história da mãe do menino Jesus” e 3) “Os animais na sua casinha” – e o grupo votou para eleger o título que na sua opinião era o mais adequado. Sendo o título original “O nascimento do menino Jesus”, as duas primeiras hipóteses foram bastante próximas, revelando compreensão leitora do sentido do texto. A terceira opinião, embora um pouco mais distante, por não se centrar na ideia principal, sugere a identificação de e com um acontecimento do texto.

Nos momentos de **pós-leitura** a recapitulação com reconto oral, através de ordenação de imagens foi recorrente, essencialmente nas leituras de textos narrativos, uma vez que a natureza daquelas tipologias textuais facilita a identificação de acontecimentos sequenciais, na maior parte das vezes associados a imagens elucidativas da narração.

Quando as crianças recontavam através das imagens faziam uma nova leitura, da qual retiravam, por vezes, inferências.

Embora com menor frequência, as atividades de expressão plástica como estratégia de leitura foram também utilizadas. Nas atividades 5 e 17, as crianças tiveram de se reportar a informações explícitas no texto para realizarem o seu trabalho, para escolherem, por exemplo, a cor da tinta que deveria ser utilizada, respeitando a caracterização da personagem.

Em virtude de o grupo estar, na maior parte dos casos, pela primeira vez num jardim-de-infância, não demonstrando hábitos de compreensão/interpretação de textos, a ação pedagógica com intenção de promover o desenvolvimento de competências ao nível da leitura exigia continuidade e maior diversificação de estratégias de trabalho. Uma vez que o estágio decorreu num curto espaço de tempo e que as intervenções alternavam entre o par pedagógico, o período que decorreu entre um diagnóstico inicial, através de registos nas primeiras atividades, e o fim do estágio, não nos permitiu observar uma evolução muito significativa dos níveis de compreensão leitora mais ou menos evidenciados pelas crianças. A aposta no desenvolvimento da competência leitora carecia de maior exploração ao nível da compreensão crítica.

4. O contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1 – Caracterização

O Estágio Pedagógico II decorreu numa escola básica com jardim-de-infância sita na freguesia de Arrifes, concelho de Ponta Delgada, construída no ano de 1983.

A população local enquadrava-se num nível socioeconómico médio, havendo uma forte ocupação profissional no setor agropecuário.

Nas proximidades da escola podíamos encontrar diferentes tipos de instituições, onde se enquadram as comerciais e as de apoio social. Destacavam-se igrejas, farmácias, um centro de saúde, Catl's, escolas, clubes desportivos e recreativos, restaurantes e lojas incluindo-se algumas de comércio tradicional.

4.1.1.1 – A sala de aula

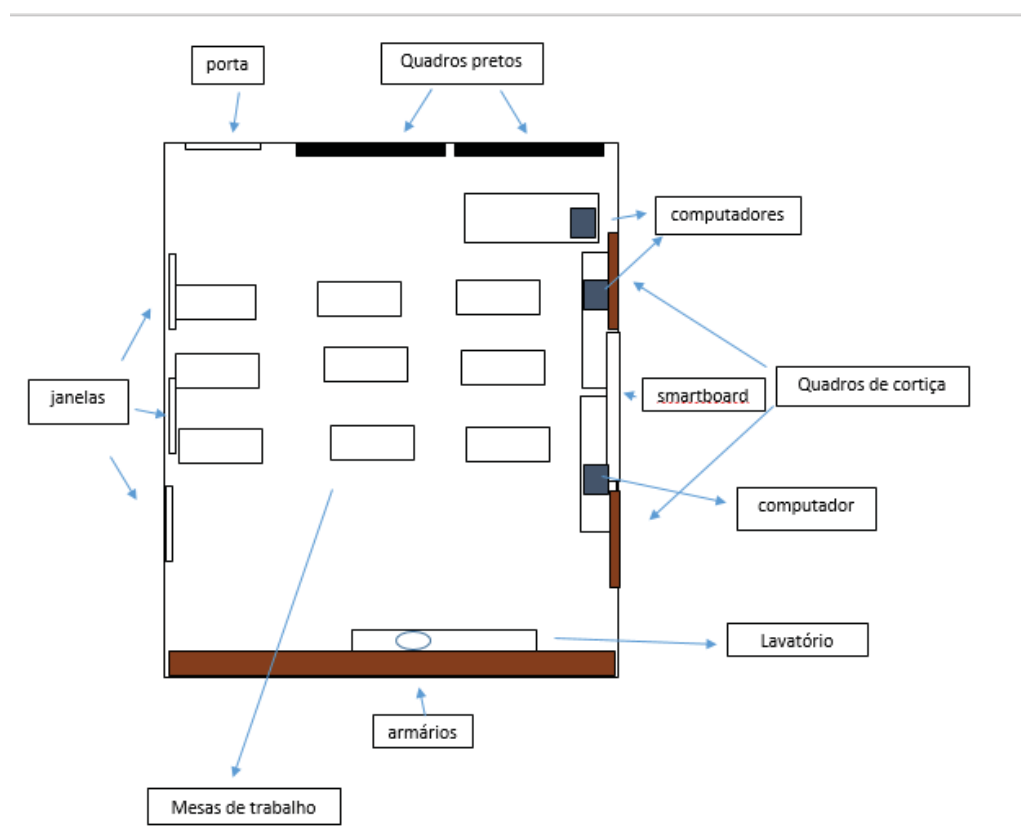


Figura 2 – Planta simplificada da sala de aula.

A figura 2 reflete uma planta simplificada da sala, destacando os pontos de maior relevância para a intencionalidade da intervenção pedagógica.

A turma contava com um bom espaço de trabalho, quer pela dimensão da sala, quer pela forma como se encontrava equipada a nível de materiais didáticos e informáticos. A forma como a sala estava organizada permitia a realização de diferentes dinâmicas, apoiadas em diversas estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que estávamos perante uma sala passível de se reestruturar a disposição das mesas em função do trabalho que se pretendia fazer. Portanto, as aulas poderiam facilmente variar entre momentos de carácter expositivo, trabalhos de grupo, jogos, entre outros.

Tal como podemos ver na figura 2, a sala era composta pelas mesas de trabalho dos alunos, colocadas ao centro a maior parte do tempo, uma secretária para a professora, mesas de apoio numa das laterais, onde ficavam os computadores, um “smartboard”, quadros expositores de cortiça, dois quadros negros para escrever com giz, lavatório, armários que percorriam toda a parede ao fundo, onde se inclui a mini biblioteca da sala e outros materiais didáticos.

4.1.1.2 – A turma

O estágio decorreu com a turma C do 4.º ano, constituída por 16 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, a qual integrava uma criança com NEE, ao abrigo de um CEI – Currículo Específico Individual, de modo que se tornou necessário a construção de um plano de trabalho semanal para a generalidade da turma e um segundo para o aluno com CEI.

Fazendo uma análise abrangente, a turma caracterizava-se por um nível de acompanhamento das aprendizagens médio-baixo, demonstrando interesse na realização das diferentes tarefas propostas pela escola, quer ao nível de sala de aula, quer de atividades inerentes à comunidade escolar.

