



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

**Os Espaços Formais e Informais de Leitura no Pré-escolar e 1.º Ciclo: As Áreas de  
Leitura e as Bibliotecas na Promoção de Competências Leitoras em Contexto de  
Estágio Integrado**

**Andreia Filipa Goulart Medeiros**

Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Doutora Maria da Graça Borges Castanho, Docente do Departamento de Ciências de Educação da Universidade dos Açores.

Ponta Delgada, abril de 2015

*Aos meus pais,  
pois a verdadeira família é aquela que caminha  
unida pelo espírito e não pelo sangue.*

## **Agradecimentos**

No término deste trabalho não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que fizeram com que esta caminhada se tornasse possível. Esta foi uma jornada muito difícil e que teria sido impossível sem o vosso apoio.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Graça Castanho, um especial agradecimento pela sua sempre disponível orientação, simpatia e sabedoria.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Raquel Dinis, por todo o apoio e estímulo que me prestou durante o período de estágio e por ter acreditado em mim.

Às professoras cooperantes, pela forma simpática com que nos acolheram, pela generosidade que demonstraram para connosco e pela partilha dos seus conhecimentos e experiências.

Aos meus pais, Marco e Margarida, por serem o meu pilar, a minha força e terem lutado juntos comigo contra esta maré.

Aos meus irmãos, Jessica, Maurício e Tomás, pela sua amizade, pelos seus incentivos e paciência.

Ao meu namorado e melhor amigo, Edir, pelos seus conselhos, apoio e amor que tanto me encorajam nos momentos mais difíceis.

À minha colega e grande amiga Beatriz Costa por tudo o que partilhamos, sobretudo, pela sua generosidade sem fim.

À minha colega de estágio, Alexandra Cabral, pelos seus conselhos genuínos, pela estima e boa disposição que todos os dias partilhou comigo.

Aos alunos que, com o seu carinho e inocência, tornaram tudo mais fácil. Sem eles nada disto seria possível.

A todos os entrevistados que se mostraram disponíveis em participar e dispuseram do seu tempo.

E, ainda, a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que a concretização deste sonho se tornasse realidade.

## **Lista de Abreviaturas**

Art.º – artigo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cf. – Confira

DL – Decreto-Lei

EBI – Escola Básica Integrada

JJ – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PNL – Plano Nacional de Leitura

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OCPEB – Organizações Curriculares e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo

PES I – Práticas Educativas Supervisionadas I

PES II – Práticas Educativas Supervisionadas II

s/d – sem data

SM TV – São Miguel Televisão

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

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

## Resumo

O presente relatório reporta-se ao trabalho por nós desenvolvido durante as práticas educativas, oferecidas no âmbito dos estágios profissionais, decorrentes das unidades curriculares de Prática Supervisionada I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento tem como finalidade relatar, analisar e refletir sobre o trabalho concretizado nas escolas que nos acolheram, em prol do desenvolvimento das crianças com quem interagimos. Perante a impossibilidade de darmos conta de todas as dimensões da nossa intervenção, em contexto formal de ensino, selecionamos uma temática que tem sido apresentada como uma das principais responsabilidades da escola: promover a leitura junto das crianças, investindo em espaços condignos, conducentes ao desenvolvimento de competências leitoras.

Nesta ordem de ideias, demonstra a literatura da especialidade que a Biblioteca Escolar é um espaço obrigatório nos estabelecimentos de ensino que apostam na promoção do livro e da leitura. Reforçando a importância da existência de espaços formais de leitura nas escolas, Nunes (2003: 2) defende que a biblioteca é um “ser palpitante no seio da comunidade escolar” e que deve constituir-se como o “coração da escola”. Ao longo do nosso trabalho, demos igualmente destaque às áreas de leitura (comumente designadas por cantinhos da leitura), existentes nas salas, facilitando o acesso aos livros e desenvolvendo o gosto pelos mesmos e pela prática da leitura.

Para além do estudo das questões da leitura e da descrição das atividades desenvolvidas nesta área, surgiu o interesse de, neste relatório, analisarmos de que modo as áreas de leitura e as bibliotecas escolares contribuem para a promoção de competências leitoras. Neste sentido, propusemo-nos desenvolver um trabalho de natureza investigativa, numa vertente qualitativa, com os seguintes objetivos: conhecer as conceções das crianças e dos educadores/professores sobre a leitura e o livro; verificar hábitos e preferências de leitura junto das crianças e profissionais de ensino; averiguar os recursos existentes na sala de aula e na escola contribuem para a promoção de competências leitoras; conhecer dinâmicas de leitura utilizadas pelos profissionais de ensino; analisar as práticas promotoras do gosto pela leitura desenvolvidas em contexto de sala de aula; averiguar as conceções dos professores do 1.º CEB acerca do contributo das famílias, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências leitoras e do

gosto pela leitura; identificar as características dos espaços físicos designados para a leitura na escola.

Os participantes do nosso estudo foram crianças do Pré-Escolar e alunos do 1.º Ciclo da Escola Básica Integrada que nos acolheu em sede de estágio, bem como quatro professoras do 1.º Ciclo da referida escola.

