



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

PROMOVER A COMPREENSÃO LEITORA NA INFÂNCIA: ESTUDOS DE CASO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Filipa Raposo Pereira

Sob orientação científica da Professora Doutora Susana Mira Leal

Ponta Delgada, abril de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

PROMOVER A COMPREENSÃO LEITORA NA INFÂNCIA: ESTUDOS DE CASO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Filipa Raposo Pereira

Relatório de Estágio apresentando 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, abril de 2015

Dedico aos meus pais,
que iluminam todos os dias a minha vida com amor e dedicação

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que fosse possível a concretização deste sonho.

À professora Doutora Susana Mira Leal expresso os meus sinceros agradecimentos pela orientação dada, pela compreensão e pelo apoio constante, sem ele não seria possível chegar até aqui.

A todos os professores da licenciatura e do mestrado que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

À educadora Gabriela Medeiros e à professora Isabel Gamboa pelos conhecimentos transmitidos ao longo das práticas e por tudo aquilo que aprendi convosco.

Às crianças por me deixarem ‘entrar’ no seu mundo, com elas cresci enquanto pessoa e enquanto profissional.

Ao meu querido pai por me ter apoiado e ajudado sempre ao longo deste percurso, por me ter mostrado que o mais importante é o amor e a coragem para enfrentar o mundo.

À minha querida mãe por nunca ter desistido de mim e ter acreditado que tudo era possível quando eu menos acreditei e pelo esforço dedicado todos os dias.

À minha irmã pela compreensão e ajuda ao longo deste percurso.

À minha querida avó Marta pelas palavras de incentivo, pelo amor demonstrado durante todo o percurso, por seres a minha guerreira.

À minha prima Marta, afilhada Francisca e tia Iliza pela disponibilidade demonstrada quando mais precisei.

Ao meu namorado, Brian Couto, pela compreensão e pela amizade ao longo deste percurso.

Ao Bruno por me ter ajudado na conceção de material.

À minha amiga e confidente Cláudia Ventura que partilhou comigo o percurso deste trabalho nos melhores e piores momentos, que me apoiou e aconselhou, que me fez rir e chorar, que me abraçou nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas Sara Horta e Sofia Câmara pelo apoio e amizade durante a minha formação e a todos os restantes colegas.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

Hoje, mais do que nunca, a aprendizagem da leitura é indispensável para uma eficaz inserção na sociedade como cidadãos ativos. Assim, torna-se essencial formar leitores capazes de compreender, analisar e refletir sobre o que leem.

Contudo, saber ler não consiste unicamente em decodificar a mensagem escrita, embora isso seja necessário; requer compreender o escrito. Este processo deve ser iniciado desde cedo. Deste modo, a escola tem um papel crucial na formação de leitores competentes capazes de lerem de forma autónoma qualquer que seja a natureza do texto, utilizando para isso um conjunto de estratégias de compreensão do texto que o professor deverá desenvolver ao longo de toda a escolaridade.

O leitor, o texto e o contexto são fatores que condicionam a compreensão de um texto, sendo assim fundamental ter em consideração todos eles durante o processo de ensino/aprendizagem da leitura. Para além disso, é essencial que o educador/professor suscite nos seus alunos o gosto pela leitura como forma também de promover a formação de leitores competentes.

Este trabalho procura refletir sobre o desenvolvimento dos vários níveis de compreensão leitora (literal, inferencial, avaliativo, apreciativo e criativo) e analisar estratégias que favoreçam a compreensão de textos de diversos tipos e suscitem o gosto pela leitura através da utilização de suportes de escrita e estratégias diversificados.

De modo a concretizar esta intenção analisamos as atividades desenvolvidas em contexto de estágio, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo procurado promover o desenvolvimento dos vários níveis de compreensão leitora, concluímos, contudo, que os mais promovidos foram o literal e o inferencial, com claro predomínio da compreensão literal, na linha do que os estudos têm mostrado ser prática nas escolas portuguesas, e os menos promovidos foram apreciativo e o avaliativo. Em todo o caso, os resultados apontam para uma evolução positiva entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Já no que respeita à promoção do gosto pela leitura junto das crianças/alunos parece-nos que o nosso objetivo foi concretizado.

Este trabalho favoreceu a nossa reflexão sobre a problemática em análise e esperamos que possa constituir um instrumento de reflexão para outros educadores/professores, considerando a importância que o tema tem.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura; Compreensão leitora; Estratégias de leitura; Motivação para a leitura

ABSTRACT

Today, now more than ever, learning to read is essential in order to integrate ourselves into society as active citizens. Therefore, it becomes also essential to form readers able to understand, analyze and reflect on what they read.

However, knowing how to read is not only decoding the written message, although necessary; required understanding what is written. This process should be initiated since early. In this way, the school has a crucial role to form competent readers capable of reading by themselves whatever is the nature of the text, using a set of strategies of text comprehension developed by the teacher during school.

The reader, the text and the context are factors that affect the comprehension of a text, something that has to be taken in consideration during the process of education/learning of reading. Furthermore, is essential that the educator/teacher evoked in the students interest for the reading as to promoted the formation of competent readers.

This work search to reflect about developed the different levels of reading comprehension (literal, inferential, evaluative, appreciative, creative) and analyze strategies that advanced the text comprehension of differently types and awake interest for the reading using different media writing and strategies.

In order to concretize this intention we analyzed the activities developed in the internship, Pre-School and Primary Education.

Trying to promoted the developed of the different levels of reading comprehension, we conclude, however, that the most promoted was literal and inferential, with clear predominance for literal comprehension, in the line of the study's results they have showed been practice in portuguese schools, and the less promoted was appreciative and evaluative. The results show a positive evolution between the Pre-School and Primary Education. As regards to promote the like for reading among children/students it seems to us that we concretized this purpose.

This work advanced our reflection about this theme in analysis and we hope that could be a reflection instrument to others educators/teachers, considerate the importance of this theme.

Key Words: Learning read; Reading comprehension; Reading strategies, Reading motivation

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: ENQUADRAMENTO.....	19
Introdução.....	20
1. O perfil e a formação dos educadores de infância e professores do ensino básico..	20
1.1. O estágio na formação inicial	28
2. Documentos orientadores da ação educativa.....	30
2.1. Na Educação Pré-escolar.....	30
2.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	37
Síntese.....	42
CAPÍTULO II - PROMOVER A COMPETÊNCIA LEITORA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	44
Introdução.....	45
1. Saber ler: a sua importância na sociedade atual.....	45
2. Ler é compreender.....	47
3. A compreensão leitora.....	51
3.1. Níveis de compreensão leitora.....	52
3.2. Fatores que condicionam a compreensão leitora.....	55
3.3. A competência leitora e as práticas de leitura: a situação de Portugal.....	60
4. Estratégias para promover a compreensão leitora.....	63
4.1. Estratégias – antes da leitura.....	65
4.2. Estratégias – durante a leitura.....	66
4.3. Estratégias – depois da leitura.....	67
5. Suscitar o interesse pela leitura.....	69
5.1. Estratégias de motivação para a Leitura.....	73
Síntese.....	75

CAPÍTULO III - PRÁTICAS PROMOTORAS DA COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....76

Introdução.....	77
1. Procedimentos metodológicos.....	77
2. A ação educativa na Educação Pré-Escolar.....	86
2.1. Contexto.....	86
2.1.1. A comunidade educativa.....	86
2.1.2. A sala de atividades.....	87
2.1.3. As crianças.....	89
2.2. Estratégias para a promoção da compreensão leitora na Educação Pré-Escolar...90	
2.3. Atividades para promover o interesse pela leitura	102
3. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	108
3.1. O contexto.....	108
3.1.1. A comunidade educativa.....	108
3.1.2. A sala de aula.....	109
3.1.3. A turma.....	110
3.2. Estratégias para a promoção da compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	111
3.3. Atividades para promover o interesse pela leitura.....	124
Síntese.....	133
Considerações Finais.....	134
Referências Bibliográficas.....	138
Anexos.....	146

Índice de Quadros

Quadro 1 – Comparação do leitor experiente/inexperiente nas etapas da leitura.....	69
Quadro 2 – Sistema de categorias e unidades de registo relativos à PES I.....	83
Quadro 3 – Sistema de categorias e unidades de registo relativos à PES II.....	85
Quadro 4 – Cronograma das atividades implementadas no estágio aquando da PES I para desenvolver a competência leitora.....	91
Quadro 5 – Contagem das unidades de registo relativas à PES I por nível de compreensão.....	93
Quadro 6 – Tipos de texto trabalhados em cada intervenção da PES I.....	100
Quadro 7 – Estratégias de compreensão desenvolvidas aquando da PES I.....	101
Quadro 8 – Cronograma das atividades implementadas no estágio, aquando da PES I para promover o interesse pela leitura.....	102
Quadro 9 – Estratégias para suscitar o gosto pela leitura na PES I.....	107
Quadro 10 – Cronograma das atividades implementadas no estágio aquando da PES II para desenvolver a competência leitora.....	112
Quadro 11 – Resultados obtidos após a aplicação da ficha de diagnóstica à turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	113
Quadro 12 – Contagem das unidades de registo relativas à PES I por nível de compreensão.....	115
Quadro 13 – Tipos de texto trabalhados em cada intervenção da PES II.....	123
Quadro 14 – Estratégias de compreensão desenvolvidas aquando da PES II.....	123
Quadro 15 – Cronograma das atividades implementadas no estágio, aquando da PES II para promover o interesse pela leitura.....	125
Quadro 16 – Estratégias para suscitar o gosto pela leitura na PES II.....	132

Índice de Figuras

Figura 1 – Determinantes da fluência na compreensão leitora.....	50
Figura 2 – Níveis de compreensão na leitura.....	53
Figura 3 – Modelo consensual de leitura.....	55
Figura 4 – Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar.....	88
Figura 5 – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	110

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Níveis de compreensão leitora desenvolvidos durante a PES I.....	93
Gráfico 2 – Atividades realizadas durante as férias da Páscoa.....	104
Gráfico 3 – Níveis de compreensão leitora desenvolvidos durante a PES II.,,,.....	116
Gráfico 4 – Objetos que levariam para um sítio onde não estivessem os amigos.....	130
Gráfico 5 – Atividades de tempos livres da turma.....	131
Gráfico 6 – Local onde os alunos encontram os livros.....	131

Índice de abreviaturas e siglas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MAEPE – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

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

EB – Ensino Básico

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PISA – Programme for International Students Assessment

OCDE – Organização de cooperação e de desenvolvimento económico

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNEP – Plano Nacional do Ensino do Português

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

1.ª int. – Primeira intervenção

2.ª int. – Segunda intervenção

3.ª int. – Terceira intervenção

4.ª int. – Quarta intervenção

5.ª int. – Quinta intervenção

UR – Unidades de registo

Tot. – Total

T.S. – Total por subcategoria

Índice de anexos

Anexo 1 – Alguns recursos utilizados nas atividades da prática na Educação Pré-Escolar.....	147
Anexo 2 – Alguns recursos utilizados nas atividades da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	150
Anexo 3 – Ficha diagnóstica aplicada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e respetivos resultados.....	152
Anexo 4 – Critérios de classificação da ficha diagnóstica aplicada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	158
Anexo 5 – Lista dos livros requisitados pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico..	160
Anexo 6 – Questionário aplicado aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	163

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio está inserido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade dos Açores.

Deste modo, a intenção primordial da elaboração do presente documento é, essencialmente, analisar, refletir sobre toda a prática pedagógica, desenvolvida nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, sendo que a primeira corresponde ao estágio na Educação Pré-Escolar, que teve lugar entre os meses março e maio num núcleo da unidade orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia, e a segunda ao estágio no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve lugar entre outubro e dezembro num núcleo afeto à unidade orgânica da Escola Roberto ambas instaladas no concelho de Ponta Delgada.

Assim, neste relatório de estágio foi possível desenvolver um trabalho investigativo através das duas práticas pedagógicas, isto é, delinear uma problemática.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e multifacetado que, mais do que a capacidade para decodificar o texto, requer compreender, construir significado a partir da informação do texto. No entanto, os resultados dos exames nacionais de 4.º ano de 2012 e de estudos como o PISA (2000, 2009) sugerem a necessidade de reforçar as práticas de ensino da leitura na escola no sentido da promoção da compreensão de inferências, apesar de esta realidade ter vindo a melhorar nos últimos anos. A análise de manuais escolares, como o estudo de Ramos (2012) tem mostrado que estes normalmente promovem pouco essas competências e diversificam pouco os tipos de texto, predominando o narrativo.

Conscientes da necessidade de nos prepararmos bem para o desafio de promover competências de leitura na nossa prática profissional enquanto educadores de infância e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, elegemos esta problemática como objeto central do presente trabalho, que pretende contribuir para a compreensão da competência leitora: Que fatores intervêm na leitura e condicionam a competência leitora? Que estratégias os docentes devem adotar para formar leitores autónomos, críticos e reflexivos? Entre outros aspetos.

Para a realização deste trabalho estabelecemos os seguintes objetivos:

- A- Desenvolver a compreensão leitora de crianças em idade Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;

B- Aprofundar a significatividade da leitura junto das crianças em idade pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em vista a consecução destes objetivos gerais, pretendemos:

- Incrementar a exploração de diferentes géneros e tipos de texto no jardim-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Incrementar o contacto das crianças com diversos suportes de escrita;
- Promover atividades diversificadas de compreensão do texto ouvido/lido.

Este relatório de estágio está estruturado em três capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma abordamos, primeiramente, a formação inicial dos professores e o perfil destes, destacando a importância do estágio na formação inicial dos professores. O segundo ponto deste capítulo aborda os documentos orientadores da ação educativa, primeiramente do Pré-Escolar e posteriormente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É vital a análise destes documentos, uma vez que são a base para a prática de qualquer educador de infância /professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao segundo capítulo abordamos a problemática deste relatório numa vertente teórica. Este capítulo está subdividido em cinco tópicos, nomeadamente a importância da leitura na sociedade atual, o conceito de leitura e de compreensão leitora, os níveis de compreensão leitora, os fatores que afetam a compreensão leitora, as práticas de leitura em Portugal, estratégias para desenvolver a compreensão leitora e estratégias para suscitar o interesse pela leitura.

Por fim, o terceiro capítulo diz respeito às práticas educativas realizadas na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, por esta ordem. Primeiramente é feita uma contextualização da prática pedagógica, nomeadamente com a caracterização da comunidade educativa, da sala de atividades/aulas e do grupo/turma. Posteriormente são tratados e analisados os dados recolhidos aquando dos dois estágios.

Por fim tecem-se algumas considerações finais sobre a problemática em estudo e o trabalho realizado em torno desta.

Esperamos que este documento não apenas dê testemunho da nossa aprendizagem ao longo deste processo formativo, mas constitua também um instrumento de reflexão e

apoio à prática para outros profissionais da educação com responsabilidades na promoção de competência de leitura.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: ENQUADRAMENTO

Introdução

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre o enquadramento normativo-curricular e teórico das duas primeiras etapas educativas: a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No primeiro ponto, abordaremos a formação do educador de infância e do professor do ensino básico, desde o estágio até à formação contínua, destacando o perfil que estes agentes educativos devem ter.

No segundo ponto, apresentamos os documentos curriculares orientadores tanto da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no que respeita, à sua organização e aos princípios que devem orientar a prática docente.

1. O perfil e a formação dos educadores de infância e professores do Ensino Básico

A formação de professores tem que ser vista como um processo contínuo e coordenado. É importante referir que não se deve encarar a formação profissional como uma sucessão hierarquizada de etapas. No entanto, a formação inicial é a primeira etapa de um percurso de educação permanente.

Entende-se por formação de professores “o processo pelo qual os futuros professores, ou professores em exercício, se preparem para desenvolver a função de docência” (Cunha, 2008, p. 100).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), vertida no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterado para a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que estabelece o quadro geral do sistema educativo, enuncia no capítulo IV, artigo 33.º, os princípios gerais da formação de educadores e professores:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;

- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Tendo em conta estes objetivos gerais da formação de educadores e professores, falaremos agora do perfil profissional destes agentes educativos, que deve presidir em larga medida à organização da formação destes profissionais, seja a nível inicial ou contínuo.

Começemos por registar que, embora exista um conjunto de características desejáveis na ação dos professores “não há nenhum perfil característico e definitivo de um bom professor. Os professores são indivíduos e podem ter sucesso com diferentes combinações de características” (Monteiro, 2008, pp. 80-81).

Um professor deve ter uma conduta ética, ser reflexivo e investigador. Deve ser reflexivo, pois a reflexão é um processo de síntese entre a teoria e a prática e “um mecanismo regulador entre as crenças, as teorias dos professores e as evidências da prática” (Santos, 2007, p. 73). É através da reflexão que o professor consegue desenvolver conhecimento a partir das suas experiências. Zeichner (1980, 1983, 1993), citado em Alarcão e Capachuz et al (2005, p. 21), considera, a este propósito, “a reflexão sobre a prática e o ensino, em geral, como um factor de desenvolvimento que ajuda a identificar as crenças educativas e a ligá-las à acção prospectiva, de modo congruente com os objetivos que delas decorrem”.

Sendo um professor reflexivo, este será também um investigador, pois é através da reflexão que o professor identifica problemas, questiona valores, o contexto político, social da escola onde leciona. A este respeito, Alarcão (2001, p. 25) explica que “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática. Neste sentido, as principais funções da

investigação são compreender a origem dos problemas da prática do professor, estudá-los e analisá-los. Deste modo, o professor deverá questionar diariamente a sua prática.

Neste contexto, Estrela (1994, p. 12) defende que “a formação deverá assumir a forma de um *projecto de investigação*”. Isto é, o professor aquando da sua formação deve fazer sempre investigação, para resolver problemas dentro da sala de aula. Segundo o mesmo autor (1994, p. 2), “O principal objectivo da investigação num programa de investigação deverá ser o de contribuir para a formação de uma *atitude experimental*”. Assim, os processos de investigação devem estar relacionados com as práticas educativas, contribuindo para “a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 2002, p. 38).

A ética deve de fazer parte integrante da ação do professor. Deste modo,

“as instituições educativas e os docentes, enquanto profissionais, devem assumir a formação ética dos alunos, na medida em que a escola tem a responsabilidade de construir a autonomia do sujeito. Trata-se de um empreendimento que cada docente deve perseguir no seu sector particular, a sua acção ética profissional abrange os domínios individual, institucional e social, articulando dialecticamente a vertente deontológica com a vertente teleológica”. (Reimão, 2007, p. 54).

Um professor deverá ter conhecimentos científicos, estes respeitam ao conhecimento nas áreas de especialidade, como também, ao conhecimento de competências pedagógicas em geral e didáticas em particular. No decorrer da sua ação educativa o professor não se pode limitar à transmissão de informações. Este “age junto dos alunos para que adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para formação do seu carácter” (Santos, 2007, p. 22).

Neste processo, o docente tem deveres, tanto para com o aluno, como para com os pais e colegas (Santos, 2007). O professor deve respeitar os direitos humanos, como, por exemplo, a raça, a religião, o sexo, etc., do aluno; devem envolver os pais na vida escolar do aluno sempre que seja pertinente, e devem fortalecer o espírito de cooperação com os colegas.

O perfil de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário está expresso nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto. Para além destes documentos são vários os autores que

desenvolveram investigações a este propósito. Iremos destacar e analisar o trabalho de Perrenoud (2000). Este elencou um conjunto de competências relevantes para que um professor de hoje em dia enfrente as especificidades e os desafios da profissão, considerando que o papel do professor tem vindo a modificar-se ao longo dos anos.

O Decreto n.º 240/2001 determina que o profissional deverá dominar várias competências em diversos domínios: de âmbito profissional, social e ético, a nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e ainda de desenvolvimento pessoal ao longo da vida.

A dimensão profissional, social e ética respeita ao facto de a principal função do professor ser ensinar, apoiando-se na investigação e na reflexão sobre a sua prática educativa. A profissão é exercida na escola, onde deverá garantir uma escola inclusiva. Deverá desenvolver a autonomia do aluno e a sua inserção na sociedade, garantindo o seu bem-estar. Deverá respeitar as diferenças culturais dos alunos e da restante comunidade educativa. Deve ter capacidade de relacionamento e de comunicação.

A este propósito, Perrenoud defende que o professor deve enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, lutando contra a violência nas escolas, contra os preconceitos e discriminações. Para isso, é importante negociar com os alunos o estabelecimento e cumprimento de regras. Relativamente aos alunos, este autor, defende que o professor deve envolvê-los nas suas aprendizagens e no seu trabalho, aplicando estratégias que reforcem o interesse e o desejo de aprender.

Na mesma linha, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto defende que o professor deve conceber o currículo articulando as áreas curriculares, sempre à luz de uma escola inclusiva.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem reporta-se ao facto de o professor promover aprendizagens no âmbito do currículo utilizando saberes científicos e metodológicos. A partir dos objetivos do projeto curricular de turma, o professor deverá promover aprendizagens relevantes e significativas. Deve ter e promover conhecimentos relativos a cada área do saber, utilizar corretamente a língua portuguesa, quer seja na forma oral, quer na forma escrita. Durante as várias tarefas/atividades, deve diversificar a linguagem e os suportes. O aluno deverá ser um agente ativo no processo de aprendizagem e na gestão do currículo, devendo o professor desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas para que o aluno consiga ter sucesso,

acompanhar os alunos com necessidades educativas especiais e utilizar diferentes estratégias de avaliação.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto vai ao encontro deste ponto ao mencionar que o educador é responsável pela conceção e desenvolvimento do currículo. Para isso, este planifica, organiza e avalia o ambiente educativo. Em relação à organização do ambiente educativo, o educador deverá organizar o espaço e os materiais, sendo que estes devem ser estimulantes e diversificados para que seja possível proporcionar aprendizagens integradas junto das crianças. O educador também deve organizar o tempo de forma flexível e diversificada. É importante referir que, ao planificar, o educador deve partir da observação das crianças, de modo a adequar as atividades às necessidades, interesses daquelas, como também, ao conhecimento prévio que possuem sobre os conteúdos. O professor deve ainda ter em conta as aprendizagens do aluno desde a Educação Pré-Escolar até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo a autonomia e a participação ativa dos alunos. Relativamente à avaliação, reforça-se que esta deverá ser formativa, tendo em conta o processo e não apenas o produto. O educador deverá proporcionar o desenvolvimento da criança, desde afetivo, social e emocional, mas também, pessoal e cívico.

Esta dimensão apela essencialmente à participação do professor na construção do currículo e à promoção das diferentes áreas do saber. Neste sentido, o Decreto-lei n.º 241/2001, 30 de agosto refere que o educador de infância, no âmbito das áreas da Expressão e da Comunicação e do Conhecimento do Mundo, deve mobilizar conhecimentos para que seja possível a concretização de um currículo integrado. Deve proporcionar atividades de desenvolvimento da leitura e da escrita que promovam as diversas expressões, desde a Expressão Dramática à utilização do jogo como atividade lúdica. Na área do Conhecimento do Mundo, o educador terá de incentivar o aluno a observar, explorar e descrever atividades.

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o professor deverá promover aprendizagens no âmbito de uma cidadania ativa, em todas as áreas curriculares. Na área da Língua Portuguesa, deverá desenvolver no aluno competências de compreensão e expressão oral, de escrita e de leitura, deve incentivar os alunos à produção de textos e utilizar estratégias de leitura e de escrita diversificadas. Na área da Matemática, o professor deve promover no aluno o gosto por esta área, relacionando-a com as experiências do quotidiano, fomentar aprendizagens sobre conceitos, técnicas e

processos apresentados no programa de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na área das Ciências Sociais e da Natureza, o professor deverá desenvolver nos alunos uma atitude científica, capacidade de questionamento, fomentar o gosto, a curiosidade pela realidade tanto social como natural, articulando-as. Na área da Educação Físico-Motora, o professor deve proporcionar o desenvolvimento físico-motor de uma forma lúdica e promover os benefícios da atividade física. Por último, a Educação Artística deverá ser lecionada de forma integrada, visando desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes.

São várias as competências que Perrenoud delinea que vão ao encontro desta dimensão, nomeadamente no que diz respeito ao facto do professor expor os conteúdos tendo em conta as conceções dos alunos, de modo a que estes se possam aproximar dos conhecimentos científicos; organizar e dirigir situações de aprendizagem, dominando e relacionando os conteúdos com os objetivos e com as situações de aprendizagem. Neste contexto, o autor reforça a importância de se encarar o erro do aluno como uma ferramenta para ensinar e não como um obstáculo, a necessidade de o professor ter conhecimento sobre as competências que os alunos já atingiram e que devem atingir no ano em que se encontram, sendo para isso fundamental observar, para regular o percurso do aluno.

Dentro desta dimensão, o autor, considera ainda que o professor deve conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, pois nenhuma turma é homogénea, devido às características e/ou necessidades de cada aluno. Quando o professor assume a sua turma como heterogénea deverá utilizar uma pedagogia diferenciada, ativa e adequada aos alunos através do trabalho cooperativo com os seus colegas.

A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade diz respeito à participação do professor nas atividades e projetos curriculares da escola, colaborando com todos os agentes da ação educativa da escola e estabelecendo com eles uma relação próxima, desde os alunos até aos encarregados da educação. Nesta linha de ideias, o professor deverá ainda participar em todos os projetos da escola e da comunidade, valorizando a escola como pólo de desenvolvimento social e cultural.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto defende que as famílias devem participar nos projetos desenvolvidos pelos seus educandos. Perrenoud refere que o professor deve informar e envolver os pais, conquistando-os e não obrigando-os a fazer parte do percurso do seu educando, envolvendo-os na construção

dos saberes. O autor também defende o trabalho em equipa, pois refere que toda a comunidade educativa deve trabalhar de forma cooperativa, assumindo os seus medos, perdas de autonomia, sendo para isso necessário criar um grupo, participando, deste modo, na administração da escola, pois os equipamentos/recursos têm de ser geridos a partir do orçamento disponibilizado.

A última dimensão respeita ao desenvolvimento pessoal ao longo da vida do professor, que deverá refletir sobre as suas práticas educativas, a partir da investigação, sendo que esta deve estar relacionada com a educação. De igual modo, deve analisar a sua conduta ética e deontológica, deve privilegiar a partilha de saberes com os restantes colegas, desenvolvendo o trabalho de equipa, e deve encarar a formação como permanente com vista ao desenvolvimento continuado de competências pessoais, profissionais e sociais. Perrenoud defende que o professor deve administrar a sua própria formação contínua, as suas práticas e estabelecendo o seu próprio programa de formação. Na perspetiva do autor, a criação de um projeto comum de formação entre colegas é fundamental, pois, deste modo, torna-se mais fácil delinear as necessidades de formação.

A todas estas dimensões Perrenoud acrescenta que o professor deve utilizar as novas tecnologias, analisando as potencialidades didáticas dos programas em conformidade com os objetivos que delineou. A comunicação através do uso de e-mail e de ferramentas multimédia de ensino são instrumentos que, no entendimento do autor, o professor deverá adotar.

São várias as características que um professor/educador deve ter, sendo que algumas são imprescindíveis, outras vão modificando-se ao longo dos anos.

A conceção e organização de programas de formação inicial de educadores de infância e professores deve ter em conta o perfil traçado, seguindo a legislação aplicável no que respeita aos requisitos de habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário. No caso, reportar-nos-emos especificamente ao Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que presidiu à criação e organização da nossa formação inicial, reportando-nos ainda ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que se encontra em vigor atualmente.

No Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, privilegia-se uma maior abrangência de níveis de ciclos com o intuito de tornar possível a mobilidade dos docentes, permitindo, deste modo, um acompanhamento dos alunos pelos mesmos

professores por um maior período de tempo. Assim, passou a possibilitar-se a formação em simultâneo para a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo esta “conferida a quem obtive[en]ha] tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica (...) e, subsequente mestrado em Ensino” (p. 1320), a primeira visando assegurar a formação base na área da docência, enquanto o mestrado se propõe a complementar essa formação.

Neste âmbito, este decreto estabelece determinadas componentes de formação que estiveram presentes durante a nossa formação, nomeadamente a formação educacional geral, que respeita ao domínio dos conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relevantes para a compreensão e gestão dos processos educativos em geral e nas diversas áreas curriculares da especialidade (por exemplo, Psicologia, Desenvolvimento Curricular); didáticas específicas, que comporta o conhecimento, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino das diversas áreas curriculares (Didáticas e Metodologias de ensino); iniciação à prática profissional, que corresponde aos estágios de natureza profissional, nos quais o aluno realiza experiências de planificação, lecionação e avaliação, assumindo uma postura crítica e reflexiva (unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional e Prática Educativa Supervisionada); a formação cultural, social e ética, relativa ao alargamento das áreas do saber e reflexão ética e cívica da atividade docente, na qual se inclui a Filosofia da Educação; formação em metodologias de investigação educacional, desenvolvendo princípios e métodos para a adoção de uma conduta investigativa (por exemplo, a UC Investigação em Contextos Educativos); e, por último, a formação na área da docência, que diz respeito à formação académica nas diferentes áreas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, entre outras).

Este decreto valoriza o conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino através da investigação em educação e da iniciação à prática profissional, que deve integrar já o plano de estudos da licenciatura. O mesmo decreto defende ainda que o desempenho da profissão docente exige um domínio do conteúdo científico, humanístico e tecnológico das diversas áreas curriculares.

O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, vem reforçar a formação académica essencial à docência nas áreas de conteúdo e disciplinar. Entre as alterações introduzidas verifica-se o aumento da duração do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres.

Neste decreto reforça-se que “a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável” (p. 2820). Ainda assim, a LBSE, vertida no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterado para a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, na alínea b) do artigo 33.º do capítulo IV valoriza a formação contínua na profissão docente, completando e atualizando a formação inicial. Isto porque a formação inicial por si só não é suficiente, pois existe todo um desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social de uma sociedade que requer que o professor se mantenha atualizado. É no contacto com a realidade e com os desafios do quotidiano que o professor desenvolve os seus conhecimentos, as suas estratégias, adaptando-as e melhorando-as. Neste sentido, a formação contínua torna-se uma obrigação para qualquer profissional. Só assim a educação poderá evoluir com a sociedade e contribuir para a existência de cidadãos responsáveis e ativos.

Alarcão e Tavares (2003, p. 113) vão ao encontro desta ideia, ao referirem que “a formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua”.

É imprescindível que um professor esteja em constante formação, pois “a formação contínua nasce pela tomada de consciência das transformações sociais, científicas, económicas, políticas, como também pela constatação de que os saberes não são eternos” (Cunha, 2008, p. 131). Esta formação passa pela troca de experiências e partilha de saberes entre profissionais, pois o diálogo entre professores é fundamental para consolidar os saberes.

1.1. O estágio na formação inicial

Na formação inicial dos professores é indispensável a realização de um estágio, tanto a nível da Licenciatura em Educação Básica, como do Mestrado. No nosso caso, tivemos uma unidade curricular intitulada Iniciação à Prática Profissional na Licenciatura e duas no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e Prática Educativa Supervisionada II (PES II), sendo que a primeira correspondeu à Educação Pré-escolar e a segunda ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio é importante, pois proporciona aos alunos conhecimentos científicos e pedagógicos, desenvolvendo competências, atitudes, valores e capacidades fundamentais para a prática educativa enquanto futuro professor.

A formação inicial prepara os alunos, futuros docentes, para o exercício da profissão e o estágio contribui para aplicar todos os conhecimentos apreendidos durante a formação, fazendo parte integrante daquela.

Segundo Graciano e Fialho (2008, p. 2), o estágio é “uma modalidade de prática pedagógica, sob a forma de docência assistida e orientada”. Isto é, todos os profissionais em contexto de estágio são supervisionados por outros professores mais experientes, que os ajudam no seu desenvolvimento humano e profissional. Esta ideia está patente no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro:

“Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, nas escola e na articulação desta com a comunidade” (p. 1321).

O estágio tem como finalidade “proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001, p.54).

No estágio, como já referimos, há a presença de um supervisor, este “deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem descodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 36). Segundo Nóvoa (2002, p. 41), a “supervisão na formação” é um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional”.

Durante o estágio há momentos de pré-observação, de observação e de pós-observação, que ajudam o estagiário a refletir sobre a sua prática. Na pré-observação, o supervisor ajuda o estagiário na tentativa de resolução de problemas com vista a uma prática mais adequada e relevante. Na observação, o estagiário recolhe dados sobre a sua prática, isto é, sobre o ensino-aprendizagem, para que mais tarde possa analisá-la. Na pós-observação o professor deve refletir sobre a sua prática, para que possa

desenvolvê-la e melhorá-la, sendo que essa reflexão deve ser uma constante durante a ação, de modo a permitir uma adaptação consciente da ação à medida que ela decorre, em face de imprevistos e necessidades emergentes, pois, ao “reflect[ir] sobre o processo de ensino e aprendizagem [o profissional de educação] faz uma revisão, procede a uma reconstrução e dá uma resposta e faz uma análise crítica à actuação da turma e também à sua” (Pacheco, 1995, p. 37).

Deste modo, o estágio proporciona o desenvolvimento de pré-requisitos essenciais à docência como a observação, a planificação, a reflexão e a execução, tornando-se “um espaço de formação privilegiado, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a acção, a acção e a reflexão, a aprendizagem e o projecto ou a formação e a intervenção” (Trindade, 2002, p. 67).

2. Documentos orientadores da ação educativa

Na sua ação educativa, os educadores de infância e professores dos diversos níveis educativos contam com um conjunto de documentos orientadores e de apoio, emitidos ora pelo Ministério da Educação, ora por outras entidades e organismos com capacidade de decisão em matéria educativa.

Estes documentos têm tendencialmente um papel norteador e regulador da prática educativa, sendo embora adaptáveis aos contextos, ou seja, aos projetos educativos e curriculares das instituições e às características e necessidades que os grupos/turmas apresentam, respeitando essa adaptação sobretudo aos meios para promover as aprendizagens enunciadas naqueles, não tanto aos fins.

Nos pontos seguintes procuraremos analisar algumas das orientações pronunciadas pelos principais documentos curriculares norteadores da ação educativa a nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Na Educação Pré-Escolar

Os principais documentos orientadores da Educação Pré-escolar são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (2010) e, no caso da Região Autónoma dos Açores, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região (2011). Os dois primeiros documentos serão analisados em conjunto, uma vez que se complementam.

A Educação Pré-Escolar (EPE) é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário” (ME, 1997, p. 15). Assim, é fundamental que a criança frequente a Educação Pré-Escolar, pois devem ser criadas, nesta etapa, condições para que as crianças aprendem a aprender.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterado para a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, no capítulo II, artigo 5.º, estabelece os seguintes objetivos para a Educação Pré-Escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

É a partir dos documentos orientadores que o educador conseguirá atingir estes objetivos. Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), homologadas em 1997, referem que o educador desempenha um papel fundamental, é exigido que este “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 18). A intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo da observação, do planeamento, da ação, da avaliação, da comunicação e da articulação. Todas estas ações devem ser desenvolvidas pelo educador, para que consiga adequar a sua prática às necessidades das crianças. Estas etapas devem estar interligadas.