Para além do trabalho desenvolvido com a professora titular, existiam três professores de apoio educativo e do ensino especial que realizavam um trabalho em consonância com a titular da turma, em pequenos grupos e individualmente:

Uma professora do Ensino Especial desenvolvia o seu trabalho de apoio com o aluno acompanhado por um CEI em cerca de 4 horas semanais;

Um dos professores de apoio trabalhava duas vezes por semana (terças e sextas) com o um aluno que apresentava maiores dificuldades de aprendizagem nas competências relacionadas com o Português.

O outro professor de apoio alternava a sua intervenção ao longo da semana com dois grupos de trabalho, compostos por 4 alunos cada, os quais apresentavam as maiores dificuldades de aprendizagem, necessitando de um apoio individualizado, não obstante existirem outros casos com dificuldades acrescidas, principalmente na exploração dos conteúdos da área da Matemática.

Os professores de apoio tornaram-se nossos cooperantes, na medida em que desenvolveram o seu trabalho a partir das atividades lançadas na sala de aula. Construiu-se deste modo uma equipa de trabalho que trocava informações sobre o desempenho dos alunos e a necessidade de trabalhar mais ou menos determinados conteúdos ou competências e, deste modo, tal como a professor titular funcionaram como um precioso auxílio na identificação de estratégias de trabalho necessárias a desenvolver.

Não obstante, apesar do contributo de todos os intervenientes nem sempre foi possível desencadear as estratégias necessárias para conseguir alcançar todas as metas, nomeadamente, o reforço do desenvolvimento de algumas competências de leitura. Fatores como a escassez de tempo para avaliar e refletir sobre as práticas, a planificação mediante um plano fornecido pela cooperante ou a inexperiência profissional da estagiária.

Apesar dos vários desafios com que nos deparamos relativamente ao trabalho pedagógico com a turma, esta mostrou ser muito participativa nas aulas e na maior parte dos casos dar um contributo plausível para as discussões geradas. Os momentos de trabalho autónomo, onde se integravam as provas de avaliação, refletiam muitas dificuldades de aprendizagem. Alguns alunos mostravam um nível de insegurança muito elevado, que se fazia notar nas constantes solicitações da ajuda do professor. “É assim que se faz?” era uma pergunta frequente no dia-a-dia da sala de aula.

Não obstante as dificuldades apresentadas, os alunos destacavam-se pela positiva por serem trabalhadores e esforçados, demonstrando, frequentemente, interesse em saber mais além do que era explicitado na sala. Eram, portanto, alunos curiosos e trabalhadores.

4.2 – Práticas de promoção da compreensão leitora no Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta o nosso contexto de trabalho, foram desenvolvidas várias práticas ao longo do estágio, as quais serão aqui analisadas seguindo os mesmos moldes apresentados anteriormente relativamente ao Estágio Pedagógico I. Assim sendo, começamos por apresentar as diferentes atividades de leitura que suportam o nosso estudo.

Quadro 7 – Identificação das leituras desenvolvidas tendo em conta as tipologias textuais e as áreas ou domínios em foco.

Código	Leituras desenvolvidas	Tipologia textual	Área curricular em foco
001	“Mahdi”	Texto narrativo	Português
002	“Água, um bem precioso” (brochura)	Texto expositivo	Estudo do Meio
003	Experiências com os estados da água	Texto instrucional	Estudo do Meio
004	“O lobo, a raposa e o ouriço”	Conto tradicional	Português
005	Adivinhas sobre o Ciclo da Água	Adivinha	Estudo do Meio
006	“A lagoa das Furnas”	Lenda	Português
007	Problemas matemáticos	Problema	Matemática
008	Provérbios	Provérbio	Português
009	“O ciclo do leite”	Texto narrativo	
010	Receita de Arroz doce	Receita	Matemática
011	“Três universitários inovam nos Açores com produtos de consumo fácil”	Notícia	Português
012	“Detido suspeito de atear dois fogos em Mangualde”	Notícia	Cidadania
013	“Incêndio em Mangualde faz prejuízo de milhares de euros”		
014	“Atividades económicas”	Texto expositivo	Português
015	“Atividades económicas” – PowerPoint		Estudo do Meio
016	“Faróis”		
017	“Relevo e costa”		
018	“Um dia com algumas surpresas”	Texto narrativo	Português
019	“Serafim e Malacueco”	Texto dramático	

020	“Margarida e as terríveis distrações”	Banda desenhada	
021	“Poluição provocada pela fábrica de processamento de bagaço de azeitona”	Notícia	Cidadania
022	Inquérito aos professores da escola	Inquérito	Matemática
023	“Laboratório gramatical”	Excertos de texto narrativo	Português
024	“Jogo da Glória” – cartões de jogo	Texto expositivo	Estudo do Meio
025	Regras do “Jogo da Glória”	Texto instrucional	

Tal como referimos no ponto 3, elaborámos este primeiro quadro para dar conta da forma cronológica como as atividades decorreram, demonstrando à partida que áreas curriculares e que tipologias textuais foram envolvidas. Faremos de seguida uma breve descrição de cada atividade.

Quadro 8 – Descrição das atividades de leitura realizadas no Estágio Pedagógico II.

Atividade	Descrição
“Mahdi”	Um texto presente no manual escolar que dava conta de uma família, a de Mahdi, que tinha ficado sem água. As crianças leram o texto e analisaram-no com perguntas de interpretação e com sugestões de escrita a partir do texto.
“Água, um bem precioso” (brochura)	A partir da atividade anterior, cada criança elaborou uma brochura com medidas para a contenção dos gastos da água. Apresentaram os seus trabalhos e os colegas elegeram aquele que entenderam ser o mais bem conseguido.
Experiências com os estados da água	Foi proposto aos alunos que realizassem um conjunto de experiências, sugeridas por um texto instrucional, após terem visualizado um documentário sobre os diferentes estados da água na natureza. Foi entregue a cada aluno uma folha de registo, para colocarem as suas previsões e os resultados finais.
“O lobo, a raposa e o ouriço”	Um conto tradicional, presente no manual escolar, que foi decodificado em silêncio, por todos, e em voz alta por uma das crianças. Antes da decodificação exploramos o título e as

	ilustrações e após a decodificação a turma preencheu algumas questões de interpretação.
Adivinhas sobre o Ciclo da Água	Cada criança, alternadamente, retirava de um saco um cartão com uma adivinha sobre o Ciclo da água. Lia em voz alta e respondia.
“A lagoa das Furnas”	Debatemos sobre a tipologia textual, comparando-a com outros textos do mesmo género que as crianças já conheciam. A estagiária convidou a turma a lançar hipóteses sobre os conteúdos do texto. Cada criança decodificou o texto silenciosamente, registando as palavras desconhecidas. Seguiu-se o preenchimento de uma ficha de interpretação.
Problemas matemáticos	No início do estágio os alunos liam os problemas autonomamente e mobilizando os seus conhecimentos prévios resolviam a questão, ou não. Tendo em conta as dificuldades de leitura (enquanto compreensão), a estagiária deu a conhecer o “método de barras”, o qual foi um recurso, para muitos alunos na resolução das situações problemáticas.
Provérbios	Alternadamente, cada criança decodificava silenciosamente um provérbio e representava-o através de mímica para que os seus colegas pudessem adivinhar do que se tratava. Tinha, ainda, que identificar uma situação quotidiana à qual pudesse aplicar o provérbio. A tipologia foi previamente explorada, tendo em conta as características próprias.
“O ciclo do leite”	As crianças tiveram um primeiro contacto com o texto através da exploração do livro, tendo em conta a capa e o título. Lançaram as suas previsões. Com recurso a uma apresentação em PowerPoint, alguns dos alunos decodificaram o texto em voz alta. Após o debate oral, as crianças preencheram uma ficha de interpretação do texto.
Receita de Arroz doce	Antes de partirmos para a confeção do arroz doce, debatemos sobre as características da tipologia textual, tendo em conta a sua função.