Na exploração desta temática, concluímos que os alunos e professores do 1.º Ciclo valorizam a leitura o livro e os espaços para a promoção destas atividades. No entanto, as famílias e a escola não oferecem as condições necessárias aos alunos para o desenvolvimento destas práticas. As famílias das crianças não têm uma participação ativa no despertar do interesse pela leitura e a escola não tem espaços apropriados para o efeito, nem oferece o material mais adequado para a realização destas práticas. Apesar de os alunos carecerem de alguns hábitos de leitura, demonstram gostar de ler. Somente os docentes tentam inculcar estes hábitos de leitura nos alunos, investindo em espaços e dinâmicas diversificadas na sala de aula, de acordo com os gostos e preferências das crianças. Dado que a escola não oferece muito apoio, estas práticas, por vezes, partem de um investimento pessoal dos docentes. A falta de momentos frequentes de leitura em casa leva os professores a apelarem aos familiares práticas conjuntas de leitura com os filhos e a aconselharem material de leitura.

Não obstante tratar-se de um breve estudo, o exercício de aprofundamento que realizamos permitiu-nos concretizar um paralelismo entre a teoria e a prática e verificar que, ao nível da promoção da leitura e do investimento em espaços condignos para a sua efetivação, ainda existem muitas lacunas a colmatar.

## **Abstract**

The following report is about the work that we have developed during the educational practices, which are included in the professional training and belong to the curricular units from “Prática Supervisionada I and II”. This subject belongs to the master in “Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico”.

This document has the aim of reporting, analysing and thinking over the work done in the schools that hosted us, for the development of the children with whom we interacted with. Because it’s not possible to talk about all the subjects of the work, that we developed teaching at schools, we selected a subject, which has been presented as one of the main school responsibilities: promoting reading in the world of children and adjusting places to have all that is needed to develop reading skills.

Therefore, according to some authors, the School Library is a mandatory place in the schools that promote the book and its reading. Reinforcing the importance of specific places in schools where children have all that they need to develop their reading, Nunes (2003:2) says that the library is “a pulsing being in the educational communities” and that it must be “the heart of the school”. Through our work, we also highlighted the reading areas (usually called “reading corners”), in the classrooms, which give the opportunity to children to have access to books, develop their reading and find pleasure in books.

Apart from the study of the reading issues and the description of the activities developed in this area, in this report we also wanted to analyse the way the reading areas and the school libraries can contribute to the promotion of reading skills. Thus, we developed an investigation work in a qualitative analysis, with the following aims: know the understanding of children and educators/teachers about the reading and the book; check the habits and preferences of reading from children and teaching professionals; see if the resources in the classrooms as well as in schools are able to promote the reading skills; be aware of the reading dynamics used by the teachers; analyse the developing techniques in the classroom in order to lead the children and help them to enjoy reading; check the idea that the teachers have about the role of the families in what concerns the development of the reading skills in their children; identify the characteristics of the special places assigned for the reading in schools.

The people that participated in our study were the children from kindergarten and the students from the primary school, where we had the chance to have our training, as well as the four teachers from the same school.

In what concerns this subject, we have concluded that the students and the teachers from primary school value the reading, the book and the places for developing these activities. However, the families and the school don't give the students all the facilities they need to improve their reading. The families of the children don't show themselves worried awake the interesting for reading and the school neither has a special place for reading nor the suitable material. Although the students show some lack of reading habits, they like to read. Only the teachers try to implement reading habits in their students, creating spaces and dynamics in the classroom according to the preferences of the children. Sometimes, the teachers have to do some personal investment in this matter, because the school doesn't offer much support. The lack of reading moments at home, leads the teachers to advice books and also to advice the families to read together with their children.

Nevertheless, being this a brief study, the exercise of further development that we did, gave us the chance to make a parallel between the theory and the practise. We also acknowledge that in what concerns the reading promotion and the investment in specific places to read, there are still much more to do.

\*A tradução deste resumo é da responsabilidade da docente Marlene Bettencourt

## **Índice Geral**

<b>Agradecimentos</b> .....	3
<b>Lista de Abreviaturas</b> .....	4
<b>Resumo</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Índice Geral</b> .....	9
<b>Índice de Figuras</b> .....	11
<b>Índice de Quadros</b> .....	11
<b>Índice de Anexos</b> .....	12
<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo I - Perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>	
Introdução.....	17
1. Perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	17
1.1. Formação do Educador e Professor do 1.º Ciclo .....	21
1.2 Documentos Orientadores da Ação .....	25
1.3 O Papel do Educador/Professor no Desenvolvimento de Competências de Leitura e Promoção dos Livros .....	33
Síntese.....	36
<b>Capítulo II – O Acto de Ler e os Espaços Formais e Informais de Leitura</b>	
Introdução.....	38
2. O Acto de Ler e os Espaços Formais e Informais de Leitura .....	38
2.1 O que é ler?.....	38
2.2 Importância da Leitura.....	42
2.3 Os Livros Tradicionais vs Novas Tecnologias .....	46
2.4 Motivação na Leitura.....	49
2.5 As Estratégias de Ensino para a Promoção de Competências na Leitura e do Livro .....	51
2.6 Os Espaços Formais e Informais de Leitura .....	55