A observação é a estratégia chave para que o educador possa conhecer cada criança, as suas capacidades, interesses e dificuldades, para adaptar a sua prática às necessidades de cada criança e assim utilizar uma pedagogia diferenciada. Deste modo, a observação é um processo contínuo que deverá estar sempre presente nas práticas do educador. É através da observação que o educador planeia o processo educativo. Com esse conhecimento, o ambiente torna-se mais entusiasmante, as aprendizagens mais significativas e diversificadas.

É através do planeamento que o educador consegue refletir sobre a sua prática, adaptando-a desta forma às necessidades das crianças. Desde modo, “cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997, p. 26). Aquando do planeamento do seu trabalho o educador tem que ter em conta que a criança é o sujeito do processo educativo, isto é, desempenha um papel ativo na construção do seu conhecimento. Neste sentido, o educador parte daquilo que as crianças já sabem, para proporcionar aprendizagens significativas, diversificadas e inclusivas.

Na etapa do agir, o educador coloca em prática as suas intenções educativas. Estas intenções devem ter em conta as propostas das crianças e de outros agentes educativos, pois enriquece o processo educativo.

A avaliação é essencial em todo o processo educativo na medida em que orienta, pois permite ao educador “tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27). Assim, é através da avaliação e da reflexão sobre esta que o educador suporta o planeamento, uma vez que reflete sobre as aprendizagens das crianças delineando novos objetivos para que estas possam realizar novas aprendizagens.

É essencial que o educador comunique com os vários agentes da educação – colegas, auxiliares da ação educativa, pais – para que exista troca de opiniões entre eles sobre a criança possibilitando, assim, um maior conhecimento sobre esta.

Como foi referido anteriormente, a Educação Pré-escolar “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, neste sentido o educador deverá promover a continuidade educativa entre a Educação Pré-Escolar e a entrada para a escolaridade obrigatória. Esta transição deve ser feita juntamente com os pais e com os colegas do 1.º Ciclo, para que “a criança tenha uma aprendizagem com sucesso

na fase seguinte” (ME, 1997, p. 28) e deve ocorrer na transição entre todos os ciclos e anos de escolaridade, não apenas nesta fase.

Este documento realça o papel do ambiente educativo, sendo que este deve facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No ambiente educativo o educador deve ter em atenção a organização do grupo, do espaço e do tempo, do estabelecimento educativo e da relação com os pais e com os outros parceiros educativos, princípios que, como vimos, estão presentes no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, analisado anteriormente.

As OCEPE “não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada nas indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (ME, 1997, p. 13). Deste modo, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (MAEPE), entretanto publicadas, enunciam as “«condições favoráveis para o sucesso escolar» indicadas nas OCEPE” (ME, 2010, p. 1). A partir das metas o educador deve planificar processos e estratégias que facilitem as aprendizagens enunciadas para cada área e domínio de conteúdo.

As OCEPE apontam para o desenvolvimento de três áreas de conteúdo fundamentais: a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo e a Expressão e Comunicação. As áreas de conteúdo são consideradas como “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem tipos de aprendizagem” (ME, 1997, p. 47).

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, pois tem em vista a promoção de determinadas atitudes e valores. É neste contexto que a criança começa a ter consciência de si e do outro a partir da interação com diferentes valores e perspectivas. Apela-se à educação multicultural tendo em vista promover o respeito pelas diferenças e desenvolver a identidade. Deste modo, esta área “relaciona-se” com a área do Conhecimento do Mundo e também com a de Expressão e Comunicação, pois em todas elas se deve cultivar um cidadão livre e solidário. As MAEPE referem que esta área proporciona “oportunidades de abordagem de todas as áreas de conteúdo, também as aprendizagens específicas realizadas nas diferentes áreas contribuem ou são uma ocasião de desenvolvimento da Formação Pessoal e Social” (ME, 2010, p. 33). Esta área está dividida em vários domínios, nomeadamente cooperação, autonomia, solidariedade, convivência democrática, identidade, indicados nas MAEPE.

A área do Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME, 1997, p. 79). Valoriza-se deste modo, o meio próximo, da escola e da criança, sendo este fonte de aprendizagem. No entanto, hoje em dia a criança mesmo antes de entrar para a Educação Pré-escolar contacta com diversos meios de comunicação que lhe proporcionam saberes que se distanciam do meio próximo, devendo estes ser tidos em conta. Através desta área mobilizam-se os vários domínios de Expressão e Comunicação, permitindo à criança “explorar as possibilidades e limitações do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objetivos” (*idem, ibidem*), desenvolve-se a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o pensamento Matemático, como também, a área de Formação Pessoal e Social na medida em que possibilita o desenvolvimento de atitudes e valores em relação a si e ao outro. Nesta área apela-se também à sensibilização para as ciências, desenvolvendo a curiosidade pela história, a sociologia, a geografia, a física, a química, entre outros. Neste sentido, as MAEPE expõem que esta área “abarca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas (...) [permitindo] à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia” (ME, 2010, p. 6), estando organizada em três domínios, nomeadamente localização no espaço e no tempo; conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social.

Nas OCEPE, a área de Expressão e Comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico” (ME, 1997, p. 56), apontando para o desenvolvimento das expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, numa perspetiva integradora. Contudo, nas MAEPE a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática autonomizaram-se desta área, tornando-se elas próprias áreas, tendo a área da Expressão e Comunicação ficado organizada em quatro domínios: Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical, tendo em vista a apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto.

No domínio da Expressão Motora visa-se o desenvolvido da motricidade global e fina, levando as crianças a estabelecerem contacto com diferentes formas de movimentação e a explorarem as potencialidades expressivas do próprio corpo. Para isso, é essencial que o educador utilize jogos de movimento que permitam desenvolver

o controlo motor e fomentem a socialização e cooperação. Deste modo, este domínio liga-se à Expressão Musical, à Formação Pessoal e Social, como também, à área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através do cumprimento de instruções e de regras, bem como à área do Conhecimento do Mundo.

A dinamização da Expressão Dramática visa ajudar a criança a tomar consciência de si própria e do outro. É útil neste domínio a realização de atividades como jogos simbólicos e dramáticos, a utilização de fantoches e sombras chinesas, atividades que estimulam a comunicação verbal e não-verbal tão importante nesta faixa etária. Neste sentido, é desenvolvida a área da Formação Pessoal e Social através da tomada de consciência de si própria e do outro; da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da criação/reconto de histórias; da Expressão Motora, através da movimentação do corpo e no espaço.

No domínio da Expressão Plástica, o educador deverá estimular a expressão individual e a capacidade de representação da criança tanto através do desenho, como da pintura, da digitinta, da modelagem entre outras técnicas, que “permite[m] às crianças expressarem-se utilizando múltiplas linguagens” (Formosinho, 2013, p. 124). A Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Conhecimento do Mundo ligam-se a esta área através da identificação e nomeação de cores, da criação de cores a partir das básicas. Como também a Expressão Motora, através do desenvolvimento, por exemplo, da motricidade fina, o pegar no pincel, etc., e a Matemática, na exploração de material bi - ou tridimensional.

A música “acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida, marcando acontecimentos, desde o nascimento à morte” e constitui “um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” (Hohmann, 2004, pp. 657-658). Por esta razão, a Expressão Musical também é considerada na Educação Pré-Escolar, apontando-se para a promoção do contacto da criança com sons e ritmos, que deve explorar e até criar. Para isso, o educador deverá diversificar situações de aprendizagem e promover uma integração próxima com a Expressão Motora através da dança. A exploração das letras das canções proporciona uma integração com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, criando letras, compreendendo o que se diz, discriminando sons, etc.

No domínio da Matemática o educador deverá partir das situações do quotidiano para desenvolver o pensamento lógico-matemático da criança. Os princípios lógicos são

apreendidos pelas crianças através da manipulação de objetos, deslocação no espaço, realização de jogos, entre outras estratégias. A partir destas atividades a criança começa a conseguir classificar e organizar objetos, isto é, formar conjuntos, padrões, seriar, contar, etc. Esta área relaciona-se com a Expressão Motora e Musical através da “tomada de consciência da posição e orientação no espaço, a construção da noção de tempo e a descoberta de padrões rítmicos” (ME, 1997, p. 75). As MAEPE referem que na Educação Pré-escolar as crianças começam a construir noções matemáticas, pois esta está “presente nas brincadeiras das crianças” (ME, 2010, p. 45). Deste modo, o educador deve questioná-las, incentivá-las à resolução de problemas, criar jogos com regras. Nesta área pretende-se que a criança, ao terminar esta primeira etapa, tenha conhecimentos acerca dos números e operações, da geometria e medida, da organização e tratamento de dados, sendo estes os domínios enunciados nas MAEPE.

A ampliação do repertório linguístico da criança e o desenvolvimento de um maior domínio comunicativo da linguagem oral é um dos principais objetivos da Educação Pré-Escolar. É para este desenvolvimento que aponta o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Mas este domínio visa promover igualmente uma crescente aproximação da criança à linguagem escrita, numa perspetiva de literacia emergente, tendo em vista a tomada de consciência da linguagem escrita e a preparação da criança para a aprendizagem formal daquela, que ocorrerá a partir no 1.º ciclo.

Esta área liga-se com a Expressão Dramática através do desenvolvimento da comunicação não-verbal (gestos, mímica). Nas MAEPE espera-se que nesta área a criança seja capaz de desenvolver a capacidade de “interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita” (ME, 2010, p. 40). Esta linha de ideias vai ao encontro do pressuposto nas OCEPE. Assim os domínios de aprendizagem nesta área são: consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, conhecimentos das convenções gráficas, compreensão de discursos orais e interação verbal.

Como registámos, na Região Autónoma dos Açores contamos ainda com o Referencial Curricular para a Educação Básica (CREB). Este referencial foi publicado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional dos Açores. Trata-se de um “conjunto de competências a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da

educação básica, o desenho curricular, as orientações metodológicas, os possíveis contributos das diferentes áreas curriculares para a abordagem da açorianidade e as orientações para a avaliação das competências e aprendizagens dos alunos” (capítulo I, artigo 2.º).

Embora em acordo com as orientações nacionais para o Ensino Básico, este documento enuncia ”aprendizagens especialmente significativas para os jovens açorianos, explicitando pistas para a sua contextualização regional” (SREC, 2011, p. 4).

Neste documento enunciam-se um conjunto de competências-chave a serem desenvolvidas na Educação Básica, pois “importa encontrar estruturas curriculares articuladas, que facilitem a progressão das aprendizagens e que, iniciando-se na educação pré-escolar, tenham continuidade nos ciclos seguintes” (SREC, 2011, p. 14).

O CREB é constituído por oito competências-chave. É necessário compreender o que se entende por competências, através da consulta do documento, conseguimos perceber que competências “implica a capacidade de realizar tarefas e confrontar situações diversas, de uma forma pertinente e eficaz, num contexto determinado, mobilizado de forma inter-relacionada conhecimentos, capacidades e atitudes” (SREC, 2011, p. 8). As competências são: Competência em Línguas, Competência Matemática, Competência Científica e Tecnológica, Competência Cultural e Artística, Competência Digital, Competência Físico-Motora, Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem e Competência Social e de Cidadania. Todas estas competências são essenciais para a formação integral e integrada dos alunos. Estas relacionam-se com as áreas curriculares e não curriculares apresentadas no documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do EB.

Estas competências serão analisadas no ponto seguinte, quando nos reportarmos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na LBSE (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterado para a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), capítulo II, artigo 6.º assume que o Ensino Básico (EB) é universal, obrigatório e gratuito, sendo constituído por três ciclos, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo. O primeiro é de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três anos.

É no 1.º Ciclo que se sintetiza as aprendizagens consideradas “base” para aprendizagens futuras. É neste ciclo que o aluno realiza aprendizagens formais a nível

das diversas literacias (língua materna, linguagem matemática, científica, etc), adquirindo conhecimentos básicos de âmbito científico, tecnológico e cultural, que facilitam a sua inserção na sociedade.

No 1.º Ciclo do EB são vários os documentos orientadores da prática educativa, os principais são a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (2004), embora este documento já não se encontre em vigor no que respeita a alguns programas disciplinares reformulados entretanto, nomeadamente o Programa de Língua Portuguesa (2009), recentemente revogado, e o de Matemática (homologado a 2013) do 1.º Ciclo do EB. Acrescem a estes documentos, as Metas Curriculares entretanto publicadas para diferentes áreas curriculares, designadamente para a Língua Portuguesa e a Matemática.

A nível regional aplica-se igualmente o Referencial para a Educação Básica (2011) já mencionado no ponto anterior.

O documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) associa três grandes objetivos ao ensino básico, nomeadamente:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionam uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2004, p.13)

O mesmo documento enuncia cinco princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo, com vista a proporcionar aos alunos experiências de aprendizagens: significativas (dizem respeito às vivências realizadas pelos alunos; o conhecimento torna-se significativo quando se aproxima dessas vivências), ativas (os alunos devem viver situações estimulantes, que os impliquem cognitivamente, física e emocionalmente), integradas (interligação entre os conhecimentos prévios e os novos dos alunos), socializadoras (a aquisição dos saberes acontece através de uma formação moral e cívica) e diversificadas (utilização de recursos variados: materiais, técnicas e processos).

As áreas curriculares que fazem parte do 1.º Ciclo estão separadas em duas grandes categorias: as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares. Na primeira categoria, temos a Língua Portuguesa, a Matemática, o

Estudo do Meio e as Expressões Artísticas (Musical, Dramática e Plástica) e Físico-Motora. Na segunda categoria, temos as áreas curriculares que se incluem na Formação Pessoal e Social. Estas áreas são as que encontramos depois nas metas curriculares do 1.º Ciclo do EB, sendo que às Expressões Artísticas foram acrescentadas as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Cada área aparece tratada em programas curriculares específicos, que explicitam os princípios orientadores subjacentes ao trabalho pedagógico a desenvolver, os objetivos e/ou resultados esperados e temas ou conteúdos a abordar. Como já foi referido, os programas de Língua Portuguesa e de Matemática foram alterados, pelo que analisaremos as últimas versões, não as que constam do documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A área da expressão e educação é constituída pelas educações Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

Relativamente à área da Expressão e Educação Físico-Motora esta está organizada em oito blocos: bloco 1 – perícia e manipulação, bloco 2 – deslocamentos e equilíbrios, bloco 3 – ginástica, bloco 4 – jogos, bloco 5 – patinagem, bloco 6 – atividades rítmicas, bloco 7 – percursos da natureza e bloco 8 – natação. Assim é pretendido que o aluno desenvolva várias capacidades, entre elas, o controlo da orientação espacial, a agilidade, a flexibilidade, controlo de postura, cooperação com os colegas nos diversos jogos. No CREB, esta área está relacionada com a Competência Físico-Motora, que consiste na “capacidade de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço numa perspetiva pessoal e interpessoal” (SREC, 2011, p. 10). Neste documento a área curricular de Educação Física visa o desenvolvimento harmonioso e multidimensional do aluno.

A área de Expressão e Educação Musical está dividida em dois blocos: bloco 1 – jogos de exploração e bloco 2 – experimentação, desenvolvimento e criação musical. Deste modo, promovem-se jogos de exploração com o intuito de desenvolver a voz, o corpo e os instrumentos. O professor deve proporcionar situações de aprendizagem tendo em conta o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e a representação do som.

A área de Expressão e Educação Plástica está dividida em três blocos: bloco 1 – descoberta e organização de volumes, bloco 2 – descoberta e organização progressiva de superfícies e bloco 3 – exploração de técnicas diversas de expressão. É esperado que o

aluno contacte com diversos materiais e técnicas como a modelagem e escultura, desenho, pintura, recorte, colagem, etc.

A área de Expressão e Educação Dramática está dividida em dois blocos: bloco 1 – jogos de exploração e bloco 2 – jogos dramáticos. Nesta área são desenvolvidas potencialidades utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objetos, através dos jogos de exploração. Estes devem progressivamente contribuir para a capacidade de relação e comunicação com os outros.

Estas três áreas estão relacionadas, no CREB, com a Competência Cultural e Artística indo ao encontro da “vertente artística”. A área correspondente a esta que está presente no CREB é a Educação Artística e Tecnológica

O programa de Estudo do Meio está dividido no bloco 1 – à descoberta de si mesmo, no bloco 2 – à descoberta dos outros e das instituições, no bloco 3 – à descoberta do ambiente natural, bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços, bloco 5 – à descoberta dos materiais e objetos e o bloco 6 – à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Neste sentido, a área do Estudo do Meio desenvolve conceitos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, entre outras. Daí que o CREB preconize o desenvolvimento de duas áreas neste âmbito: Ciências Humanas e Sociais e Ciências Físicas e Naturais. A primeira deve fomentar a compreensão do meio físico humano, a segunda permite o desenvolvimento de competências gerais e da literacia científica. Estas áreas correspondem à Competência Científica e Tecnológica que respeita à “capacidade de mobilizar conhecimentos, processos e ferramentas para explicar o mundo físico e social” (SREC, 2011, p. 9). Para além desta, é possível o desenvolvimento da Competência Social e de Cidadania, e da Cultural e Artística, articulando com as áreas curriculares da História e Geografia, bem como da Competência de Autonomia e Gestão da Aprendizagem, em Línguas e da Competência Digital.

Tanto no CREB, como na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo considera-se a educação para a cidadania transversal a todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. No primeiro documento esta ideia está presente na Competência Social e de Cidadania, assumindo um carácter abrangente que perpassa todas as outras competências, uma vez que consiste no “conjunto de capacidades e atitudes que permite o desenvolvimento equilibrado do autoconceito, a tomada de decisões e a ação responsável” (SREC, 2011, p. 10).

Por seu turno as Competências Digital e de Autonomia e Gestão de Aprendizagem são consideradas, para além de transversais, essenciais para compreender um conjunto de ações, crenças e atitudes de uma determinada sociedade.

O programa de Matemática está estruturado de uma forma sequencial, promovendo uma aprendizagem progressiva. São estabelecidas três grandes finalidades: a estruturação do pensamento, a análise do mundo real e a interpretação da sociedade.

As Metas Curriculares foram construídas com base nos conteúdos temáticos expressos no programa de Matemática. Em ambos os documentos há uma preocupação de “potenciar e aprofundar a compreensão” (ME, 2013, p. 1). O CREB enuncia como grandes objetivos nesta área preparar os alunos para o desenvolvimento de, essencialmente, três capacidades transversais: a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática. As Metas Curriculares definem como domínios desta área: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados.

No programa de Português existem quatro eixos para o desenvolvimento das competências gerais: experiência humana, a comunicação linguística, o conhecimento linguístico e a translinguístico. O programa determina o desenvolvimento de cinco competências específicas, nomeadamente expressão oral, compreensão do oral, escrita, leitura e conhecimento explícito da língua. Para cada uma são enumerados descritores de desempenho e respetivos conteúdos.

A expressão oral consiste na capacidade que o aluno tem de produzir discursos orais de forma coerente e com significado. O aluno deve ser capaz de falar de forma clara e audível, narrar situações vividas, produzir breves discursos orais, expressar-se tendo em conta a situação.

A compreensão oral consiste na capacidade de conferir significado a discursos orais ouvidos, isto é, ser capaz de compreender o que lhe é dito nas várias situações. O aluno deve ser capaz de escutar, reter a informação essencial de histórias, poemas, etc.

No que concerne à escrita, esta consiste num “processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica” (Reis *et al*, 2009, p. 16) dotado de significado. O aluno deve ser capaz de escrever textos de diferentes tipos, respeitando o tema e utilizando processos de planificação, textualização e revisão.

O conhecimento explícito da língua consiste na capacidade de refletir sobre regras e processos gramaticais. O aluno deve ser capaz de explicar as regras de

ortografia e pontuação, reconhecer diferentes registos, reconhecer e corrigir incorreções, etc.

A leitura é um processo interativo, entre o leitor e o texto, onde o primeiro desempenha um papel ativo. Esta competência passa quer pela descodificação quer pela compreensão. O aluno deve ser capaz de ler com clareza vários tipos de texto em suportes de escrita, também estes, variados, compreendendo o essencial e lendo com fluência e crescente expressividade.

Também a Língua Portuguesa tem um carácter transversal, pois está presente nas aprendizagens das outras áreas curriculares, estando “relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do [EB]” (Reis *et al*, 2009, p. 12). Esta área corresponde à competência em Línguas enunciada no CREB.

Este programa está organizado em duas etapas, que correspondem cada a dois anos de escolaridade (1.º e 2.º, 3.º e 4.º). Neste sentido, as metas curriculares, homologadas posteriormente especificam os descritores de desempenho para cada ano. No caso, as metas encontram-se organizadas em quatro domínios: oralidade, leitura e escrita (que se separam no 4.º ano), iniciação à educação literária e gramática, reforçando estes dois últimos domínios relativamente ao que sucedia no programa, entretanto revogado (aguarda-se a homologação de um novo programa mais próximo das metas, que, até lá, se constituirão o documento orientador fundamental da ação do professor).

Síntese

Neste primeiro capítulo, procuramos refletir sobre o perfil que um agente da educação deve ter, reportando-nos à formação inicial daquele, destacando-se nesse processo a importância do estágio, a que se reporta em particular este relatório, que se assume um espaço fundamental de desenvolvimento das competências profissionais dos futuros educadores de infância e professores.

Neste capítulo, debruçamo-nos ainda sobre os documentos norteadores da prática educativa tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do EB, procurando explicar um pouco da sua organização e orientações curriculares para aqueles dois níveis educativos.

No capítulo seguinte, aprofundaremos teórica e curricularmente a problemática em análise, promover a compreensão leitora.

CAPÍTULO II

**PROMOVER A COMPREENSÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Introdução

Neste capítulo faremos a análise numa vertente mais teórica sobre a problemática específica em análise: promover a competência leitora.

Abordaremos a conceito de leitura e de compreensão leitora e a sua importância para uma plena inserção na sociedade atual. Será dado ênfase aos níveis de compreensão leitora tão importantes para o desenvolvimento de um leitor competente, nesta linha, abordaremos algumas estratégias de compreensão leitora.

Por fim, analisaremos a situação de Portugal relativamente aos níveis de literacia e hábitos de leitura. Por isso, destacaremos algumas atividades importantes para suscitar o interesse pela leitura entre as crianças em idade Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico.

1. Saber ler: a sua importância na sociedade atual

O ato de ler é fundamental na sociedade atual. Através da leitura e escrita comunicamos com os outros as nossas ideias, conhecimentos, preocupações, opiniões, etc.

Dionísio (1998, p. 19) diz-nos que ler “é sempre participar num acto social e, por isso, a incapacidade de ler constituiu um factor de exclusão social (...) [porque] estamos impedidos de participar nesse acto social e, (...) não podemos aceder a outros modos de ver o mundo.” Deste modo, saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, tanto na vida escolar, como na vida profissional, uma vez que impõe um recurso constante à comunicação escrita. Quando nos falta a capacidade de compreender, analisar, refletir, torna-se muito difícil atuar na sociedade exercendo os nossos direitos.

Todos nós reconhecemos que a aprendizagem da leitura é indispensável para realizar atividades diárias, que muitas das vezes nos parecem tão banais e automáticas que nem nos damos conta de todo o processo e conhecimento que lhes está subjacente, como “ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar o extracto bancário ou um horário de comboios, enviar uma mensagem escrita pelo telemóvel ou

preencher a declaração dos impostos, usufruir do prazer de ler um romance ou estudar para um exame” (Sim-Sim, 2007, p. 5). Deste modo, torna-se indispensável saber ler com fluência e de forma eficiente para realizar as diversas tarefas. Nesta linha de ideias, Dionísio (1998, p. 8) afirma que

na maioria das sociedades contemporâneas, os indivíduos, no decurso das suas actividades profissionais e quotidianas – de lazer e prazer, de aquisição e utilização de conhecimentos, de convívio social e interacção – são confrontados com situações que geram necessidades de processamento cada vez mais sofisticadas.

Nesta linha de ideias, vivemos numa sociedade onde os avanços tecnológicos são cada vez maiores, sendo que estes têm implicações a nível da leitura, uma vez que existem cada vez mais suportes de escrita que podemos encontrar na Internet. Deste modo, torna-se necessário formar um cidadão leitor, competente e crítico, capaz de ler vários tipos de textos. A este propósito, Viana, Ribeiro e Batista (2014, p. 8) dizem-nos que “importa (...) aproveitar esses meios para separar o trigo do joio, transformando-os em aliados num propósito que continua a ser de todos nós: o de criar jovens certamente mais informados, mas sobretudo mais cultos, mais sábios, mais conscientes”. Ora, para isso, o educador/professor terá de ver as novas tecnologias como um aliado, devendo introduzi-las nas suas aulas para desenvolver o gosto pela leitura.

Ao ler desenvolvemos estruturas linguísticas, cognitivas, culturais e afetivas. Para Sousa (2007, p. 51), a atividade da leitura possibilita-nos a descoberta de outros tempos, outros mundos, outras vidas, permite-nos contactar com saberes históricos, geográficos, sociais, linguísticos, vivenciar experiências gratificantes, comunicar, compreender o mundo e a vida.

Muitas são as finalidades da leitura na escola e na vida, Reis e Adragão (1992, p. 166) consideram que a atividade da leitura permite “alargar horizontes; estimular a criatividade, conhecer-se a si mesmo e aos outros; aprofundar os conhecimentos numa determinada área de especialidade; penetrar nas ideias e sentimentos de um autor; mobilizar os conhecimentos pessoais para a interpretação do que lê e consultar documentos quando tal for necessário; (...) articular as novas ideias com a experiência anterior (...)”. Deste modo, lemos por inúmeras razões, para nos informarmos, por prazer, para refletir, para seguir instruções, para aprender.

Sá e Viegas (2010, p. 14) também consideram que a leitura permite a concretização de inúmeras atividades, como:

obter conhecimento mais perfeito dos objetos, fenómenos e atividades que nos rodeiam; alargar esse conhecimento mais perfeito aos objetos, fenómenos e atividades distantes; proporcionar um conhecimento mais perfeito da vida, através do contacto com a experiência alheia; permite encontrar soluções para inúmeros problemas (...).

Com isso podemos afirmar que somos leitores a tempo inteiro utilizando a leitura para vários fins. Neste sentido, Amor (1997, p. 92) indica três tipos de leitura:

- a **leitura funcional**, ou leitura para pesquisa de dados e informações, nas perspetiva pragmática da resolução de problemas;
- a **leitura analítica e crítica**, actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto;
- a **leitura recreativa**, comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos.

Por seu lado, Sá e Viega (2010) consideram a aprendizagem da decifração um tipo de leitura e não reforçam a leitura com funções críticas e reflexivas. Para estas autoras existem três tipos de leitura: a leitura básica ou fundamental, que consiste na leitura para aprender a ler; a leitura informativa ou funcional, que consiste em ler para aprender; e a leitura recreativa, na medida que a leitura serve para distrair, isto é, para dar prazer.

No próximo ponto procuraremos explicitar o conceito de leitura.

2. Ler é compreender

Já vimos que é fundamental formar cidadãos leitores, que leem com fluência e rapidez, mas o que é isso de leitura?

Cadório (2001, p. 17) declara que

O verbo *ler* já existia antes de ser o significante para o acto que agora se está a definir. Etimologicamente, deriva do verbo latino *legere* que significa simplesmente “colher”. Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o acto de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém.

Esta definição vai, de certo modo, ao encontro da definição que hoje em dia muitos autores utilizam para o conceito de leitura que iremos focar neste ponto.

A leitura não é uma atividade natural, nem espontânea, exige um ensino direto que se prolonga e aprofunda ao longo da vida. Contudo, não existe um entendimento unânime relativo à leitura; a sua definição tem gerado diversas perspetivas e posições.

Os autores dividem-se entre os que consideram que a leitura se centra nos processos percetivos e outros os que defendem que se centra nos processos de compreensão.

Os primeiros consideravam que ler era apenas decifrar o escrito, isto é, a correspondência letra-som, independentemente da compreensão do texto, correspondendo assim aos processos de nível inferior (descodificação, reconhecimento das palavras). A este propósito, Viana e Teixeira (2002, p. 18) afirmam que “descodificar é, em sentido lato, traduzir um código de signos não familiares num outro código familiar”. Nesta perspetiva, o leitor desempenhava um papel passivo, sendo apenas um recetor de informação. Nesta linha de ideias, Blomfield (cit. in Viana & Teixeira, 2002, p. 11) afirma que “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” e Lerroy-Boussion (1968, cit. in Viana & Teixeira, 2002, p. 11) que “ler é reconstruir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades da linguagem”. Nestes entendimentos, ler consiste em dizer oralmente um texto de forma correta.

Este conceito de leitura tem que urgentemente ser modificado, pois favorece a formação de leitores capazes de descodificar qualquer texto, mas não necessariamente de os compreender. A este propósito Viana (2005, p.17) refere que “aprender a ler não pode ser entendido pelas crianças, e muito menos pelos professores, como um mero domínio de técnica. A técnica é adquirida em meses. O desenvolvimento da competência leitora é tarefa para toda a vida”. De que vale descodificar sem compreender? É verdade que a descodificação é importante para aceder ao texto, mas não garante a compreensão dos seus sentidos.

Os autores que defendem que a leitura se centra nos processos de compreensão consideram que ler é principalmente a construção de significado, é compreender e obter informação: “o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes faladas” (Carroll, 1964, cit. in Viana & Teixeira, 2002, p. 11).

Neste sentido, a leitura consiste em compreender o escrito, implicando não só ser capaz de “extrair sentido do texto, mas também ser capaz de ‘emprestar’ sentido ao texto lido, invocando a propósito do tema deste os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitem adquirir” (Sá & Veiga, 2010, pp. 13-14).

Ainda assim, para que a criança possa compreender o texto, ela primeiro tem de saber descodificar e quanto mais automática e rápida for essa descodificação mais rapidamente ela consegue compreender. Sim-Sim (2007) considera a existência de quatro fatores determinantes nesse processo, designadamente o reconhecimento automático das palavras, o conhecimento da língua, a experiência de leitura e as experiências e o conhecimento do mundo (ver fig.1).

O reconhecimento automático das palavras é fulcral na leitura, uma vez que é o resultado do conhecimento consciente dos sons da língua (consciência fonológica, correspondência som/letra) e da capacidade de identificar as palavras.

O reconhecimento global das palavras está ligado ao reconhecimento linguístico. Aquele requer um léxico rico e variado e também o uso de estratégias sintéticas complexas, uma vez que existe uma relação entre o conhecimento que temos sobre a língua e as nossas experiências que vivemos e que temos sobre o mundo, pois quando nos expressamos expomos, de certo modo, o nosso conhecimento linguístico.

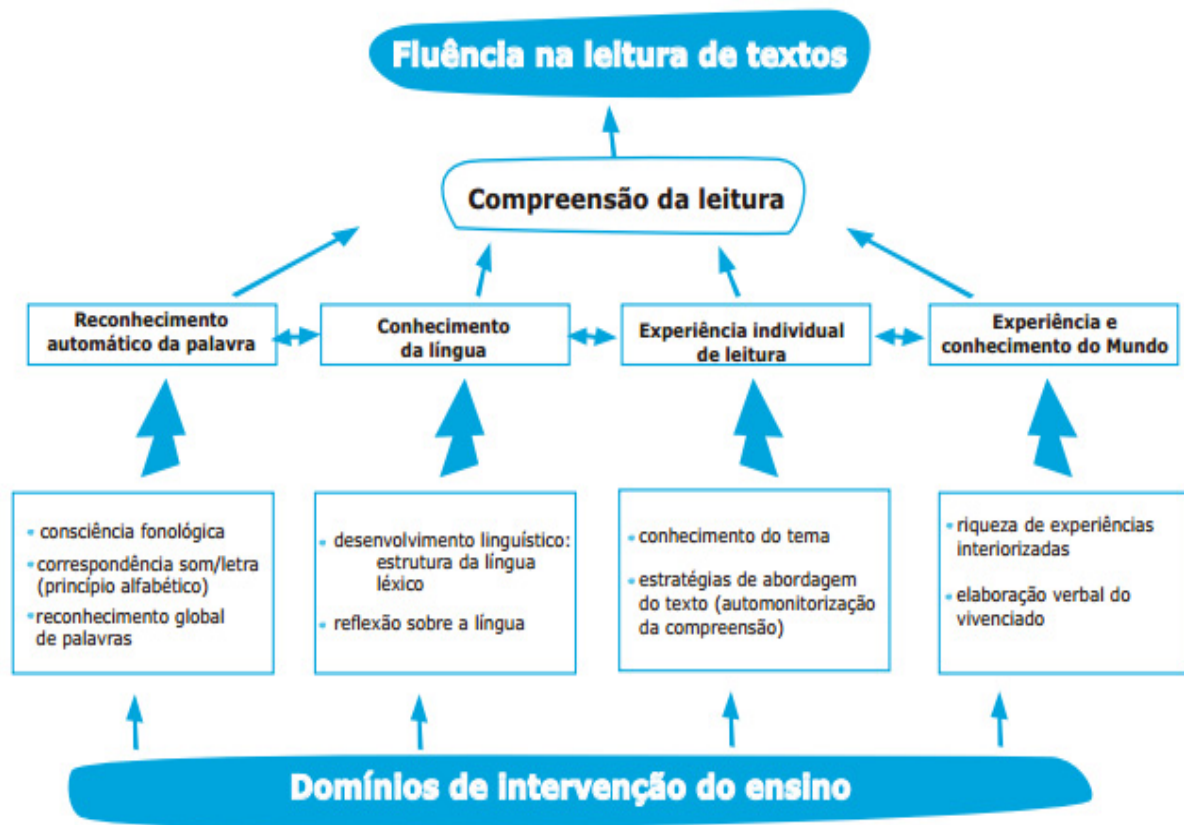


Fig. 1 – Determinantes da fluência na compreensão de textos (Sim-Sim, 2007, p. 10), inspirado no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl (2003)

Com efeito, a leitura requer processos de nível inferior (descodificação, reconhecimentos de palavras escritas) quer processos de nível superior (compreensão de uma frase ou texto, isto é, do escrito). Podemos por isso concluir que o ato de ler é um processo cognitivo, isto é, está intimamente ligado à compreensão, e não, apenas, perceptivo e mecânico, como outrora se pensava, sendo assim um processo complexo e multifacetado.

Deste modo, a centralização do ensino da leitura através do ato mecânico, que tanto se vê nas nossas escolas, não deverá ser considerado o principal objetivo, mas um meio para aceder a um fim. É necessário que os professores convoquem um conjunto de atividades que desenvolvam, em simultâneo, a compreensão leitora e o gosto pela leitura.

3. A compreensão leitora

Snow (2002, p. 11) refere que a compreensão leitora “[is] the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language”.

Para que haja compreensão leitora são necessárias determinadas condições, nomeadamente clareza e coerência do conteúdo dos textos, o conhecimento do leitor relativamente à estrutura textual e lexical, o conhecimento prévio acerca da temática e as estratégias que o leitor utiliza para compreender o texto (Solé, 2008, pp.70-71).