	A estagiária registou no quadro o texto, para que em conjunto a turma pudesse proceder à confeção do arroz doce.
“Três universitários inovam nos Açores com produtos de consumo fácil”	Após a decodificação do texto, as crianças, organizadas em pequenos grupos, analisaram o texto e treinaram uma pequena dramatização, onde tiveram de representar o jornalista e os três jovens agricultores. A tarefa foi colocarem-se no papel daquelas personagens por forma a preverem como teria sido a entrevista que resultou na notícia que estavam a ler.
“Detido suspeito de atear dois fogos em Mangualde” e “Incêndio em Mangualde faz prejuízo de milhares de euros”	Foi entregue o primeiro texto a metade da turma e o segundo aos restantes alunos. Ambos reportavam-nos para o mesmo acontecimento. Após todos tomarem conhecimento dos dois textos, a estagiária desafiou os alunos a debaterem sobre as perspetivas dos autores. Seguindo algumas linhas de orientação, fornecidas pela estagiária, criaram tópicos de debate. “A nossa notícia é a melhor porque...”
“Atividades económicas”	Após o contacto com os dois textos, através do manual escolar e de uma apresentação em PowerPoint, em que o assunto era o mesmo, as crianças resolveram uma ficha de Estudo do Meio e preencheram em grupo um esquema/mapa de conceitos.
“Atividades económicas” – PowerPoint	
“Faróis”	Um pequeno texto sobre a importância dos faróis como sinalizadores da costa. As crianças decodificaram o texto, identificaram as palavras desconhecidas e preencheram uma ficha de interpretação.
“Relevo e costa”	A estagiária apresentou um texto para consolidação de conhecimentos, com vários espaços em branco e em caixas de textos as palavras que deveriam utilizar para dar sentido à informação.
“Um dia com algumas surpresas”	Este foi mais um texto, acompanhado de ficha de interpretação, a qual sugeriu, entre outras tarefas, a escrita de um desfecho alternativo.
“Serafim e Malacueco” e “Margarida e as terríveis distrações”	O objetivo principal destas duas leituras foi a conversão do texto em discurso direto para discurso indireto.

<p>“Poluição provocada pela fábrica de processamento de bagaço de azeitona”</p>	<p>Após a turma tomar conhecimento do texto e de debater oralmente sobre o seu conteúdo, foi dividida em dois grupos.</p> <p>A cada grupo foi entregue um guião de debate, com tópicos sobre o que eventualmente deveriam falar.</p> <p>Por um lado os representantes administrativos da fábrica e por outro os representantes do partido dos verdes e da associação de moradores da região.</p> <p>Este último grupo pretendia o encerramento da fábrica.</p>
<p>Inquérito aos professores da escola</p>	<p>Com base na leitura das respostas dadas pelos professores, a turma teve de elaborar um cartaz que refletisse a sua interpretação dos dados, recorrendo aos conhecimentos sobre organização e tratamento de dados.</p>
<p>“Laboratório gramatical”</p>	<p>Um conjunto de pequenas narrativas que sugeriam diversas questões gramaticais, nomeadamente, em relação às classes de palavras.</p>
<p>“Jogo da Glória” – cartões de jogo</p>	<p>Cada cartão de jogo refletia um pequeno texto, seguido de uma questão, ou um texto com uma palavra em falta.</p> <p>Alternadamente cada criança decodificava o texto em voz alta e apresentava a sua resposta.</p>
<p>Regras do “Jogo da Glória”</p>	<p>A decodificação foi feita pela estagiária. Os alunos demonstraram a compreensão das regras pela forma como as cumpriram.</p>

Para uma análise mais detalhada e que nos aproxima das questões inerentes ao desenvolvimento da competência leitora devemos prestar atenção aos seguintes quadros que nos permitem retirar algumas conclusões sobre o trabalho desenvolvido no contexto de estágio, os quais se baseiam uma vez mais na síntese taxonómica de Catalá *et al.* (referenciados por Viana *et al.*, 2010).

Quadro 9 – Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos nas diferentes áreas curriculares, no Estágio Pedagógico II.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Áreas curriculares					T.S.
			Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania	total	
Desenvolvimento da competência leitora	Compreensão Literal	Reconhecimento da ideia principal	11	3	7	3	24	87
		Reconhecimento de uma sequência	7	2	3	0	12	
		Reconhecimento de detalhes	10	3	7	3	23	
		Reconhecimento de comparações	4	1	4	1	10	
		Reconhecimento de relações causa-efeito	7	1	3	2	13	
		Reconhecimento de traços de carácter de personagens	5	0	0	0	5	
	Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo de uma informação	7	3	4	3	17	47
		Ordenação das ideias	7	3	4	3	17	
		Síntese da informação	3	3	7	0	13	
	Compreensão Inferencial	Dedução das ideias principais	3	0	5	1	9	93
		Dedução de uma sequência	1	1	2	0	4	
		Dedução de detalhes	6	1	4	3	14	
		Dedução de comparações	5	1	3	2	11	
		Dedução de relações causa-efeito	6	2	4	2	14	
		Dedução de traços de carácter de personagens	6	0	0	1	7	
		Dedução de características e aplicações a uma situação nova	6	1	2	1	10	
		Predição de resultados	4	2	3	1	10	
		Hipóteses de continuidade narrativa	4	1	0	1	6	
		Interpretação de linguagem figurativa	5	1	2	0	8	
	Compreensão Crítica	Juízo de atos e de opiniões	6	0	1	2	9	23
Juízo de suficiências de validade		2	0	0	0	2		
Juízo de propriedade		2	0	0	0	2		
Juízo de valor, de conveniência e de aceitação		5	0	2	3	10		
		Total de UR	122	29	74	32	250	

Quadro 10 – Análise das unidades de registo relativas aos indicadores de compreensão leitora desenvolvidos com recurso a diferentes tipologias textuais, no Estágio Pedagógico II.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Tipologias textuais									T.S.	
			Narrativo	Instrucional	Expositivo	Notícia	Dramático	Adivinha	Provérbio	Problema	Inquérito		tot.
Desenvolvimento da competência leitora	Compreensão Literal	Reconhecimento da ideia principal	7	3	5	4	1	1	1	1	1	24	87
		Reconhecimento de uma sequência	6	3	1	0	1	0	0	1	0	12	
		Reconhecimento de detalhes	7	3	5	4	1	1	0	1	1	23	
		Reconhecimento de comparações	4	1	3	1	0	0	0	0	1	10	
		Reconhecimento de relações causa-efeito	7	1	2	2	0	0	0	1	0	13	
		Reconhecimento de traços de carácter de personagens	3	0	0	1	1	0	0	0	0	5	
	Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo de uma informação	4	2	4	4	1	0	0	1	1	17	47
		Ordenação das ideias	5	3	2	4	0	0	1	1	1	17	
		Síntese da informação	2	2	5	0	0	1	1	1	1	13	
	Compreensão Inferencial	Dedução das ideias principais	2	1	4	1	0	1	0	0	0	9	93
		Dedução de uma sequência	1	2	1	0	0	0	0	0	0	4	
		Dedução de detalhes	5	2	3	4	0	0	0	0	0	14	
		Dedução de comparações	3	1	2	3	0	0	1	1	0	11	
		Dedução de relações causa-efeito	5	2	2	2	0	1	1	1	0	14	
		Dedução de traços de carácter de personagens	6	0	0	1	0	0	0	0	0	7	
		Dedução de características e aplicações a uma situação nova	4	1	2	1	0	0	1	1	0	10	
		Predição de resultados	4	2	2	1	0	0	0	1	0	10	
		Hipóteses de continuidade narrativa	4	0	0	1	0	0	0	1	0	6	
		Interpretação de linguagem figurativa	4	0	1	0	0	1	1	1	0	8	
	Compreensão Crítica	Juízo de atos e de opiniões	4	0	1	3	0	0	1	0	0	9	23
Juízo de suficiências de validade		2	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
Juízo de propriedade		2	0	0	0	0	0	0	0	0	2		