Síntese.....	61
<b>Capítulo III – O Processo Investigativo: da recolha à análise dos dados</b>	
Introdução .....	64
3. O Processo Investigativo: da recolha à análise dos dados.....	64
3.1 Contextualização da Prática Educativa no Pré-Escolar .....	68
3.1.1 Características do Meio e Espaços Educativos .....	68
3.1.2 Características do Grupo .....	69
3.1.3 Atividades de Leitura Realizadas no Pré-Escolar .....	72
3.2 Contextualização da Prática Educativa no 1.º Ciclo .....	80
3.2.1 Características do Meio e Espaços Educativos .....	80
3.2.2 Características do Grupo .....	81
3.2.3. Atividades de Leitura e Escrita Realizadas no 1.º Ciclo .....	83
3.3 Concepções dos Alunos sobre a Leitura e o Livro .....	91
3.4. Perspetivas dos Educadores e Docentes do 1.º Ciclo sobre a leitura e o livro ..	94
3.5 Discussão dos resultados da temática de aprofundamento .....	106
Síntese.....	108
<b>Considerações Finais do Relatório de Estágio .....</b>	<b>110</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>112</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>120</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993) .....	39
Figura 2 – Os benefícios da leitura.....	45
Figura 3 – Tipos de Animação da Leitura (Bastos, 1999, p. 292-295). .....	60
Figura 4 – Visita do Coelho Alberto .....	73
Figura 5 – Livro Gigante .....	74
Figura 6 – Leitura da História “A oficina do Pai Natal” .....	84
Figura 7 – Exploração do Espaço Biblioteca.....	89
Figura 8 – Leitura de uma História na Biblioteca .....	89

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Componentes discursivas da atividade <i>Lendo e Brincando com Rimas</i> .....	76
Quadro 2 – II Parte das componentes discursivas da atividade <i>Lendo e Brincando com Rimas</i> .....	76
Quadro 3 – Concepções sobre a leitura e o livro, expressas no discurso dos alunos.....	91
Quadro 4 – Hábitos e Preferências de leitura, expressos no discurso dos alunos.....	93
Quadro 5 – Concepções sobre leitura e livro, expressas no discurso dos docentes.....	95
Quadro 6 – Hábitos e Preferências de Leitura, expressos no discurso dos docentes.....	96
Quadro 7 – Dinâmicas de leitura que contribuem para o desenvolvimento linguístico, relatadas pelos professores .....	97
Quadro 8 – Caracterização dos espaços designados para a leitura na escola pelos professores.....	99
Quadro 9 – Recursos recomendados e disponibilizados pelos professores.....	101
Quadro 10 -Concepções dos professores sobre o contributo das famílias para fomentar o gosto e o desenvolvimento de competências leitoras nos seus filhos.....	102
Quadro 11 -Concepções sobre a leitura e o livro das crianças relatadas pelos professores .....	104

## **Índice de Anexos**

Anexo I – Planta da sala de atividades do Pré-Escolar .....	121
Anexo II – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo .....	122
Anexo III – Mensagem de correio eletrónico.....	123
Anexo IV – Ficha de Compreensão Oral.....	124
Anexo V – Guião entrevistas alunos .....	126
Anexo VI – Guião entrevistas docentes .....	127
Anexo VII - Sistema de Categorias alunos.....	128
Anexo VIII – Sistema de Categorias Docentes .....	129

## **Introdução**

O presente relatório de estágio, tal como está previsto no Decreto-Lei n.º 47/2007, de 22 de Fevereiro, surge como componente determinante para a habilitação para a docência e como condição para a aquisição de grau Mestre em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sendo este documento o culminar do trabalho efetuado ao longo do referido mestrado, tem como propósito principal relatar as experiências e práticas educativas vivenciadas, bem como analisar e interpretar dados recolhidos, em sede de um breve estudo que realizamos sobre a promoção da leitura e do livro.

A escolha desta temática prendeu-se com o facto de a língua portuguesa ser uma área transversal, prioritária, desde a primeira infância, e o domínio da leitura se apresentar como essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Neste contexto, desempenham um papel relevante as bibliotecas escolares, espaços que devem ser concebidos com o propósito de criar leitores ativos, que leem por gosto, e não apenas por obrigação, tanto dentro como fora da escola. Tal posicionamento é defendido por Coelho (2001: 6) quando defende que se deve “Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária”.

Com base nestes pressupostos, o breve estudo por nós desenvolvido foi norteado pelos seguintes objetivos:

- Conhecer as conceções das crianças e dos professores sobre a leitura e o livro.
- Verificar hábitos e preferências de leitura junto das crianças e profissionais de ensino.
- Conhecer dinâmicas de leitura oferecidas às crianças em contexto escolar.
- Analisar as práticas promotoras do gosto pela leitura desenvolvidas em contexto de sala de aula.
- Averiguar as conceções dos professores do 1.º CEB acerca das características dos espaços físicos designados para a leitura na escola.
- Averiguar se os recursos existentes na sala de aula e na escola contribuem para a promoção de competências leitoras.

- Averiguar as concepções dos professores do 1.º CEB acerca do contributo das famílias no que diz respeito ao desenvolvimento das competências leitoras e do gosto pela leitura.

No que concerne à estrutura e organização, este trabalho encontra-se dividido em três grandes capítulos: *Capítulo I - Perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, *Capítulo II - O Acto de Ler e os Espaços Formais e Informais de Leitura* e *Capítulo III - O Processo Investigativo: da recolha à análise dos dados*.

O *Capítulo I - Perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* é constituído por quatro partes. A primeira visa esclarecer o perfil que os educadores e professores devem possuir; a segunda refere-se particularmente à formação que os docentes devem desenvolver, dando destaque à formação inicial e contínua; a terceira parte apresenta uma breve reflexão sobre os principais documentos oficiais que gerem as práticas educativas do pré-escolar e do 1.º ciclo; e, por fim, a quarta parte transporta-nos para o papel que os docentes deverão desempenhar no desenvolvimento de competências leitoras junto das crianças e sensibilizar as mesmas para o livro.