A compreensão trata-se “de um processo complexo, em que o desenvolvimento de certas habilidades componentes depende do desenvolvimento, pelo menos até certo ponto, de outras habilidades” (ME, 2012c, p. 4).

Outrora pensava-se que a compreensão de um texto estava associada a um conjunto de sub-habilidades que deveriam ser ensinadas de uma forma hierarquizada, que iam desde a descodificação, ao encontrar sequências de ações, etc. Só quando estas habilidades estivessem dominadas é que se considerava um bom leitor. De um certo modo, não está errado, uma vez que para ler é necessário primeiro “dominar um código, a converter uns sinais gráficos em sons, e a fundi-los para obter palavras” (Viana, 2005, p. 17), mas estas habilidades devem ser desenvolvidas ao mesmo tempo. Quando se ensina uma criança a associar um grafema a um fonema (letra-som), também se deverá promover a compreensão da palavra que esses grafemas constituem, através do questionamento que o professor poderá fazer, como por exemplo: Já ouviste esta palavra? Onde? O que sabes sobre ela? etc.

A compreensão tem como base a interação entre o leitor e o texto, onde o leitor relaciona o conhecimento que possui sobre a língua e o mundo com a informação apresentada pelo texto. Deste modo, “a compreensão é um processo de construção de significado através da identificação das ideias relevantes do texto e do estabelecimento da sua relação com as ideias que [o leitor] possui” (Lencastre, 2003, p. 17).

O domínio da compreensão leitora deve ser estimulado pelo educador/professor ao longo de toda a escolaridade, desde a entrada para a Educação Pré-Escolar, para que a criança/aluno consiga aprofundar o interesse pela leitura e reconheça a importância da leitura para a integração na sociedade, sendo para isso “fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores” (Silva, *et al* 2011, p. 7).

3.1. Níveis de compreensão leitora

Na compreensão leitora são realizadas várias operações. Alguns autores identificam por isso vários níveis de compreensão de um texto, sendo que uns são mais complexos que outros.

Barrett (1976) considera os seguintes níveis de compreensão leitora: i) compreensão literal, ii) reorganização das ideias; iii) compreensão inferencial, iv) avaliação ou julgamento e v) apreciação. O primeiro nível diz respeito à identificação de informação que se encontra explícita no texto, que poderão ser ideias principais, sequências, comparações, características das personagens, etc. A segunda consiste em analisar a informação do texto e resumi-la/organizá-la utilizando para isso esquemas, resumos e sínteses. A terceira consiste na capacidade de o leitor estabelecer hipóteses acerca do texto, com base na sua experiência pessoal. Poderão ser formuladas hipóteses relativamente a sequências, ideias principais, detalhes. Neste nível o leitor faz também previsões ao longo do texto. O nível seguinte, avaliação ou julgamento, diz respeito à capacidade de emitir juízos de valor, através da comparação de ideias expressas no texto baseadas nas suas experiências, conhecimento e valores. O leitor distingue a realidade da fantasia, o facto da opinião, desejo e aceitação. Por último, a apreciação consiste, segundo este autor, em responder emocionalmente ao conteúdo do texto. O leitor poderá verbalizar sentimentos relativos às personagens do texto, identificar-se com as personagens ou acontecimentos.

Nilá Smith, por seu lado, considera os seguintes níveis de compreensão: i) literal, ii) interpretativo, iii) crítico, iv) criativo.

Para esta autora, o nível literal consiste na recuperação dos factos estabelecidos no texto, como ideias principais, detalhes e sequência de acontecimentos. No entanto, para identificar essa informação é necessário que o leitor a relacione com os conhecimentos e experiências que tem.

O nível interpretativo diz respeito ao compromisso que o leitor estabelece com o texto de um modo interativo, pois “diferentes pessoas encontram significados diferentes num mesmo texto” (Cruz, 2007, p. 73).

O nível crítico inclui a formação de juízos de valor, a expressão de opiniões próprias, sendo que exige “um processamento cognitivo elaborado para este nível de leitura (*idem, ibidem.*)”

Por fim, o nível criativo consiste no modo como o leitor é afetado pelo conteúdo, pelas personagens e pelo estilo do autor (Cruz, 2007).

Neste trabalho investigativo iremos incidir sobre a proposta de síntese dos níveis de compreensão feita por Viana e Teixeira (2002), que Mira Leal¹ representa de forma piramidal, estando na base a competência literal, que é menos complexa, e, à medida que subimos, encontramos os níveis de compreensão mais exigentes e complexos.

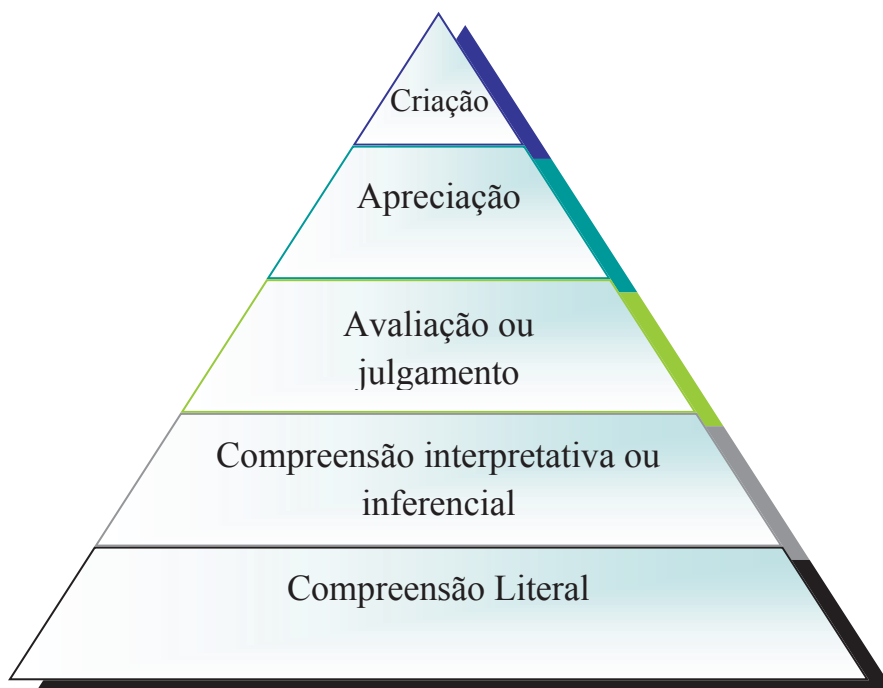


Fig. 2 – Níveis de compreensão na leitura

Assim, a **compreensão literal** “consiste na reprodução fiel do significado explícito (ibidem, 21), isto é, o aluno reproduz aquilo que está explícito no texto. Existem um conjunto de atividades que desenvolvem este nível como: reprodução de factos, explicitação de uma informação de acordo com o sentido do texto, compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos explicitamente reportados, identificação de ideias principais evidentes, recuperação de relações de causa efeito evidentes, etc. Em Portugal, os resultados do PISA mostram que a compreensão literal é a mais desenvolvida, o que indicia que o ensino se centra nesta. É importante desenvolver este

¹ Apontamentos das aulas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa lecionadas pela Professora Doutora Susan Mira Leal.

nível, mas, para que se forme um bom leitor, é necessário desenvolver todos os outros. Iremos ver com mais pormenor esta situação no ponto 3.3.

A **compreensão interpretativa ou inferencial** consiste na “capacidade de reconhecer o significado implícito ou inferível” (*ibidem*, 22), isto é, a partir de informação explícita no texto, o aluno apreende ideias que não estão ditas no texto a partir do contexto e das suas experiências e saberes prévios. Nesta competência é necessário uma atividade mental mais complexa como: deduzir, inferir, relacionar, construir significado. Para o desenvolvimento da compreensão inferencial são propostas atividades como inferir sobre traços psicológicos das personagens a partir dos seus comportamentos, deduzir a ordem de ações a partir de determinados acontecimentos ou da experiência prévia, perceber relações de causa efeito não explicitadas no texto, etc.

A **avaliação ou julgamento** “envolve uma reacção crítica às mensagens recebidas” (*ibidem*, 22), isto consiste na capacidade do aluno criticar o texto que lhe é apresentado, incluindo a formação de juízos, a expressão de opiniões sobre o impacto emocional que o texto teve sobre ele. Neste nível o aluno questiona, analisa as intenções do autor refutando ou indo ao encontro destas. O aluno desenvolve capacidades de distinguir se aquilo que o autor refere é um facto ou uma opinião sua, distinguir realidade de fantasia, detetar as intenções do autor. Fazem parte do desenvolvimento desta competência, atividades como distinguir a natureza da informação reportada no texto, emitir um juízo crítico face à opinião do autor. Hoje em dia, é cada vez mais importante desenvolver o sentido crítico dos alunos.

A **apreciação** consiste em “reagir às qualidades estéticas de uma obra, em responder emocionalmente ao texto” (*idem, ibidem*), ou seja, a apreciação que o aluno faz sobre o estilo e ponto de vista do autor é influenciada pelos interesses, atitudes e valores do mesmo. Este verbaliza/expressa expressões de agrado/desagrado.

A **criação** consiste na capacidade de gerar novas ideias, interpretações a partir da informação dada no texto. É a capacidade que Viana e Teixeira (2002) consideram a mais complexa. Como atividades para desenvolver esta competência temos mudar o desfecho de uma história, alterar as características de uma personagem, formular hipóteses para o enredo da história, etc.

Para que se formem leitores competentes é necessário o desenvolvimento de todos estes níveis e não apenas o desenvolvimento de alguns deles. Se o aluno conseguir

perante um texto realizar todas estas competências, este pode ser considerado um bom leitor.

De seguida, iremos apresentar os fatores que condicionam a compreensão leitora.

3.2. Fatores que condicionam a compreensão leitora

Alguns autores, como Giasson, (1993), Viana *et al* (2010), Cruz (2007), Lencastre (2003), associam a compreensão leitora um processo interativo de construção de significado, envolvendo três variáveis, nomeadamente: o leitor, o texto e o contexto.

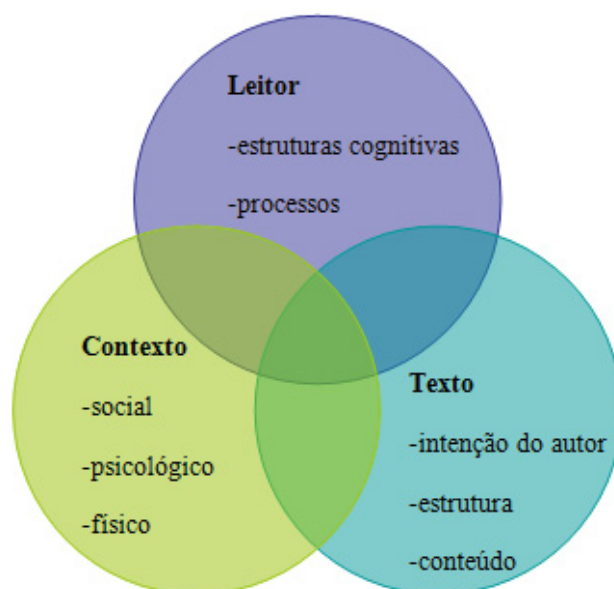


Fig. 3 – Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993, cit. in Viana, 2009, p. 13)

A leitura “é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerando aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado pelo emissor” (Sequeira, 1989, p. 54). Deste modo, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, onde o primeiro desempenha um papel ativo, pois, à medida que vai lendo o texto, vai-lhe atribuindo significado (Sardinha, 2007).

Na interação entre o leitor e o texto, Viana *et al* (2010), Lencastre (2003) e Silva (2011), consideram a existência de duas variáveis: as estruturas afetivas e cognitivas do leitor e os processos de leitura. Neste sentido, Lencastre (2003, p. 98) apresenta como estruturas cognitivas o conhecimento prévio, as estratégias, a capacidade cognitiva, como estruturas afetivas a perspetiva, os interesses e atitudes e o objetivo da leitura.

As estruturas cognitivas dizem respeito ao conhecimento que o leitor possui sobre o mundo e sobre a língua. Este conhecimento é adquirido a partir das experiências do leitor, estando ambos em constante evolução.

O conhecimento sobre o mundo diz respeito à relação que o leitor estabelece entre a informação nova existente no texto e o que já conhece, isto é, os seus conhecimentos prévios. A compreensão de um texto depende da “quantidade de conhecimentos que o leitor possui e que lhe possibilita não a reconstrução exacta da intenção do autor/texto mas uma interpretação coerente, significativa e bem fundamentada. Consequentemente, cada leitor, na medida dos seus conhecimentos, reconstruirá o seu texto” (Sousa, 1993, p. 63). Na mesma linha, Lencastre (2003, p. 145) afirma que

A maioria dos estudos empíricos parece demonstrar que a quantidade de conhecimento do domínio que os sujeitos possuem antes da leitura tem um impacto importante na forma como tratam a informação e por consequência no seu desempenho. O conhecimento prévio do domínio parece não só influenciar a quantidade de informação compreendida, mas também a forma como ela é compreendida.

Ou seja, quanto mais conhecimento sobre o mundo o leitor possuir maior facilidade terá em compreender um texto.

O conhecimento que o leitor possui sobre a língua irá influenciar a compreensão que o leitor tem sobre o texto. Viana *et al* (2010), identifica quatro tipos de conhecimento sobre a língua nomeadamente: conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos, morfológicos e pragmáticos.

O conhecimento fonológico consiste na capacidade de discriminar os sons da língua, como por exemplo fumo/sumo. O conhecimento sintático diz respeito ao conhecimento gramatical, nomeadamente a combinação de palavras para formar frases coerentes. O conhecimento semântico consiste na extração de significado das palavras, quer pelo contexto ou pela estrutura interna. O conhecimento morfológico está

relacionado com a forma e os processos de formação das palavras, como por exemplo colocar no plural uma palavra que está no singular. Por fim, temos o conhecimento pragmático, que consiste na utilização de regras do discurso adequadas aos objetivos comunicativos, ao contexto e ao interlocutor.

O vocabulário constitui um ponto importante sobre o conhecimento prévio do aluno, pois quanto maior o vocabulário do aluno, maior facilidade terá em compreender o texto. No entanto, é necessário ter em atenção vários fatores, pois, se apresentarmos uma temática desconhecida, aos alunos eles poderão não conseguir relacionar a leitura com o conhecimento prévio, também se a leitura não trazer nada de novo poderá gerar desinteresse. Deste modo, os conhecimentos prévios poderão gerar problemas: “se o leitor não tiver os conhecimentos adequados; se os sinais do texto não forem suficientes para activar esses conhecimentos; se o leitor interpretar a situação de modo diferente do autor” (Viana *et al*, 2010).

A memória é um fator importante nas estruturas cognitivas do leitor, pois é através dela que se estabelece a interação entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo.

As estruturas afetivas comportam variáveis como “as percepções de auto-eficácia que o sujeito possui, as quais podem levá-lo a arriscar ou inibir-se de ler e que dizem respeito à atitude geral face à leitura e aos interesses específicos do leitor” Viana *et al* (2010, p. 10), ou seja, a motivação/interesse, as intenções/objetivo que o leitor tem perante a leitura.

As intenções/objetivos estipuladas pelo leitor são determinantes no modo como este compreende o texto, pois determinam as estratégias a serem utilizadas. Solé (2008, p. 22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim, o leitor desempenha um papel ativo, existindo sempre um objeto de leitura, pois o “leitor nem sempre lê um texto da mesma maneira” (Antunes, 2007, 86) nem com os mesmos objetivos, como vimos.

A autora refere que o objetivo que o leitor se propõe a alcançar é muito importante, pois “determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê” (Solé, 2008, p. 41). Também a motivação/o interesse que o leitor tem perante uma atividade de leitura é crucial.

Os processos podem ser classificados em cinco categorias, nomeadamente: microprocessos, que consistem em compreender informação contida numa frase; processos de integração, sendo a sua função ligar proposições ou frases, como os conectores; macroprocessos, que orientam a compreensão global do texto; processos de elaboração que permitem que o leitor vá para além do texto, efetuando inferências; processos metacognitivos que lhe permitem que se adapte ao texto gerando a compreensão.

O texto, entendido como “qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a actividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa” (GAERI, 2001, p. 30), também é uma variável fundamental. Neste há a considerar as variáveis estrutura, conteúdo, sintaxe e vocabulário (Viana *et al*, 2010), Lencastre (2003), Solé (2008).

A estrutura está ligada ao conteúdo e à intenção do autor. Esta consiste na “maneira como as ideias se inter-relacionam de forma a transmitirem uma dada mensagem” (Lencastre, 2003, p. 109). A autora considera que a nível da estrutura textual existem dois níveis; global e local. O nível global diz respeito às regularidades internas de cada tipo de texto, incluindo unidades de informação e ligações semânticas. O nível local diz respeito aos pormenores estruturais do conteúdo do texto, através da ligação de frases, preposições.

O conteúdo refere-se à “informação contida no texto e suas relações semânticas, independentemente da forma como essa informação se encontra estruturada” (Lencastre, 2003, p. 109).

O texto poderá ter uma estrutura frásica complexa, mesmo sendo o vocabulário acessível, criando um obstáculo à compreensão do texto por parte do leitor.

O vocabulário também contribui para a compreensão do texto “através do número de palavras novas que aparecem por unidade de registo” (Lencastre, 2003, p. 109). Deste modo, no momento da leitura é essencial antecipar o vocabulário que pode não ser conhecido, pois poderá ser um obstáculo à compreensão do texto, como vimos no ponto anterior.

Outra variável que, de acordo com Lencastre (2003), condiciona a compreensão do texto é a legibilidade (tipo e corpo da letra, parágrafos...), os indicadores

tipográficos (títulos, subtítulos, sublinhados, itálicos...) e ainda as ajudas (notas de rodapé, comentários, ilustrações, tabelas...).

Segundo Sim-Sim (2007, p. 12), “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objectivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão”. Isto é, perante o mesmo texto dois leitores poderão ter objetivos diferentes ou conhecimentos prévios diferentes e, assim, compreendê-lo de forma diferente. Por outro lado, perante textos diferentes o mesmo leitor poderá compreender um e não compreender o outro.

Deste modo, é importante que as crianças “sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (*ibidem*, p.13). Nas escolas portuguesas tem predominado essencialmente o trabalho do texto narrativo, impondo a necessidade de diversificar o trabalho pedagógico em torno de diferentes tipos de texto com vista à promoção da compreensão leitora: textos narrativos, é certo, mas também textos poéticos e dramáticos, textos instrucionais e informativos, etc.

O **texto narrativo** consiste numa descrição de eventos que se baseiam em experiências que poderão ser ficcionais ou não. O grande objetivo deste tipo de texto está relacionado com a reação de quem lê e ouve, podendo provocar vários sentimentos, que vão desde a surpresa, medo, alegria, tristeza... Este tipo de texto é característico pelas suas componentes, nomeadamente as personagens, os contextos (tempo e espaço), a existência de um conflito (ação).

O **texto poético** proporciona prazer, alimenta o gosto pela sonoridade, através das rimas. Este tipo de texto desenvolve nas crianças/alunos o raciocínio metafórico, a memorização, a compreensão de poemas, a leitura em voz alta, como também a expressividade.

O **texto dramático** tem grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança, pois desenvolve a expressão oral, através da interiorização dos diálogos por ser dito em voz alta, a expressividade da leitura, a rapidez de processamento, e promove a motivação para a leitura, considerando que poderá ser representado e compreendido pelas crianças.

O **texto instrucional** serve para realizar algo de acordo com procedimentos que estão enunciados de uma forma sequencial, sendo que este tipo de texto faz parte da vida quotidiana, através, por exemplo, de uma receita culinária, de um livro de

instruções que nos informa como utilizar um eletrodoméstico novo, de um bilhete, etc.

O **texto informativo** serve para obter informação fatural, sobre o mundo natural ou social. Perante este texto o leitor retém informação essencial, relacionando-a com os seus conhecimentos anteriores. São exemplos de textos informativos, notícias, artigos, etc.

O contexto também é um dos fatores que influencia a compreensão de um texto, pois o contexto onde o aluno vive influencia o modo como este encara a leitura. O contexto engloba todas as condições em que se encontra o leitor no momento que entra em contacto com um texto.

O contexto pode ser social, psicológico ou físico (Viana *et al*, 2010).

O contexto psicológico está relacionado com a intenção da leitura, a motivação e interesse perante a leitura. É fundamental que o leitor determine objetivos para a leitura, isto é, antes de ler qualquer tipo de texto, este terá de definir porque vai ler e qual a informação que pretende retirar do texto. Este aspeto foi referido aquando do leitor. Outra variável é a motivação, pois determinará uma maior atenção do leitor ao texto.

O contexto social consiste na interação social durante o ato de leitura, isto é, nas relações criadas em torno da leitura, nomeadamente leitura em voz alta, em grupo, silenciosa, individualmente, entre outros.

O contexto físico refere-se a condições ambientais, fatores como o conforto, o tempo disponível, o espaço, se existe ruído “ditam uma maior ou menos disponibilidade mental para a leitura” Viana *et al* (2010, p. 6).

No próximo ponto será analisado a situação de Portugal relativamente à compreensão leitora e aos hábitos de leitura dos nossos alunos.

3.3. A compreensão leitora e as práticas de leitura: a situação de Portugal

A leitura tem servido de tema de pesquisa e análise por diversos agentes da educação, políticos, etc. manifestando sentimentos de preocupação, relativamente ao desenvolvimento das competências que lhe estão associadas. São cada vez mais os países que recorrem a programas de avaliação e intervenção a nível da promoção de competências de leitura.

Um desses programas é o Programme for International Students Assessment (PISA), que visa avaliar os conhecimentos e capacidades adquiridas pelos alunos de 15 anos, em ciclos de três anos. São avaliados três domínios de literacia: matemática, ciências e leitura. Esta última merecerá a nossa atenção uma vez que se relaciona com a problemática central deste relatório de estágio. Iremos analisar os resultados do PISA relativos a 2000 e a 2009, anos em que a leitura foi o domínio principal de avaliação, porque quando um domínio é constituído principal a apresentação dos resultados é feita de forma mais minuciosa que o habitual. Assim, na literacia em leitura temos três tipos de tarefas: extrair e recuperar informação, interpretar textos e refletir sobre textos e avaliá-los.

Os resultados no PISA são expressos em conhecimentos e capacidades e não apenas em pontuações. Os resultados foram agrupados em níveis, assim sendo, para a leitura existem sete níveis: a partir do nível cinco são considerados desempenhos do topo, são aqueles alunos que são capazes de levar a cabo análise de textos diversificados, lidar com textos não familiares, inferir informação do texto, avaliar criticamente, elaborar hipóteses. Quem fica abaixo do nível 2, segundo o PISA, não possui as capacidades mínimas necessárias ao desempenho eficaz em sociedade. Estes alunos são apenas capazes de retirar informação que esteja explícita no texto. Entre os níveis 3 e 4 estão aqueles alunos que conseguem inferir, retirar informação implícita e explícita do texto.

No ano 2009, o desempenho dos alunos, em Portugal, melhorou nos três domínios, comparativamente aos resultados de 2000, sendo próximo do registado na OCDE. Este registo foi possível devido ao desempenho dos alunos de origem socioeconómica e cultural menos elevada.

Segundo o PISA, cerca de 80% dos alunos portugueses situa-se entre os níveis 2 e 4, onde o nível 2 tem uma percentagem de 26,4%, o nível 3 (31, 6%) e o nível 4 (19,6%). Nas etapas de maior complexidade (5 e 6) situam-se apenas 4,8% dos alunos. A percentagem de alunos que se encontra abaixo do nível 2 é de 18%.

Entre 2000 e 2009 registou-se um aumento no resultado médio no desempenho em leitura, em Portugal, pois houve uma diminuição percentual de alunos nos níveis mais baixos. Em 2000, eram cerca de 26,3% os alunos que se situavam abaixo do nível 2 enquanto em 2009 são cerca de 17,6%, registando uma diferença de 10%. Nos níveis mais elevados registou-se um aumento de 0,8%.

O PISA concluiu que “é entre os alunos com piores desempenhos que a melhoria é mais evidente” (Carvalho, 2011, p.43).

Analisando as provas de aferição do 1.º Ciclo, relativamente ao 4.º ano de escolaridade de 2012 (ME, 2012b).

De acordo com os resultados, os alunos mostram mais facilidade em identificar informação explícita no texto, em inferir uma informação a partir de uma expressão em contexto frásico e em identificar o referente textual de um pronome. Podemos verificar que há dificuldade tanto na identificação de informação explícita (compreensão literal), como de informação implícita (compreensão inferencial), todavia existe mais dificuldades nesta, como aponta os resultados do PISA (2000, 2009).

A classificação média nacional por domínio situa a leitura em 69%. Sugere-se o reforço de atividades que favoreçam a leitura inferencial, bem como a reconstituição de sequências textuais, visto ser onde os alunos apresentam maior dificuldade.

Estes resultados sublinham a atualidade das palavras de Antão (1997, p. 73), que alertava para o facto de ser “necessário que governos, especialistas da linguagem, autores, editores, professores e educadores em geral se consciencializem da urgente necessidade de valorizar e revitalizar a leitura”, e originaram a implementação em Portugal de duas iniciativas muito importantes: o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

O Plano Nacional de Leitura (PNL) teve início em julho de 2006 e foi estabelecido uma duração de 10 anos, dividido em dois períodos de cinco anos. O PNL tem como objetivo primordial elevar os níveis de literacia da população portuguesa, destinando-se a promover o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 1 de junho).

O PNL tem como objetivos promover a leitura, criar um ambiente favorável à leitura, inventariar e valorizar práticas pedagógicas que estimulem o prazer de ler, consolidar e ampliar o papel das bibliotecas, atingir resultados mais favoráveis, entre outros.

Um estudo levado a cabo por Costa *et al*, (2011) com vista à avaliação dos primeiros cinco anos de implementação do PNL, a partir de inquéritos realizados aos vários agrupamentos de escola, conclui que a implementação do PNL “estimulou o reforço e alguma mudança das práticas de promoção de leitura dirigidas aos adultos, famílias e comunidades locais” (Costa *et al*, 2011, p. 66), através da adoção de vários

projetos. Temos, por exemplo *leitura em Vai e Vem*, reforçando a leitura em contexto familiar. O projeto *Ler+dá Saúde* que dispunha de vários tipos de livros nos consultórios médicos sendo que os centros de saúde referem que esta prática reforçou o aconselhamento de leitura.

Este estudo (Costa *et al*, 2011) evidencia a utilização de materiais informativos e digitais para promover a leitura, quer por ser atrativo para as crianças, quer por servir de pretexto para falar com os pais.

No Despacho n.º 29398/2008 é evidenciado que o PNEP tem como objetivo central melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo do EB. Este programa reforça as formações junto dos agentes da educação.

Assim, a situação de Portugal face à leitura e aos hábitos de leitura tem vindo a melhorar, todavia ainda são muitos os esforços que toda a sociedade (políticos, autores, professores, etc) terá de fazer para registar resultados mais que razoáveis.

A compreensão é assim um processo complexo e multifactorial que exige a utilização de estratégias por parte do leitor para que possa ler de forma autónoma.

4. Estratégias para promover a compreensão leitora

Como vimos anteriormente a aquisição da leitura é indispensável na sociedade atual. No entanto, é necessário preparar o leitor para que se torne num cidadão ativo, isto é, um bom leitor. Caso contrário, este não conseguirá desempenhar autonomamente a atividade da leitura e poderá ter dificuldade em se integrar na sociedade.

Para Sousa (2007, p. 50), um bom leitor “coordena um conjunto flexível de estratégias que mobiliza para responder a situações variadas de leitura, tentando não perder de vista o objectivo da leitura”. Ora, estas estratégias constituem um conjunto de ações mentais que são desenvolvidas pelo leitor para a construção de um sentido. Operações mentais que vão desde a decodificação à compreensão. Nesta linha de ideias, Sardinha (2007, p. 2) refere que o melhor leitor é “aquele que [consegue] adquirir hábitos de leitura para a vida”. A mesma autora acrescenta ainda que um bom leitor é aquele que questiona, resume, clarifica e prediz.

Formar leitores competentes, que leem para obter informações nos mais diversos contextos é formar as bases para que continuem a aprender durante toda a vida.

O termo estratégia é polissêmico, isto é, poderá ter várias definições dependendo do contexto onde é utilizado. As estratégias utilizadas devem ser diversificadas e adequadas ao objetivo da leitura ou ao tipo de texto.

Silva *et al* (2011, p. 10) afirma que as estratégias de leitura são “procedimentos ou actividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão”. Para Solé (2008, p. 73), as estratégias “devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização - motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos”. Isto é, através das estratégias o aluno deve ser capaz de, sozinho, escolher os processos necessários para compreender o texto, sendo deste modo um processo de autorregulação. Neste sentido, as estratégias de leitura são consideradas as ferramentas essenciais para o desenvolvimento da leitura competente.

Solé (2008, p. 70) afirma que existem duas implicações no processo de ensino-aprendizagem das estratégias de leitura:

“1. (...) Se as estratégias de leitura são procedimentos [regra, técnica, habilidade] e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos (...).

2. (...) O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas”.

Deste modo, ao ensinar estratégias de compreensão de um texto devemos fazê-lo não para aquele texto em específico, mas para que o aluno, perante qualquer texto, seja capaz de autonomamente selecionar as ferramentas necessárias para o compreender.

O professor não aplica estratégias de leitura, pelo contrário, ele estimula através de atividades. Assim, ao professor cabe o papel da criação de situações de aprendizagem, onde seja possível o desenvolvimento dessas estratégias.

Solé (2008) e Snow (2002) consideram que existem estratégias que facilitam a compreensão leitora que podem ser utilizadas nas três etapas da leitura, nomeadamente antes, durante e depois da leitura. Embora Solé (2008, p. 74) refira parecer um pouco

artificial identificar estas etapas, pois “as estratégias aparecem integradas no decorrer do processo de leitura”, estabelecer previsões, construir a ideia principal, chegar ao conhecimento prévio, a autora considera ser a forma mais útil de mostrar que as estratégias de leitura podem e devem estar presentes ao longo de toda a leitura.

4.1. Estratégias – antes da leitura

Segundo Giasson (2000, cit. in Carvalho & Sousa, 2011, p. 118), as estratégias antes da leitura englobam atividades que despertam o interesse para a leitura e mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos. Solé acrescenta atividades que determinam as ideias gerais, os objetivos de leitura, estabelecer previsões e perguntas sobre o texto. Privilegia-se a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor, uma vez que vimos que estes são fundamentais para a compreensão de textos. Deste modo, o principal objetivo desta estratégia consiste na preparação do aluno para o texto.

Antes da leitura todas as crianças/alunos têm de estar motivados para tal, ou seja, tem de se lhes suscitar o interesse em ler um dado texto. Para isso, a criança tem de saber por que vai ler, isto é, conhecer os objetivos e, mais importante, tem que se sentir capaz de fazê-lo. Mas, há igualmente que preparar as crianças/os alunos para a compreensão dos textos, que têm que os desafiar tendo em conta os seus conhecimentos prévios.

É importante ativar os conhecimentos prévios, para isso o professor deverá dar uma explicação do que será lido como indicar aos alunos a temática, o tipo de texto, ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspetos, como as ilustrações, títulos, subtítulos, as mudanças de letra, sublinhados, palavras-chave, etc. Através desta estratégia é essencial que o professor ajude o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento que o leitor possui sobre o mundo e sobre a língua, principalmente se corresponder a conteúdos a lecionar novos. Desta forma, ativar os conhecimentos prévios dos alunos poderá resultar numa atividade diferente para alguns, pois nem todos têm o mesmo conhecimento.

Outra estratégia a adotar antes da leitura é o estabelecimento de previsões e hipóteses sobre o texto, estas podem ser feitas a partir do que já foi mencionado anteriormente, título, ilustrações, palavras-chave, o esqueleto do corpo, índice etc. O professor deve incentivar as crianças a formular e a justificar previsões e hipóteses em vez de discordar daquelas que não estão de acordo com o texto.

Deverão promover-se as perguntas dos alunos sobre o texto. Cooper (1990, cit. in Solé, 2008, p. 111) sugere as seguintes perguntas, considerando um texto narrativo: onde a ação ocorre? em que época sucede esta história? de que trata a história?, quais as personagens da história? qual é a personagem principal? entre outras.

Estas estratégias devem ser trabalhadas em simultâneo, uma vez que uma leva à outra e poderão ser trabalhadas tanto oralmente ou através da escrita, sendo que a primeira é uma metodologia constante nas salas da Educação Pré-Escolar, uma vez que nesta etapa as crianças ainda não decodificam.

Viana *et al* (2010, p. 16) sugerem ainda a identificação e exploração de vocabulário/expressões, incentivar os alunos a folhearem os livros, a dialogar entre si sobre os autores do texto, etc.

A exploração do vocabulário desconhecido encontrado no texto é essencial para que o leitor possa compreendê-lo. Assim, o professor deverá explorar o vocabulário nos diversos textos, sejam estes trabalhados no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, etc. Outra forma de explorar o vocabulário novo é consultar o dicionário, pesquisar na internet ou tentar a construção de frases usando sinónimos das palavras novas.

4.2. Estratégias – durante a leitura

As estratégias durante a leitura permitem esclarecer inferências, rever e comprovar se realmente existe compreensão, compreender relações de coerência e a adoção de uma posição crítica.

A este propósito Giasson (2000, cit. in Carvalho & Sousa, 2011, p. 118), considera que durante a leitura devem promover “a interação e o diálogo entre o leitor e o texto” desenvolvendo a capacidade de um leitor crítico.

Durante a leitura o professor deve mostrar aos seus alunos como constrói as suas previsões e como as verifica. Devem ser promovidas tarefas de leitura partilhada, que, segundo Palinesar e Brow (1984 cit. in Solé, 2008, p. 118), são “formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as idéias do texto”. Os autores sugerem, ainda, que se adotem estratégias que visem avaliar as previsões que foram feitas anteriormente. Para além disso, o professor poderá pontualmente, durante a leitura do texto, fazer uma síntese/resumo do que já leram, isto é, o que já aconteceu, e a partir daí levar as crianças a formularem previsões, isto é, aventarem hipóteses sobre o que acontecerá no texto a partir daquele momento. Quando estas previsões são encontradas, a informação do texto é integrada nos conhecimentos que o aluno possui, deste modo há compreensão.

Todas estas estratégias contribuem para a monitorização da compreensão. É durante a leitura que o leitor gere a compreensão que tem de um determinado texto. Se ao ler o texto o leitor não identificar dificuldades prosseguirá com a leitura, mas se encontrar dificuldades terá de utilizar estratégias para resolver os conflitos surgidos. No entanto, para que seja possível a resolução do problema, o leitor terá de primeiro identificar o que não compreendeu, podendo ser uma palavra, uma frase, uma ideia. A partir daí, o leitor escolhe a estratégia que mais se adequa à situação. Temos assim, como estratégias de monitorização: reler o que não compreendeu, procurar no texto elementos que possam esclarecer, formular novas previsões, procurar o significado das palavras.