	Juízo de valor, de conveniência e de aceitação	4	1	1	4	0	0	0	0	0	10	
	Total de UR	95	31	46	41	5	6	8	13	6	250	

À semelhança do que aconteceu com o Estágio Pedagógico I, as UR foram contabilizadas sempre que se verificava pelo menos uma resposta positiva para o indicador de determinado nível de compreensão em cada atividade. Os problemas matemáticos explorados nas aulas foram vários, no entanto a análise que aqui fazemos quantifica-os como uma tipologia única, sendo por isso as UR referentes a todas as situações problemáticas analisadas.

Estão, portanto, em análise 25 atividades de leitura, desenvolvidas com foco em diferentes áreas ou disciplinas curriculares e distribuídas da seguinte forma: i) 11 atividades na disciplina de Português; ii) 3 atividades na disciplina de Matemática; iii) 8 atividades na disciplina de Estudo do Meio; e iv) 3 atividades na área da Cidadania.

O quadro que se segue pretende evidenciar a forma como cada área ou disciplina totalizou maior ou menor número de resultados para cada nível de compreensão leitora, com base nos quadros 8 e 9, a fim de verificarmos a relação existente entre o currículo e o desenvolvimento da competência leitora nos quatro níveis propostos por Català *et al.* (referenciados por Viana *et al.* 2010).

Quadro 11 – Total das UR para cada subcategoria nas diferentes áreas ou disciplinas curriculares.

Níveis de CL	Áreas/Disciplinas Curriculares em foco – total de UR			
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Cidadania
Literal	44	10	24	9
Reorganização	17	9	15	6
Inferencial	46	10	25	12
Crítica	15	0	3	5

Ao contrário do que verificámos no Estágio Pedagógico I, tornou-se evidente uma correlação entre a disciplina do Português e o desenvolvimento dos diferentes níveis de

compreensão leitora. Como seria de esperar, revelou os resultados mais elevados com 122 UR. As questões inerentes ao desenvolvimento da competência leitora estão subjacentes a esta disciplina de estudo, tal como vimos no capítulo anterior, daí que grande parte das atividades de leitura se tenha realizado com foco na mesma. Os níveis de compreensão mais evidenciados nesta disciplina foram o inferencial e o literal com resultados muito próximos.

Um pouco mais baixos foram os valores obtidos nas atividades com foco na disciplina de Estudo do Meio, verificando-se um total de 74 UR, sendo que os níveis de compreensão leitora mais trabalhados nesta disciplina foram também o inferencial e o literal com apenas uma UR de diferença.

A área de Cidadania revelou um total de 32 UR e o nível de compreensão leitora que mais se evidenciou foi o inferencial, com algum destaque em relação aos restantes.

A disciplina de Matemática revelou o baixo valor de 29 UR, no entanto é necessário lembrar que os problemas matemáticos, que resultaram na maioria das atividades de leitura, com foco nesta disciplina, foram bastante frequentes e ao longo do estágio verificámos que a compreensão dos problemas melhorou para vários alunos. Nesta disciplina os níveis literal e inferencial mostraram o mesmo grau de evidência e a reorganização apresentou-se muito próxima, com apenas uma UR de diferença.

É na Matemática que o nível da reorganização se encontra melhor pontuado, uma vez que as três atividades analisadas evidenciaram indicadores a este nível. Isto deveu-se às tipologias textuais envolvidas (problemas, receita e inquérito) que, tal como veremos mais adiante, potenciaram o desenvolvimento daquele nível.

A compreensão crítica não foi evidenciada nas leituras com foco na Matemática porque a natureza das tipologias textuais e a forma como a leitura foi trabalhada não conduziram à aferição de juízos sobre o texto.

No quadro 7, podemos contabilizar o mesmo número de UR, mas tendo como foco as diferentes tipologias textuais: a) 7 textos narrativos; b) 3 textos instrucionais; c) 6 textos expositivos; d) 4 notícias; e) 1 texto dramático; f) 1 adivinha; g) 1 provérbio; h) 1 problema matemático; i) 1 inquérito.

Se no quadro anterior evidenciamos as áreas ou disciplinas curriculares como foco do desenvolvimento dos diferentes níveis de compreensão leitora, no próximo (quadro 11), procuramos clarificar em que tipologias se registaram mais evidências da promoção de cada nível.

Quadro 12 – Total das UR para cada subcategoria nas diferentes tipologias textuais.

Níveis de CL	Tipologias textuais – Total de UR								
	Narrativo	Instrucional	Expositivo	Notícia	Dramático	Adivinha	Provérbio	Problema	Inquérito
Literal	34	11	16	12	4	2	1	4	3
Reorganização	11	7	11	8	1	1	2	3	3
Inferencial	38	11	17	14	0	3	4	6	0
Crítica	12	1	2	7	0	0	1	1	0

Os textos narrativos foram novamente os mais trabalhados com 95 UR, sendo que nesta tipologia se incluíram dois gêneros com características próprias – o conto tradicional e a lenda. O nível de compreensão inferencial foi o que se evidenciou mais e foi com esta tipologia que conseguimos encontrar um maior número de UR em relação aos diferentes níveis. Apenas ao nível da reorganização situamos os resultados no mesmo patamar que os textos expositivos. Esta tipologia foi sempre utilizada com foco na disciplina de Português.

Esta parece ser uma tendência geral, pois, tal como revela o estudo de Ramos (2011) a cerca de 16 manuais escolares, aquela tipologia textual representava 64,9% dos textos encontrados.