O *Capítulo II - O Acto de Ler e os Espaços Formais e Informais de Leitura* – é constituído por seis partes. Este contém a revisão da literatura sobre a temática de aprofundamento deste relatório. Inicialmente, oferece-se ao leitor uma contextualização sobre o ato de ler, dando-se, de seguida, destaque à importância da leitura. Numa terceira parte, são apresentadas informações, referentes ao livro tradicional e às novas tecnologias, evidenciando a necessidade de ajustar e adaptar os momentos de contato com os livros aos avanços tecnológicos. Transpomos, ainda, numa quarta parte, o leitor para a reflexão sobre o papel da motivação na leitura. Na quinta parte deste capítulo, apresentamos algumas estratégias que visam a promoção de competências leitoras e do livro. Por fim, na sexta parte, fazemos referência aos espaços formais e informais de leitura, dando ênfase ao contributo que estes emprestam ao incremento do gosto pela leitura e desenvolvimento de competências leitoras. São descritas também algumas dinâmicas que deverão ser promovidas nestes espaços de leitura e apresentadas orientações sobre como estes espaços deverão ser explorados e organizados para potenciar uma experiência mais significativa no leitor.

O *Capítulo III – O Processo Investigativo: da recolha à análise dos dados* - está organizado em cinco partes. Na primeira parte, é explicada a metodologia aplicada a este estudo e as técnicas utilizadas para recolha e tratamento de dados. De seguida,

contextualizamos as práticas de estágio no pré-escolar e no 1.º ciclo, através da caracterização do meio, da sala de atividades/aula e dos alunos. Fazemos ainda a descrição e análise das atividades realizadas em cada um dos níveis de ensino. Posto isto, apresentamos o sistema de categorias, resultante das entrevistas realizadas aos alunos e respetiva análise.

A finalizar, apresentamos algumas considerações acerca de todo o processo formativo desenvolvido, bem como as conclusões para cada um dos objetivos pré-estabelecidos para o breve estudo que realizamos. Identificamos, igualmente, algumas limitações que tenham surgido no decorrer do trabalho. Por último, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

**Capítulo I:**  
**Perfil do Educador e Professor do 1º Ciclo do Ensino**  
**Básico**

## **Introdução**

No presente capítulo, o leitor terá a oportunidade de tomar conhecimento das linhas orientadoras da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo, bem como do perfil que os profissionais de ensino destes dois níveis de educação devem ter.

Neste capítulo será explicado o que deve ser desenvolvido na formação inicial e contínua a oferecer a estes docentes, bem como o que se espera que seja o seu crescimento profissional.

Achamos também de grande pertinência explorar os documentos oficiais que fazem o enquadramento do nível do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No final deste capítulo, destacamos o papel que os docentes devem desempenhar, no âmbito da promoção e ensino de competências leitoras e do gosto pelo livro junto das crianças.

### **1. Perfil do Educador e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A especificidade do ensinar nos dias de hoje não é definida apenas pela transmissão de saberes, como se pensava nos séculos passados. A função de ensinar é, atualmente, configurada como o fazer aprender algo, a alguém. (Roldão, 2008). Logo a função do professor é de enorme responsabilidade, uma vez que este será o principal mediador na educação das crianças e na construção das suas aprendizagens.

Fruto deste raciocínio, é essencial que nos questionemos acerca do perfil do professor. Ser professor, nos dias de hoje, deve ser entendido como “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender” (Alarcão, 2003, p. 10).

Assim, saliento que, para se ser realmente professor, é necessário que tenhamos sempre presente qual a nossa identidade, os motivos pelos quais tomamos as nossas ações e acima de tudo ter consciência de qual o nosso lugar na sociedade. “Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos.” (Alarcão, 2003: 5).

De acordo com Tardif (2002) só se conseguirá dar reconhecimento de uma nova profissionalidade do professor se este se manifestar sobre os seus conhecimentos, formação e desenvolvimento na prática da profissão. Segundo este autor (*idem*: 29),

“ (...) o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, disciplina e o programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às circunstâncias da educação, à pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado na sua experiência quotidiana com os alunos”.

É nesta perspetiva que saliento cinco disposições defendidas por Nóvoa (1992) como essenciais à definição dos professores nos dias de hoje:

1. Conhecimento - tendo em conta que o trabalho do professor consiste na elaboração de práticas docentes que levem os alunos à aprendizagem.
2. Conhecimento profissional - ser professor é entender o sentido da instituição escolar, integrar-se numa profissão, instruir-se com os colegas com maior experiência.
3. Trabalho em equipa - na medida que os novos modos de profissionalidade docente obrigam a um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.
4. Compromisso social - no qual se podem dar diversificados entendimentos mas que no entanto todos encaminham para o sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse fronteiras que lhe foram traçadas pelo simples facto de estar destinada a nascer, pela família ou até mesmo pela sociedade.
5. Tato pedagógico - esta última disposição fundamental para a definição dos professores é uma das mais difíceis de se aclarar, mas nela está incumbida a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se pode executar o ato de educar, bem como a serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar.

Contudo, é o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que determina formalmente o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinamentos básicos e secundários.