As inferências são muito importantes. O professor deverá ajudar o aluno a ler para além do texto explícito no texto. Para realizar inferências parte-se do conhecimento que possuímos (da língua e do mundo). A adoção de uma atitude crítica faz parte também de estratégias durante a leitura.

4.3. Estratégias – depois da leitura

As estratégias após a leitura procuram proporcionar a produção de inferências, como também rever, verificar e aprofundar. A este respeito, Solé (2008, p. 74) afirma que é importante “elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões”. Giasson (2000, cit in. Carvalho & Sousa, 2011, p. 118) refere atividades de “verificação da compreensão do [texto]”.

Depois da leitura de um texto devem-se utilizar estratégias como resumir, formular perguntas e respondê-las. Esta última estratégia é muito utilizada, tanto na forma oral como na forma escrita, sendo uma estratégia essencial para uma leitura ativa. No entanto, muitas das vezes essa estratégia é utilizada para avaliar a leitura e não como estratégia de compreensão.

É importante também discutir com os colegas e com o professor o texto lido, promovendo deste modo um debate sobre a existência de coincidência ou não entre as previsões realizadas e a informação do texto. Os aspetos relativamente aos quais os alunos registarem maiores dificuldades de compreensão deverão ser discutidos mais minuciosamente.

Viana *et al* (2010) indicam ainda outras estratégias para depois da leitura, nomeadamente identificar detalhes de forma explícita, identificar a ordem das ações, as relações causa/efeito, identificar as características das personagens, inferir informação do texto, completar esquemas, construir quadros síntese. É possível também a atribuição de um título ao texto, formular juízos de valor em relação ao conteúdo, fazer um desenho, continuar ou finalizar o texto, apreciar o texto, a ideia principal, entre outras estratégias que dependerão do tipo de texto utilizado pelo professor.

Relativamente à última estratégia “ideia principal” indicada pela autora, Solé (2008) refere que identificar a ideia principal e identificar o tema do texto são muitas vezes confundidas e entendidas como sinónimos. A autora esclarece que a primeira responde à seguinte questão: Qual a ideia mais importante que o autor pretende explicar relacionada com o tema?; a segunda responde à questão: de que trata o texto?

Assim, apesar de haver algumas estratégias que são mais enriquecedoras se trabalhadas antes, durante ou após a leitura, como é o caso de ativar os conhecimentos prévios que deverá ser antes da leitura, existem outras estratégias que poderão acontecer nos três momentos da leitura.

O quadro abaixo caracteriza o comportamento do leitor experiente e inexperiente durante as três etapas da leitura, de acordo com o Plano Nacional de Leitura, na brochura “Orientações para actividades de leitura”.

Momento	Leitor experiente	Leitor inexperiente
Antes da leitura	-Evoca conhecimentos prévios; -Compreende a tarefa e estabelece metas;	-Começa sem preparação; -Lê sem saber porquê;

	-Escolhe as estratégias apropriadas;	-Lê sem estratégia;
Durante a leitura	-Foca a atenção; -Verifica se está a compreender ou não e toma consciência do que entendeu e do que não entendeu; -Antecipa e prediz; -Recorre ao contexto para descobrir o significado de palavras novas; -Organiza e integra a informação.	-Distrai-se facilmente; -Não sabe se compreendeu ou não; -Lê para acabar; -Não decifra vocabulário; -Soma informação em vez de integrá-la;
Depois da leitura	-Pensa no que leu; -Procura informação adicional; -Sente que o êxito resulta do esforço.	-Pára de ler e de pensar

Quadro 1 – Comparação do leitor experiente/inexperiente nas etapas da leitura (ME, 2006, p. 25)

Após abordarmos as diferentes estratégias que se poderão utilizar para desenvolver a compreensão leitora nas nossas crianças, é importante registar que a utilização de diferentes estratégias deve estar presente na prática educativa de qualquer docente, seja este de Português, Matemática, etc., embora com maior propriedade no primeiro caso, pois as estratégias de leitura contribuem para o desenvolvimento da metacognição, uma vez que aluno começa a ter consciência de quais as estratégias mais adequadas a utilizar perante um determinado texto.

Como já vimos não basta formar leitores competentes há que suscitar o interesse deles pela leitura, assim, de seguida falaremos sobre isso.

5. Suscitar o interesse pela leitura

Para Council (2008, p. 34), ler “alimenta os jovens em crescimento e as crianças necessitam de livros de boa qualidade nas suas vidas”. Daí que seja muito importante promover, desde tenra idade, o gosto pela leitura.

A palavra motivação é polissémica, tem origem etimológica no latim “*motivus*” estando relacionada com o movimento, deste modo, a motivação leva à ação. São várias as razões que podem influenciar o envolvimento das crianças com a leitura, nomeadamente “as suas percepções de competência e eficácia, valores e objectivos de

aprendizagem e *performace*” (Mata, 2006, p. 100). Para esta mesma autora o conceito de motivação é “largamente utilizado na literatura” (p. 98).

Segundo Solé (2008, p. 43), uma atividade qualquer será motivadora para alguém se o “conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem de ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. Suscitar o interesse pela leitura passa assim pela realização de atividades de leitura diversificadas, como também por materiais diversificados, que devem ser atrativos, interativos. Os textos trabalhados pelos alunos não devem ser conhecidos por estes, mas temos que ter em conta o conteúdo, pois este não poderá estar muito distante dos conhecimentos prévios dos alunos, caso contrário poderá despertar desinteresse pela dificuldade que apresenta. Deste modo, o educador/professor deverá selecionar textos/livros como os alunos onde o tema seja significativo para estes.

Segundo Pennac (2002), a televisão, os jogos eletrónicos, a falta de bibliotecas, entre outros, são a principal razão pela qual os jovens se afastam dos livros e da leitura. Não basta ensinar uma criança a aprender a ler é necessário suscitar o desejo de aprender a ler.

A este propósito, o estudo de hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores conduzido por Pereira (2012) diz-nos que “em todos os ciclos, se [verifica] a imprescindibilidade do uso do computador, da internet, do telemóvel e dos jogos electrónicos” (p.333). Os alunos do 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo do Ensino Básico têm uma atitude muito positiva perante a leitura, “gost[am] de ler” (p. 329). No entanto, o gosto por ler vai diminuindo ao longo da escolaridade.

Nesta linha de ideias “cultivar o gosto por ler e por aprender recorrendo a diversas fontes começa nos primeiros anos de escolaridade” (Santana & Neves, 1998, p. 173), mas deve ser alimentado ao longo de todo o percurso escolar. Como sabemos, muitas crianças quando entram para a escola têm curiosidade e interesse em aprender a ler. Neste sentido, o professor deverá criar um ambiente pedagógico em que o contacto com a escrita e os livros seja privilegiado, sendo que “despertar o desejo de aprender a ler e suscitar a curiosidade dando meios para a satisfazer, devem ser as primeiras preocupações do educador” (Viana & Teixeira, 2002, p. 24).

Existem vários fatores que contribuem para desenvolver atitudes positivas face à leitura e outros que inibem o interesse. Clary (1991, cit. in Sardinha (2007, p. 5), por exemplo, aponta seis condições responsáveis pelo despertar da motivação “capitalização

de interesses, material de leitura acessível, ambiente favorável, tempo livre para ler na escola, modelos adultos expressivos e técnicas motivadoras”.

Gouveia (2009, cit. in Pereira (2012, p. 60), por seu lado, considera como fatores motivacionais “manusear livros ou revistas, ver adultos a ler para si próprios ou para as crianças, trocar impressões sobre o que leem, ou ainda, serem elas próprias envolvidas em qualquer outro tipo de atividades relacionadas com a leitura”. Assim, é importante que as crianças contactem diariamente com a leitura, seja esta feita a partir da lista de compras, do jornal, entre outros.

Palmer, Codling e Gambrel (cit. in Viana, 2005) apontam quatro fatores motivacionais, nomeadamente, as experiências anteriores com livros, uma vez que “uma leitura leva à outra” (p. 19). Neste sentido é importante o papel do professor, conduzindo a leitura do aluno, dando a conhecer novos livros a partir dos interesses dos alunos, da sua faixa etária, pois estes não conhecem o vasto conjunto de livros existentes que poderão consultar. Em segundo lugar, as interações sociais acerca do livro, uma vez que os alunos, “lêem sobretudo os livros que os amigos, os pais e os professores lêem ou sugerem” (p. 19). Por último, temos a liberdade de escolha, sendo que os alunos se sentem mais motivados para ler livros/suportes de escrita que os agradem mais. Essa escolha é sempre condicionada, uma vez que o aluno escolhe de entre o leque de suportes de escrita que são disponibilizados pelo professor. Deste modo, o professor deverá escolher um leque diversificado de textos e suportes que vão desde as várias tipologias textuais, vários temas, vários géneros, para além disso, o professor poderá pedir aos alunos para apresentarem os livros de que mais gostem.

Pereira (2012), Kleiman (2002) e Pennac (2002) nomeiam uma série de fatores inibidores da leitura, nomeadamente, as primeiras experiências com a leitura na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois muitas vezes entende-se que a leitura seja apenas descodificação; a importância que a família dá à leitura; conceções erradas perante a natureza do texto e da leitura; a obrigatoriedade perante a leitura; o desenvolvimento da leitura numa conceção autoritária; a avaliação que é feita durante a leitura; muitos alunos ao não conseguirem descodificar; e o facto dos alunos não participarem na seleção dos textos/livros.

Deste modo, para que a motivação para a leitura seja uma constante na vida das crianças é fundamental a figura do mediador. O professor é considerado o mediador, isto porque é ele que estabelece a ligação entre os alunos e os livros. O mediador tem

como principal função “criar e incentivar hábitos de leitura, seduzir os leitores, facilitar a tarefa de compreender, orientar a leitura, selecionar ou ajudar a selecionar os livros adequados ao leitor ou leitores” Silva, *et al* (2011, p. 34). Deste modo, cabe ao professor promover estratégias cognitivas e metacognitivas, para formar leitores autónomos. Mas, para além do professor, existem outros mediadores como os pais, bibliotecários, animadores, no fundo todos os agentes promotores da leitura. Todos estes agentes devem colaborar entre si. Os pais desempenham um papel muito importante na criação de hábitos de leitura. Mesmo antes de entrar para a Educação Pré-Escolar, estes devem ler à frente dos filhos e ler para os filhos, alimentar o interesse dos filhos pela leitura oferecendo-lhes livros, partilhando momentos de leitura. No entanto, o professor é o mediador por excelência.

Cerrillo (2006, p. 38, cit. in Silva, *et a* 2011, p. 34) determina um conjunto de características que o mediador deve reunir:

- Ser um leitor habitual que gosta de ler e que gosta de livros.
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura.
- Conhecer o grupo e as suas capacidades para promover a sua participação.
- Ter uma boa dose de imaginação, criatividade.
- Acreditar no trabalho de mediador e realizá-lo com sentido de responsabilidade e entusiasmo.
- Ter capacidade para aceder continuamente a informação suficiente e renovada.
- Possuir uma formação que abarque as áreas de leitura (incluindo a literatura para crianças e jovens), psicologia e didáctica.

Hoje em dia, muitas crianças não têm oportunidade de contactar com os livros, deste modo, cabe à escola e a todos os agentes educativos “assegurar que lhes não falte essa experiência tão enriquecedora e tão importante para a aprendizagem da leitura” (ME, 2006, p. 7).

Deste modo, a EPE deve proporcionar às crianças atividades que as preparem para aprendizagem da leitura. Nesta fase, “deve ser dada às crianças a oportunidade de lerem sozinhas, todos os dias, e de escolherem alguns dos textos. (...) Leituras repetidas de textos acessíveis ajudam as crianças a praticarem e a assimilarem o que aprenderam” (Council, 2008, p. 55).

A intervenção docente é fundamental para desenvolver a competência dos alunos, uma vez que tem como função “proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido de textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto de leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas” (Amor, 1997, p. 82), procuraremos sistematizar neste ponto alguns aspetos.

Silva *et al* (2011, p. 7) defende que “o professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele”. Como já vimos, o papel do professor e da escola é formar um leitor competente que seja capaz de utilizar certas habilidades e a ativar conhecimentos prévios sobre o texto, levantar hipóteses e confrontá-las, fazer antecipações, entre outras. Para isso, ao propor uma atividade de leitura o professor não deve seleccionar o texto que prefere, mas considerar o perfil do leitor que pretende formar e os interesses e conhecimentos prévios do leitor real com que lida.

No entanto, nem todas as práticas educativas levadas a cabo pelos professores conduzem a um desenvolvimento das estratégias, a maior parte dos professores apenas avalia a compreensão da leitura dos alunos. Este é um aspeto que condiciona o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra, pois, deste modo, não são proporcionados meios para que se torne num leitor competente.

Desta forma, o ensino não deve limitar-se à decodificação, deve, de forma sistemática e consistente, prolongar-se ao longo de todo o percurso escolar desenvolvendo capacidades de compreensão do texto.

5.1. Estratégias de motivação para a leitura

São inúmeras as estratégias que o educador/professor poderá adotar para criar hábitos de leitura nos seus alunos.

Silva *et al* (2011, p. 25) enunciam algumas estratégias:

a) **Exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registados**, por escrito, pelo professor (esta atividade poderá ser feita na Educação-Pré-Escolar, uma vez que o educador poderá registar o que as crianças dizem e posteriormente poderá ler, em grande grupo).

b) **Contacto com diversos materiais escritos** (jornais, revistas, etc.); poderão ser feitas atividades com receitas, convites, cartas, etc., ajudando as crianças a perceberem a funcionalidade da leitura.

c) **Criação de um espaço destinado à leitura**, importante, mesmo no 1.º Ciclo, um espaço organizado e arrumado, contendo livros de diversos géneros literários, dramático, poético, banda desenhada, narrativo, lengalengas, científicos, entre outros suportes (as crianças poderão participar na sua construção/organização, decoração, etc., o que o tornará potencialmente mais significativo para elas).

d) **“Hora do conto”, momento periódico que** o professor deverá dispensar a uma atividade de leitura recreativa com base em livros trazidos/escolhidos pelas crianças/alunos.

e) **Conversas à volta dos livros**, atividade em que o professor pede à criança/ao aluno que fale sobre um livro que leu recentemente ou que lhe despertou interesse, expondo o que gostou mais, o que gostou menos, entre outros aspetos.

Sim-Sim (2009) apresenta também a estratégia:

f) **O mensageiro da história**, uma atividade que consiste na apresentação de livros por alunos mais velhos aos alunos/crianças mais novas.

Council (2008) também enuncia estratégias que favorecem o gosto de ler ao mesmo tempo que desenvolvem a compreensão leitora:

g) Levar as crianças a passear em excursões ou visitas de estudo, que contribuem para o alargamento do campo lexical.

h) Atividades lúdicas sociodramáticas, que contribuem para o desenvolvimento linguístico e da literacia;

i) A formação de pares ou grupos com o intuito de partilhar livros/histórias, criando clubes de leitura.

Por sua vez, Marques (1997) sugere:

j) A leitura ou o reconto de um livro favorito ou simplesmente através de imagens, desenvolvendo, deste modo, a leitura imagética, construindo a história a partir das gravuras.

k) Sequenciar um conjunto de cartões que conta uma história, recontar uma pequena história e fazer uma gravação áudio. Esta última atividade é muito apreciada pelas crianças /alunos.

Síntese

A leitura é uma atividade complexa que envolve a mobilização de inúmeras habilidades por parte do leitor. Ler é compreender, isto é, construir significado a partir daquilo que se lê. Deste modo, a compreensão leitora deve ser desenvolvida desde cedo utilizando para isso estratégias que ajudam o leitor a ler autonomamente qualquer tipo de texto.

Estas estratégias deverão ser desenvolvidas antes, durante e depois da leitura, e consistem em sintetizar, formular hipóteses e verificá-las, inferir, responder a perguntas, emitir juízos de valor, recriar aspetos do texto, etc.

No próximo capítulo, reportar-nos-emos às práticas educativas que realizamos ao longo dos nossos estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo em vista a problemática do seguinte relatório.

CAPÍTULO III

**PRÁTICAS PROMOTORAS DA COMPREENSÃO LEITORA
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Introdução

Neste capítulo iremos analisar as atividades desenvolvidas em prol da problemática desenvolvida neste relatório.

Deste modo, organizamos este capítulo em, essencialmente, três partes: primeiro iremos falar sobre os procedimentos de recolha e análise dos nossos dados. A segunda parte diz respeito à ação educativa no pré-escolar, realizada durante a Prática Educativa Supervisionada I, e a terceira à ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve lugar durante a nossa Prática Educativa Supervisionada II. Em cada uma destas partes é feito um breve enquadramento sobre o contexto onde os estágios ocorreram, nomeadamente uma caracterização breve da comunidade educativa, da sala de atividades e das características das crianças/alunos.

Depois são apresentadas e analisadas as atividades realizadas em cada um dos estágios tendo em vista os objetivos delineados inicialmente.

1. Procedimentos metodológicos

A realização deste relatório de estágio implicou a concretização de um trabalho investigativo, que resultou dos estágios desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que, como futura professora, possa melhorar a minha prática e contribuir para o meu conhecimento na área da educação.

Para tal, como já foi referido no capítulo I deste relatório, o professor deverá de desenvolver capacidades de investigação. Quivy e Campenhoudt (2008, p. 31) referem que “uma investigação é, por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”. Assim, o professor-investigador procura melhorar a sua metodologia e estratégias, refletindo e analisando a sua prática.

Quivy e Campenhoudt (2008) expõem que existem três atos de procedimento científico: a ruptura (que consiste em quebrar os conhecimentos do senso comum que o investigador carrega, pois muitas das vezes transmitem uma imagem incorreta das coisas); a construção (corresponde ao estabelecimento do quadro teórico que pretende investigar) e a verificação (analisar os dados para que se possam tirar conclusões). Estes três atos não são independentes, complementam-se mutuamente.

Tendo em conta estes três atos, a investigação em ciências sociais é realizada em etapas sucessivas:

Na primeira etapa – pergunta de partida – o investigador explana o que procura saber.

A segunda etapa – leituras e entrevistas exploratórias – tem como intuito apetrechar o investigador com informações sobre a sua problemática para que possa decidir qual o caminho a seguir.

A terceira etapa – problemática – é realizada com base na etapa anterior, aqui é delineada a perspetiva teórica a adotar.

A quarta etapa – a construção de um modelo de análise – é um prolongamento da problemática, consistindo no planeamento de objetivos ou hipóteses que nortearão a investigação.

Na quinta etapa – a observação – são reunidas informações que são confrontadas com a etapa anterior.

Na sexta etapa – análise das informações – é tratada a informação obtida através das observações, para comparar os resultados com os que se esperava.

Por último, a sétima etapa – conclusões – corresponde às conclusões do estudo, apresentando os novos conhecimentos da problemática.

Todas estas etapas foram desenvolvidas neste relatório de estágio que adotou uma metodologia de investigação qualitativa, embora pontualmente tenha sido necessário contabilizar os dados para uma melhor leitura destes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a investigação qualitativa possui cinco características, nomeadamente, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, isto é, a informação é obtida através do contacto direto do investigador com o contexto; trata-se de uma investigação descritiva, uma vez que os dados contêm citações e transcrições; os investigadores estão mais preocupados com o processo do que com o produto; os dados são analisados de forma indutiva, e, por fim, os investigadores dão importância ao significado.

São vários os métodos utilizados numa investigação qualitativa. Neste trabalho o método utilizado foi o estudo de caso. Este tipo de método “concentr[a-se] deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Adelman et al., 1997 cit. in Bell, 1997, pp. 22-23), constituindo “uma oportunidade para estudar, de uma forma

mais ou menos aprofundada um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 22).

Respeitando estas definições, um estudo de caso analisa de modo intensivo um caso em concreto. No caso, o estudo incidiu sobre dois casos: a minha interação didática com um grupo de crianças que frequentava a Educação Pré-Escolar e com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Por se tratar de um estudo de caso, o trabalho respeita apenas ao contexto em que foi realizado, não sendo os seus resultados passíveis de qualquer generalização.

Neste sentido, após o contacto com as crianças e as observações iniciais ao grupo de crianças com quem trabalhamos na Educação Pré-escolar, verificamos que estas tinham dificuldade em compreender as histórias que escutavam, uma vez que não conseguiam responder às questões de compreensão efetuadas pela educadora. No entanto, ao analisar detalhadamente as notas de campo verificámos que algumas crianças conseguiam compreender mais informações do que outras ao responderem corretamente às perguntas.

No 1.º ciclo do Ensino Básico, detetamos, novamente, dificuldade na compreensão de textos, verificando que alguns alunos conseguiam compreender informações mais complexas enquanto outros tinham dificuldade em identificar informação explícita no texto, pedindo muitas vezes ajuda.

Visto que se trata de uma investigação de natureza qualitativa optamos pela técnica da observação, que consiste “em observar e registar da forma mais objectiva possível” (Bell, 1997, p. 143). O tipo de observação utilizada foi a observação participante, pois o investigador não se limita apenas ao papel de observador, ele também participa, desempenhando o papel, neste caso, de educador/professor. A este propósito, Estrela (1994, p. 35) esclarece: “fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”.

Temos ainda como instrumentos de recolha de dados a observação direta, o registo no diário de bordo, registos audiovisuais, como filmagens, e registos escritos pelas crianças (fichas, desenhos, etc.).

No diário de bordo foram registadas informações pertinentes para o estudo. Segundo Zabalza, através do diário pretende-se explorar “aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e a perspectiva pessoal com que a encara” (1994, p. 91). Este mesmo autor elucida a existência de três tipos de

diários, sendo que o utilizado nesta investigação foi o diário como descrição das tarefas, uma vez que “o foco principal de atenção se centra nas tarefas que os professores e alunos realizam na aula” (*ibidem*, p. 111).

Os registos audiovisuais são um instrumento essencial, pois contribuem para complementar alguma informação que tenha caído em esquecimento ou para clarificar ideias.

Todos os dados recolhidos mereceram da nossa parte uma análise aprofundada, selecionando o essencial do acessório. Para o tratamento dos dados recorreu-se à análise de conteúdo categorial. Esta caracteriza-se por ser, segundo Bardin (1997, p. 44), “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não)”. Deste modo a análise de conteúdo consiste em classificar material que antes era difícil de manipular/decifrar.

Assim, durante os dois estágios, na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizamos atividades que visavam dar resposta aos seguintes objetivos:

- A – Desenvolver a compreensão leitora de crianças em idade Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- B – Aprofundar a significatividade da leitura junto das crianças em idade Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em vista a consecução destes objetivos gerais, pretendemos:

- Incrementar a exploração de diferentes géneros e tipos de texto no jardim-de-infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Incrementar o contacto das crianças com diversos suportes de escrita.
- Promover atividades diversificadas de compreensão do texto ouvido/lido.

Como a técnica de tratamento de dados utilizada foi a análise de conteúdo, elaboramos um sistema de categorias sobre o desenvolvimento da competência leitora para responder ao objetivo A; para responder aos restantes objetivos foram concretizadas tabelas de dupla entrada, cronogramas e gráficos.

A consecução deste sistema de categorias decorreu da revisão de literatura feita no capítulo II e dos dados recolhidos.

O sistema de categorias contém uma categoria, subcategorias e indicadores. Como categoria temos desenvolvimento da competência leitora. As subcategorias dizem respeito aos níveis de compreensão estabelecidos por Viana e Teixeira (2002), a escolha incidu neste modelo, pois após a observação feita às crianças achamos que seria o mais apropriado, sendo por isso que este trabalho investigativo adota o método de estudo de caso.

As subcategorias formuladas foram competência literal (nível mais fácil) que consiste na identificação de uma informação explícita do texto; na compreensão do conflito gerador do enredo; na identificação do desfecho da narrativa; na apreensão do sentido global do texto; na compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos e explicitação de uma informação de acordo com o sentido do texto, sendo estes os indicadores. A subcategoria seguinte competência inferencial consiste na deteção de um sentido implícito no texto e na caracterização de uma personagem com informação implícita e na dedução do significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto. A subcategoria a seguir corresponde ao nível avaliativo ou julgamento, que consiste na emissão de um juízo crítico face a uma opinião explícita no texto. A subcategoria apreciativo congrega a verbalização de expressões de agrado/desagrado face às personagens, estilo e ponto de vista do autor. Por último, a subcategoria criativo consiste na atribuição/mudar um título a/de um texto; mudar o desfecho de uma história; alterar as características das personagens; alterar a história no seu todo ou em parte e formular hipóteses alternativas para o enredo da/do história/texto.

De seguida, apresentamos os quadros que reúnem alguns exemplos das unidades de registo (UR) que foram codificadas através das transcrições de vídeo e dos diários, o primeiro referente à Educação Pré-Escolar e o segundo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. É de salientar que os nomes das crianças/alunos envolvidos são fictícios, de modo a salvaguardar a identidade e a privacidade de quem participou nesta investigação.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Alguns exemplos de unidades de registo
Desenvolvimento da competência leitora	Literal	i) Identificação de uma informação explícita no texto.	C13 “A árvore”; C1” os meninos”; C9: “A Mafalda e a Mena estão na praia; C1,C4,C5, C8: “O bebé”; C4: “No inverno”; C1,C4,C13: Muito frio”; C4:”A tartaruga”; C1: A lebre”; C1:”A começar a corrida a lebre está ganhando”.
		ii) Compreensão do conflito gerador do enredo.	C1”O menino corta a árvore”; C10: Semear uma abóbora; C5:”Para ver quem é que ganha”.
		iii) Identificação do desfecho da narrativa.	A C1 “A senhora foi para casa e foi dormir”; C14 “O menino disse assim desculpa e a árvore perdoou”; C4: “O Donald ganhou o prémio”;C15:”Ganha a corrida”.
		iv) Apreensão do sentido global do texto.	A C4 “profissões”; C10: Um concurso; C11 “Respirar o ar puro”.
		v)Compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos.	A C1 “as costureiras, depois são os polícias”; C13:”Os meninos a brincar à sombra”, C1 “O menino a cortar a árvore; C4:”Já sei é esta, porque eles começaram tartaruga, tartaruga!”.
		vi) Explicitação de uma informação de acordo com o sentido do texto.	C2:”Porque o menino cortou o tronco”; C5,C8, C9 “Porque já não tinha folhas”; C3:”Porque ela viu que a tartaruga estava muito para trás e depois ela deita-se na árvore”.
	Inferencial	i) Caraterização de uma personagem com informação implícita.	“C8: o menino foi mau”; “C9 Sim, porque se fosse outra árvore não perdoava o menino e ela perdoou ela é boa”; C11: “Trabalhadora”; C1:”Corajosa”.
		ii) Detetar um sentido implícito no texto.	C1: “Porque ele estava zangado”; C5: “Nenhuma”.
		iii) Dedução do significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.	A C4 diz que “Os pasteleiros são aqueles que fazem os pastéis”; C4:”É contar”; C5:”Ela quer tudo”; C4:”Pedinchar”; C1: ”é do ar puro”; C2: “É respirar”; C4: “O ar”; C5: “Limpo”.

	Avaliativo ou julgamento	i) Emitir um juízo crítico face a uma opinião explícita no texto. i) Verbalização de expressões de agrado face às personagens ou ao estilo do autor.	C14 "Não"; C5 "Sim, porque não se deve fazer isso"; A C2 "o Vasco fez bem salvar a tartaruga". C7 "Eu gostei quando o menino pediu desculpa; C8 "Eu também; C14 "Eu gostei que a árvore perdoasse; C7mas eu não gostei quando o menino cortou a árvore com a faca". C2: "Cabeleireira"; C1:"Costureira"; C11: "Sobre a cabeleira e a costureira"; C1: "Profissões". C1: "Uma menina e pôs-se ao lado dele e quis brincar com ele porque ele não tinha irmãos"; C5: Eu sei, ele foi para casa e começou a gostar da televisão"; C8: "Ele convidou uma menina". C5 : "O macaco disse: A tartaruga é o animal mais veloz da floresta".
	Apreciativo	i) Atribuir/mudar o título a/de um texto. ii) Mudar o desfecho de uma história.	C3: "A tartaruga descansou e a lebre ganhou"; C5:"Nenhuma tinha descansado mas a lebre era mais rápida e ganhou"; C2 : "A tartaruga descansa na sombra da árvore. C13:"Vai, vai pegar as abóboras"; C8: "Uma senhora"; C8: "Bicicletas"; C3,C4:"Andando"; C13:" Estão passeando"; C4:"Para o jardim"; C1: "Porque ele não queria estar na televisão, a ver televisão"; C4: "Porque a televisão era chata"; C5: "Porque a televisão estava desligada"; C5: "Porque o comando não dava"; C13: "Porque só tinha um canal"; C14:"Não tinha o canal Panda"; C1:"Porque ele não gostava de estar dentro da televisão"; C13: "ah porque a ficha estava desligada"; C11: "Porque a televisão não tinha cores".
	Criativo	iii) Alterar características de personagens. iv) Alterar a história no seu todo ou em parte. v) Formular hipóteses alternativas para o enredo da história.	C5 : "O macaco disse: A tartaruga é o animal mais veloz da floresta". C3: "A tartaruga descansou e a lebre ganhou"; C5:"Nenhuma tinha descansado mas a lebre era mais rápida e ganhou"; C2 : "A tartaruga descansa na sombra da árvore. C13:"Vai, vai pegar as abóboras"; C8: "Uma senhora"; C8: "Bicicletas"; C3,C4:"Andando"; C13:" Estão passeando"; C4:"Para o jardim"; C1: "Porque ele não queria estar na televisão, a ver televisão"; C4: "Porque a televisão era chata"; C5: "Porque a televisão estava desligada"; C5: "Porque o comando não dava"; C13: "Porque só tinha um canal"; C14:"Não tinha o canal Panda"; C1:"Porque ele não gostava de estar dentro da televisão"; C13: "ah porque a ficha estava desligada"; C11: "Porque a televisão não tinha cores".

Quadro 2 – Sistema de categorias e unidades de registo relativos à PES I.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Alguns exemplos de unidades de registo
Desenvolvimento da competência leitora	Literal	i) Identificação de uma informação explícita no texto.	“Luís Pedro Silva e Paulo Faustino”; “Açoriano Oriental”; “Quem escreveu esta notícia foi o Luís Pedro Silva e Paulo Faustino”; Produziam-se mais laranjas no Livramento e S. Roque”; “Quem comandava a nau maravilhosa era o pato”; “O Alípio era um fotógrafo”;
		ii) Compreensão do conflito gerador do enredo.	Um cigarro ou um curto-circuito”; “As causas são um cigarro mal apagado”; “um sorriso”; “Não rio que fico mal”;
		iii) Apreensão do sentido global do texto.	“O assunto é um incêndio no centro histórico de Ponta Delgada”; “ O assunto da notícia é um incêndio no centro de saúde de Ponta Delgada”;
		v) Compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos.	“1-o alarme do incêndio no centro...; 2-Foi o tempo...;3-As causas do incêndio...; 4Durante o combate “1-convencendo com poemas, 2- com uma máscara de palhaço, 3-Ajoelha-se”;
		vi) Explicitação de uma informação de acordo com o sentido do texto.	“Que as laranjas eram exportadas até a Inglaterra”; “Sim, Alípio era um fotógrafo-poeta, porque fazia poesia e tirava fotografias”;
		Inferencial	i) Caracterização de uma personagem com informação implícita.
ii) Detetar um sentido implícito no texto.	“Significa que foi muito cedo”; “A profissão do Manuel é marinheiro”; “(...) e veste agora, a farda de marinheiro”; “Ele queria dizer que o poeta está triste ao ver a criança descalça na neve”; “A senhora compõe o penteado, ajeita o vestido”;		
iii) Dedução do significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.	“equipagem, vem de equipa”; “equipagem os que estão dentro do navio”.		

	Avaliativo ou julgamento	i) Emitir um juízo crítico face a uma opinião explícita no texto.	“Sim, porque eles apagam fogos muito perigosos e salvem os gatos de uma árvore muito, muito alta “Sim. Porque no texto fala muito sobre quintas velhas e também sobre laranjas”; “Sim, na minha opinião o Manuel sempre quis ter essa profissão, porque quando era pequeno tinha um barco de papel”; “Eu fazia um boneco de neve e bolinhas para eu brincar com os meus irmãos e eu ia.” “ O que eu fazia para fazer um cliente rir era contar anedotas”.
Apreciativo	ii) Verbalização de expressões de agrado/desagrado face às personagens, ou ao estilo do autor.	“Sim. Porque eu não sabia que havia aqui quintas com laranjas”; “Sim, porque gosto de ler e adoro histórias antigas”; “Eu gostava que tivesse, mas nunca vi a neve e nunca fiz coisas com ela”.	
Criativo	i) Atribuir/mudar o título a/de um texto.	“Não rias que ficas mal”; “A vida de uma fotógrafa”; “A loucura da fotografia perfeita”; “O fotógrafo e os clientes”; “O fotógrafo João Salsicha”.	
	ii) Mudar o desfecho de uma história.	“Senhor Alípio já chegou! gritaram em coro. –Eu e a Dona Teresa arranjamos um fotógrafo melhor!”.	
	iii) Alterar características de personagens.	“Não vê o cartaz? Não ria que fica mal!-exclamou o Sr. Alípio”; “(Numa bela manhã, Isabel fotógrafa V.I.P e muito séria foi limpar a sua máscara preferida)”.	
	iv) Alterar a história no seu todo ou em parte.	“Era uma casa maravilhosa/ onde todos viviam/ com um cheiro a rosa (...)”; “Fui ver a chuva caía/ do cinzento azul do céu/ transparente leve, transparente e fria/ Há pouco tempo eu a vira/ E que tristeza, Deus meu!”.	
	v) Formular hipóteses alternativas para o enredo da história.	“sobre laranjas”; “uma quinta e café”.	

Quadro 3 – Sistema de categorias e unidades de registo relativos à PES II.

2. A ação educativa na Educação Pré-Escolar

Neste ponto faremos uma contextualização sobre o estágio na Educação Pré-Escolar, para isso falaremos acerca da comunidade educativa (meio envolvente, escola), da sala de atividades e das crianças. De seguida, será feita uma análise às atividades implementadas relacionadas com a temática.

O estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar decorreu numa escola do concelho de Ponta Delgada, pertencente à unidade orgânica da Escola Básica Integrada Canto da Maia.

2.1. Contexto

2.1.1 A comunidade educativa

A escola onde decorreu o estágio pedagógico situa-se numa freguesia do concelho de Ponta Delgada, na costa sul da ilha de São Miguel da Região Autónoma dos Açores. Esta freguesia faz fronteira com as freguesias de Santa Clara, São Sebastião e São Pedro. Possui uma área de aproximadamente 1,6 km², com uma população de cerca de 5500 habitantes.

A nível económico predomina, essencialmente, os setores secundário e terciário, nomeadamente atividades de comércio, serviços e indústrias. Nas proximidades da escola podemos encontrar o Centro Comercial Parque Atlântico, hotéis, residenciais, restaurantes, lojas de comércio. Como serviços temos os CTT, o Hospital Divino Espírito Santo, a RTP Açores e o Instituto de Ação Social.