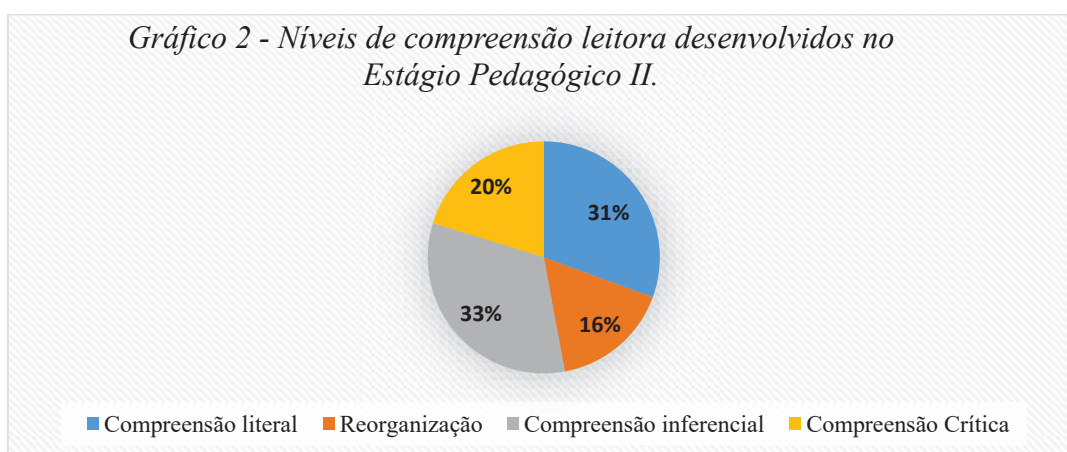
Os textos instrucionais revelaram os mesmos valores para os níveis literal e inferencial. Ao nível da reorganização, tendo em conta que se trataram de três atividades, verificamos que apenas na atividade 003 – “experiências com os estados da água” – não se encontraram evidências para todos os indicadores. No que respeita à receita (atividade 010) e às regras do jogo (atividade 025) a reorganização foi totalmente evidenciada dada a natureza da tipologia textual que exige do leitor competências a este nível.

Os textos expositivos, embora com apenas menos uma atividade que os narrativos, apresentaram valores bem inferiores totalizando 46 UR, evidenciadas nos níveis inferencial e literal. Foram textos maioritariamente com foco na disciplina de Estudo do Meio, sendo que apenas a atividade 014 teve como foco a disciplina de Português.

A notícia representou um total de 41 UR, com os melhores resultados aos níveis inferencial e literal. A compreensão crítica, embora com valores um pouco baixos, conseguiu evidenciar-se logo após os textos narrativos, estabelecendo uma análise comparativa geral. Isto porque, como aprofundaremos adiante, a exploração feita em torno da leitura das notícias envolveu o juízo e a avaliação de características do texto. Estas atividades tiveram como foco maioritariamente a área da Cidadania.

As restantes tipologias – texto dramático, adivinha, provérbio, problema matemático e inquérito – representam uma única atividade cada, daí que a sua análise não possa ser tão representativa. Não obstante, podemos analisá-los segundo uma leitura vertical e horizontal dos quadros acima apresentados, que nos mostram: a) a leitura do texto dramático revelou apenas resultados aos níveis literal e de reorganização, com foco na disciplina de Português; b) as adivinhas, os provérbios e os problemas deram primazia ao nível inferencial, sendo trabalhados com foco nas disciplinas de Estudo do Meio, de Português e de Matemática respetivamente; e c) o inquérito revelou apenas dados relativos aos níveis literal e de reorganização, totalizando as mesmas UR em ambos.

Embora os problemas, no cômputo geral possam não ser tão representativos, tal como já foi referido, as informações recolhidas a partir da análise das respostas dos alunos relativamente aos problemas matemáticos foram condensadas numa única tipologia, representando várias situações. Assim sendo, as três UR relativas ao nível da reorganização significam que esta tipologia textual permitiu o desenvolvimento em diversas situações problemáticas a este nível.



Apesar de ter havido uma aposta, através das atividades propostas aos alunos, na promoção dos diferentes níveis de compreensão leitora, verificou-se uma vez mais que os níveis inferencial e literal conseguiram reunir um maior número de respostas. Ao nível da compreensão crítica deparamo-nos com valores muito baixos, sendo que ao nível da reorganização encontramos também alguma falta de evidências.

Estudos anteriores revelam que tendencialmente a prática docente tem conduzido a resultados muito semelhantes aos verificados no nosso estudo. Ramos (2011) através de uma análise realizada a 5225 perguntas presentes em manuais escolares do 1.º CEB obteve os seguintes resultados:

Quadro 13 – Resultados obtidos por Ramos (2011) na análise de manuais escolares do 1.º CEB.

Compreensão Leitora	N.º de questões	Valores %
Compreensão literal	4416	84,5%
Antecipação/Predição	39	0,75%
Compreensão inferencial	104	2%
Reorganização	434	8,31%
Compreensão Crítica	232	4,44%

Outros exemplos como os estudos de Pereira (2015) que, no seu estágio no 1.º CEB promoveu a compreensão leitora: 41% ao nível literal, 27% ao nível inferencial, 17% ao nível crítico e 15% ao nível da reorganização; e o de Sousa (2016) que priorizou a promoção ao nível literal.

Tal como vimos no ponto 3, existe uma forte relação entre os resultados apresentados e as práticas pedagógicas desenvolvidas, as quais sofreram os condicionalismos patentes ao tipo de texto escolhido, pois, tal como refere Rocha (2007, p. 131) “todas as práticas e estratégias de leitura que o leitor leva a cabo são condicionadas pela tipologia do texto com que se depara, sendo que são as suas diferenças que ditam os procedimentos adstritos a cada um deles”.

Assim sendo, analisaremos as opções tomadas pela estagiária atendendo às diferentes fases da leitura dos textos em análise.

Os momentos de **pré-leitura** caracterizaram-se por captadores do interesse e da consequente atenção dos alunos, pela mobilização de conhecimentos prévios e proporcionaram a aferição de dados essencialmente sobre a compreensão ao nível inferencial.

A apresentação do título e de imagens, muitas vezes associadas a textos narrativos, foi uma estratégia que no Estágio I deu provas de sucesso e, por essa razão, foi novamente recorrente no Estágio II. Esteve presente nas atividades 001, 004, 009, 014, 019 e 020.

Na atividade 001 por exemplo, o título não foi tão sugestivo, no entanto as imagens permitiram o levantamento de hipóteses e a construção de inferências sobre o texto, tais como, “o menino vai deixar a torneira aberta e vai molhar o chão todo”, ou “vão ficar sem água”. A narrativa dá conta de uma família que vive num país com escassez de água e nas imagens podemos observar uma torneira, baldes e a expressão facial de medo ou de susto da personagem principal. A primeira sugestão insinua que a expressão de Mahdi pudesse ter a ver com o facto de ter feito uma asneira como ter esquecido a torneira aberta e causado uma inundação. A segunda aponta para um real facto da narrativa sugerido uma vez mais pela expressão da personagem e pelos baldes de água que serviriam para recolha e transporte com recurso a alguma fonte exterior à casa.

Vários foram os textos trabalhados sem associação a imagens e para estes casos a pré-leitura incidiu na exploração do título e no levantamento de hipóteses sobre o assunto, que na maior parte das vezes estava a ser desenvolvido noutras atividades, algumas vezes com foco noutras áreas curriculares. São exemplo as atividades 006, 011, 012, 013, 016, 018 e 021.

Quando apresentado o título da leitura 006 – “A Lenda da lagoa das Furnas”, os conhecimentos relativamente ao conceito de lenda foram mobilizados através de questões, que levaram os alunos a concluírem que o texto tentaria explicar a origem da lagoa das Furnas, um espaço conhecido por todos. Quando questionados sobre o conhecimento da possível origem da lagoa, um dos alunos respondeu: “as lagoas aparecem dos vulcões”, mobilizando assim o seu conhecimento científico sobre o meio físico e natural. Nenhum aluno conhecia a lenda e algumas das hipóteses levantadas apontaram para fenómenos mágicos dada a especificidade da tipologia textual que já era conhecida da turma e que acabara de ser lembrada. Uma hipótese curiosa mostrou uma aproximação a outra lenda, a das Sete Cidades: “a lagoa apareceu porque uma menina chorou muito e fez uma poça gigante”.