No concernente aos educadores de infância, este Decreto-Lei regista que os mesmos são os responsáveis pela conceção e desenvolvimento do currículo. Estes devem planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo e planear atividades e projetos curriculares, sempre em consonância com as OCEPE. Ainda segundo o documento referido anteriormente, no âmbito da organização do ambiente educativo, cabe ao educador de infância: organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, para que possa proporcionar às crianças experiências educativas integradas; dispor e utilizar materiais diversificados e estimulantes, organizar o tempo de forma flexível e diversificada, mobilizar e gerir os recursos educativos, criar as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar necessárias para a criança (Decreto-Lei n.º 241/2001).

De acordo com este DL, é dever do educador, no que se refere à observação, planificação e avaliação, observar as crianças para que planifique projetos adequados às necessidades de cada uma, do grupo e dos objetivos de desenvolvimento da aprendizagem; na planificação do processo de ensino e de aprendizagem o educador de infância deve ter em conta as capacidades das crianças; planificar de forma integrada e flexível a intervenção educativa; planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, e também o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (*idem*).

Relativamente à ação educativa, o educador de infância deve: relacionar-se com as crianças favorecendo a segurança afetiva necessária e autonomia; promover o envolvimento da criança em atividades e projetos da sua iniciativa e do grupo; fomentar a cooperação entre as crianças; envolver as famílias e comunidade nos projetos a desenvolver; apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças, estimular a curiosidade das crianças para que identifiquem e resolvam problemas; fomentar nas crianças a vontade de realizar e usufruir das tarefas; promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Como forma de integrar o currículo, o educador de infância atua como mobilizador do conhecimento e das competências necessárias para tal, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

O perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico é também mencionado no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básicos e secundários (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) o qual define o professor do 1.º ciclo do ensino básico como principal ator no desenvolvimento do currículo, em contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Para o desempenho das funções mencionadas anteriormente, o professor do 1.º ciclo está incumbido de cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e conceber e gerir o projeto curricular da sua turma juntamente com outros professores e articulado com o conselho de docentes; desenvolver aprendizagens, mobilizando de forma integrada conhecimentos científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e condicionantes individuais e contextuais que têm influência na aprendizagem; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino; utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, os obstáculos e erros, para construir situações de aprendizagem escolar; promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo; fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens; promover a autonomia dos alunos; avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino; desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomentar a iniciação à aprendizagem de outras línguas; promover a participação ativa dos alunos na construção e práticas de regras de convivência; relacionar-se positivamente com as crianças e adultos, proporcionando um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Relativamente à integração do currículo, o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve ainda promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa, existentes nas diversas dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Quanto ao ensino da educação em Língua Portuguesa, é da responsabilidade do professor do 1.º ciclo desenvolver e promover a aprendizagem de competências de compreensão, expressão oral, escrita e de leitura; incentivar a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular. Este deve

ainda estimular os alunos para a criação de hábitos e estratégias de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua bem como promover a alunos de diferentes línguas maternas a aprendizagem da língua portuguesa.

### **1.1 Formação do Educador e Professor do 1.º Ciclo**

No mundo atual, têm-se assistido a diversas alterações na sociedade que, conseqüentemente, fizeram emergir novas formas de pensar e de educar. Estas alterações têm surgido de forma acelerada, levando a sociedade a sentir a necessidade de inovar e criar novos desafios em relação à qualificação dos professores e ao sistema educativo (Ramalho, 2003).

É na necessidade dos professores partirem para a procura de novas práticas pedagógicas e na resultante realização das mesmas que a formação de professores se torna num dos mais importantes alicerces para o desenvolvimento e inovação do sistema educativo. O desenvolvimento profissional dos professores é uma ferramenta essencial para a promoção das competências profissionais dos docentes. Acreditamos que só assim se torna possível garantir uma melhoria no sistema de ensino. Como é elucidado por García (2009: 7), o desenvolvimento profissional é um “processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de índole diferente, tanto formais, como informais”.

Geralmente está associado ao desenvolvimento profissional a frequência de cursos; no entanto, este conceito ocorre também de outras formas, tais como em atividades de projeto, partilha de experiências e práticas reflexivas em conjunto com os outros profissionais do ensino (Herdeiro & Silva, 2008).

O desenvolvimento profissional é visto de forma muito complexa e exige do professor uma atuação ativa e de mudança, é imposto que este seja “autónomo e responsável, determinado a reflectir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspectos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes, nomeadamente problemas da escola.”(*idem*: 8).

Hoje, tornar-se professor não é um processo simples. Exige uma complexa, mas necessária, formação. Esta deve ser desenvolvida durante todo o período de carreira do professor e deverá passar por diferentes etapas. A formação profissional só é conseguida através das aprendizagens e experiências que são vivenciadas pelo professor.

Estas formações não podem apenas ser vistas como uma forma estratégica de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, pois também influenciam no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças e no progresso da organização em vista na melhoria da qualidade de vida escolar. O Relatório Mundial de Educação da UNESCO (1998: 86) reporta que “se bem que as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação. O modo como são formados e preparados para o seu trabalho constitui um indicador crítico do tipo de qualidade e relevância educativa que se procura.”.

Muitos autores encaram a formação como um suporte contextual, efetivado pelos docentes. A este propósito, Loughran (2009: 33) afirma que a formação deve ser “um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem”.

Ao processo formativo estão perspetivados dois contextos de formação: a formação inicial e a formação contínua e/ou especializada. A formação inicial é entendida como a iniciação de “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, 2002: 18).