A nível sociocultural esta freguesia é marcada pela vida religiosa, por atividades culturais e pelo desporto. Naquela encontramos o Coliseu Micaelense, a Biblioteca Pública e o Centro Cultural de Ponta Delgada. A nível religioso temos a Igreja de São José e a Capela de Nossa Senhora da Esperança, que integra a Capela do Senhor Santo Cristo dos Milagres, entre outras. Existe ainda o Convento e o Palácio da Conceição, o Palácio da Fonte Bela, atual Escola Secundária Antero de Quental, o Palácio de Santa Catarina e o Forte de São Brás. Esta freguesia contém dois jardins.

O grupo de crianças que esteve a nosso cargo durante o estágio estava deslocado da sua escola anterior, pois esta estava em obras. Neste sentido, tentou-se ajustar às condições para a escola onde foram transferidos.

Relativamente à instituição escolar o espaço físico da escola estava dividido em rés-do chão, 1.º andar e 2.º. O rés-do chão era composto por várias casas de banho, uma para adultos, uma para crianças com NEE, uma para crianças. Existiam ainda duas salas de aulas e o refeitório onde as crianças almoçavam e lanchavam. Ainda no rés-do-chão podemos encontrar uma cozinha onde contém um forno.

O 1.º andar era composto por duas salas de aula, uma casa de banho para as crianças e uma para adultos, um gabinete, duas salas pequenas para arrumos, sendo uma para cada sala de aula.

O 2.º andar destina-se ao serviço de psicologia.

No exterior encontrava-se a sala onde os pais entregavam as crianças ao auxiliar de ação educativa (apenas as crianças do nosso grupo) e o recreio, que se destinava tanto ao jardim-de-infância como ao infantário de Ponta Delgada. Também, é no exterior que se encontrava a sala que serve de refeitório para o nosso grupo de crianças. O recreio estava equipado com dois baloiços, possui um campo para jogar futebol, entre outros aparelhos.

O material e equipamento escolar encontravam-se em boas condições. As salas de aulas eram amplas e arejadas, tinham quadros de cortiça, mesas redondas, carpetes, cortinados.

2.1.2. A sala de atividades

Através de uma observação direta pudemos verificar que a sala de atividade era ampla e bem iluminada, luz esta que provinha das janelas. Estava dividida em 7 áreas, nomeadamente a área da casinha, da pintura, dos jogos de mesa, da biblioteca, do tapete, dos carros, da modelagem. De seguida, apresentamos, na figura 4, a planta da sala de atividades.

Na área da casinha continha diversos materiais, como uma cama, peluches, máquina de costura, alimentos de plástico, pratos, mesas, cadeiras toalha, telemóveis, dois móveis e um cão, entre outros objetos.

A área do tapete/carros servia tanto para acolhimento como cantinho dos carros. Esta era composta por placares de cortiça onde estavam afixados cartazes, como por exemplo dos números (0 aos 10), “Hoje o chefe é.”, das presenças e das faltas; do tempo, do comportamento e do calendário 2014. No que diz respeito à área dos carros continha diversos materiais, carros, diversos animais, etc.

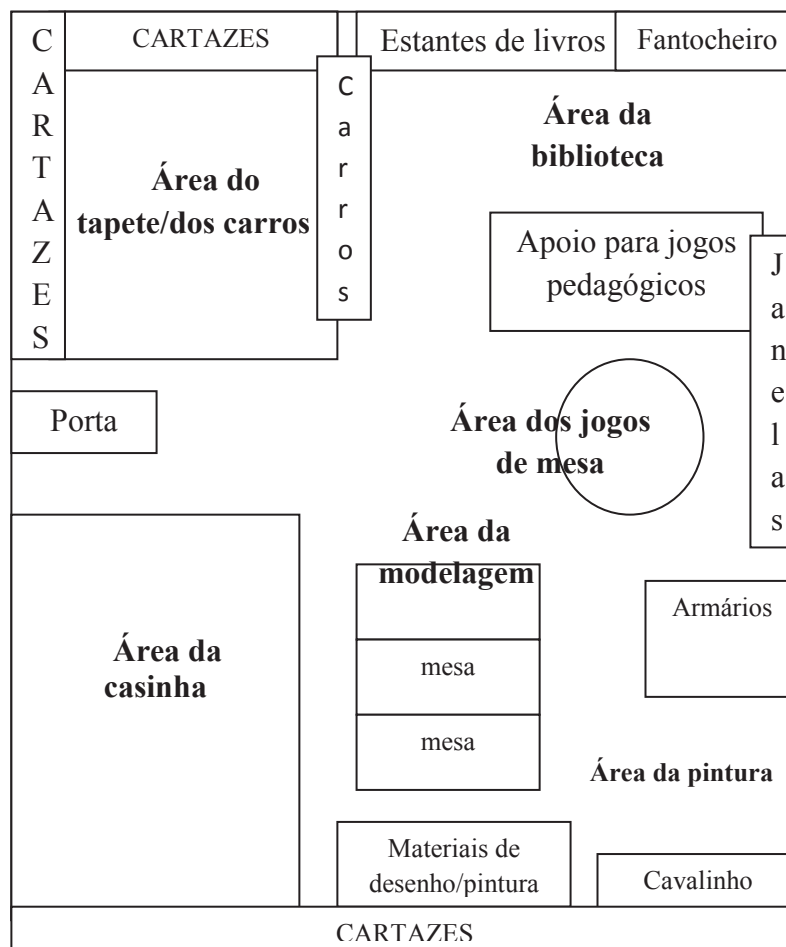


Fig. 4 – Planta da sala de atividades da Educação Pré-Escolar.

A área da pintura era relativamente pequena, contendo um cavalinho de cortiça, molas, tintas, pincéis; diversos tipos de papéis, carimbos, entre outros materiais.

A área da biblioteca tinha duas estantes com vários livros, um fantocheiro e um flanelógrafo.

A área dos jogos tinha jogos sobre as diversas áreas de conteúdo, nomeadamente “Derivados-animais”; “Tangram”; “Sentidos”, ”Mães e filhos”, “O meu primeiro abecedário”, “Que fruto é?”, “Dominó”, diversos jogos de construções de formas geométricas, entre outros.

Por último, temos a área da modelagem que era utilizada, também, como área dos jogos de mesa quando as outras mesas estavam todas ocupadas. Esta área tinha plasticina, vários utensílios para cortar as plasticinas, entre outros objetos.

Os materiais em geral estavam em bom estado de conservação, não existindo materiais muito danificados.

2.1.3. As crianças

Segundo as OCEPE, “há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (ME, 1997, p. 35). Neste sentido, é essencial conhecer o grupo os seus interesses, necessidades, meios familiares, entre outros aspetos.

Assim sendo, passaremos a apresentar a caracterização deste grupo de crianças.

O grupo de crianças era constituído por 15 crianças, sendo 4 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

No que diz respeito ao agregado familiar o número de irmãos variava entre, zero a dois irmãos. Apenas três crianças tinham como encarregados de educação os pais, as restantes tinham as mães. As habilitações académicas dos pais variavam, desde o 9.º ano ao grau de licenciatura. Neste sentido, as profissões são diversas, desde operário SAAGA, condutor de pesados, professor, empresário comercial, técnica administrativa, limpeza, massagista, entre outras. No entanto havia crianças com pelo menos um pai desempregado ou mais. Algumas crianças sofriam de doenças, como asma, hipotiroidismo, uma durante o período de gestação estivera em contacto com metadona.

Relativamente ao meio de deslocação para a escola e vice-versa, a maior parte vinha de carro, outras a pé.

A partir da entrevista realizada à educadora cooperante e da observação direta concluímos que este grupo de crianças já reconhecia os números até ao 10, à exceção de 4, e conseguia realizar conjuntos. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita já conseguiam realizar a divisão silábica, reconheciam as letras, as crianças com mais idade conseguiam escrever palavras/frases a partir da soletração. As suas principais preferências eram as histórias, peças de teatro, jogos e pintura.

A turma era um pouco agitada, havia uma criança diagnosticada com hiperatividade e défice de atenção, necessitando de medicação. Em geral as crianças tinham uma boa relação entre si e com os adultos, apesar de no primeiro caso haver algum atrito, mas nada que não fizesse parte da idade em que se encontravam.

2.2. Estratégias para a promoção da compreensão leitora na Educação Pré-Escolar

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada I (PES I) foram realizadas várias atividades com o intuito de desenvolver a competência leitora deste grupo de crianças. A escolha desta temática partiu essencialmente das observações realizadas ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar, pois ao ouvirem histórias as crianças mostravam dificuldades em compreender as histórias. Para além disso, na unidade curricular de Metodologia da Língua Portuguesa a Professora Doutora Susana Mira Leal, aquando da abordagem de conteúdos relativos à leitura, evidenciou a importância da formação de um leitor competente e crítico, dado que os estudos mostram ser pouco trabalhado nas escolas portuguesas. Deste modo, é imprescindível desenvolver esta competência desde cedo.

De seguida, apresentaremos as atividades desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada I tendo em vista o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças, através de um cronograma (Quadro 4).

Data da intervenção	Temas/conteúdo	Atividades realizadas
10 e 11 de março de 2014	As profissões	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração² da canção “A senhora Dona Anica”. • Criação de um livro sobre as profissões. • Exploração de uma receita “Bolachas de manteiga”.
24 e 25 de março de 2014	A primavera	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da narrativa “As árvores são nossas amigas”. • Exploração da narrativa “A quinta do Donald”.
22 e 23 de abril de 2014	Poluição	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização e exploração de um vídeo “As aventuras do Vasco - O oceano de plástico”. • Compreensão do vídeo anterior através de uma ficha. • Exploração da narrativa “Viva o ar puro”. • Compreensão da história anterior através de um desenho.
5 a 9 de maio de 2014	Os meios de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da narrativa “O bebé que não gostava de TV”. • Reconto, por parte das crianças, através da televisão. • Ordenação dos acontecimentos de uma história através de uma ficha.
19 e 20 de maio de 2014	As fábulas	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da fábula “A cigarra e a formiga” através de sombras chinesas. • Reconto por parte das crianças • Construção, em massa de moldar, da heroína da fábula. • Exploração da fábula “A tartaruga e a lebre”, através de uma maquete dividida em quatro partes.

Quadro 4 – Cronograma das atividades implementadas no estágio aquando da PES I para desenvolver a competência leitora.

² Por exploração entende-se a utilização das várias estratégias de compreensão realizadas com as crianças para desenvolver os vários níveis de compreensão.

Com o intuito de analisar as nossas práticas educativas relativas ao desenvolvimento da competência leitora, contabilizamos no Quadro 5 as unidades de registo recolhidas durante a Prática Educativa Supervisionada I.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	PES I					Tot.	T.S.
			1. ^a Int.	2. ^a Int.	3. ^a Int.	4. ^a Int.	5. ^a Int.		
Desenvolvimento da competência leitora	Literal	i) Identificação de uma informação explícita no texto.	4	17	19	20	20	80	179
		ii) Compreensão do conflito gerador do enredo.	0	3	10	2	1	16	
		iii) Identificação do desfecho da narrativa.	1	4	12	2	2	21	
		iv) Apreensão do sentido global do texto.	1	2	17	1	1	22	
		v) Compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos.	7	8	2	11	2	30	
		vi) Explicação de uma informação de acordo com o sentido do texto.	0	3	0	2	5	10	
	Inferencial	i) Caracterização de uma personagem com informação implícita.	1	2	2	1	4	10	32
		ii) Detetar um sentido implícito no texto.	0	1	0	5	3	9	
		iii) Dedução do significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.	2	0	7	0	4	13	
	Avaliativo ou julgamento	i) Emitir um juízo crítico face a uma opinião explícita no texto.	0	5	2	0	0	7	7
	Apreciativo	i) Verbalização de expressões de agrado/desagrado face às personagens, ou ao estilo do autor.	0	5	2	0	0	7	7
	Criativo	i) Atribuir/mudar um título a/de um texto.	5	2	0	0	0	7	56
		ii) Mudar o desfecho de uma história.	0	0	0	13	0	13	
		iii) Alterar as características das personagens.	0	0	0	0	1	1	
iv) Alterar a história no seu todo ou em parte.		0	0	0	0	7	7		

	v) Formular hipóteses alternativas para o enredo da história.	5	5	9	9	0	28
Total		26	57	82	66	50	281

Quando 5 – Contagem das unidades de registo relativas à PES I por nível de compreensão.

Analisaremos, o quadro 5 primeiramente na horizontal e depois na vertical.

Na subcategoria literal observamos um total de 179 unidades de registo (UR), o que representa um número bastante elevado, cerca de 64% das UR coligidas, visto que o total de todas as subcategorias é de 281. Deste modo, a maior parte das tarefas e questões de compreensão textual colocadas às crianças foram orientadas para o nível mais básico de compreensão, a compreensão literal, ou seja, a compreensão da informação explícita nos textos, aquele em que “o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta” (Kleiman, 2002, p. 20). Depois temos a competência de criação, com 20% de incidência, e a inferencial, com apenas 11%. Por seu lado, os níveis de compreensão de avaliação e apreciação são os menos trabalhados, tendo estes 3% e 2% de UR, respetivamente (ver Gráfico 1).

Níveis de compreensão leitora desenvolvidos durante a PES I

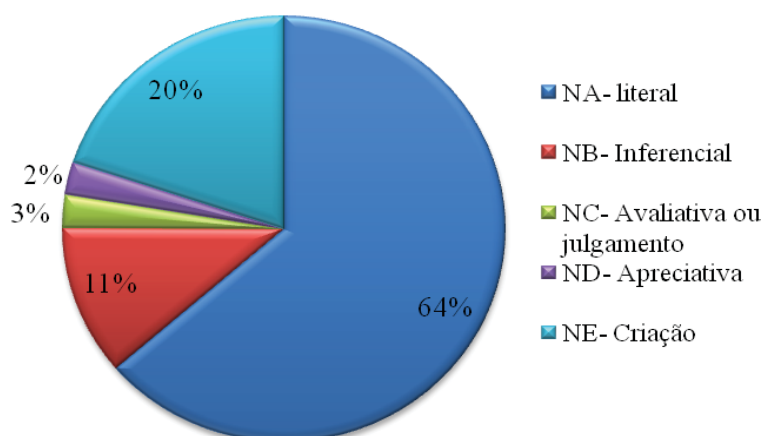


Gráfico 1 – Níveis de compreensão leitora desenvolvidos durante a PES I.

Relativamente à subcategoria literal, registámos que as perguntas e tarefas de compreensão realizadas remetiam sobretudo para a “identificação de uma informação explícita no texto” e que a incidência deste tipo de perguntas e tarefas foi aumentando ao longo das 3 primeiras intervenções. Eram feitas perguntas como: “Quem é a personagem do texto?”, “Quem são os pais da Joana?”, entre outras. Este resultado decorre em grande parte da relação que foi criada com o grupo de crianças, por se mostrar uma turma agitada tentou-se aproveitar o melhor possível o conhecimento prévio das crianças e, a partir daí, ir formulando perguntas consoante a lógica do texto/história, uma vez que não tínhamos plena consciência de todo o conhecimento que estas crianças tinham ou o que elas poderiam alcançar. Deste modo, durante as práticas formulávamos, primeiramente, questões de compreensão literal e, à medida que íamos explorando o texto/história, tentávamos desenvolver as outras competências. Contudo, muitas das vezes as crianças não respondiam às questões ou demonstravam cansaço pela atividade estar a ser longa.

Os tipos de questões/tarefas de compreensão literal mais frequentes após esta foram a “compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos”, seguidas da “apreensão do sentido global do texto” e da “identificação do desfecho da narrativa”. Estes resultados traduzem algo que realizávamos com alguma intencionalidade ao explorar uma história com as crianças, a compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos, ou seja, fazíamos frequentemente perguntas sobre “O que aconteceu a seguir?”, e não “como acabou a nossa história?”.

Deste modo, registámos cerca de 30 do total de unidades de registo (UR) no indicador “compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos”, tendo a quarta intervenção registado mais UR por se tratar da semana intensiva, em que a nossa prática decorreu durante cinco dias consecutivos (nas restantes eram apenas dois dias e meio).

No que respeita ao indicador “explicitação de uma informação de acordo com o sentido do texto”, as perguntas feitas às crianças eram de justificação de uma ideia contida no texto. Apesar de ser de nível literal, é importante, pois é necessário avaliar como as crianças chegam a determinadas respostas. Este indicador conta com 10 unidades de registo, sendo o que contém menos nesta subcategoria.

Relativamente à subcategoria inferencial, registamos apenas 32 UR. Estes resultados vêm em larga medida ao encontro do que estudos como o PISA (2000, 2009), ou o de Ramos (2012) têm demonstrado: uma incidência bastante notória, nas questões

relacionadas com a identificação de informação explícita do texto (competência literal), quer nas práticas de ensino dos professores, quer nos manuais escolares de ensino da língua portuguesa.

Apesar de pretendermos desenvolver este nível de compreensão, os resultados sugerem que não conseguimos proporcionar às crianças tantas oportunidades quantas as que pretendíamos desenvolver a capacidade de fazerem inferências a partir de pistas textuais e conhecimentos e experiências prévios. Refletindo sobre estes dados, poderíamos recuperar a afirmação de “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido” (Kleiman, 2002, p. 16), uma vez que a maior parte das crianças mostrava dificuldade. Apesar de estarmos alerta para os resultados de vários estudos e o nosso objetivo ser contrariar as práticas mais comuns, não foi possível pelo facto de durante a prática pedagógica não conseguirmos analisar os dados recolhidos relativamente à problemática em estudo, condicionando, assim, a nossa visão do desenrolar da problemática. Para além disso, havia dificuldade da nossa parte em colocar perguntas que implicassem fazer inferências por parte das crianças.

Talvez a parca ocorrência de questões deste nível de compreensão e o predomínio das de compreensão literal se tenha devido em certa medida ao facto de o grupo de crianças ser um pouco agitado, o que acrescia a nossa preocupação em tentar “dominar” o grupo e optar por questões mais objetivas que os mantivessem atentos e interessados por saberem responder facilmente e por serem respostas mais rápidas.

Outro aspeto relevante prende-se com o facto de haver no grupo de crianças discrepância quanto ao nível de desenvolvimento e aprendizagem, se para uns a extração de informação explícita no texto era mais fácil, para outros essa competência ainda era difícil de dominar, o que originava interesse por parte de algumas crianças e desinteresse por parte de outras quando a complexidade da atividade era maior. Neste sentido, talvez tenhamos cedido à tentação de simplificar.

Nesta subcategoria inferencial registamos, ainda assim, alguma diversificação no tipo de informação solicitada, considerando a contabilização de 13 UR relativas à “dedução do significado de uma palavra desconhecida com base no contexto”, 10 UR relativas à “caracterização de uma personagem com informação implícita”, e 9 em “detetar um sentido implícito no texto”.

Os dados revelam também que, neste caso, não observámos na subcategoria inferencial um número crescente de registos de intervenção para intervenção. Pelo contrário, verificam-se oscilações e até intervenções quase sem registos desta natureza de que só tomamos consciência aquando do tratamento dos dados. Este facto reforça a necessidade de os educadores estarem sempre atentos às suas práticas e irem fazendo uma análise reflexiva e crítica continuada sobre a sua ação em todas as dimensões e sempre considerando os seus objetivos educativos, de molde a ser mais eficaz no processo de planificação, orientando a sua ação a consecução dos seus propósitos educativos.

Nas subcategorias Avaliativo ou julgamento e Apreciativo, apenas identificámos UR na segunda e terceira intervenções, sendo estas em número muito reduzido em ambos os casos (5 e 2 UR, respetivamente). Ainda que as UR em análise não abrangem todas as atividades de compreensão de texto realizadas ao longo da nossa prática educativa na Educação Pré-escolar e sendo certo que na altura não tomámos consciência que estávamos a desenvolver tão pouco estes níveis de compreensão comparativamente com os restantes, ocorre-nos contudo, perante estes dados, que o facto de se tratar de níveis de compreensão mais complexos talvez tenha condicionado de algum modo a nossa ação, no pressuposto inconsciente que perguntas que apelassem à emissão de juízos de valor quer sobre a forma quer sobre o conteúdo dos textos não se adequassem a crianças em idade Pré-Escolar. Ou tivéssemos dificuldade em perspetivar a sua formação de forma adequada a ajudar as crianças a construir raciocínios avaliativos e críticos ao nível delas.

Curiosamente, na subcategoria Criação registamos um total de 56 UR, o que, como vimos, equivalente a aproximadamente 20% do total de UR contabilizadas e ocorrências em todas as intervenções à exceção da última. Não sabendo de facto o que terá determinado isso, poderemos talvez registar que estes resultados traduzirão uma potencial representação da criatividade e imaginação natural das crianças.

Nesta subcategoria podemos verificar que o maior número de questões se orientou para a “formulação de hipóteses alternativas para o enredo da história”, com 28 UR. Todos os restantes indicadores tiveram menos de metade das UR daquele indicador. Ainda assim, o segundo com mais UR foi “mudar o desfecho de uma história” (13 UR), enquanto atividades que envolviam maior capacidade de síntese, como “atribuir/mudar um título a/de um texto”, registaram apenas 7 UR. Nesta

subcategoria, o indicador quase inexistente é “alterar as características das personagens” (apenas 1 UR). Com efeito, não terá sido comum na nossa experiência enquanto aluna a solicitação de alterar numa história dados físicos, psicológicos ou outros, de uma personagem, tarefa de complexidade acrescida por impor a alteração de muitos outros elementos na história de modo a garantir a coerência da mesma.

Ao analisar estes factos podemos concluir que o desenvolvimento da competência leitora incidu sobre o caminho comum, isto é, o desenvolvimento da competência literal, como alerta Ramos (2012, p. 322) são feitas perguntas “no geral, de compreensão literal, de reconhecimento e identificação da informação explícita no texto”, e ainda, que “não promovem a capacidade de crítica, de argumentação e apreciação, nem a capacidade de inferir ou antecipar acontecimentos, tal como não promovem a pesquisa, o tratamento, a seleção e organização da informação recolhida através da leitura nos diversos suportes” (*ibidem*, p. 337).

Esta análise alertou-nos para o facto de durante a prática pedagógica não termos mais frequentemente realizado atividades e colocado questões que pudessem desenvolver o raciocínio crítico, a capacidade de argumentação e apreciação, ou capacidade de inferir acontecimentos.

Este trabalho de análise tem assim o mérito de nos alertar enquanto futuras educadoras para o risco de agirmos de acordo com as referências que colhemos quer da nossa experiência enquanto alunas, quer dos recursos didáticos disponíveis, cedendo à tentação de considerar “que o texto é um depósito de informações” e de acreditar “que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações” (Kleiman, 2002, p. 18).

Analisando o quadro 5 de uma forma vertical podemos verificar que na primeira intervenção consta um total de 26 unidades de registo, predominando a competência literal. A primeira atividade desenvolvida nesta intervenção foi a exploração da canção “A senhora Dona Anica”. Nesta atividade, uma das estratégias utilizadas antes da leitura foi ativar o conhecimento prévio que os alunos tinham sobre as profissões, desde a sua função, vestuário utilizado, utensílios, etc. Os alunos demonstraram interesse, pois durante a atividade relataram experiências que já tinham tido e situações que tinham visto (C7 diz que um dia vira pintores que fazem assim – e reproduz o gesto de pegar num pincel e movimentá-lo de cima para baixo e de baixo para cima). Também foi possível o conhecimento de novos vocabulários, pois desconheciam a profissão de

pasteleiro (C4 refere que “Os pasteleiros são aqueles que fazem os pastéis”). Nesta atividade também foi possível a ordenação de acontecimentos, pois primeiro apareciam as costureiras na canção e depois tínhamos outras profissões.

A segunda atividade constou da criação de um livro sobre as profissões. Nesta atividade, apesar de ser de escrita, as crianças construíram um livro informativo e puderam atribuir um título ao seu livro, desenvolvendo deste modo a subcategoria de criação e a apreensão do sentido global, pois a criação do título esteve na base da seguinte pergunta “De que fala o nosso livro?”.

A última atividade desta intervenção estava relacionada com a exploração de uma receita. Os alunos conseguiram identificar informação explícita através da leitura imagética e ordenação das ações quando apontavam para os ingredientes que vinham a seguir.

Na segunda intervenção temos 57 unidades de registo, mais do que a primeira porque exploramos duas narrativas “As árvores são nossas amigas” e “A quinta do pato Donald”. Em ambas as atividades desenvolvemos mais a competência literal, desde a ordenação de acontecimentos, identificação de informação explícita, etc. Também desenvolvemos um pouco os níveis apreciativo e criativo com perguntas do tipo: “Qual foi a parte que gostaste mais da história?”, “Achaste que a atitude do menino foi a mais correta? Porquê?”, “Se fosses tu perdoavas o menino?”, “Vamos tentar dar um título à nossa história”, “Olhando para esta imagem o que será que vai acontecer na nossa história, vamos tentar adivinhar? e depois vemos se acertamos ou não”, entre outras.

Na terceira intervenção temos 82 UR. A primeira atividade foi a visualização de um vídeo de natureza informativa, que exploramos com o intuito de trabalhar a compreensão das crianças. Esta atividade foi muito enriquecedora pelo facto de não ser uma prática corrente na sala de atividades e pelo interesse que o grupo demonstrou ao falar sobre o que viu e ouviu. Para apoiar essa compreensão, o grupo realizou uma ficha que estava dirigida sobretudo para a competência literal, sobretudo os indicadores i), ii) e iii), que consideramos essenciais para a compreensão de qualquer texto/informação, daí o largo predomínio da compreensão literal nesta intervenção.

Esta intervenção contém mais unidades de registo porque foi realizada uma ficha de compreensão. Este facto influencia, pois quando é feita uma pergunta ao grupo nem todas as crianças respondam, apenas obtemos resposta de algumas e não do grupo na

sua totalidade, mas quando realizamos uma ficha todas as crianças respondam, tendo assim mais unidades de registo.

A segunda atividade foi a exploração de uma narrativa “Viva o ar puro”, relacionando a competência leitora com o conhecimento do mundo, uma vez que a Língua Portuguesa é uma área transversal a todas as outras. Nesta atividade desenvolveu-se essencialmente a formulação de hipóteses sobre o conteúdo da narrativa, a compreensão da expressão “ar puro”, pois muitas crianças tinham dificuldade em dizer o significado. Durante a leitura da história foram colocadas perguntas às crianças para que fossem compreendendo. No fim foi realizado um desenho sobre o que gostaram mais.

Na quarta intervenção registamos 66 unidades de registo. A primeira atividade constou da exploração de uma narrativa “O bebé que não gostava de TV”. Esta atividade despertou uma curiosidade enorme no grupo, uma vez que foi apresentada através de uma televisão feita com uma caixa de sapatos. Deste modo, cada criança recontou os diferentes momentos da narrativa rodando as imagens da televisão. Foi possível a formulação de hipóteses a partir do título e da ilustração da capa, ordenação de acontecimentos, na subcategoria criação as crianças alteraram o desfecho da história.

A quinta intervenção conta 50 unidades de registo. A primeira atividade desenvolvida corresponde à exploração da narrativa “A cigarra e a formiga”. Esta atividade teve como intuito principalmente caracterizar uma personagem a partir de informação implícita e alterar a história no seu todo ou em parte, pois estávamos cientes que não tínhamos desenvolvido com grande profundidade estes dois indicadores. No entanto, poderíamos também ter explorado os níveis avaliativo ou julgamento e apreciativo. A última atividade incidiu também sobre a compreensão de uma narrativa; “A tartaruga e a lebre”.

Para além das conclusões expressas anteriormente não foi possível o desenvolvimento de todos os níveis de compreensão leitora, pois tornava-se demasiado maçador para qualquer grupo de crianças, em particular para este, pois o nível de atenção era muito reduzido.

Para além do desenvolvimento dos diversos níveis de compreensão leitora, pretendíamos diversificar os tipos de texto interpretados na sala. Contudo, ao contabilizar os tipos de texto por intervenção, apresentados no quadro seguinte, verificamos que trabalhamos muito mais textos narrativos (6) do que poéticos (1),

instrucionais (1) ou informativos (2). E não trabalhámos mesmo nenhum texto dramático. Esta “preferência por textos narrativos” no ensino da língua (Ramos, 2012, p. 327) tem sido reportada pela investigação na área.

Intervenção	Tipos de texto				
	Narrativo	Poético	Dramático	Instrucional	Informativo
1. ^a (10 e 11 de março)		1		1	1
2. ^a (24 e 25 de março)	2				
3. ^a (22 e 23 de abril)	1				1
4. ^a (5 a 9 de maio)	1				
5. ^a (19 e 20 de maio)	2				
Total	6	1	0	1	2

Quadro 6 – Tipos de texto trabalhados em cada intervenção da PES I.

O texto narrativo prevalece por várias razões: por um lado, pelo facto de ser o texto mais comum, isto é, de estar tão enraizado nas práticas pedagógicas da sociedade portuguesa; por outro lado, por ser mais comum e estar mais disseminado; por outro ainda, pelas temáticas propostas para as intervenções, pois durante o planeamento destas o tempo era muito reduzido, condicionando a procura de diversas tipologias textuais. Acresce o facto de não termos um conhecimento vasto sobre os textos relacionados com as várias temáticas trabalhadas durante o estágio na Educação Pré-Escolar.

Para além dos textos narrativos, é importante, como já foi referido no capítulo II, diversificar estratégias de compreensão para o desenvolvimento da competência leitora. De seguida, apresentamos no quadro 7 as estratégias utilizadas durante o estágio na Educação Pré-Escolar.

	Estratégias da compreensão do texto					Total
	1. ^a Int.	2. Int.	3. ^a Int.	4. ^a Int.	5. ^a Int.	
Desenho/ilustração	X		X			2
Reconto		X		X	X	3
Organização sequencial de acontecimentos	X	X	X	X	X	5
Fichas			X	X		2

Vídeo			X			1
Pergunta/resposta	X	X	X	X	X	5
Formulação de previsões a partir do título/ilustração		X	X	X		3
Massa de moldar					X	1
Mobilização de conhecimentos prévios	X	X	X	X	X	5
Determinar os objetivos de leitura	X	X	X			3
Resumo/Sintetizar		X	X	X	X	4
Verificação de hipóteses		X	X	X		3

Quadro 7 – Estratégias de compreensão desenvolvidas aquando da PES I.

Analisando o quadro 7 podemos verificar que foram desenvolvidas 12 estratégias diferentes, entre elas, o desenho/ilustração, o reconto, a organização sequencial de acontecimentos, fichas, vídeo, pergunta/resposta, formulação de previsões a partir do título/ilustração, massa de moldar, mobilização dos conhecimentos prévios, determinar os objetivos de leitura, resumo/sintetizar e verificação de hipóteses. De entre estas estratégias, as mais utilizadas foram a organização sequencial de acontecimentos, pergunta/resposta e mobilização de conhecimentos prévios. Todas estas estratégias remetem normalmente para o desenvolvimento da competência literal, embora, a última seja importante em qualquer tipo de atividade. As estratégias menos utilizadas foram o vídeo e a massa de moldar, ambas foram muito bem recebidas pelo grupo de crianças, todavia não foram muito trabalhadas, pois, por um lado, não conseguimos encontrar vídeos que fossem suficientemente pedagógico-didáticos relacionados com as temáticas propostas; por outro lado, a sala de atividades não dispunha de equipamento informático. Quanto à massa de moldar, esta foi utilizada na última intervenção, no último dia, por isso não sabíamos como esta estratégia iria funcionar. Posto isto, ambas as estratégias poderão e deverão ser utilizadas aquando da realização de atividades com outro grupo de crianças, mas é importante ter em consideração que nem todos os grupos de crianças são iguais, pois têm necessidades e interesses diferentes. A primeira estratégia desenvolveu a competência literal, já a segunda a competência inferencial, uma vez que perguntamos “Quem foi a heroína da narrativa?”.

Para formar um bom leitor não basta desenvolver a competência leitora, a escola tem o papel crucial de despertar o gosto pela leitura.

Neste sentido, apresentamos em seguida o cronograma das atividades realizadas com o grupo de crianças que contribuíram para promover o interesse pela leitura aquando da Prática Educativa Supervisionada I.

2.3. Atividades para promover o interesse pela leitura

Data da intervenção	Temas/conteúdo	Atividades desenvolvidas
10 e 11 de março de 2014	As profissões	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da canção “A senhora Dona Anica”. • Criação de um livro sobre as profissões. • Exploração de uma receita “Bolachas de manteiga”.
24 e 25 de março de 2014	A primavera	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da narrativa “As árvores são nossas amigas”. • Exploração da narrativa “A quinta do Donald”.
22 e 23 de abril de 2014	Polição	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha sobre o que fizeram no fim-de-semana. • Exploração da narrativa “Viva o ar puro”.
5 a 9 de maio de 2014	Os meios de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação de jornais e revistas na área da biblioteca. • Exploração da narrativa “O bebé que não gostava de TV”. • Roda dos livros. • Apresentação por parte das crianças do seu livro preferido através de uma televisão.
19 e 20 de maio de 2014	As fábulas	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da fábula “A cigarra e a formiga” através de sombras chinesas. • Exploração da fábula “A tartaruga e a lebre”, através de uma maquete dividida em quatro partes. • Construção da história anterior onde as personagens trocam de características.

Quadro 8 – Cronograma das atividades implementadas no estágio, aquando da PES I para promover o interesse pela leitura.

Analisando o quadro 8, na primeira intervenção a atividade desenvolvida em prol de incutir o gosto pela leitura foi a exploração da canção “A senhora Dona Anica”. As canções são sempre atividades muito bem recebidas pelas crianças e este grupo não foi diferente: demonstrou curiosidade em saber o que estava escrito na letra.

A segunda atividade foi a criação de um livro sobre as profissões, temática que tínhamos trabalhado no dia anterior, pois, segundo Mata (2008, p. 26), o educador deverá “construir com as crianças livros com funções diversas”. A turma foi dividida em dois grupos gerando assim dois livros: um informativo e outro narrativo. Apesar de ser um atividade de escrita, achámos que seria uma mais-valia, pois durante as observações este grupo de crianças demonstrou sempre interesse em saber quem eram os autores das histórias que a educadora explorava com eles. Deste modo, o facto de eles próprios serem os autores de um livro motivou-os. Esta afirmação foi comprovada aquando da escrita dos seus nomes no livro como autores.

Outro momento foi nos tempos dedicados às áreas da sala de atividades, onde as crianças consultavam os livros e ‘reproduziam’ o que estava escrito, pois, para além do texto, foram feitos desenhos pelas crianças, de modo a desenvolver a aprendizagem da leitura. No final de cada dia ou de cada intervenção, dependendo da melhor altura, uma vez que havia alturas que as crianças estavam muito agitadas, foram feitos momentos de registo, no diário de aprendizagem, daquilo que o grupo gostara mais de fazer, daquilo que gostara menos e do que gostariam de saber. Neste momento, várias crianças referiram “gostei de fazer a história” (C1, C3, C5, C8 e C11), o que demonstra o interesse por esta atividade.

A terceira atividade foi a exploração de uma receita “Bolachas de manteiga”. As crianças demonstraram curiosidade em saber qual era a receita que iriam fazer e como se fazia.