Antes da leitura do texto instrucional sobre as experiências com os estados da água (atividade 003), os alunos visualizaram um documentário que dava conta das transformações que ocorrem com a água na Natureza. Deste modo o vídeo e o diálogo que estabelecemos em grupo prepararam o teste a algumas hipóteses relativas às experiências.

As situações problemáticas, com foco na disciplina de Matemática, causavam para a maior parte da turma dificuldades acrescidas, as quais se prendiam com a compreensão dos enunciados. Como forma de ajudar os alunos, a estagiária deu a conhecer o “Modelo de Barras”, cuja difusão remonta ao ano de 1983 sob responsabilidade do professor Kho Tek Hong, surgindo “como uma forma de melhorar a capacidade de resolução de problemas dos alunos”, uma vez que segundo o professor e a sua equipa de trabalho “é necessário ajudar os alunos a visualizar as relações matemáticas abstratas e as diferentes estruturas dos problemas através de uma representação pictórica” (Silvestre, 2015, p.20).

Neste sentido, o modelo, inserido nos pressupostos do Método de Singapura, propõe 7 etapas de resolução dos problemas – 1) Ler com atenção todo o problema; 2) Colocar questões: “quem?” e “de quê?”; 3) Traçar uma barra unitária para cada sujeito/objeto com a informação recolhida; 4) Realizar uma segunda leitura do problema, analisando frase a frase e número a número; 5) Identificar a pergunta do problema e ilustrá-la; 6) Efetuar as operações correspondentes e interpretar o resultado obtido; e, por fim, 7) Escrever a resposta.

Aqueles passos foram afixados numa das paredes da sala e foi entregue a cada aluno um pequeno esquema que sintetizava a forma como deveria atuar, que perguntas deveria fazer ao texto. Desta forma, respeitando o processo de resolução que parte do concreto para o pictórico e posteriormente para o abstrato, pretendeu-se preparar a turma para a compreensão de outros enunciados.

Embora nem todos tenham conseguido recorrer a este método de forma autónoma, presenciámos casos de sucesso, resultando a estratégia num auxílio à compreensão leitora aos níveis literal, de reorganização e inferencial.

Na atividade 010, a leitura de uma receita, a pré-leitura prendeu-se com as questões da estrutura formal do texto. À pergunta “que texto é este?” as respostas foram unânimes: “é uma receita”, “é a receita do arroz doce”. A especificidade da tipologia textual, por não ser desconhecida da turma, fez denotar rapidamente do que se tratava e despertou logo o interesse para a leitura e para a confeção.

O mesmo aconteceu com a atividade 025 – regras do jogo; pela estrutura formal, os alunos perceberam logo do que se tratava, bem como da importância deste texto para poderem jogar.

No que diz respeito à **leitura**, a qual se diferencia do primeiro estágio porque a decodificação, um importante passo para a compreensão, é feita pelo aluno e pela estagiária. Aspectos como a entoação dada pelo aluno na leitura em voz alta denotaram compreensão do texto aos níveis literal e inferencial, essencialmente no discurso direto.

As estratégias utilizadas para estes momentos de leitura, propriamente dita, basearam-se: a) na decodificação acompanhada por imagens, maioritariamente associada aos textos narrativos e expositivos, os quais revelaram os melhores resultados, como já vimos; b) na decodificação através da combinação da leitura silenciosa com a leitura em voz alta (estratégia utilizada em quase todas as leituras); c) e no recurso a textos fotocopiados, do manual, apresentação em PowerPoint, pequenos cartões com efeito-surpresa (adivinhas, provérbios e cartões de jogo).

Os momentos de **pós-leitura** foram muito importantes para aferir a compreensão leitora nos quatro níveis e para estabelecer comparações entre as hipóteses recolhidas em fase de pré-leitura e as conclusões retiradas da interpretação do texto que as confirmavam ou não.

Logo após a leitura dos textos narrativos, expositivos e dramático proporcionámos momentos de diálogo para levantamento das ideias gerais, do assunto dos textos, seguindo-se um conjunto de perguntas que tentaram dirigir-se a todos os níveis de compreensão leitora, como são exemplo as questões para a atividade 009:

1. Com os teus colegas, ordena as imagens e coloca a respetiva legenda, descrevendo o ciclo do leite. (reorganização)
2. Como imaginas a professora Tita? Apresenta algumas características, a partir do que o texto te dá a conhecer. (literal e inferencial)
3. Como se sentiu o Vasco ao avistar as vacas? (literal e inferencial)
4. Qual a profissão do senhor Joaquim? (inferencial)
5. Achas que a visita foi importante para os alunos? Porquê? (inferencial)
6. Qual ou quais a(s) personagem(ns) de que mais gostaste? Porquê? (Crítica)
7. Atribui um novo título a esta história. (reorganização)
8. Imagina que vais visitar o pasto do senhor Joaquim. Escreve um pequeno texto imaginando como seria a experiência. (reorganização)

As visitas de estudo a uma exploração agrícola e à fábrica de leite permitiram o estabelecimento de comparações entre a realidade e a narrativa, pelas aproximações geradas, fazendo denotar a compreensão leitora aos níveis, literal, de reorganização e inferencial, em expressões como, “este senhor tem a mesma profissão que o senhor Joaquim”, “ah vamos ter que vestir as batas e as toucas (...) vamos ficar iguais à história”; quando a funcionária da fábrica perguntou, por exemplo: “sabem qual o passo seguinte?”, uma criança reagiu com base na informação do texto: “vai para a sala dos pacotes”.

A atividade 002 resultou de um momento de pós-leitura da 001, uma vez que os alunos tiveram de elaborar uma brochura com medidas de contenção de água, com o propósito de elegeram um exemplar para fotocopiar e entregar nas várias salas da escola como campanha de sensibilização. Uma atividade essencialmente dirigida ao nível da compreensão crítica. Quando os alunos votaram para decidir qual a brochura vencedora teceram juízos sobre a forma como os colegas construíram os seus textos – “Acho que o da (nome da criança) está mais bem escrito (...) percebe-se melhor”, “tem coisas repetidas” e em alguns casos foram autocríticos, “eu sei que o meu não vai ganhar” ou “eu acho que o meu está bem escrito e merece ganhar”.

A interpretação da leitura dos textos instrucionais apareciam quase em simultâneo com a decodificação, como é o exemplo da atividade 010 – “Receita de arroz doce”. Os alunos fizeram uma primeira leitura e ao confeccionarem o arroz necessitaram do texto para reler e reorganizar a informação. Quando a estagiária perguntava: “O que devemos colocar agora?”, observaram-se de imediato os olhos a procurarem a informação no quadro, onde estava a receita.

No caso das experiências com os estados da água, os alunos leram o texto, registaram as suas previsões, seguiram as instruções, observaram os resultados e registaram-nos. Este tipo de atividade direcionou-se essencialmente aos níveis de compreensão literal e de reorganização, com exemplos como “a água vai subir” ou “o balão vai rebentar”.