É fundamental que as aprendizagens realizadas, na formação inicial, não sejam meramente académicas, devem ter também um contributo multidisciplinar e orientadas para assuntos de investigação atuais. Para a formação inicial de um professor e para que proceda sempre uma atitude investigativa, de reflexão e de um contínuo aprofundamento de seu conhecimento, é essencial todo e qualquer contato com investigação tanto com a matemática, física, história, geografia, etc. (ciências de especialidade), bem como no domínio das ciências da educação. Com este tipo de contatos o professor começará a entender a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento. O autor Alonso (1988: 57) alerta para o facto de que “o conhecimento (cultura) não é estático, acabado, perene, uniforme, muito pelo contrário, cada vez mais o conhecimento é algo aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução” e que portanto, não podemos ver os professores/formandos como “indivíduos passivos, receptáculos vazios, seres sem experiência, mas [como] pessoas em crescimento e, portanto, activos, criativos, com experiência e individualidade próprias” .

Na formação inicial de professores, a componente prática é considerada uma das componentes mais importantes e essenciais. Partindo desta linha de pensamento, em Formosinho (2009: 98) são apresentadas três etapas para a componente prática: “a primeira etapa da formação prática é representada pelo desempenho do ofício de aluno”, ou seja, a primeira representação que o aspirante a professor tem sobre o que é ser professor é ainda aquela do tempo em que este é aluno. A segunda etapa “consiste na prática docente dos seus formadores”, uma vez que é com as práticas do formador que o formando irá aprender.

Por fim, a última etapa de formativa dos professores corresponde à “componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho adequado e responsável”.

Segundo Campos (2002), em Portugal, a formação inicial de professores assenta em dois modelos:

- O modelo académico – este modelo dá maior importância à aquisição do conhecimento teórico em todas as disciplinas escolares em prejuízo da teoria educacional e da metodologia e prática de ensino;
- O modelo técnico – este modelo ao contrário do anterior valoriza o treino prático, em detrimento da teoria educacional e conhecimento académico.

Este autor refere ainda que estes modelos não apresentam, na totalidade, o necessário para o exercício da profissão docente.

O regime de qualificação para a docência, na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários, é definido pelo artigo n.º30 e n.º 31 da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Segundo o Art.º n.º 31 da LBSE “os educadores de infância e os docentes dos ensinos básicos e secundários adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito”.

Legalmente, é o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro que estabelece as condições de atribuição de habilitações para a docência, com o objetivo de combater o défice de qualificação dos portugueses, uma vez que apenas com um corpo docente de

qualidade e cada vez mais robustecido se pode garantir estabilidade e qualidade do ensino.

Este DL determina que tem habilitação profissional para a docência nos domínios de educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, os titulares do grau licenciado em Educação Básica, e o subsequente grau de mestre na especialidade correspondente (Decreto-Lei nº 43/2007, Art.º nº.4).

O ciclo de estudos, de forma a garantir a adequação e integração face às exigências do desempenho profissional, inclui as seguintes componentes de formação: formação educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional e formação na área de docência.

Segundo o artigo n.º 17 deste mesmo Decreto-Lei, o grau de mestre é atribuído a quem obtiver o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado. Para tal, deverão ter aprovação em todas as unidades curriculares que ingressam o plano de estudos do curso do mestrado e a aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

A formação inicial, apoiada nos parâmetros anteriormente mencionados, garante aos educadores e professores a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada para o exercício da profissão (artigo n.º 30 LBSE).

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993: 41), “a formação não se esgota na formação inicial”, portanto, e apesar de esta ser importante para a formação do professor, não basta, pois deve ser complementada com a formação contínua.

Ao termo formação contínua associamos o abranger de um “conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” (Estrela e Estrela, 2006: 75).

A formação contínua não é apenas uma necessidade dos professores, é também um dever ético, já que estes são reconhecidos como alicerçais no processo educativo e determinantes para o sucesso académico dos seus alunos. Nóvoa (1992) acrescenta ainda que esta formação, na qual o professor é instruído dentro da profissão, assenta “numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas

que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (*idem*: 9).

As concepções educativas, na formação de professores, estão estreitamente relacionadas com orientações da política educativa em geral. Kelchtermans (2009: 63) afirma que “a educação é considerada pelos decisores políticos e também pela “opinião pública” como um investimento que tem de ser gerido eficazmente”.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, Art.º 35.º), relativa à formação contínua, todos os educadores, professores e outros profissionais da educação têm o direito a esta formação. Segundo o mesmo documento, esta formação surge como intuito de tentar desenvolver o aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais e pela hipótese de mobilidade e progresso na carreira profissional.

Esta mesma Lei de Bases legitima a necessidade de formação contínua como um princípio fundamental para a atualização da formação inicial, numa perspetiva de educação permanente. (Lei de Bases do Sistema Educativo n.º. 46/86, Art.º 30.º).

## **1.2 Documentos Orientadores da Ação**

Os professores devem utilizar, como apoio à sua ação educativa, normas estipuladas em documentos orientadores, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar; os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; as Metas de Aprendizagem e Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; Organização Curricular e programas do ensino básico; o Plano Nacional de Leitura, entre outros.

Estes documentos facilitam ao professor a construção de aprendizagens integradas, pois norteiam as práticas pedagógicas de maneira a que o professor consiga obter uma maior coerência profissional. Estes documentos dão a oportunidade de todas as crianças e não apenas algumas, tenham o mesmo acesso à educação, com as mesmas qualidades, dinâmicas e integração.