Na segunda intervenção foram realizadas explorações de duas narrativas, nomeadamente “As árvores são nossas amigas” e “A quinta do Donald”. Ambas foram exploradas dentro dos mesmos parâmetros, isto é, inicialmente foram feitas previsões sobre a história a partir do título e das ilustrações, ao longo da leitura da história foram colocadas perguntas às crianças, como, por exemplo “O que será que vai acontecer a seguir?”, entre outras. No final, fizemos o reconto das narrativas. Foram colocadas imagens daquelas no tapete, cada criança retirou uma e colocou-a num cartaz, reconstituindo a ordem dos acontecimentos narrados.

De entre estas duas narrativas, a que despertou mais interesse foi a última, por haver personagens conhecidas pelas crianças e tão apreciadas por estas. As crianças disseram que tinham gostado muito da história da Minnie porque gostavam muito dela.

No final do livro havia imagens de outros livros da coleção. As crianças evidenciaram o desejo de conhecer quais os livros que existiam sobre aquelas personagens e muitas delas indicaram a imagem correspondente a um livro da coleção que já tinham lido.

Na terceira intervenção este grupo de crianças regressava das férias da Páscoa. A fim de perceber se tinham tido contacto com a leitura, neste caso com o livro, foi realizada uma ficha onde as crianças tiveram de pintar o que fizeram nas férias. Para analisar melhor a globalidade foi construído o gráfico 2.

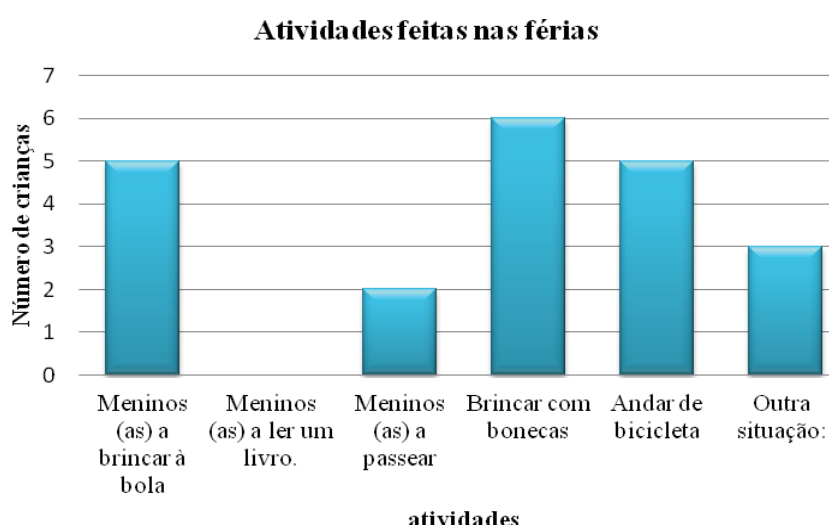


Gráfico 2 – Atividades realizadas durante as férias da Páscoa.

Ao analisar o gráfico podemos verificar que atividade mais praticada pelas crianças fora “Brincar com as bonecas” e que “ler um livro” não registava nenhuma ocorrência. Esta conclusão deixa-nos um pouco preocupadas. Deste modo, para que as crianças tivessem mais contacto com o livro e outros suportes de escrita, na intervenção seguinte, e visto que a temática era “Os meios de comunicação”, colocaram-se alguns suportes de escrita na biblioteca da sala. Também se tentou explorar histórias com outros suportes, desde uma televisão feita de caixas de sapatos, uma maquete, e sombras chinesas. Estas duas últimas estratégias foram muito importantes, pois na biblioteca existam os livros com estas duas histórias, mas as crianças não sabiam. Com esta estratégia as crianças consultaram os livros e até pediram para desenhar as personagens.

A segunda atividade realizada nesse dia consistiu na exploração de uma narrativa “Viva o ar puro”. Inicialmente foram feitas previsões acerca da história a partir

do título e das ilustrações. As crianças evidenciaram curiosidade em saber o que iria acontecer realmente. No final foram feitos desenhos sobre a história, algumas crianças pediram o livro para que o seu desenho fosse igual ao da história.

Na quarta intervenção a primeira atividade foi a colocação de jornais e revistas na área da biblioteca. Estes suportes de escrita foram introduzidos aquando da exploração da temática “Os meios de comunicação”. Uma das crianças referiu a propósito: “Esse livro é da Leopoldina tem receitas, eu tenho em casa. Gosto muito da Leopoldina” (C8). Esta mesma criança mostrava o livro aos colegas e estes consultavam-no. Os jornais também despertaram interesse, uma vez que os consultavam na área da biblioteca.

A segunda atividade foi a exploração da narrativa “O bebé que não gostava de TV”. Esta foi uma das atividades que mais estimulou a curiosidade das crianças, uma vez que a narrativa foi apresentada através de uma televisão de rolo. Todas as crianças quiseram participar e contar a história. No final do dia, C9 disse: “gostei da história do bebé”, e C8: “gostei da história da televisão”.

A terceira atividade foi a “roda dos livros”. A turma foi dividida em dois grupos. O primeiro grupo levou para casa um saquinho que dizia “Ler é sonhar”, onde trariam o seu livro preferido. Este foi apresentado aos colegas inicialmente, depois foi formado uma roda com duas filas, as crianças que ficaram por dentro apresentavam o seu livro e as crianças que ficaram por fora ouviam as outras.

A complementar esta atividade, o outro grupo apresentou o seu livro preferido através de uma televisão, de modo a diversificar estratégias. Ambas as atividades foram bem-sucedidas e despertaram nas crianças interesse ao fazerem comentários do género: “aprendi a história da C12” (C3), “gostei de aprender a história da C12” (C1), “gostei de ouvir a história da C2” (C14), “gostei de apresentar o meu livro” (C5) ou simplesmente “gostei dos livros” (C1).

Inclusive, muitas crianças treinaram em casa a apresentação dos livros. Uma criança, aquando da explicação da primeira atividade, pediu-nos para apresentarmos o livro colocado por nós na biblioteca, um livro informativo sobre os bombeiros, pois referiu que gostava muito daquele livro e queria apresentá-lo.

Na quinta intervenção a primeira atividade foi a exploração da fábula “A cigarra e a formiga” através de sombras chinesas. Decidimos utilizar esta estratégia para diversificar e para analisar como o grupo respondia. Esta atividade foi muito bem

recebida pela maioria das crianças, porque, para além do mais, durante a apresentação da fábula tínhamos canções e isto tudo estimulou a curiosidade das crianças. Estas recontaram a fábula a partir da utilização das sombras chinesas.

A segunda atividade consistiu na exploração da fábula “A tartaruga e a lebre”. Esta foi apresentada através de uma maquete dividida em quatro partes. Esta estava tapada com um tecido, criando suspense sobre o que aconteceria depois. À medida que ia sendo apresentada a fábula a maquete ia sendo destapada. No final todas as crianças quiseram explorar a maquete recontando a fábula.

Ambas as fábulas ficaram expostas na biblioteca sob a forma de livro, sendo apresentadas às crianças. Estas, nos momentos destinados à brincadeira livre nas áreas da sala, consultavam o livro. Desta forma, durante a exploração dos livros as crianças compreenderam que as histórias podem ser contadas através de livros (escrito) ou através do oral (falada).

A última atividade consistiu na criação de um livro alterando as características e acontecimentos da fábula anterior. Apesar de não terem participado quatro crianças (uma delas tinha 3 anos e tinha entrado há dois dias para aquele grupo de crianças), as restantes crianças, quando perceberam o intuito da atividade, deram inúmeras sugestões para incluir no livro, como “podemos fazer a história ao contrário”, “a lebre ganha e a tartaruga perde”, “a tartaruga perde porque descansa na sombra da árvore”, entre outras.

Ao analisar as atividades realizadas para incutir o gosto, registamos alguma diversificação de estratégias e de recursos, incluindo alguns suportes diferentes de escrita (livros, revistas, jornais e cartazes), pois, segundo Mata (2008, p. 25), o educador deve “proporcionar oportunidades para a exploração de diversos suportes de escrita, com diferentes características e utilidades”. A integração destes suportes de escrita é importante, mas é fundamental “apoiar a sua exploração de modo a que as crianças se vão apropriando das funções da leitura” (*ibidem*, 65).

Para suscitar o interesse das crianças pela leitura é necessário utilizar várias estratégias. Seguidamente, expomos as estratégias utilizadas (quadro 9).

Estratégias para a Motivação						Total
	1.ª Int.	2.ª Int.	3.ª Int.	4.ª Int.	5.ª Int.	
Utilização de livros		X	X	X		3
Conto de uma história através de uma maquete					X	1
Conto de uma história através do teatro de sombras chinesas					X	1
Realização da roda dos livros				X		1
Apresentação do meu livro preferido através de uma televisão				X		1
Criação de um livro	X				X	2

Quadro 9 – Estratégias para suscitar o gosto pela leitura na PES I

As estratégias utilizadas foram utilização de livros, conto de uma história através de uma maquete e do teatro de sombras chinesas, realização da roda dos livros, apresentação do livro preferido e criação de um livro. Todas estas estratégias estavam relacionadas com a exploração de narrativas, como já registamos. Com estas estratégias esperávamos promover “o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às actividades a ela ligadas” (Mata, 2008, p. 72). Ainda assim, as estratégias não foram muito diversificadas, pois a mais comum envolveu a utilização de livros, sendo que as outras estratégias foram utilizadas apenas uma vez cada, à exceção da criação do livro que foi utilizada duas vezes.

Neste capítulo, apresentamos e caracterizamos o contexto em que intervimos no primeiro estágio (PES I), reportando e analisando as nossas práticas no que respeita em particular à promoção da compreensão leitora no jardim-de-infância considerando os objetivos enunciados para este relatório.

No ponto a seguir procederemos de modo semelhante para o estágio no 1.º ciclo do Ensino Básico.

3. A ação educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste ponto faremos uma contextualização sobre o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para isso falaremos acerca da comunidade educativa (meio envolvente, escola), da sala de aula e da turma. De seguida, será feita uma análise das atividades implementadas relacionadas com a temática.

3.1. O contexto

3.1.1. A comunidade educativa

O estágio pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa escola pertencente à unidade orgânica da Escola Roberto Ivens, situada numa freguesia do concelho de Ponta Delgada que faz fronteira com as freguesias de São Roque, Pico da Pedra, Rabo de Peixe e Rosário (ilha de São Miguel, Região Autónoma dos Açores).

A nível económico predomina essencialmente o setor primário e secundário, nomeadamente a agricultura e a lavoura, que persistem em transmitir os seus costumes às gerações mais jovens. Temos como serviços a casa do povo, um supermercado, um salão de cabeleireiro, restaurantes e outros estabelecimentos de comércio. Devido ao seu posicionamento geográfico a grande maioria da população ativa desloca-se diariamente para trabalhar no concelho de Ponta Delgada.

A nível sociocultural, a casa do povo presta vários serviços à comunidade, nomeadamente a sala de convívio para idosos, o rancho folclórico, os escuteiros, entre outros.

A nível religioso, temos várias igrejas, ermidas e capelas. Existem, também, vários fontenários e solares.

Esta freguesia é caracterizada pela grande heterogeneidade social, económica e cultural das famílias. Tem-se verificado um cada vez maior afastamento por parte dos pais relativamente à vida escolar dos seus filhos, devido principalmente ao aumento do número de mulheres empregadas, à maior exigência no mundo do trabalho e ao afastamento geográfico em relação à residência e ao local de trabalho.

O edifício da escola possui 1 piso com uma área coberta aproximada de 1790 m². No rés-do-chão podemos encontrar uma sala que serve de arrecadação tanto para material de educação física, como para material escolar (manuais, jogos, etc), dispensas, uma reprografia, salas do pré-escolar, do 1.º e 2.º anos de escolaridade, do ATL, o

refeitório, a cozinha, o gabinete de coordenação, gabinetes de apoio educativo, a biblioteca, instalações sanitárias, polivalente que serve de espaço para as aulas de educação física.

No piso 1 está localizada a sala dos professores, duas salas de 4.º ano de escolaridade e duas do 2.º ano, casas de banho.

Relativamente ao espaço exterior, existem dois portões de entrada na escola. O portão principal serve para a entrada da população escolar e dá acesso direto ao edifício escolar. O portão secundário encontra-se vedado à entrada dos utentes, só em casos excecionais, como a distribuição do leite escolar, refeições, gás, material pedagógico ou equipamento.

No exterior existe um campo de jogos, alguns espaços verdes e também um pátio interior que, no caso de as condições meteorológicas não serem favoráveis, serve para as aulas de educação física.

3.1.2. A sala de aula

A sala de aula na qual trabalhámos estava localizada no piso 1, era suficientemente espaçosa, arejada e bem iluminada, pois tinha janelas dos dois lados.

No centro encontravam-se as mesas da sala, dispostas em quatro filas paralelas de frente para o quadro. Cada aluno partilhava a sua carteira com um colega. A secretária da professora estava perpendicular ao quadro e aos alunos. Os alunos com NEE de nível 2 e 3 estavam na terceira e quarta filas, respetivamente.

A sala tinha dois quadros, um para a maioria da turma e o outro, de menor dimensão, para os alunos com NEE, razão pela qual os três alunos estavam nas últimas duas filas. Havia uma bancada com armários ao fundo da sala, contendo um lavatório, as capas com os trabalhos dos alunos, material de pintura, de matemática, entre outros. No lado direito da sala existia uma estante onde os alunos colocavam os seus materiais. Existia, ainda, um computador com acesso à internet (ver fig. 5).

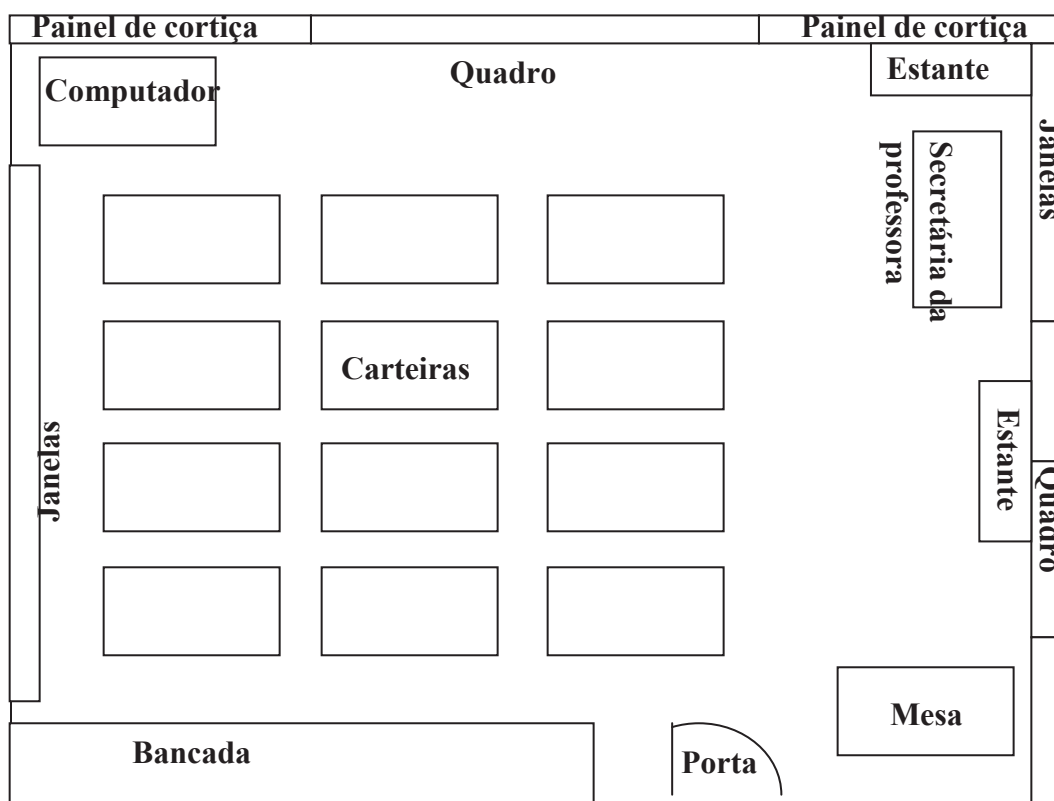


Fig. 5 – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1.3. A turma

A caracterização da turma foi feita com base nos processos individuais dos alunos, no diálogo com a professora cooperante e através da observação direta realizada.

A turma era composta por 18 alunos, dos quais 4 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Destes 18 alunos, 5 estavam diagnosticados com NEE e três tinham apoio educativo.

De um modo geral, a turma tinha um bom comportamento, seguia as regras de sala de aula, demonstrava curiosidade, empenho, interesse, e participava com entusiasmo nas atividades.

Relativamente às aprendizagens, percebemos que a área da Matemática era a que a turma menos apreciava; por seu lado, era pela área das expressões (Motora, Musical, Dramática, Plástica) que a turma demonstrava mais entusiasmo, embora também o fizesse no caso de Português e Estudo do Meio.

Relativamente às necessidades da turma, verificamos que era na área da Matemática que apresentavam mais dificuldade e na área de Português, no que diz respeito à compreensão dos textos. Três alunos conseguiam ler de forma mais ou menos fluente, os restantes tinham alguma dificuldade e existe uma aluna que decifrava sílaba a sílaba. Os mesmo três alunos possuíam um vocabulário extenso, no entanto o resto da turma tinha muita dificuldade. A maior parte da turma comete muitos erros ortográficos e de pontuação.

Na Matemática, a maioria dos alunos tinham dificuldade na resolução de problemas e na tabuada da multiplicação. Uma aluna conseguia reconhecer os números até 20 e outra até 100.

Em Estudo do Meio a turma era mais homogénea, de um modo geral conseguiam perceber os conteúdos.

3.2. Estratégias para a promoção da compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da Prática Educativa Supervisionada II foram realizadas várias atividades para desenvolver a competência leitora desta turma, tal como aconteceu na PES I. De seguida, apresentamos um cronograma dessas atividades (ver quadro 10).

Data da intervenção	Temas/conteúdo	Atividades realizadas
13, 14 e 15 de outubro de 2014	Os incêndios	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um texto informativo: a notícia do jornal Açoriano Oriental. • Redação de uma notícia.
27, 28 e 29 de outubro de 2014	O passado do meio local	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do texto informativo: "As velhas quintas de laranjas".
10 a 14 de novembro de 2014	A reconquista cristã e a 1.ª dinastia	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do texto dramático: "Olha o passarinho!". • Alteração das características de personagens do texto dramático "Olha o passarinho!". • Exploração do texto instrucional: "Como construir um ângulo". • Exploração da narrativa: "A princesa e a ervilha" através de um flanelógrafo. • Reconto da narrativa: "A princesa e a ervilha" com o flanelógrafo.

24, 25 e 26 de novembro de 2014	3.ª e 4.ª Dinastias	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração dos textos poéticos: "O Manuel Marujo" e "A nau maravilhosa". • Fichas de organização sequencial dos acontecimentos da história".
8, 9 e 10 de dezembro de 2014	Os símbolos nacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do texto poético: "A balada da neve".

Quadro 10 – Cronograma das atividades implementadas no estágio aquando da PESII para desenvolver a competência leitora.

Antes de iniciar a prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada uma ficha diagnóstica (Anexo 3) aos alunos da turma em questão, a fim de analisar o nível de compreensão leitora desses alunos e se saberiam identificar informações no texto, compreender inferências, expressar opiniões face às ações das personagens e acontecimentos, responder emocionalmente à intenção do autor, entre outros aspetos.

As respostas foram codificadas para compreendermos melhor, estes estão em anexo 4. O código 000 indica que o aluno não respondeu, o 001 respeita aos alunos que responderam, mas incorretamente, o código 002 corresponde aos alunos que responderam corretamente à questão. No caso do item 3, 002 corresponde a uma resposta correta mas incompleta, e o 003 a uma resposta correta e completa.

Compreensão leitora			Total
Item	Código	Número de respostas	
1 Identificação de informação	002	16	16
	001	0	
	000	0	
2 Ordenação sequencial de acontecimentos	002	12	16
	001	3	
	000	1	
3 Compreensão de inferências	003	6	16
	002	0	
	001	9	
	000	1	
4 Identificação de informação	002	10	16
	001	5	
	000	1	

4.1. Identificação de informação	002	10	16
	001	5	
	000	1	
5 Apreciação de acontecimentos fundamentada	002	10	16
	001	5	
	000	1	
6 Identificação de informação	002	13	16
	001	3	
	000	0	
7 Identificação de informação	002	12	16
	001	4	
	000	0	
8 Expressão de opiniões fundamentadas	002	11	16
	001	5	
	000	1	
9 Criação de um novo desenlace para a história	002	15	16
	001	1	
	000	0	

Quadro 11 – Resultados obtidos após a aplicação da ficha de diagnóstica à turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Analisando quadro 11, relativamente às perguntas de identificação de informação, na primeira de entre 16 alunos acertaram 16. Na segunda questão 12 alunos conseguiram responder corretamente, os restantes 4 incorretamente. Na quarta pergunta de entre 16 alunos acertaram 10 alunos, sendo que 1 não respondeu à questão e 5 responderam, mas de forma incorreta. Na questão 4.1. acontece o mesmo que a anterior. Relativamente à questão seis, 13 alunos acertaram na questão e 3 responderam, mas de forma incorreta.

Na última questão, no que diz respeito à identificação de informação de um modo explícito, a sétima, 12 alunos responderam corretamente e 4 incorretamente. Deste modo, podemos concluir que a maioria dos alunos tinha facilidade em identificar informação explícita no texto, mas alguns apresentavam mais dificuldade do que outros.

A terceira questão consistia em fazer inferências. 6 alunos responderam corretamente, 9 incorretamente e 1 não respondeu. Esta questão registou o menor número de respostas corretas, o que indica que estes alunos tinham dificuldade em interpretar o texto/fazer inferências.

Quanto à quinta pergunta dizia respeito à capacidade de tecer considerações apreciativas acerca do texto. Naquela, 10 alunos responderam corretamente, 5 incorretamente e 1 não respondeu. A maioria dos alunos conseguiu formular apreciações de agrado/desagrado relativamente às personagens.

A oitava questão dizia respeito à capacidade de expressar opiniões, isto é, de formular juízos de valor sobre o título atribuído à narrativa pelo autor, isto é, se concordava ou não com ele. Dos 16 respondentes, 11 responderam corretamente, 5 incorretamente e 1 não respondeu. Assim, verificamos que a maior parte dos alunos conseguia formular juízos de valor.

A última questão requeria a capacidade de criação a partir do texto. Nesta, 15 alunos responderam corretamente, isto é, conseguiram criar outro desenlace coerente para a narrativa a partir de uma indicação, 1 respondeu incorretamente, pois o aluno apenas reproduzia por palavras suas o texto original.

Com a finalidade de analisar as nossas práticas educativas relativas ao desenvolvimento da competência leitora foram contabilizadas no Quadro 12 as unidades de registo recolhidas durante a Prática Educativa Supervisionada II.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	PES II					Tot	T.S
			1. ^a Int.	2. ^a Int.	3. ^a Int.	4. ^a Int.	5. ^a Int.		
Desenvolvimento da competência leitora	Literal	i) Identificação de uma informação explícita no texto.	30	13	40	7	32	122	253
		ii) Compreensão do conflito gerador do enredo.	17	0	14	0	0	31	
		iii) Apreensão do sentido global do texto.	17	15	13	0	0	45	
		iv) Compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos.	13	0	15	1	1	30	
		v) Explicitação de uma informação de acordo com o sentido do texto.	0	2	0	7	16	25	
	Inferencial	i) Caracterização de uma personagem com informação implícita.	0	0	38	0	0	38	170
		ii) Detetar um sentido implícito no texto.	15	28	41	18	15	117	
		iii) Dedução do significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.	0	7	3	2	3	15	

	Avaliativo ou julgamento	i) Emitir um juízo crítico face a uma opinião explícita no texto.	16	14	15	9	12	66	66
	Apreciativo	i) Verbalização de expressões de agrado/desagrado face às personagens, ou ao estilo do autor.	16	15	0	0	4	35	35
	Criativo	i) Atribuir/mudar o título a/de um texto	4	0	5	0	14	23	93
		ii) Mudar o desfecho de uma história	0	0	12	0	0	12	
		iii) Alterar as características das personagens.	0	0	8	0	0	8	
		iv) Alterar a história no seu todo ou em parte.	4	0	11	7	7	29	
v) Formular hipóteses alternativas para o enredo da história		0	5	5	7	4	21		
Total			132	99	220	58	108	617	

Quadro 12 – Contagem das unidades de registo relativas à PESII por nível de compreensão.

Tal como fizemos para a PES I, analisaremos o quadro 12 primeiramente na horizontal e depois na vertical.

Relativamente à subcategoria literal, registamos um total de 253 UR, cerca de 41% das UR analisadas. Este número é relativamente elevado, comparando-o com o total de todas as UR 617, representando um pouco mais da terça parte destas.

Após esta subcategoria, a que conta com mais UR é a inferencial (170 UR), o que corresponde a 27%. Os níveis com menos UR são o avaliativo ou julgamento (66 UR) e o apreciativo (35 UR), tendo estes 11% e 6% de UR respetivamente (ver gráfico 3).

Níveis de compreensão leitora desenvolvidos durante a PES II

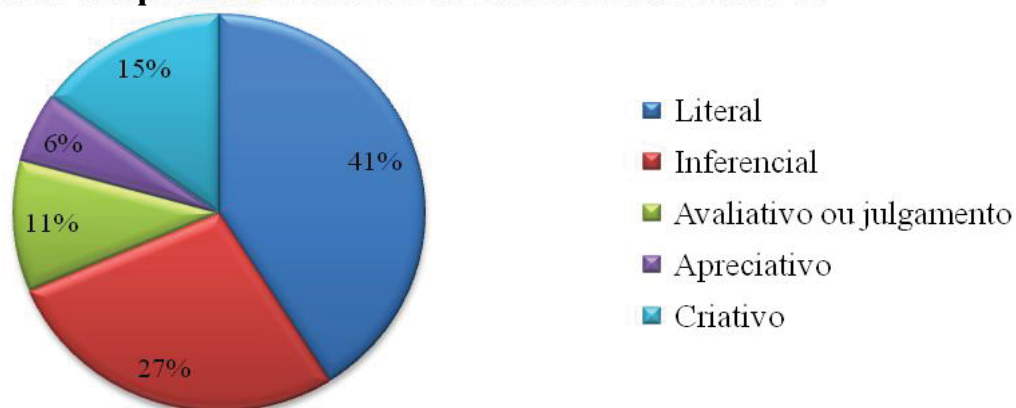


Gráfico 3 – Níveis de compreensão leitora desenvolvidos durante a PES II.

Relativamente à subcategoria literal, verificamos que as perguntas relativas à compreensão estavam relacionadas sobretudo com a “identificação de uma informação explícita no texto”, contando com 122 UR. No entanto, este indicador nem sempre foi trabalhado de forma constante, tendo na quarta intervenção apenas 7 UR, quer por se ter trabalhado pouco este tipo de perguntas, quer por se ter trabalhado mais a subcategoria inferencial nesta intervenção. Pois procurou-se utilizar determinados textos para desenvolver as outras competências, tentando não desenvolver esta visto que os alunos conseguiam identificar informação explícita no texto. Outro fator prende-se com a nossa inexperiência em conseguir analisar devidamente o trabalho desenvolvido, isto é, qual o indicador que estávamos a desenvolver mais e como poderíamos incrementar o desenvolvimento de outros. O indicador “identificação de uma informação explícita no texto” regista mais UR na terceira intervenção (40 UR) por ser a semana intensiva, uma vez que foram realizadas mais questões/tarefas relativamente a este indicador, pelas razões apresentadas anteriormente.

Assim, regista-se discrepância nas unidades de registo entre as intervenções, quer por em algumas intervenções termos tentado desenvolver outras competências e não ser possível desenvolver todas, quer por às vezes, como dissemos, anteriormente, não conseguirmos refletir sobre os dados recolhidos durante a prática pedagógica, pela complexidade que esta exige e pela preocupação de cumprir com a planificação da professora cooperante e as necessidades e interesses dos alunos, esquecendo por vezes da problemática do relatório. É certo que uma coisa não implica a outra, isto é, podemos desenvolver a compreensão leitora em qualquer tipo de texto, seja este da área curricular

de Estudo do Meio, Matemática, no entanto, a pressão da prática distancia-nos, por vezes, do foco principal da problemática em questão, sendo que, no nosso caso, este facto aconteceu algumas vezes.

Na subcategoria literal, o segundo e terceiro tipos de questões mais frequentes respeitaram à “apreensão do sentido global do texto” e “compreensão do conflito gerador do enredo”, com 45 UR e 31 UR, respetivamente. Estes dois indicadores tiveram mais UR nas primeiras intervenções, uma vez que o conhecimento que tínhamos sobre a turma (alunos) era pouco e tentou-se, de um certo modo, perceber inicialmente quais as competências que os alunos conseguiam desenvolver.

Perguntas realizadas como “Por que é que isso aconteceu?”, sendo que os alunos para justificar teriam de identificar informação explícita no texto, foram as menos trabalhadas nesta subcategoria (25 UR). No entanto, não se desvia muito das 30 UR registadas a propósito da “compreensão e ordenação sequencial de acontecimentos”.

Quanto à subcategoria inferencial, registamos 170 UR (27% das UR). Comparando este número com o total da subcategoria anterior (literal), verifica-se uma diferença de 83 UR, sendo uma diferença consideravelmente grande. Confrontado estes dados com a PES I, verificamos que a subcategoria inferencial regista 32 UR (11%) e a literal 179 UR (64%). Deste modo, nas PES II foi desenvolvida mais a competência inferencial e menos a literal comparando com os resultados da PES I.

Esta diferença regista-se por termos realizado mais perguntas/tarefas relativamente à subcategoria inferencial, e por estarmos alertadas para o facto de não ter sido muito desenvolvida na prática educativa do da Educação Pré-Escolar.

De qualquer modo, estes resultados refletem, por exemplo, as conclusões dos estudos PISA (2000, 2009), que apontam para o facto de nas escolas haver um trabalho mais centrado na compreensão literal, na qual os alunos revelam mais facilidade, em detrimento de outras como a inferencial, na qual os alunos portugueses demonstraram mais dificuldades de concretização. De igual modo, refletem a análise que tem sido feita a manuais escolares do 1.º ciclo. Por exemplo, na análise de manuais de língua portuguesa do 3.º ano de escolaridade, Ramos (2012, p. 322) conclui que “o tipo de questões apresentadas [é] no geral de compreensão literal, de reconhecimento e de identificação explícita no texto”.

Por outro lado, na turma havia vários níveis de aprendizagem, havia alunos que compreendiam inferências sem qualquer tipo de ajuda da estagiária, outros só

conseguiam identificar informação explícita no texto com a ajuda da estagiária. Embora pretendêssemos desenvolver em todos os alunos ambos os níveis de compreensão, a nossa intenção terá sido “traída” pelo nosso receio em exigir demais dos alunos ou por pensar que estes não seriam capazes.

Embora seja possível registar que criámos oportunidades equivalentes para os alunos “detetar[em] um sentido implícito no texto” (117 UR) e “identifica[rem] uma informação explícita no texto” (122 UR), já foram poucas as vezes que levámos os alunos a “carateriza[rem] uma personagem com informação implícita” (38 UR) e “dedu[zirem] o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto” (15 UR).

Deste modo, foram trabalhadas mais questões inferenciais de um modo geral e não tanto específicas, como “O João é asseado? O que te leva a dizer isso?”, entre outras. Não porque os outros sejam menos importantes, mas porque, após analisarmos os dados da prática pedagógica da Educação Pré-Escolar, e vermos que tínhamos trabalhado muito pouco a competência inferencial, nos tenhamos concentrado nesta.

No que respeita à dedução do significado, nem sempre foi explorado, pois apesar de termos uma ideia dos conhecimentos prévios dos alunos, não sabíamos plenamente quais as palavras que conheciam ou não. Assim durante a prática havia palavras que pensávamos que eles não conheciam o seu significado, mas durante a exploração dos textos os alunos mostravam saber o significado ou vice-versa.

No nível Avaliativo ou julgamento, o registo das UR foi de certo modo constante ao longo de todas as intervenções. Após a análise dos dados da PES I verificou-se que este nível tinha sido pouco explorado. Deste modo, durante a PES II desenvolveu-se mais este nível, quer por tomarmos consciência de como fazê-lo quer por termos melhorado a capacidade de ajudar os alunos a desenvolver raciocínios avaliativos perante o texto. Assim, apesar de ser a segunda subcategoria com menos UR (66 UR), correspondendo apenas a 11% do total de UR da PES II, registou-se uma evolução relativamente à PES I (3% UR).

O nível apreciativo, por sua vez, registou um total de 35 UR, sendo a subcategoria com menos UR. Estas foram diminuindo de intervenção para intervenção, pois, inconscientemente, pensávamos que estávamos a desenvolver este indicador, no entanto estávamos a desenvolver outro.

Para além disso, o facto de este nível ser mais complexo do que outros poderá ter tido influência, pois, por vezes tornou-se difícil fugir daquilo que era habitual no nosso percurso escolar, sendo que a nossa formação desde o ensino básico não esteve muito centrada em responder emocionalmente ao texto e ao estilo do autor, daí que nos seja mais difícil implementar nas nossas práticas aquilo de que não temos muita experiência.

Por outro lado, os textos que encontrávamos relacionados com as temáticas propostas pela cooperante tinham poucas perguntas dirigidas para este nível, o que também não nos ajudava. Considerando a importância que os manuais escolares assumem no processo pedagógico parece-nos necessário que sejam tomadas medidas para introduzir melhorias naqueles recursos, bem como para incrementar a reflexão dos docentes sobre as suas práticas e os resultados da investigação neste domínio com vista a melhorarem as suas práticas.

No nível criativo, registamos um total de 93 UR (15%), constituindo o 3.º mais trabalhado no conjunto. Comparando estes resultados com o pré-escolar, este nível registou ainda assim um acréscimo de 5%. Os indicadores mais trabalhadas neste nível foram “alterar a história no seu todo ou em parte” (29 UR), pois a maior parte das atividades realizadas foram direcionadas para reformular textos tendo em conta o enredo principal, deste modo os alunos introduziam personagens novas, mudavam os acontecimentos iniciais, entre outros aspetos. Tarefas como “mudar o desfecho de uma história” e “alterar as características das personagens” foram as menos trabalhadas, com 12 UR e 8 UR, respetivamente.

Em síntese, a subcategoria mais desenvolvida foi a competência literal e a menos desenvolvida foi o nível apreciativo. Estes resultados devem-se a tudo aquilo que foi referido anteriormente bem como ao receio em explorar os níveis mais complexos, pois, apesar de querermos desenvolver todos os níveis, por vezes, tornava-se difícil formular questões que trabalhassem informação implícita, para além disso, sentíamos-nos mais seguras em explorar os níveis mais baixos, pois sabíamos como fazê-lo, mas também por termos medo de fracassar perante a turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico e perante a professora cooperante que esperava tanto de nós.