Os debates como momentos de interpretação da leitura nas atividades 012, 013 e 021, que consistiram em colocar-se na posição de personagens ou do autor, revelaram compreensão ao nível literal e inferencial. Ao defenderem a sua posição os alunos recorriam a informações obtidas pelo texto e criavam novas informações algumas com mais sentido que outras. São exemplo disso, “a fábrica não pode fechar porque dá trabalho a muitas pessoas”, uma afirmação que revela uma inferência a partir do texto, ou “nós

vamos fazer obras na fábrica para acabar com os fumos”, uma criação a partir do texto com sentido.

Aquando da leitura dos provérbios (atividade 008), cada aluno leu um provérbio e teve de representá-lo através de mímica para que os colegas pudessem adivinhá-lo. Numa segunda fase, teve de identificar uma situação quotidiana onde se pudesse aplicar o provérbio lido. Esta atividade direcionou-se essencialmente para a compreensão aos níveis literal e inferencial. Observemos os exemplos de dois alunos:

O aluno A leu: “mais vale um pássaro na mão do que dois a voar”, gesticulou os números 1 e 2 e com os braços simulou o movimento de asas e, de seguida, explicou de “o meu irmão está no Pauleta (escola de futebol) e agora quer ir para o judo também e o meu pai [es]tá sempre a dizer ou um, ou outro, ou ficas sem nada”; revelando, deste modo compreensão ao nível literal pela mímica e ao nível inferencial pela explicação que encontrou.

O aluno B leu “a galinha da vizinha é sempre melhor que a minha”, através da mímica simulou os movimentos da galinha e tentou “desenhar” com o dedo indicador uma porta ao lado da porta da sala, entre outros gestos, e justificou o provérbio “a vizinha sabe fazer melhor a comida”. Neste caso revelou também compreensão literal e inferencial, apesar de a justificação para o provérbio não ser propriamente a que deu, inferiu através da leitura que fez.

Na atividade 011, a leitura de uma notícia sobre a construção da empresa açoriana “Easy Fruits and Salads”, resultou na simulação de uma entrevista ao agricultor. Algumas crianças tiveram de se colocar no papel de entrevistador e outras no papel de autor. Esta atividade possibilitou aferir essencialmente a compreensão aos níveis literal e inferencial. A estagiária sugeriu que os alunos procurassem no texto informações essenciais e que construíssem um guião de entrevista a partir das informações. Neste sentido, os alunos, inferiram sobre quais teriam sido as perguntas do jornalista, como são exemplo, “quando abriu a sua empresa?”, “qual a sua idade? ou “como rega as plantações?”, ocorrendo também questões criativas, como “gosta do que faz?”, a qual promoveu uma resposta igualmente criativa “sim, é o que mais gosto de fazer”, sendo que não é possível encontrar explicitamente no texto esta informação.

Por seu turno os alunos no papel de agricultor, em alguns casos, criaram a partir do texto, respostas como “utilizo uma mangueira” (faz sentido, apesar de não respeitar o conteúdo do texto) e responderam, também, com base em informações explicitadas na

notícia, como por exemplo, “tenho 30 anos” ou “começamos a construir a empresa em 2012”.

A interpretação do inquérito realizado aos professores da escola exigiu da turma a sua leitura e logo após a construção de um cartaz com organização e tratamento de dados. A interpretação dos resultados revelou compreensão ao nível literal e de reorganização.

Nas atividades 019 e 020 foi proposto aos alunos passarem os textos do discurso direto para o indireto, mobilizando fundamentalmente os níveis de compreensão literal e inferencial. Quando os alunos percebiam que uma frase teria de ser reescrita subtendo-a a alterações, do tempo verbal por exemplo, e sempre que o concretizava mobilizava a compreensão de nível inferencial. A compreensão de nível literal era incluída quando o texto não perdia o sentido original.

Dar resposta aos cartões de jogo na atividade 024, deu provas da compreensão dos pequenos textos aos níveis literal, de reorganização e inferencial. O facto de terem sido capazes de jogar, respeitando as regras fez denotar a compreensão de nível literal.

Para responder acertadamente a um cartão de jogo a criança teria de mobilizar os seus conhecimentos prévios. A título de exemplo, um cartão apresentava o seguinte texto: “a _____ vertebral é uma estrutura central do esqueleto humano, sendo composta por um conjunto de __ vértebras.”

Deste modo, através da análise que nos é possível fazer em relação às práticas promovidas no Estágio Pedagógico II, cumpre-nos salientar as principais reflexões que advém dos resultados acima apresentados.

Uma das principais conclusões evidenciadas prende-se com o facto de os textos narrativos e os expositivos terem apresentado os melhores resultados no desenvolvimento da competência leitora nos diferentes níveis, por terem sido os mais e melhor trabalhados. Se pensarmos na forma como foram desenvolvidas as atividades que os envolveram, apercebemo-nos da presença de alguns fatores, como: a) a associação de imagens ao texto; b) a clareza dos textos, com vocabulário acessível; c) o recurso a um conjunto de perguntas direcionadas aos diferentes níveis (principalmente nos textos narrativos).

A diversificação das tipologias textuais, tendo em conta a duração do estágio foi satisfatória, no entanto teria sido enriquecedor para este trabalho incluir textos poéticos nas práticas e ter recorrido em maior número a tipologias como o texto dramático.

A inexperiência do professor, em formação inicial, que sente, de alguma forma, a pressão de abranger no seu plano de trabalho diversas práticas capazes de dar resposta a diversos fatores, que não dizem apenas respeito ao trabalho de investigação que pretende desenvolver, poderão, na nossa opinião, contribuir para a tomada de decisões que o afastam, muitas vezes, dos seus objetivos principais.

Estes poderão ter sido fatores que conduziram a alguns erros cometidos ao longo do Estágio Pedagógico II, nomeadamente, a falha de planificação de atividades em torno da leitura de um leque mais vasto de tipologias textuais e do emprego de mais estratégias capazes de desenvolver a compreensão leitora ao nível crítico e a ausência. Apesar disso, e, tal como vimos na nossa análise, os nossos objetivos de reflexão sobre as nossas práticas cumpriram-se e desenvolvemos um importante trabalho na promoção da compreensão dos problemas matemáticos, sendo uma dificuldade assumida pela maioria dos alunos, que fez notar uma evolução positiva para alguns alunos, ainda que sem resultados significativos na análise geral da turma.

Considerações Finais

O processo que envolveu a formação inicial a que nos reporta este relatório retrata as duas dimensões compreendidas: as aprendizagens de foro científico-tecnológico e a reflexão com base nas nossas experiências de campo, nomeadamente, nos nossos estágios, com impacto na promoção da compreensão leitora.

Relembrando os nossos objetivos de partida, concluímos que este trabalho nos permitiu analisar e refletir sobre a nossa ação pedagógica ao longo dos estágios em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne às práticas de promoção da competência leitora, descortinando que ao nível pré-escolar as 24 atividades de leitura analisadas incidiram de forma equilibrada sobre todas as áreas, registando-se, contudo, um maior número de ocorrências na área de Expressão e Comunicação, tendo em conta os vários domínios que a compõem.

No estágio no 1.º CEB, apesar de estarem associadas várias áreas curriculares no desenvolvimento das 25 atividades de leitura analisadas, o foco foi maioritariamente na disciplina do Português, porque sentimos que a este nível educativo o Programa e as Metas do Português convidam, muito mais, ao trabalho em torno da leitura, o que nos guiou de certa forma, sem que fossemos mais eficazes na planificação intervencional de atividades de leitura nas outras áreas curriculares, com os objetivos a que nos propusemos.