A educação pré-escolar, conhecida como a primeira fase do percurso formativo das crianças, é uma complementação da ação educativa familiar e assume um papel determinante para a formação e desenvolvimento da criança de forma equilibrada. De acordo com a LBSE a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

Esta é uma fase não obrigatória; no entanto, crucial, uma vez que a criança de forma progressiva é estimulada a aprender tendo implicações no restante percurso escolar. O educador de infância é o responsável por ensinar durante esta fase que se destina a crianças entre os três e os cinco anos de idade.

As Metas de aprendizagem na Educação Pré-escolar indicam que é esperado que no final da educação pré-escolar a criança tenha mobilizado “um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar”, dando destaque à capacidade de interação verbal, à consciência fonológica e à manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Nos dias de hoje, as crianças contactam com o código escrito muito cedo. Portanto, é imprescindível que durante o período pré-escolar as crianças desenvolvam atividades que estimulem a leitura e a escrita. Segundo as OCEPE, importa também que se tire partido do que as crianças já sabem, de forma a facilitar a emergência da linguagem escrita. Neste contexto, o ato de ler deverá desempenhar um papel crucial, pois é através dele que as crianças vão interiorizar as funções da escrita, mesmo não sabendo efetuar a leitura formalmente.

Relembrem as OCEPE que todos os conteúdos abordados na língua portuguesa devem ser valorizados como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas, uma vez que estes conteúdos desta área estarão presentes em todas as outras fases do ensino. Não esquecer que o idioma materno é transversal a todas as outras áreas e etapas do ensino.

As OCEPE relembrem igualmente que o professor deve criar condições para que os alunos dominem cada vez mais a linguagem oral. Nesta ótica, o docente deve ser um modelo para os seus alunos e contribuir para que estes aprendam a comunicar e interagir corretamente, através do modo como o fazem. Faz parte das suas funções fomentar o diálogo entre os alunos.

A vontade de comunicar é determinante para o desenvolvimento da linguagem oral. Neste sentido, as OCEPE alertam para o facto de que é necessário dar a oportunidade a todos os alunos, destacando também aqueles que sentem mais dificuldades em se exprimir ou que demonstram nada querer acrescentar à discussão. A comunicação não pode depender apenas daquilo que “as crianças trazem de casa”, é fundamental que se parta de vivências comuns para fornecer ocasiões que motivem o diálogo e partilha. Estas situações de comunicação promovidas pelo educador permitem

ao aluno alargar o seu vocabulário e adequar os seus discursos aos diversos contextos, desta forma, progressivamente as crianças vão dominar a comunicação como emissores e como recetores (OCEPE).

Desde muito pequenas, as crianças devem saber identificar o código escrito, saber que as letras formam palavras e tentar imitar este código, pois a escrita faz parte do seu quotidiano e deve ser explorada. Todas as crianças deverão ter a oportunidade de escrever e, mesmo que estas tentativas não sejam conseguidas, devem ser sempre valorizadas, pois “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito”(OCEPE p.69).

O livro é uma ferramenta muito importante para o primeiro contato da criança com a leitura e escrita. Segundo as OCEPE (p.70), “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”, este documento atesta o quanto importante é a estética literária e plástica dos livros para a sua seleção.

O texto narrativo, abordado através de histórias contadas, recontadas ou até mesmo inventadas pelo educador, proporcionam, nos alunos, a vontade em aprender a ler (OCEPE). A forma como é efetuada essa leitura e os diferentes tipos de textos que são utilizados levam a criança a perceber quais as funções da leitura e compreender a sua necessidade.

As Metas de Aprendizagem n.º 29 e 30, correspondentes ao domínio da compreensão de discursos orais e interação verbal, mencionam que, no fim da educação pré-escolar, é esperado que a criança saiba narrar acontecimentos e histórias de forma sequencial, fazendo referência às personagens principais e recontar narrativas que ouviu ler.

As OCEPE alertam-nos que, apesar da decifração do texto escrito caber ao educador de infância, as crianças também podem “ler” de outras formas, como interpretar e descrever imagens ou gravuras de livros e textos, inventar legendas, entre outros.

É enunciado, no documento anteriormente mencionado, que as crianças desde a idade pré-escolar, se possível, devem ter contacto com as bibliotecas, pois assim poderão utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como locais de lazer e cultura.

Relativamente às novas tecnologias, as OCEPE confirmam que são a nova forma de linguagem que as crianças diariamente contactam, devem, portanto, também ter a

merecida atenção do educador, pois serão potenciais promotoras da linguagem oral e abordagem à escrita em idade pré-escolar.

Importa averiguar também quais as aprendizagens essenciais no domínio da língua portuguesa no 1.º ciclo de escolaridade. Visto que nesta fase os alunos têm de atingir objetivos na área do Português, estabelecidos pela LBSE, para que seja assegurado todos têm acesso a uma formação geral comum.

Segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, a Língua Materna é “o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (Ministério da Educação, 2004).

Este documento atesta ainda que o aluno apenas evolui para práticas mais normativas da comunicação oral e da escrita usando de forma progressiva a língua, dando especial atenção às suas vivências, conhecimentos, interesses, reflexões sobre as funções e processos inerentes à utilização da mesma.

A OCPEB alerta que para a aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental que sejam fomentadas situações de diálogo, de cooperação, de confronto e de opiniões, estimulando o interesse por aprender, falar, ler e escrever, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua.