Por outro lado, não foi possível desenvolver todas as subcategorias de igual modo, uma vez que a duração depositada na compreensão do texto ficaria demasiado

extensa e poderiam levar os alunos a desgostar de ler textos, conseqüentemente da leitura.

Contudo, apesar de a competência literal ter sido a mais desenvolvida, houve uma evolução positiva relativamente à PES I, o que demonstra que a reflexão e análise das práticas devem ser uma constante, pois, a partir destas, conseguimos melhorar.

Agora analisando a tabela verticalmente, na primeira intervenção temos um total de 132 UR, apesar de ter sido uma intervenção de apenas dois dias e meio e de ter sido a primeira, foi possível desenvolver todas as subcategorias devido à reflexão e análise feita aos dados recolhidos no estágio na Educação Pré-escolar. O nível menos trabalhado foi o criativo, com apenas 8 UR uma vez que o texto trabalhado nesta intervenção foi informativo: notícia. A principal finalidade de trabalhar este texto foi devido à temática proposta pela professora cooperante: os incêndios, e porque tinha acontecido recentemente um incêndio na cidade de Ponta Delgada e muitos dos alunos tinham conhecimento. Deste modo, trabalhou-se a notícia, para que serve, como se lê, porque se lê. As crianças tiveram a oportunidade de contactar com um suporte de escrita pouco usual na sala, o jornal; puderam também identificar o autor da notícia, o nome do jornal, as causas do incêndio, entre outras questões. No que diz respeito à subcategoria criativo, os alunos tiveram a oportunidade de criar uma notícia, apesar de ser uma atividade de escrita, mostraram que tinham compreendido como se estrutura uma notícia, sendo que era mais significativo fazer do que analisar.

Na segunda intervenção temos 99 UR. O texto trabalhado foi também informativo. A curiosidade por parte das crianças foi imensa, principalmente porque relatava acontecimentos que tinham ocorrido na sua freguesia. Com este texto foi possível trabalhar a competência literal e a inferencial; novamente o nível menos trabalhado foi o criativo. Este texto falava especialmente de um historiador açoriano, Gaspar Frutuoso, que foi muito apreciado por um dos alunos que, inclusive, pediu informações sobre aquele.

Na terceira intervenção temos 220 UR. Esta intervenção compreendeu cinco dias, sendo a mais longa, por se tratar da nossa semana intensiva. Nesta intervenção foi possível trabalhar vários textos e escrever outros. A primeira atividade foi a exploração do texto dramático: “Olha o passarinho!”. Com este texto foi possível formular previsões a partir do título e das ilustrações e confirmá-las ou não. Trabalhou-se muito a competência inferencial na caracterização as personagens, uma vez que o texto falava

muito destas, por ser dramático. A partir desta perspetiva os alunos criaram um novo texto, onde trocaram as características das personagens, deste modo desenvolveram tanto a criação como a competência inferencial.

A segunda atividade consistiu na exploração de um texto instrucional sobre a construção de um ângulo. Este texto foi utilizado na área da Matemática, uma vez que era impossível trabalhar só a compreensão de textos na área de Português, pois é também é importante trabalhar a compreensão do oral, a expressão escrita, entre outras, porque a língua materna é transversal a todas as outras. Deste modo, explorou-se este tipo de texto, para que serve, como e porque se lê.

A terceira atividade foi a exploração da narrativa: A princesa e a ervilha foi apresentada através de um flanelógrafo, pois esta estratégia suscitara muito interesse aquando da sua utilização na área do Estudo do Meio. Deste modo, trabalhou-se primeiro a compreensão aliada à motivação. Os alunos puderam recontar a história, através do flanelógrafo. Com este texto foi possível trabalhar desde a apreensão global do texto, como o conflito gerador. Os alunos tiveram a oportunidade de alterar a história a partir do acontecimento auge da narrativa e todos conseguiram.

Na quarta intervenção, temos 58 UR, sendo a intervenção com menos UR.

A primeira atividade constou da exploração de um texto poético: O “Manuel Marujo” e a “Nau maravilhosa”. Como estratégia antes da leitura, cada criança teve um chapéu de marinheiro, muitos alunos conseguiram adivinhar de que tratava o texto, pois diziam “Olá, eu sou o marinheiro...”, e outros diziam “Quem usa estes chapéus são os marinheiros”. Para complementar esta estratégia foram formuladas previsões tendo em conta os títulos e o que estes tinham em comum. No texto foram exploradas questões de identificação de informação explícita como implícita. Os alunos puderam criar um poema, mas em vez de descrever uma nau como acontecia no poema tinham de descrever uma casa. Esta atividade não correu tão bem como a da intervenção anterior (princesa e a ervilha), uma vez que os alunos demonstraram mais dificuldade em escrever poemas do que textos narrativos.

A segunda atividade decorreu na área curricular de Estudo do Meio, onde o conteúdo a abordar era a terceira dinastia: São Sebastião. Para isso, utilizamos o livro digital do instituto de Camões. Os alunos puderam tirar conclusões e, no final, ordenaram os acontecimentos a partir da informação do livro, quer para desenvolver

esta subcategoria, quer por, deste modo, estarem também a ordenar os acontecimentos históricos, sendo assim muito mais fácil de perceber.

Na última intervenção, a quarta, temos 108 UR. A atividade compôs-se na exploração de um texto poético: A balada da neve. Este texto foi proposto pela professora cooperante por fazer parte do manual escolar adotado na escola, pois, após a reflexão sobre a intervenção anterior, constatamos que as crianças tinham demonstrado muito mais interesse por este tipo de texto.

Com este texto os alunos desenvolveram todas as subcategorias. Na subcategoria criativo fizeram um poema alterando as características do anterior, isto é, em vez de ser balada da neve foi a balada da chuva. A maior parte dos alunos não sentiu dificuldade, todavia alguns ainda apresentaram algumas dificuldades na concretização deste tipo de atividades.

A exploração de diversas tipologias textuais é essencial para o desenvolvimento da competência leitora, de modo a que o aluno consiga compreender um texto seja este de que natureza for. Deste modo, procurou-se abordar os vários tipos de texto. No quadro 13 encontram-se contabilizados os tipos de textos trabalhados em cada intervenção. Analisando o quadro, podemos concluir que foram utilizados textos narrativos (2), textos poéticos (2), textos dramáticos (1), textos instrucionais (2) e textos informativos (3). Deste modo, o texto menos utilizado foi o dramático e o mais utilizado foi o informativo. Comparando estes dados com os resultados da PES I, onde o texto narrativo foi trabalhado 6 vezes, o poético 1, o dramático nenhuma vez, o instrucional e o informativo 1. Deste modo, verificamos que na PES II trabalhamos mais tipologias textuais. Este resultado parece estar relacionado com o facto de, por um lado, estarmos mais alerta para o trabalho que deveríamos realizar em torno de diferentes tipologias textuais, e, por outro, por ter sido mais fácil encontrar textos diversos relacionados com as temáticas propostas pela educadora cooperante. Deste modo, a diversificação de tipologias textuais foi conseguida de forma equilibrada.

Intervenção	Tipos de texto				
	Narrativo	Poético	Dramático	Instrucional	Informativo
1. ^a (13 a 15 de outubro)					1
2. ^a (27 e 29 de outubro)					1
3. ^a (10 a 14 de novembro)	1		1	1	1
4. ^a (5 a 9 de maio)	1	1			
5. ^a (19 e 20 de maio)		1		1	
Total	2	2	1	2	3

Quadro 13 – Tipos de texto trabalhados em cada intervenção da PES II.

Para além dos textos é importante diversificar estratégias de compreensão, como foi referido no capítulo II. Neste sentido, apresentamos no quadro seguinte, 14 as estratégias utilizadas durante o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estratégias da compreensão do texto						Total
	1. ^a Int.	2. ^a Int.	3. ^a Int.	4. ^a Int.	5. ^a Int.	
Desenho/ilustração				X	X	2
Reconto		X	X	X		3
Organização sequencial de acontecimentos			X	X		2
Fichas	X	X	X	X	X	5
Livro digital				X		1
Perguntas/resposta	X	X	X	X	X	5
Formulação de previsões a partir do título/ilustração	X	X	X	X	X	5
Mobilização de conhecimentos prévios	X	X	X	X	X	5
Determinar os objetivos de leitura	X		X	X	X	4
Resumo	X	X	X	X		4
Verificação de hipótese		X	X	X		3

Quadro 14 – Estratégias de compreensão desenvolvidas aquando da PES II.

Podemos averiguar que foram utilizadas 11 estratégias diferentes. O desenho/ilustração foi utilizado na quarta e quinta intervenção os alunos fizeram um desenho sobre os textos lidos. O reconto também foi utilizado essencialmente com a narrativa “A princesa e a ervilha” e a partir do livro digital “D. Sebastião”. A estratégia

organização sequencial de acontecimentos foi utilizada também duas vezes. Foram utilizadas em todas as intervenções fichas, por ser um recurso imprescindível para registar ideias/respostas. O livro digital foi utilizado apenas uma vez, sendo a estratégia menos utilizada apesar de ter despertado interesse nos alunos. A estratégia pergunta/resposta foi utilizada em todas as intervenções por ser a estratégia que estabelece o diálogo entre o professor-aluno. A formulação de previsões foi utilizada em todas as intervenções como também a mobilização de conhecimentos prévios, estando estas duas estratégias interligadas.

A determinação de objetivos de leitura para qualquer tipo de texto é essencial para que o leitor saiba para que vai ler, que informação precisa de saber. Esta estratégia foi trabalhada em quatro intervenções.

Aliado ao desenvolvimento da competência leitora, o professor deve suscitar o interesse pela leitura, para que o leitor faça da leitura uma atividade constante em toda a sua vida. Deste modo, proporcionamos aos alunos atividades para promover o interesse pela leitura que serão analisadas em seguida.

3.3. Atividades para promover o interesse pela leitura

Apresentamos em seguida o cronograma das atividades realizadas com o grupo de crianças que contribuíram para promover o interesse pela leitura aquando da Prática Educativa Supervisionada II.

Data da intervenção	Temas/conteúdo	Atividades desenvolvidas
13, 14 e 15 de outubro de 2014	Os incêndios	<ul style="list-style-type: none"> • Carta do Tinoni. • Exploração de um texto informativo: a notícia do jornal Açoriano Oriental.
27, 28 e 29 de outubro de 2014	O passado do meio local	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do texto informativo: “As velhas quintas de laranjas”. • Canção “O hino de Nossa Senhora do _____”.
10 a 14 de novembro de 2014	A reconquista cristã e a 1.ª dinastia	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma biblioteca. • Construção de um cartão de leitor. • Brainstorming sobre o regulamento da biblioteca, • Mural “Para mim a biblioteca é...”. • Exploração do texto dramático: “Olha o passarinho!”. • Criação de um texto dramático, alterando as características das personagens do anterior.

		<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do texto instrucional: "Como construir um ângulo". • Apresentação do texto dramático construído em Português. • Pintura de caixas para a construção da biblioteca de turma. • Exploração da narrativa: "A princesa e a ervilha" através de um flanelógrafo. • Reconto da narrativa: "A princesa e a ervilha" com o flanelógrafo. • Elaboração de um convite. • Pesquisa sobre a vida de diversos autores, nomeadamente (António Torrado, Alice Vieira, António Manuel Couto Viana, José Saramago, Hans Christian Andersen e Sophia de Mello Breyner) para fazer um livro sobre a biografia destes.
24, 25 e 26 de novembro de 2014	3.ª e 4.ª Dinastias	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração dos suportes de escrita colocados na biblioteca. • Requisição dos suportes e entrega da respetiva ficha de leitura. • Exploração do livro digital "Rei D. Sebastião". • Apresentação do livro preferido, por parte dos alunos.
8, 9 e 10 de dezembro de 2014	Os símbolos nacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro preferido, por parte dos alunos. • Carta ao Pai Natal. • Construção de um livro de receitas de natal. • Preenchimento de um inquérito.

Quadro 15 – Cronograma das atividades implementadas no estágio, aquando da PES II para promover o interesse pela leitura.

Na primeira intervenção a primeira atividade para suscitar o interesse pela leitura foi a receção de uma carta sobre a personagem fictícia "Tinoni". Esta continha informações que os alunos tinham de seguir. No final foi explorado que tipo de informações tinha, como estava estruturada e as suas funções. Os alunos demonstraram interesse na receção desta carta.

A segunda atividade foi a exploração de um texto informativo: a notícia. Esta falava de um acontecimento local de que alguns alunos tinham conhecimento, assim relataram situações que tinham vivenciado nesse dia. Para além disso, o jornal onde tinha sido publicada a notícia foi trazido para a sala de aula para que os alunos tivessem contacto com este tipo de suporte. A construção da notícia também foi um momento de interesse, pois estes puderam ser autores de uma notícia.

Na segunda intervenção, a primeira atividade foi a exploração de um texto informativo: “As velhas quintas de laranjas”. Este é um texto antigo que fala sobre acontecimentos importantes da freguesia onde habitam os alunos. Ao longo da primeira intervenção, constatamos que alguns alunos gostavam de coisas antigas, para isso o texto foi entregue em papel antigo e foi colocado dentro de um baú, provocando assim mais curiosidade por parte dos alunos. Esta afirmação pode ser comprovada com as seguintes transcrições “Sim, porque gosto de ler e adoro histórias antigas”, “Sim porque eu gosto de laranjas e gosto de saber o que havia antigamente”. Este texto fazia referência a um historiador açoriano “Gaspar Frutuoso” que despertou o interesse por um aluno.

A segunda atividade constou da exploração da canção “O Hino de Nossa Senhora _____”. Esta canção foi muito apreciada pelos alunos, pois muitos deles eram da freguesia, mas desconheciam, outros não eram da freguesia. Este facto foi averiguado por vários alunos que pediram a letra da canção para levarem para casa, mostrando aos pais/familiares o que tinham aprendido sobre a freguesia. Um dos alunos, após a exploração desta canção, trouxe para a escola no dia a seguir um panfleto com a letra da canção e o programa das festas da freguesia, o que demonstra que partilhou as suas vivências com os pais e teve a preocupação de trazer algo relacionado com estas. O panfleto foi explorado: Para que serve, O que contém?.

Relativamente à terceira intervenção, na primeira atividade deu-se início à construção de uma biblioteca, uma vez que “são cada vez mais de importância vital para os processos de ensino e aprendizagem e para a formação pessoal, social e cultura do indivíduo” (Sequeira, 2000, p. 44). Para isso, os alunos preencheram um cartão de leitor, onde colocarem o seu nome, a sua fotografia, a sua turma e o seu número de leitor. A turma ficou eufórica, pois nos dias, a seguir só perguntavam “Quando é que a nossa biblioteca está pronta? É hoje?”, “Posso levantar livros?”, entre outras questões.

Mas antes disso foi feito o regulamento da biblioteca, pois o estabelecimento de regras é fundamental. Este foi feito através da técnica do brainstorming, registando tudo no quadro e posteriormente foi colocado na biblioteca.

Após esta atividade, fizemos a construção de um mural onde os alunos completaram a seguinte frase “Para mim a biblioteca é...”. Foram registadas respostas como: um sítio cheio de regras; um lugar interessante cheio de histórias que podemos ler; especial e divertida; importante; um sítio onde posso ler, imaginar, sonhar em paz e

descobrir livros que nunca pensei ler; onde lemos livros, entre outros. Deste modo, podemos analisar que os alunos tinham uma conceção positiva acerca da biblioteca.

A seguinte atividade consistiu na exploração do texto dramático: “Olha o Passarinho!”. Os alunos, desde o início, demonstraram grande expectativa relativamente a este tipo de texto, pois queriam representar personagens, vivenciar diversas situações e expressar sentimentos. A complementar estava atividade e com vista a incentivar ainda mais o gosto por este tipo de texto, os alunos criaram o seu texto a partir do fornecido, alterando as características das personagens, título, desfecho, entre outros aspetos. Para que a construção deste texto não ficasse apenas em papel, este foi dramatizado pelos seus autores, pois “a representação de textos propicia momentos de interação discursiva com uma função social relevante e justificada, o que garante elevados níveis de motivação e de responsabilidade junto dos indivíduos envolvidos” (Castanho, 2014, p. 11).

A atividade seguinte contou com a exploração de um texto instrucional: a construção de um medidor de ângulos. Esta atividade estimulou o interesse das crianças uma vez que alguns alunos pediram para levar o texto para casa para mostrarem aos irmãos como se fazia um medidor de ângulos.

A atividade seguinte esteve relacionada com a criação da biblioteca onde os alunos pintaram caixas que iriam servir de suporte aos livros e de outros suportes de leitura. A turma foi dividida em quatro grupos, cada um escolheu a cor que queria para a sua caixa. Os alunos demonstraram euforia e muita satisfação, pois eles próprios estavam a contribuir para fazer a sua biblioteca. Ao terminar esta atividade, o grupo decidiu onde deveria ser colocada a biblioteca na sala de aula.

De seguida, exploramos a narrativa: “A princesa e a ervilha”, uma das obras obrigatórias do 4.º ano de escolaridade. Esta narrativa foi apresentada através de um flanelógrafo, pois na área de Estudo do Meio gerou muita expectativa por parte dos alunos. Com esta estratégia os alunos recontaram a narrativa.

Uma aluna tinha o livro de Hans Christian Andersen que incluía esta narrativa e outras que, posteriormente, a aluna decidiu colocar na biblioteca da sala para que todos os colegas pudessem consultar.

Deste modo, achamos que seria necessário a construção de um livro sobre a biografia de vários autores portugueses, alguns conhecidos pelos alunos e outros desconhecidos. Nesta atividade, os alunos utilizaram o computador para pesquisa de

informação, para além daquela dada inicialmente em formato papel, pois “os computadores provocaram, também, outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias pode desenvolver a relação das crianças com a leitura e a escrita e atenuar os efeitos das desigualdades no domínio da literacia” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 7). Os alunos demonstraram interesse nesta atividade, pois pediram para consultar fotos dos autores quando eram mais novos, da casa onde morara Hans Christian Andersen e relacionaram as obras que conheciam sobre aqueles.

Quanto à quarta intervenção, a primeira atividade consistiu na exploração dos suportes de escrita colocados na biblioteca. Foram colocados diversos livros, desde narrativos, informativos, de canções, criados pelas crianças (poemas, biografias de vários autores, de receitas), criados pelas estagiárias sobre os conteúdos a abordar na sala de aula, nomeadamente História de Portugal, jornais, revistas informativas e de culinária, panfletos, entre outros.

Após a colocação dos suportes deu-se início à requisição destes, tendo cada aluno levado a respetiva ficha de leitura. Esta continha o título e o autor do livro, um campo para fazerem uma apreciação sobre o livro, isto é, se tinham gostado ou não e porquê, um resumo, e ainda um campo para registarem porque recomendariam este livro a alguém. No final, deveriam fazer uma ilustração da parte do livro que tinham achado mais interessante. Esta ficha foi entregue apenas na requisição do primeiro livro, pois os alunos demoraram a entregar e ouvia-se comentários como “professora tenho mesmo que fazer?”, “não sei o que fazer”, “perdi o papel”. Todos estes aspetos demonstraram que a resolução desta ficha poderia levar a que os alunos não quisessem requisitar mais livros, pelo que optámos por prescindir dela.

A seguinte atividade foi desenvolvida na área curricular de Estudo do Meio através da análise de um livro digital “D. Sebastião”. Este livro despertou interesse pois continha diversos tipos de texto: narrativo e poético (canções), cativando assim ainda mais a atenção dos alunos. Estes referiram que não sabiam que era possível ler livros na internet e foi indicado a página web onde poderiam consultar outros livros em casa.

A atividade seguinte foi a apresentação do livro preferido à turma, cada criança falou sobre o livro, nomeadamente as personagens do texto, o acontecimento de que tinham gostado mais e porque os colegas o deveriam ler. Posteriormente às apresentações, o livro era colocado na biblioteca para consulta dos outros colegas, por quem quisesse colocar, pois não era obrigatório. A adesão a esta atividade foi tanta que

decorreu também na última intervenção e a colega do estágio pedagógico também deu continuidade.

Na última intervenção as atividades desenvolvidas para incutir nas crianças o desejo de ler foram a escrita da carta para o Pai Natal, pois esta data comemorativa aproximava-se e durante a semana anterior os alunos perguntavam quando iriam escrevê-la. Para além disso, foi recordada a estrutura da carta, para que serve, como também o envelope onde colocariam a carta. Esta atividade contribuiu para o contacto com mais um tipo de texto para além daqueles que estavam na biblioteca.

Nesta intervenção os alunos tiveram oportunidade de construir um livro de receitas. Este tipo de texto fora trabalhado na intervenção anterior pela colega de estágio, tendo nós decidido dar continuidade a este tipo de texto, porque na área curricular da Matemática foi utilizado um bolo para trabalhar as frações e os alunos gostaram tanto do bolo que pediram a receita. Deste modo, achámos proveitoso colocar os alunos em contacto com este tipo de texto partilhando as suas receitas. Os alunos pesquisaram em casa receitas e trouxeram uma. Esta atividade contribuiu tanto para o envolvimento dos pais/familiares na vida escolar dos seus educandos como também para o contacto com mais uma tipologia textual. Este livro foi acarinhado pelos alunos, pois foi colocado na biblioteca e requisitado várias vezes.

Por fim, foi realizado um inquérito aos alunos sobre a biblioteca de sala de aula, a fim de perceber qual a sua opinião sobre esta. É importante referir que a construção desta biblioteca de sala de aula parece ter sido a atividade que mais significado teve para os alunos, transmitindo entusiasmo. Uma vez que, um dos alunos levou o livro requisitado para o recreio, entre outros aspetos.

A angariação dos livros foi possível através de vários donativos, nomeadamente por nós, pela professora cooperante, por autores da região, pela colega de estágio e pelos alunos. Um em particular trouxe mais de 10 livros, os restantes contribuíram com livros que pudessem disponibilizar. Todo o esforço dedicado a este projeto foi feito com muito empenho por todos os intervenientes. Sem estes apoios era impossível a criação deste espaço como também a diversificação dos materiais.

Num espaço de três semanas foram requisitados cerca de 93 livros (consultar anexo 5). Os livros mais requisitados foram: “Assim se faz”, “Espreita o Planeta Terra”, “comemorações em 26 canções”, em que os dois primeiros diziam respeito a livros informativos e o último a texto poético (canções). Os segundos mais requisitados foram:

a revista de receitas da Leopoldina, os livros “O ciclo do azeite e da água”, a “Minha querida avó” e “A princesa do povo”. Curiosamente, os alunos escolheram sobretudo textos não literários e frequentemente não narrativos. Apesar de não estarem tão presentes na vida escolar dos alunos portugueses, ou talvez por isso, este tipo de texto despertou a curiosidade dos alunos, que preferiam livros informativos a textos narrativos ficcionais.

Relativamente ao inquérito (anexo 6), a primeira questão: Imagina que ias para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levarias contigo? Tendo como opção a escolha de três objetos. Eis as respostas dos alunos apresentadas através do gráfico 4.

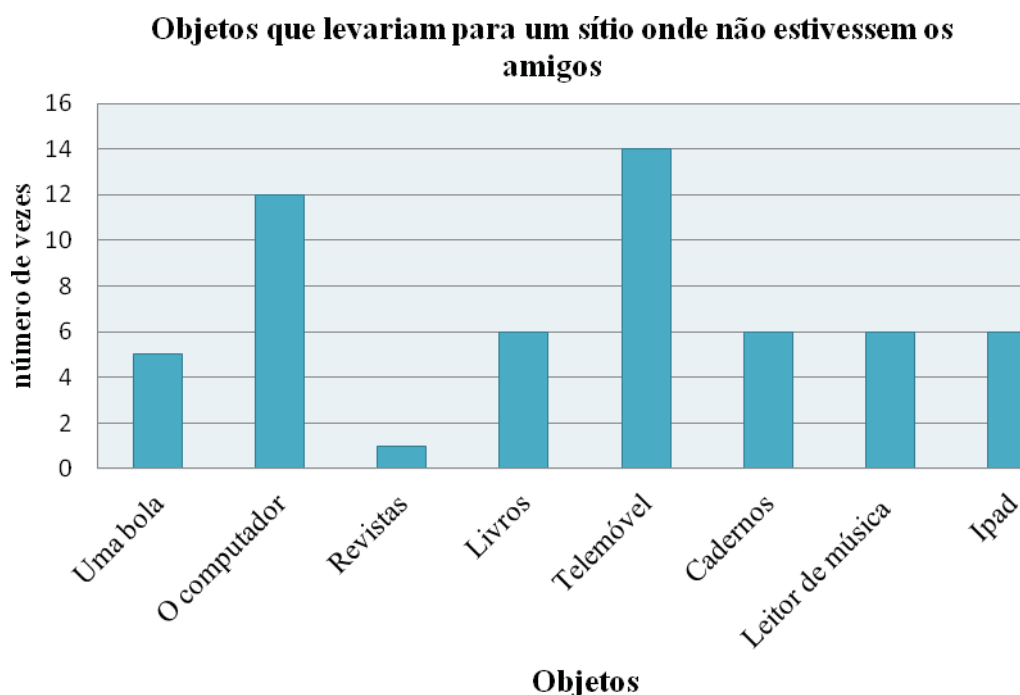


Gráfico 4 – Objetos que levariam para um sítio onde não estivessem os amigos

Podemos analisar que o objeto mais escolhido foi o telemóvel (por 14 de 18 alunos). O computador foi escolhido por 12 alunos. O livro foi apenas escolhido por 4 alunos, demonstrando assim que cada vez mais a sociedade e os futuros cidadãos utilizam as novas tecnologias. Deste modo, há a necessidade de tirar proveito destas tecnologias para que se possa formar leitores competentes e motivados.

A segunda questão está relacionada com as atividades que a turma faz quando não está na escola, apresentadas no gráfico 5.

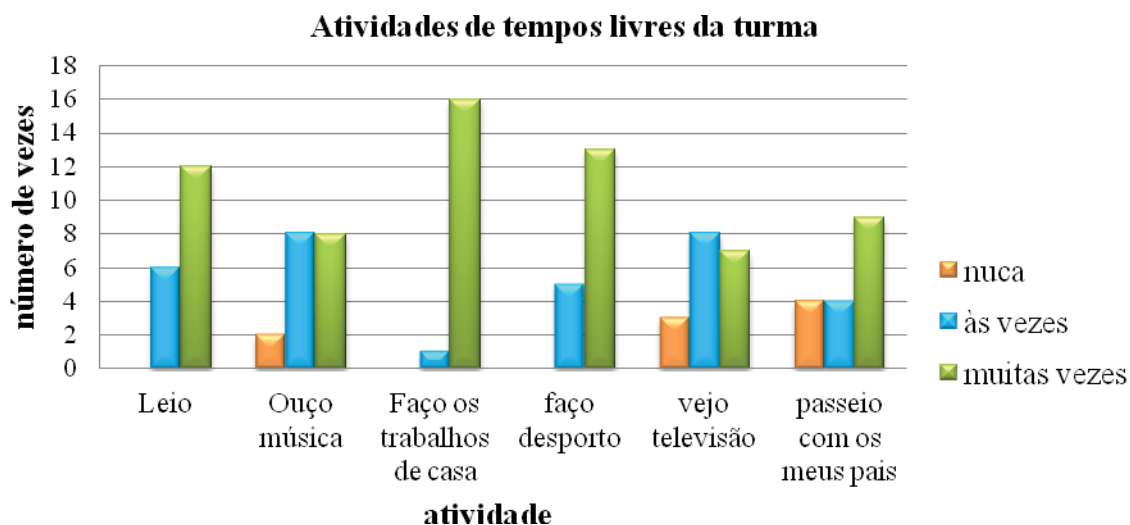


Gráfico 5 – Atividades de tempos livres da turma

Analisando o gráfico podemos verificar que 12 alunos responderam que liam muitas vezes e 6 responderam que liam às vezes. A atividade que os alunos mais fazem são os trabalhos de casa, com 16 respostas, apenas 1 respondeu que faz às vezes. Deste modo, podemos dizer que a leitura faz parte da vida diária destes alunos.

A terceira questão foi: Onde encontras os livros que tu lês? Os resultados estão apresentados no gráfico seguinte.

Local onde os alunos encontram os livros que leem

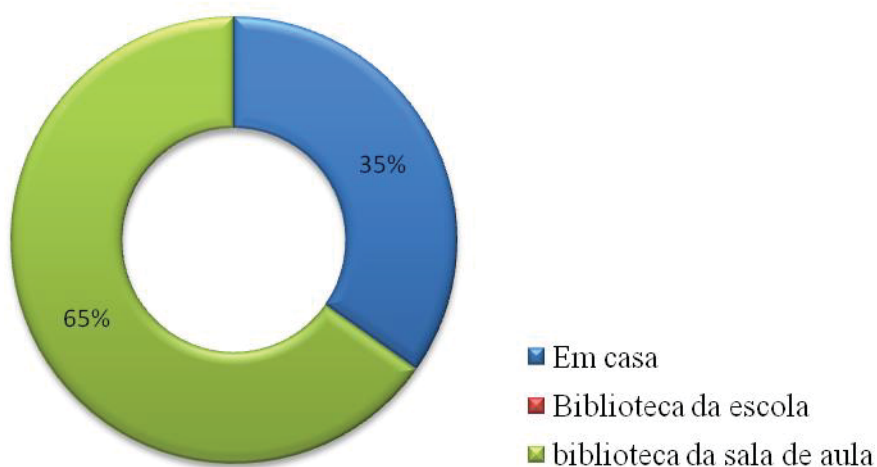


Gráfico 6 – Local onde os alunos encontram os livros que leem

Analisando o gráfico 6 podemos averiguar que o contacto destes alunos com os livros e outros suportes de escrita se deveu em grande parte à biblioteca criada na sala de aula, pois 65%, mais de metade da turma, identificou-a como o local onde encontrava os livros que lia. Deste modo, achámos que foi imprescindível a criação da biblioteca, pois sem a sua criação estes alunos não teriam tanto contato com os livros.

A última questão do inquérito estava relacionada com a opinião que cada aluno tinha sobre a biblioteca. Todas as respostas foram positivas. Eis algumas: “Boa, eu gostei dos livros”, “A minha opinião da biblioteca da sala é que a biblioteca é muito chique e elegante”, “Foi uma bela ideia.”, “A minha opinião sobre a biblioteca da sala é boa”, “Opinião sobre a biblioteca da sala é que foi um ideia muito boa, que dá para ler livros dos colegas e conhecer mais coisas com esses livros”, “Foi muito divertida”, “A minha opinião é que é boa, porque é divertido nós levarmos livros emprestados”, “Está muito boa mas acho que devia ter mais livros” e “Acho muito inteligente e criativo, pois é mais fácil requisitar livros e posso dar livros que já não leio”.

Aliado às atividades desenvolvidas para suscitar o interesse pela leitura foram utilizados vários suportes de leitura. Utilizamos vários suportes de escrita, desde jornais a revistas, cartazes, convites, cartas, panfletos, mapas, entre outros.

É muito importante diversificar estratégias para motivar ainda mais as crianças. Deste modo, apresentamos em seguida no quadro 16, que regista as estratégias desenvolvidas aquando do estágio do 1.º ciclo do Ensino Básico.

	Estratégias para a Motivação					Total
	1.ª Int.	2.ª Int.	3.ª Int.	4.ª Int.	5.ª Int.	
Criação de livros			X		X	2
Criação de uma biblioteca			X	X	X	3
Utilização de um livro digital				X		1
Apresentação do meu livro preferido através de uma televisão				X	X	2

Quadro 16 – Estratégias para suscitar o gosto pela leitura na PES II

Através do quadro 16, podemos verificar que foram utilizadas 6 estratégias. A criação de livros (receitas e biografia) foi feita duas vezes na terceira e quinta intervenção. Ambos os livros foram colocados na biblioteca para serem requisitados a pedido dos alunos. A criação de uma biblioteca foi de entre todas as estratégias a que

mais suscitou o interesse pela leitura, pois à medida que os alunos iam lendo os livros perguntavam se não havia mais e eles próprios traziam cada vez mais livros, dizendo: “Professora tinha este livro em casa, posso colocar na biblioteca?”, “Professora eu trouxe mais livros para lermos”.

O livro digital foi uma estratégia muito bem-sucedida aliada à Expressão Musical. Foi pena não termos conseguido explorar mais livros deste tipo, porque os disponibilizados na internet não estavam relacionados com as temáticas propostas pela professora cooperante.

A apresentação do livro preferido pelos alunos foi uma boa estratégia, pois os alunos queriam apresentar os seus livros, inclusive houve alunos que queria apresentar mais do que um. Assim, a nossa colega de estágio deu continuidade a esta atividade. Para além disso, quando alunos traziam livros novos para a biblioteca estes explicavam aos colegas sobre o que o livro tratava.

Todas estas estratégias e suportes de escrita contribuírem para uma perspetiva positiva destes alunos face à leitura, porque participaram com entusiasmo em todas as atividades propostas, principalmente na biblioteca, pois traziam diariamente livros para colocar nela. Por outro lado, os alunos que, inicialmente, quando colocamos a questão “Quem quer apresentar o seu livro?” respondiam que não gostavam de ler e que não tinham livros em casa, durante a requisição dos livros da biblioteca requisitavam vários livros.

Síntese

Neste capítulo abordamos inicialmente os procedimentos metodológicos relativos ao trabalho investigativo, nomeadamente o modo como foram recolhidos e tratados os dados.

De seguida, foi feita uma contextualização sobre as práticas pedagógicas aquando do estágio na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Após esta contextualização, apresentamos e analisamos os dados recolhidos tendo em conta os objetivos delineados neste trabalho investigativo.

Seguidamente, procederemos a um momento global de reflexão sobre a prática, e a algumas considerações finais relativas ao presente relatório de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste relatório é agora hora de refletir criticamente acerca da prática pedagógica, articulando-a com a problemática deste relatório, bem como de tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado, conforme os objetivos delineados no início.

A partir da análise das atividades desenvolvidas nas duas práticas pedagógicas conseguimos aferir que o desenvolvimento da compreensão leitora não foi tão satisfatório quanto gostaríamos, porque acabámos por não promover os níveis de compreensão leitora na medida do que pretendíamos, por razões que fomos enunciando ao longo do capítulo anterior.

No entanto, registamos melhorias entre o estágio na Educação Pré-Escolar e o realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se deverão em parte à análise e reflexão que realizamos sobre o estágio na Educação Pré-Escolar e à tomada de consciência daí decorrente de que estávamos a ir pelo caminho que os estudos têm mostrado comum, isto é, desenvolvendo nos alunos/crianças sobretudo a competência literal, bem como ao aprofundamento da pesquisa sobre a problemática e sobre estratégias para promover a compreensão leitora.

A partir da pesquisa efetuada foi possível reduzir em 20% a incidência das atividades de leitura em tarefas de compreensão literal e incrementar as atividades que promoviam os outros níveis de competência mesmo em face da heterogeneidade da turma.