Relativamente ao nosso objetivo de refletir sobre a relação entre a leitura de diferentes tipos de texto e a promoção de diferentes níveis de compreensão leitora, concluímos que, em ambos os estágios, os textos narrativos se mostraram a tipologia através da qual conseguimos explorar de forma mais diversificada os diferentes níveis de compreensão, embora no segundo estágio tenhamos registado uma quantidade considerável de textos expositivos, os quais nos levaram essencialmente à exploração da compreensão ao nível inferencial.

As reflexões por nós realizadas fizeram-nos detetar alguns aspetos a melhorar, nomeadamente: a) na planificação de um maior número de perguntas ou de tarefas que pudessem elevar a compreensão que as crianças fazem dos textos aos vários níveis, especialmente ao nível da compreensão crítica, onde notámos o maior défice; e b) um estudo mais aprofundado em relação às estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Em ambos os casos o fator tempo apresentou um obstáculo ao estudo, não só por os estágios serem de curta duração como por não termos feito a melhor gestão do trabalho entre a investigação e a ação. Poderíamos ter realizado um estudo mais conclusivo aliando

à prática uma maior dedicação ao estudo teórico da problemática, tendo em conta o que defendem os estudiosos da área.

A preocupação em preparar atividades que não se cingissem ou que não priorizassem a compreensão literal, levou-nos a enfatizar a compreensão inferencial, relegando para último plano a compreensão crítica e deixando a reorganização em terceiro plano. Este resultado confirma as tendências verificadas noutros estudos, como os de Ramos (2011), Pereira (2015) e Susana (2016), mas desvela a necessidade de nas nossas práticas futuras incrementarmos as atividades de leitura apostando na compreensão leitora de níveis superiores.

No Estágio Pedagógico I, desenvolvemos a nossa prática com o grupo no início do seu percurso escolar, em período de adaptação à nova realidade. As primeiras intervenções foram marcadas por comportamentos de inibição, de ansiedade de separação das famílias, sendo estes os primeiros constrangimentos com que nos deparamos.

Com o evoluir do tempo foi sendo possível conhecer melhor cada criança e perceber as suas potencialidades. A grande conquista foi conseguir motivar e transmitir segurança às crianças inicialmente retraídas, o que se tornou um importante contributo para aferir a compreensão dos textos, com base nas produções orais do grupo. A maior parte das crianças se habituou a questionar os textos e a esperar pelas questões do adulto.

No Estágio Pedagógico II, deparamo-nos com uma turma em que vários alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, exigindo-nos um trabalho de promoção da maturação de diversas competências ao nível da língua, as quais estão implicadas no desenvolvimento da compreensão leitora. A falta de experiência que caracteriza o professor em formação inicial fez com que o segundo estágio levantasse novas questões de investigação, nomeadamente, que estratégias promover na sala de aula para superar dificuldades de linguagem oral e escrita?

Com a certeza de que a promoção da compreensão oral e escrita, tendo em conta as diferentes dimensões e fatores nela envolvidos, é um importante fator de apoio ao trabalho naquele sentido, carece de um processo minucioso e com mais tempo e experiência para o desempenhar. Não obstante, conseguimos variar textos e estratégias acreditando que uma pequena semente foi plantada e que com a continuidade de um trabalho apostado na promoção de tarefas e de questões que elevem a compreensão ao nível crítico poderemos obter melhores resultados.

O estágio é um momento onde confluem vários fatores, como as particularidades do grupo, a necessidade de, por vezes, dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela

cooperante, e de dar resposta a outros objetivos que não se prendem diretamente com a problemática. Estes podem ter sido alguns dos aspetos responsáveis pelos resultados não muito satisfatórios, situando, assim, este estudo num plano introdutório, na medida em que procurámos dar conta de algumas estratégias que podem ser promovidas por educadores e professores para facilitar a compreensão de diferentes textos, havendo a necessidade incrementar as práticas pedagógicas com a inovação e diversificação de estratégias ao nível das diferentes fases que compõem o processo de leitura.

Serve este trabalho de alerta para a comunidade educativa que mais tem de ser feito para contrariar estas tendências. Será necessário investir ainda mais na formação docente para que possamos ver o reflexo das aprendizagens do adulto nas crianças, sabendo que o adulto (pais, educadores e professores) é um modelo a seguir e que, por isso, deve incentivar os mais novos a aprenderem a compreender os textos com um olhar crítico.

Referências Bibliográficas

- Amor, E. (1997). *Didática do Português: fundamentos e metodologia - 3.ª edição*. Lisboa: Texto Editora.
- Antão, J. A. (1997). *Elogio da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cabral, M. (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita. Do básico ao superior*. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/ CELL.
- Caels, F., & Alexandre, M. (s.d.). *Os alunos de PLMN e a aprendizagem de conteúdos escolares. Antes, durante e após a leitura*. Obtido de web site de ILTEC: <http://www.iltec.pt/site-PLNM/brochura-conteudos-II-3-2.html>
- Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa - Porto: Lidel - edições técnicas, lda.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Ellis, A. W. (2001). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Felipe, J. (2001). O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. Em C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil. Para que te quero?* (pp. 27-37). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferrand, L. (2007). *Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferreira, F. (1994). *Formação contínua e unidade do Ensino Básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora.
- Ferreiro, E. (24 de setembro de 2012). *Contribuição de Emilia Ferreiro na Educação*. Obtido de Pedagogia ao Pé da Letra: <http://pedagogiaaopedaletra.com/contribuicao-de-emilia-ferreiro/>
- Goodman, K. S. (1987). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. Em E. Ferreiro, & M. G. Palacio, *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas* (pp. 11-22). Portalegre: Editora Artes Médicas Lda.
- Jolibert, J. (2000). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.

- Leal, S. M. (2009). Ensinar a língua, promover a cidadania. Um desafio por/para cumprir. Em *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2964-2978). Braga: Universidade do Minho.
- Machado, J., & Leal, S. M. (2016). *Estratégias para suscitar o interesse pela leitura na infância. Promover competências de leitura*. Novas Edições Acadêmicas.
- Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Micotti, M. (1989). *Piaget e o processo de alfabetização*. São Paulo: Liv. Pioneira.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2015). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Oliveira, D. C. (outubro/dezembro de 2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. enfer. UERJ*, pp. 569-576.
- Pereira, A. F. (2015). *Promover a compreensão leitora na infância: estudos de caso na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ramos, M. H. (2011). *Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão leitora. Tese de Mestrado em Português*. Coimbra: ESEC.
- Rocha, M. R. (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade. Tese de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Roldão, M. d. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo. Que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Sá, C. M., & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Cadernos do LEIP.
- Sardinha, M. d. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Departamento de Letras.
- Sequeira, F. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura - Vol. 1*. Minho: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silvestre, A. I. (2015). A Matemática nos Primeiros Anos de Escolaridade em Singapura: Reflexão. Em A. d. Matemática, *Educação e matemática*. N° 132 (pp. 19-22). Coimbra: Associação de Professores de Matemática.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, S. C. (2016). *Fatores e estratégias promotores do interesse pela leitura na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relatório de Estágio*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Vygotsky, L. S. (setembro de 2001). *Pensamento e Linguagem*. (E. R. Mores, Ed.) Obtido em 7 de março de 2017, de eBooksBrasil: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.