No que respeita à exploração de diferentes géneros e tipos de texto, registamos na prática pedagógica da Educação Pré-escolar uma incidência particular na exploração de textos narrativos, à semelhança do que os estudos na área sugerem ser a prática mais comum em Portugal. Apesar de termos trabalhado outros textos, o texto narrativo foi explorado em todas as intervenções do estágio na Educação Pré-Escolar. Também a reflexão sobre este aspeto nos permitiu melhorar o nosso desempenho no estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, levando-nos a explorar diversas tipologias textuais. Neste sentido, o objetivo enunciado foi alcançado no 1.º Ciclo do Ensino Básico em que registamos a exploração de textos narrativos, dramáticos, poéticos, instrucionais e informativos.

Quanto ao objetivo de promoção de atividades diversificadas de compreensão do texto ouvido, no caso do Pré-escolar, lido no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pensamos que foi satisfatoriamente alcançado. Foram implementadas atividades como o

desenho, reconto, vídeos, resumo, formulação de hipóteses e verificação destes, fichas, entre outros, atividades que contribuíram para o desenvolvimento da compreensão leitora. Não obstante, este é um aspeto que tenderá a melhorar com a experiência profissional.

Relativamente ao objetivo de aprofundar a significatividade da leitura junto das crianças em idade pré-escolar e de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os dados sugerem que terá sido melhor alcançado no 1.º Ciclo do Ensino Básico comparativamente com a Educação Pré-Escolar. Na Educação Pré-Escolar exploramos canções, histórias, e as crianças apresentaram do seu livro preferido à turma. No 1.º Ciclo do Ensino Básico exploramos textos diversos, dramatizamos textos, os alunos apresentaram o livro preferido e criamos livros e uma biblioteca de sala de aula.

A criação da biblioteca foi um projeto importantíssimo pois verificou-se a requisição de mais de 90 livros no espaço de três semanas, evidenciando assim a adesão dos alunos a esta iniciativa. A biblioteca continha livros dos mais variados tipos e de natureza e complexidade diferentes, uma vez que havia vários níveis de aprendizagem dentro da turma estando uns alunos matriculados no 2.º ano e outros no 4.º ano de escolaridade. Desta forma, ambos puderam aumentar o contacto com livros e outros suportes de escrita, que, era um objetivo deste trabalho.

Também fomos melhor sucedidas na promoção do contacto com diversos suportes de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em larga medida pela criação da biblioteca escolar.

De uma forma sucinta, podemos registar que a aprendizagem que fizemos ao longo deste trabalho teve mais impacto na nossa ação a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que mostra que o estágio é um processo de aprendizagem, desde a planificação à reflexão o professor vai-se desenvolvendo e melhorando a sua ação educativa, desenvolvimento que ganha com a investigação sobre a própria prática.

Ao longo das nossas práticas pedagógicas foram vários os constrangimentos sentidos. Entre eles o tempo, uma vez que tínhamos de ter em conta os vários objetivos delineados e tentar desenvolvê-los. A duração das intervenções foi de apenas dez dias, no caso do pré-escolar e doze dias e meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Outro constrangimento foi o facto de em algumas intervenções não conseguimos o registo de gravação áudio das atividades, quer pela dificuldade de o fazer durante as intervenções, quer porque inicialmente não estávamos conscientes de como iriam ser tratados os

dados, uma vez que a unidade curricular de Seminário I, onde abordamos estes conteúdos, foi lecionada ao mesmo tempo que a PES I. Outro aspeto importante foi a falta de experiência relativamente a este conteúdo.

O aprofundamento necessário sobre a problemática em estudo constituiu outro constrangimento, pois à data da do estágio na Educação Pré-escolar neste não tínhamos ainda realizado muitas leituras sobre a problemática no seu todo. Contudo, conseguimos aprofundar mais a compreensão da problemática na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e isso refletiu-se na nossa prática. Para além de que ao pesquisarmos sobre a temática trabalhada neste relatório, ou de qualquer outro relatório devolve-nos sempre mais informação que contribui para uma constante aprendizagem.

Todo o processo envolvido na concretização deste relatório de estágio contribui para o desenvolvimento da nossa formação. Deste a definição da problemática à elaboração do presente relatório. Este trabalho contribui para contrariar as concepções erradas sobre a competência leitora que estão enraizadas nas nossas salas de aula, que no fundo foi um dos fatores que nos levou à eleição desta problemática, nomeadamente o querer investigar de que modo podemos melhorar a nossa prática pedagógica futura, sabendo as implicações e as dificuldades que poderíamos ter.

Deste modo, queremos incentivar todos os agentes da educação a não baixar os braços perante os obstáculos encontrados na prática, reforçando a importância da investigação sobre a própria ação para a melhorar. É nosso propósito ainda destacar a importância de promover a compreensão leitora desde cedo, tomando consciência de que as práticas pedagógicas dos vários níveis educativos neste domínio não satisfazem as exigências e necessidades dos cidadãos de hoje e de amanhã, cabendo ao educador de infância e aos professores dos vários níveis de ensino reforçar as estratégias de promoção daquela competência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica- Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina.
- Alarcão, I., Cachapuz, A.; et al. (2005). *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Universidade de Aveiro. Governo Regional dos Açores- Direcção Regional da Educação. Universidade dos Açores.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português- Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Antão, J. (1997). *Elogio da leitura. Tipos e técnicas da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Antunes, C. (2007). *Didáctica do Português. Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto Editora.
- Bardin, L (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70 LDA.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Edições Gradiva.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Estúdios Horizontes.
- Costa, A. et al. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Centro de Investigação e estudos de Sociologia. Instituto Universitário de Lisboa.
- Carvalho, C; Sousa, O. (2011a). *Literacia e ensino da compreensão na leitura*. In revista Journal Interacções. NO. 19, pp. 109- 126. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473> (consultado a 25 de março de 2015)
- Carvalho, H (Coord.), et al. (2011b). *As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Instituto Universitário de Lisboa

- Castanho, M. (2014). O Contributo da Expressão Dramática no Ensino do Português como Língua Materna e Não-Materna. In. Castanho, M. (coord.) *A Expressão Dramática ao serviço do ensino da Língua Portuguesa: Do texto à representação*. Portuguese World Language Institute USA.
- Council, N. (2008). *Começar com o pé direito-Um guia para promover o sucesso da leitura*. Porto: Porto Editora
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Edição Lidel.
- Cunha, A. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Casa do professor.
- Dionísio, M; (1998). *A construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de Português*. Universidade do Minho. Coimbra
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. 4.^aEdição Porto Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora 4.^a Edição.
- GAERI. *Quadro Europeu comum de referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Graciano, A., Fialho, I. (2008). *Perspectivas e expectativas em relação à formação inicial e à profissão de educadora de infância*. Obtido em 26 de março de 2014, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5081/1/Resumo%20Livro.pdf>
- Hohmann, M; Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian

- Kleiman, A. (2002). *Glicina de Leitura : Teoria e Prática*. Brasil: Pontes Editora.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Marques, R (1997). *Ensinar a ler, aprender a ler: guia para pais e educadores*. Texto Editora
- Mata, L. (2006). Motivação para a Leitura. In *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora Coleção Infância.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação.
- Ministério da Educação, (2006). *Orientações para Actividades de Leitura | Programa – Está na Hora dos Livros | 1.º ciclo*. Plano Nacional de Leitura.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2012a). *Metas Curriculares do Português*.
- Ministério da Educação. (2012b). *Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática*.
- Ministério da Educação. (2012c). *Metas curriculares de Português. Caderno de apoio- Aprendizagem da Leitura e da escrita (LE)*.
- Ministério da Educação. (2012d). *Provas de aferição de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo – Relatório Nacional de 2012*. Gave-Gabinete de avaliação educacional.

- Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática Do Ensino Básico*. Editorial do Ministério da Educação.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa. Edição Educa.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de Professores: teoria e prática*. 1ª Edição. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pennac, D. (2002). *Como um Romance*. Porto, Edições ASA.
- Pereira, J. (2012). *Os Hábitos de Leitura dos Estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. Universidade dos Açores.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Quivy, R; Campenhoudt, L;. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Grávida – Publicações, S.A. Editor: Guilherme Balente.
- Ramos, H. (2012). *Os Manuais Escolares do 3.º ano. Ensino da Compreensão de Leitura*. Português: Investigação e Ensino. Exedra Revista Científica ESEC.
- Reimão, C. (2007). Ética da profissão docente. In J. H. S. Brito (coord,) *Ética das profissões*. Actas do colóquio Luso-Espanhol de Ética das profissões. Braga. Aletheia, 53-78.
- Reis, C; Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Universidade Aberta
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação.
- Sá, C; Viegas, M. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Universidade do Minho

Santana, I; Neves, M. (1998). Cultivar o gosto pela Leitura. In. Coord. Niza, S. *Criar o gosto pela leitura- Formação de Professores. Ministério Da Educação.* Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Santos, J. (2007). *Ética e deontologia. Representações de professores.* Associação de Professores de Sintra.

Sardinha, M. (2007). *Formas de ler: Ontem e hoje.* In. Azevedo, F. (Coord.). Formar Leitores-das teorias às práticas. Lisboa: LIDEL.

Sequeira, F. (1989). Psicolinguística e leitura. In Sim-Sim, I; Sequeira, F. *Maturidade Linguística e aprendizagem da Leitura.* Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Sequeira, F. (2000). *Formar Leitores. O contributo da biblioteca escolar.* Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de inovação.

Silva, E. et al. (2011). *Leitura: Guião de implementação do Programa de Português.* Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de Textos.* Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da Leitura: A decifração.* Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Solé, I. (2008). *Estratégias de Leitura.* Porto Alegre: Artmed.

Snow, C. (2002). Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension.

http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf

(Consultado a 2 de abril de 2015).

Sousa, M. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português.* Edições ASA.

Sousa, O. (2007). *O texto literário na escola: Uma abordagem – Círculos de Leitura.* In. Azevedo, F. (Coord.). Formar Leitores-das teorias às práticas. Lisboa: LIDEL.

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

Tavares, C; Barbeiro, L;. (2011). *As implicações das TIC no Ensino da Língua*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: Asa Edições.

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

Viana, F. (2005). *Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. In. Educação e Leitura. Actas do Seminário. 27-28 de outubro. Esposende.

Viana, F. (2009). *O ensino da Leitura: A avaliação*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Viana, F, 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.

Viana, F; Ribeiro, I; Baptista, A. (2014). *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Centro de investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aulas. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro – Define a formação de educadores e de professores.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis gerais de competência para a docência.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto de 2001 – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário.

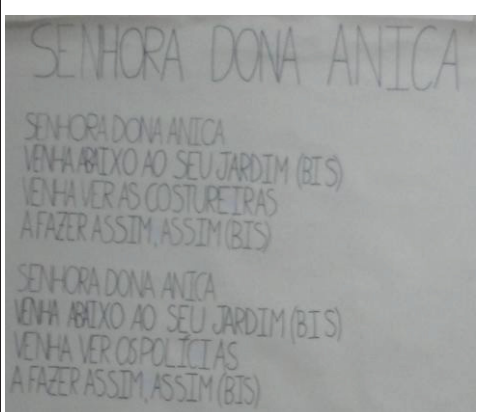


Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional.


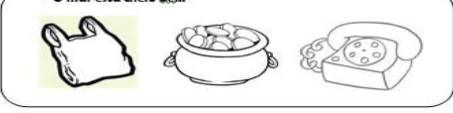
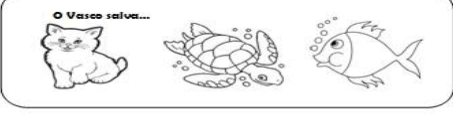


Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 1 de junho de 2006

Despacho n.º 29398/2008

ANEXOS

Anexo 1 – Alguns recursos utilizados nas atividades da prática na Educação Pré-escolar

Recurso fotográfico	Título	Impacto nas crianças
 <p>SENHORA DONA ANICA VENHA ABAIXO AO SEU JARDIM (BIS) VENHA VER AS COSTUREIRAS A FAZER ASSIM, ASSIM (BIS)</p> <p>SENHORA DONA ANICA VENHA ABAIXO AO SEU JARDIM (BIS) VENHA VER OS POLÍCIAS A FAZER ASSIM, ASSIM (BIS)</p>	<p>Pictograma da canção “Senhora Dona Anica”</p>	<p>Este recurso suscitou interesse nas crianças, participando na atividade.</p> <p>Todas puderam ativar os seus conhecimentos prévios referindo o que sabiam sobre as profissões (o que fazem, o vestuário e utensílios utilizados...).</p>
 <p>BOLACHAS DE MANTEIGA</p>	<p>Pictograma da receita “Bolachas de manteiga”</p>	<p>A receita foi muito apreciada pelas crianças. Todas quiseram participar nesta atividade com entusiasmo.</p> <p>As crianças perceberam para que serve uma receita, como se lê, pois ao longo da atividade apontavam para o ingrediente seguinte.</p>
 <p>AS ÁRVORES SÃO NOSSAS AMIGAS</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11</p>	<p>Cartaz para sequenciar a história “As árvores são nossas amigas”</p>	<p>Este cartaz foi utilizado aquando da exploração da história “As árvores são nossas amigas”. Os cartões foram colocados no chão e cada criança retirou um. À medida que fomos recontando a história colocavam por ordem as imagens correspondentes aos acontecimentos da narrativa. Este recurso gerou curiosidade pois todas as crianças estavam atentas à sua imagem.</p>

<p>As Aventuras de Vasco- O oceano de plástico</p> <p>A personagem deste vídeo é...</p>  <p>O mar está cheio de...</p>  <p>O Vasco salva...</p>  <p>Nome: _____</p>	<p>Ficha sobre o vídeo “Vídeo “As aventuras do Vasco- O oceano de plástico”</p>	<p>Este recurso foi uma mais valia uma vez que as crianças adoravam pintar. Com isto aliamos a Expressão Plástica à compreensão, que neste caso foi de um vídeo.</p>
	<p>Sacos utilizados na atividade “Roda dos Livros”</p>	<p>Os sacos foram utilizados para que as crianças trouxessem os seus livros preferidos.</p> <p>Todas as crianças participaram na atividade trazendo os seus livros.</p>
	<p>Televisão de rolo para a apresentação da história “O bebé que não gostava de televisão”</p>	<p>Esta televisão foi utilizada para apresentar a história “O bebé que não gostava de televisão”. Todas as crianças quiseram participar nesta atividade, utilizando a televisão para recontar a história. Assim cada criança rodava uma imagem e dizia o que tinha acontecido naquele momento da história. A partir da imagem as crianças formularam hipóteses para o enredo da narrativa.</p>

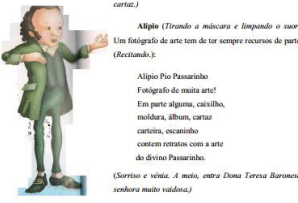

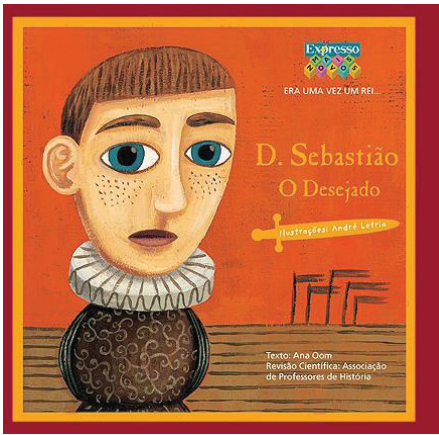


Maqueta da fábula “A tartaruga e a Lebre”

Esta maqueta foi utilizada para contar a fábula “A tartaruga e a Lebre”.

As crianças utilizaram-na para recontar a história.

Anexo 2 – Alguns recursos utilizados nas atividades da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Recurso fotográfico	Título	Impacto nas crianças
<p>Olha o passarinho!</p> <p>Personagens: O fotógrafo Alípio Pio Passarinho e Dona Teresa Baronesa.</p> <p>Acessórios: Cartaz; espandor ou pano de pé; máquina fotográfica; cadeiras várias, uma das quais montada sobre pés soltos; máscaras (uma assustadora, outra de palhaço).</p> <p>Cenário: Está um cartaz em destaque, com a seguinte frase:</p> <p>ALÍPIO PASSARINHO, Fotógrafo de Muita Arte</p> <p>Perto do cartaz, uma máquina fotográfica, idêntica à dos antigos fotógrafos ambulantes. A máquina está apontada para um conjunto de cadeiras de diversas alturas e formatos. Uma das cadeiras tem um pé solto.</p> <p><i>(Entra o fotógrafo Alípio, original no olhar e exuberante nas atitudes. Põe-se a limpar com um espandor ou um pano de pé o cartaz.)</i></p> <p>Alípio <i>(Tirando a máscara e limpando o suor.)</i> Um fotógrafo de arte tem de ter sempre recursos de parte! <i>(Recitando):</i></p> <p>Alípio Pio Passarinho Fotógrafo de muita arte! Em parte alguma, caixilho, moldura, álbum, cartaz cabeira, escaninho contem segredo com a arte do divino Passarinho.</p> <p><i>(Sorrio e vira. À meia, entra Dona Teresa Baronesa, senhora muito vaidosa.)</i></p> <p>D. Teresa: Preciso de um retrato para uma moldura que tenho lá em casa.</p> 	<p>Texto dramático “Olha o Passarinho!”</p>	<p>Esta ficha foi utilizada para a exploração do texto dramático “Olha o Passarinho!”.</p> <p>Os alunos criaram um novo texto alterando as características das personagens e depois dramatizaram-no.</p> <p>Todas as crianças participaram com entusiasmo principalmente no momento da representação do texto.</p>
	<p>Narrativa “A princesa e a ervilha” contada através do flanelógrafo</p>	<p>O flanelógrafo foi utilizado para explorar a narrativa “A princesa e a ervilha”.</p> <p>Vários alunos quiseram recontar a história.</p>
	<p>Livro digital “D. Sebastião”</p>	<p>O livro digital D. Sebastião encontra-se on-line no site: Instituto de Camões.</p> <p>Aliado à área curricular do Estudo do Meio desenvolveu-se a compreensão do texto.</p> <p>Este recurso foi muito motivador, continha músicas, era atrativo.</p>

 <p>Antes de ler...</p> <p>* Já alguma vez viste neve? Se sim, o que sentiste? O que foste? * Se nunca viste neve, imagina o que sentiste e o que foste.</p> <p>Balada da neve</p> <p>Batem leve, levemente, como quem chama por mim... Será chuva? Será vento? Gente não é, certamente e a chuva não bate assim...</p> <p>É talvez a ventania, mas há pouco, há pouquinho, nem uma agulha balla! na queda melancólica dos pinheiros do caminho...</p> <p>Quem bate, assim, levemente, com tão estranha leveza, que mal se ouve, mal se sente? Não é chuva, nem é vento, nem é vento, com certeza.</p> <p>Fu ver: A neve caiu do azul concreto do céu, branca e leve, branca e fria... Há quanto tempo a não via! E que saudade, Deus meu!</p> <p>Olho a através da vidraça, Pis tudo da cor do linho! Passo gente e, quando passo, os passos imprimem o traço na brancura do caminho...</p> <p>Fico olhando esses sinais da pobre gente que avança, e noto, por entre os maos, os traços minúsculos duns pezinhos de criança...</p> <p>E descalçinhos, doidos... a neve deixa inda vê-los, primeiro, bem definidos, — depois, em raias compridas, porque não podia erguê-los!</p> <p>Quem quem já é peccador sofria tormentas... enfim! Mas as crianças, Senhor, porque lhes dais tanta dor?.. Porque padecem assim?</p> <p>E uma infanta tralosa, uma fada barbação entra em mim, fica em mim presa. Cai neve na Natuzosa e cai no meu coração.</p> <p><small>Alameda (2) de Manuel António Matos (2011) - Livro de Poemas para Crianças - Editora Alameda, 2011. Tradução do autor.</small></p> <p>* balla: neve melancólica, tristonha, profunda, elegante. balla: fada barbação e parte dos fios de uma pinta.</p> <p>66</p>	<p>Texto poético “A balada da neve”</p>	<p>O texto poético “A balada da neve” teve a participação de todos os alunos, pois demonstraram interesse por este tipo de texto.</p> <p>Os alunos tiveram oportunidade de criar poemas e de lê-los em voz alta para o grupo.</p>
	<p>Biblioteca da sala de aula</p>	<p>A biblioteca da sala de aula uma das atividades mais motivadoras. Os alunos partilharam os livros uns com os outros, requisitaram livros diariamente no total cerca de 93 livros, produziram livros que foram colocados na biblioteca, alguns alunos trouxeram livros que já não liam.</p>
	<p>Apresentação do livro preferido</p>	<p>Esta atividade despertou interesse nos alunos, pois todos queriam participar, até mais de uma vez. A colega de estágio deu continuidade a esta atividade, pois os alunos queriam todos participar.</p>

Anexo 3 – Ficha diagnóstica aplicada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e respetivos resultados.



4º ano

Ficha de Diagnóstico de Português

Nome: _____ Data: __/__/__

Lê o seguinte texto com muita atenção

A maior flor do mundo

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples (...)
Quem me dera saber escrever essas histórias (...).

Se eu tivesse aquelas qualidades todas, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei (...) seria a mais linda de todas as que se escreveram desde
5 o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas...

Logo na primeira página, sai o menino pelos fundos do quintal, e, de árvore em árvore, como um pintassilgo, desce o rio e depois por ele abaixo (...).

Em certa altura, chegou ao limite das terras até onde se aventurara sozinho. Dali para diante começava o planeta Marte (...). Dali para diante, para o nosso menino, será
10 só uma pergunta: «Vou ou não vou?» E foi. O rio fazia um desvio grande, afastava-se, e de rio ele estava já um pouco farto, tanto que o via desde que nascera. Resolveu cortar a direito pelos campos, entre extensos olivais, ladeando misteriosas sebes cobertas de campainhas brancas, e outras vezes metendo por bosques de altos freixos¹ onde havia clareiras macias sem rasto de gente ou bicho, e ao redor um silêncio que zumbia (...).

15 Ó que feliz ia o menino! Andou, andou, foram rareando as árvores, e agora havia uma charneca² rasa, de mato ralo³ e seco, e no meio dela uma inóspita⁴ colina redonda como uma tigela voltada.

Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? Nem a sorte nem a morte, nem as tábuas do destino... Era só uma flor. Mas tão
20 caída, tão murcha, que o menino se achegou⁵, de cansado. E como este menino era

especial de história, achou que tinha de salvar a flor. Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, e esse que longe estava!... Não importa.

Desce o menino a montanha, atravessa o mundo todo, chega ao grande rio Nilo, no côncavo⁶ das mãos recolhe quanto de água lá cabia, volta o mundo atravessar, pelo monte se arrasta, três gotas que lá chegaram, bebeu-as a flor sedenta. Vinte vezes cá e lá (...).

Mas a flor aprumada⁷ já dava cheiro no ar, e como se fosse um carvalho deitava sombra no chão. O menino adormeceu debaixo da flor. Passaram as horas, e os pais, como é costume nestes casos, começaram a afligir-se muito. Saiu toda a família e mais vizinhos à busca do menino perdido. E não o acharam. Correram tudo, já em lágrimas tantas, e era quase sol-pôr quando levantaram os olhos e viram ao longe uma flor enorme que ninguém se lembrava que estivesse ali.

Foram todos de carreira, subiram a colina e deram com o menino adormecido. Sobre ele, resguardando-o do fresco da tarde, estava uma grande pétala perfumada (...).

José Saramago, *A maior flor do mundo* (2014)

(Texto com supressões)

Vocabulário: ¹**freixos** – árvores frequentes nas águas dos rios; ²**charneca** – terreno plano onde apenas cresce vegetação rasteira; ³**ralo** – pouco denso; ⁴**inóspita** – agreste, inabitável; ⁵**se achegou** – se aproximou; ⁶**côncavo** – cova ou cavidade; ⁷**aprumada** – bem direita.

Agora que já leste, o texto responde às seguintes questões.

1. Quem é a personagem principal da história?

2. O menino saiu à descoberta do mundo. Ordena de 1 a 3 os sítios por onde passou.

“ladeando misteriosas sebes cobertas de campainhas brancas,”

- “resolveu cortar a direito pelos campos, entre extensos olivais”
- “e outras vezes metendo pelos bosques de altas árvores onde havia clareiras macias sem rasto de gente ou bicho”

3. Nas linhas (8 e 9) o narrador diz: “Dali para diante começa o planeta Marte“. O que é que o narrador quer dizer com isto?

4. Quando o menino parou na charneca, viu uma colina (linhas 16 e 17). Com o que se parecia essa colina?

4.1. Ao chegar ao cimo de uma colina, o que viu o menino? O que decidiu fazer?

5. Achas que valeu a pena o seu esforço? Justifica.

6. Depois de tanto esforço, o que aconteceu ao rapaz?

7. A família e os amigos encontraram-no o menino. O que os ajudou a encontrá-lo?

8. Concordas com o título da história? Porquê?

9. Supõe que ao subir a encosta, o menino não encontrava uma flor, mas outra coisa. Imagina-te o autor do texto e responde à pergunta seguinte, alterando os acontecimentos da história.

“Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? (...)

Viu... _____

Bom trabalho!

Competência leitora		
Item	Código	Número de respostas
1 Identificação de informação	002	16
	001	0
	000	0
2 Ordenação sequencial de acontecimentos	002	12
	001	3
	000	1
3 Compreensão de inferências	003	6
	002	0
	001	9
	000	1
4 Identificação de informação	002	10
	001	5
	000	1
4.1. Identificação de informação	002	10
	001	5
	000	1
5 Apreciação de acontecimentos fundamentada	002	10
	001	5
	000	1
6 Identificação de informação	002	13
	001	3
	000	0
7 Identificação de informação	002	12
	001	4
	000	0
8 Expressão de opiniões fundamentadas	002	11
	001	5
	000	0
9 Criação de um novo desenlace para a história	002	15
	001	1
	000	0

Anexo 4 – Critérios de classificação da ficha diagnóstica aplicada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

Compreensão leitora			
Item	Código	Descritor de desempenho	Cenário de resposta
1 Identificação de informação	002	Responde corretamente	Responde com uma frase como por exemplo: <i>A personagem principal da história é o menino.</i>
	001	Responde erradamente	
	000	Não responde.	
2 Ordenação sequencial de acontecimentos	003	Assinala corretamente três ações.	Reproduz a seguinte ordem: <i>1 – resolveu cortar a direito pelos campos, entre extensos olivais. 2 – ladeando misteriosas sebes cobertas de campainhas brancas 3 – e outras vezes metendo pelos bosques de altas árvores onde havia clareiras macias sem rasto de gente ou bicho</i>
	002	Assinala corretamente duas ações.	
	001	Assinala corretamente apenas uma ação ou dá outra resposta.	
	000	Não responde.	
3 Compreensão de inferências	002	Responde corretamente, apresentando uma explicação completa.	Responde com uma frase como por exemplo: <i>Dali para diante era tudo desconhecido para o menino, como o planeta Marte é desconhecido para os humanos.</i>
	001	Responde erradamente, dando uma resposta que não evidencia a compreensão do sentido da afirmação destacada.	
	000	Não responde.	
4 Identificação de informação	002	Responde corretamente.	Responde com uma frase como por exemplo:
	001	Responde erradamente.	
	000	Não responde.	

			<i>A colina era parecida com uma tigela voltada.</i>
4.1. Identificação de informação	002	Responde corretamente.	Responde com uma frase como por exemplo:
	001	Responde erradamente.	<i>O menino viu uma flor e decidiu salvá-la.</i>
	000	Não responde.	
5 Apreciação de acontecimentos fundamentada	002	Dá uma resposta pertinente e apresenta uma justificção coerente.	
	001	Dá uma resposta pertinente mas não apresenta justificção ou esta não está coerente.	
	000	Não responde.	
6 Identificação de informação	002	Responde corretamente.	Responde com uma frase como por exemplo:
	001	Responde erradamente.	<i>Ele adormeceu debaixo da flor.</i>
	000	Não responde.	Responde com uma frase como por exemplo: <i>A flor é que os ajudou a encontrá-lo.</i>
7 Identificação de informação	002	Responde corretamente.	
	001	Responde erradamente.	
	000	Não responde.	
8 Expressão de opiniões fundamentadas	002	Dá uma resposta pertinente e apresenta uma justificção coerente.	
	001	Dá uma resposta pertinente mas não apresenta justificção ou esta não está coerente.	
	000	Não responde.	
9 Criação de um novo desenlace para a história	002	Dá continuidade à história gerando novas ideias.	
	001	Dá continuidade à história mas não se desvia da ideia original.	
	000	Não responde.	

Anexo 5 – Lista dos livros requisitados pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Número do leitor	Data de requisição	Data de entrega	Título do livro
2	24-11-2014	26.11.2014	A princesa do povo
6	24-11-2014	27.11.2014	Pauleta
16	24-11-2014	26.11.2014	A flor e a borboleta
8	24-11-2014	1.11.2014	A Bela Adormecida
18	24-11-2014	26.11.2014	O menino que não gostava de ler
3	24-11-2014	2.12. 2014	Luna
17	24-11-2014	27. 11. 2014	Ciclo da água
15	24-11-2014	25.11.2014	O espantalho solitário
7	24-11-2014	25.11.2014	O ciclo do azeite
13	24-11-2014	1.12.2014	Queridos livros
19	24-11-2014	25.11.2014	O amor faz-te mal, Valentim
11	24-11-2014	25.11.2014	Pauleta
4	24-11-2014	25.11. 2014	Faísca e os amigos
5	24-11-2014	26.11.2014	Bambi
14	24.11.2014	26.11.2014	Os animais
12	24.11.2014	25.11.2014	A noite de Natal
9	24.11.2014	27.11.2014	Pauleta
4	24.11.2014	27.11.2014	Minha Querida Avó
6	25.11.2014	27.11.2014	Hiper Aventuras
7	25.11.2014	2.12.2014	A princesa do povo
2	26.11.2014	2.12.2014	Ritinha
19	26.11.2014	28.11.2014	Histórias de Princesas
16	26.11.2014	2.12.2014	O menino que não gostava de ler
18	26.11.2014	27.11.2014	A flor e a borboleta
12	26.11.2014	28.11.2014	Smurf
14	26.11.2014	27.11.2014	Nemo
5	26.11.2014	10.12.2014	Branca de neve
10	26.11.2014	27.11.2014	O Rei Leão
4	27.11.2014	1.12.2014	O ciclo da água
9	27.11.2014	1.12.2014	Comix
6	27.11.2014	28.11.2014	Um dia com os bombeiros
17	27.11.2014	28.11.2014	O ciclo do azeite
17	28.11.2014	1.12.2014	Smurf
12	28.11.2014	2.12.2014	Histórias de Princesas
11	28.11.2014	1.12.2014	O ciclo do azeite
6	28.11.2014	1.12.2014	Comix
4	1.12.2014	2.12.2014	O ciclo do azeite
19	1.12.2014	2.12.2014	Ciclo da água
8	1.11.2014	5.12.2014	Minha Querida Avó
7	1.12.2014	3.12.2014	Queridos Livros
13	1.12.2014	2.12.2014	O nabo gigante
9	1.12.2014	2.12.2014	The Incredibles

6	1.12.2014	2.12.2014	Gaspar Frutuoso
2	2.12.2014	3.12.2014	Assim se faz
17	2.12.2014	3.12.2014	Receitas (revista)
12	2.12.2014	3.12.2014	O menino que não gostava de ler
19	2.12.2014	5.12.2014	A princesa e o povo
8	2.12.2014	3.12.2014	Luna
4	2.12.2014	4.12.2014	Comemorações em 26 canções
13	2.12.2014	3.12.2014	Espreita o planeta Terra
6	2.12.2014	3.12.2014	Os povos na Península Ibérica
16	2.12.2014	3.12.2014	Os nossos poemas
3	2.12.2014	3.12.2014	Ciclo da água
17	5.12.2014		Assim se faz
7	5.12.2014	9.12.2014	Minha querida avó
18	9.12.2014	15.12.2014	Espelho meu
16	9.12.2014	11.12.2014	Cozinhar com chocolate
8	9.12.2014	11.12.2014	Comemorações em 26 canções
19	9.12.2014	10.12.2014	A Bela e o Monstro
3	9.12.2014	12.12.2014	Os povos da Península Ibérica
12	9.12.2014	11.12.2014	Leopoldina
15	9.12.2014		Minha querida avó
7	9.12.2014		A bela adormecida
19	11.12.2014	12.12.2014	Comemorações em 26 canções
8	11.12.2014	15.12.2014	Receitas de natal
17	11.12.2014	12.12.2014	O natal de Alana
12	11.12.2014	12.12.2014	Assim se faz
5	11.12.2014	12.12.2014	Leopoldina
14	11.12.2014	12.12.2014	Rei Leão
16	12.12.2014	15.12.2014	Espreita o Planeta Terra
6	12.12.2014	15.12.2014	Assim se faz
17	12.12.2014	15.12.2014	Comemorações em 26 canções
10	12.12.2014	15.12.2014	Leopoldina
19	12.12.2014	15.12.2014	Tudo sobre a amizade
4	12.12.2014	16.12.2014	Contos de Andersen
12	12.12.2014	15.12.2014	Os povos na Península Ibérica
3	12.12.2014	15.12.2014	A princesa do Povo
5	12.12.2014		A pequena sereia
13	12.12.2014		O natal de Alana
10	15.12.2014		O Karaté
8	15.12.2014	16.12.2014	Violeta- A amizade
16	15.12.2014		Receitas de Natal
19	15.12.2014	16.12.2014	Espreita o Planeta Terra
3	15.12.2014	16.12.2014	Tudo sobre a amizade
9	15.12.2014	16.12.2014	Assim se faz
6	15.12.2014		Sherk e o terceiro
2	15.12.2014		75 conselhos
12	15.12.2014	16.12.2014	A princesa Alice e o espelho

			mágico
17	15.12.2014		O urso com música na barriga
19	16.12.2014		A princesa Alice e o espelho mágico
9	16.12.2014		Clube das chaves- Agarra o fantasma
3	16.12.2014		O amor faz-te mal, Valentim

Anexo 6 – Questionário aplicado aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico









Questionário aos alunos do 1.º Ciclo

A.

1. Que idade tens? ____ anos
2. Sexo: Masculino Feminino

B.

1. Imagina que ias para um sítio onde não podias ver os teus amigos durante duas semanas. O que é que levavas contigo? (Escolhe uma, duas ou três respostas).

			
<input type="checkbox"/> Uma bola	<input type="checkbox"/> O computador	<input type="checkbox"/> Revistas	<input type="checkbox"/> Livros
			
<input type="checkbox"/> Telemóvel	<input type="checkbox"/> Cadernos	<input type="checkbox"/> Leitor de música	<input type="checkbox"/> Ipad

2. Quando não estás na escola o que costumavas fazer? Coloca uma X.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
Leio			
Ouçó música			
Faço trabalhos de casa			
Faço desporto			
Vejo televisão			
Passeio com os meus pais			

3. Onde encontras os livros que tu lês?

Em casa biblioteca da escola biblioteca da sala de aula

Outro. Qual? _____

4. Qual a tua opinião sobre a biblioteca da sala?

5. Quais os livros que gostaste mais de ler? Porquê?