Defende, ainda, que o domínio do oral evolui progressivamente, na partilha permanente entre crianças e destas com adultos, pelas trocas linguísticas que se estabelecem. É da responsabilidade do professor criar na escola condições para que as crianças manifestem os seus interesses, necessidades e que se estabeleça uma verdadeira comunicação, comunicação esta onde as crianças possam trocar interesses, sentimentos e experiências. Durante estes diálogos, o aluno, através da narração, informação, esclarecimento, perguntas, respostas, inicia-se nas regras de comunicação oral, ao mesmo tempo que descobre o prazer de comunicar.

As Metas Curriculares do 1.º ciclo foram concebidas para facilitar o ensino e organiza-lo, uma vez que de forma mais objetiva estas fornecem uma conceção do que é pretendido alcançar. Desta forma, os professores podem se concentrar no que é necessário para que possam pensar em estratégias de ensino eficazes.

As Metas curriculares do ensino do português estão organizadas por domínios. Em cada um dos domínios estão indicados objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos. No 1.º Ciclo de escolaridade, existem quatro domínios de

referência: a oralidade, a leitura e escrita, a educação literária e a gramática. Importa salientar ainda que estas Metas Curriculares de Português se referenciam pelo que é dito no Programa de Português do Ensino Básico e definem-se por ano de escolaridade.

A necessidade de conceber programas de português emergiu do olhar consciente para a área do português como instrumento essencial no desenvolvimento das aprendizagens das outras áreas de ensino. O *Programa de Português do ensino básico* (Ministério da Educação, 2009: 6) assume que “O ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros.”.

Quando nos reportamos às competências a desenvolver no programa de português, não estamos a basear-nos apenas em competências específicas como é feito no *Currículo Nacional do Ensino Básico* mas, sim, em competências resumidas a quatro grandes eixos de ação: eixo da experiência humana, eixo da comunicação linguística, eixo do conhecimento linguístico e eixo do conhecimento translinguístico.

O programa de Português para o Ensino Básico adapta-se a princípios referenciados em outros documentos e destaca o que é proferido no Currículo Nacional do Ensino Básico. A par do que ali é mencionado, este documento defende que a disciplina de Português deve assegurar um conjunto de metas que de forma geral tenham implicações em aspetos essenciais do uso da língua materna: “a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo etc.”( Ministério da Educação, 2009: 14).

Apesar de o 1.º ciclo funcionar de forma continuada no tempo, é entendido pelo programa de português que este, pela sua especificidade, deve funcionar por dois momentos. O primeiro momento abrange o 1.º ano e o 2.º ano de escolaridade e como forma de se adaptar e integrar no novo ambiente escolar, e se exprimir de modo mais fluente mediante as novas situações emergentes neste ciclo, as aprendizagens deverão desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não-verbais apropriados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade.

Os alunos deverão tomar consciência, durante este período, da necessidade de se relacionar a língua falada com a língua escrita. Esta consciencialização poderá ter início em contexto pré-escolar ou no 1.º ano de escolaridade, altura em que muitos alunos entram em contato efetivo e regular com o texto escrito.

Representam condições primárias para aprender a ler e a escrever, neste momento, o desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração.

O segundo momento ocorre durante o 3.º e 4.º anos de escolaridade. Neste momento, alegam-se de alicerçais as aprendizagens de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Deve ainda atuar ao mesmo tempo a aprendizagem progressiva de procedimentos de compreensão e de interpretação do texto, com intenção de promover o desenvolvimento linguístico dos alunos, formação como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.

É fundamental que, neste ciclo de ensino, os alunos contatem frequentemente com textos literários apropriados à sua faixa, bem como a descoberta de variadas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diversificadas experiências de leitura, com objetivos e situações variadas, permitem o desenvolvimento da rapidez e da fluência indispensáveis na formação do aluno enquanto leitor, perante um trabalho diário com recursos de natureza e objetivos diversos.

O programa de português descreve um conjunto de resultados, norteados pelas competências específicas, apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, que tem como finalidade a sua obtenção por parte dos alunos até ao final do 1.º ciclo.

No fim do 1º ciclo e no domínio oral é esperado que o aluno atinja os seguintes objetivos no domínio oral:

- Saber ouvir;
- Organizar e reter informação essencial;
- Ter discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade;
- Distinguir entre facto e opinião;
- Distinguir informação implícita e explícita;
- Distinguir o que é essencial do que é acessório;
- Pedir, tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros;
- Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados;
- Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.

No domínio da escrita o aluno deve:

- Ser capaz de recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação;
- Produzir textos de diferentes tipos, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação;
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas;
- Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.

No conhecimento explícito da língua o aluno deve:

- Conseguir manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;
- Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua (regras de pontuação e de ortografia);
- Respeitar as diferentes variedades do português;
- Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados;
- Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.

No domínio da leitura o aluno deve:

- Distinguir entre informação subentendida e explícita, facto e opinião, essencial e dispensável;
- Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento;
- Ler para formular apreciações de textos variados;
- Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.

Considerando os mediadores de leitura fundamentais à transmissão de competências leitoras apropriadas, o Plano Nacional de Leitura (PNL) criou um conjunto de documentos com vista à operacionalização dessas mesmas práticas. Neste sentido, foram elaboradas brochuras dirigidas a educadores, professores, bibliotecários, pais e até mesmo a profissionais de saúde.

O PNL, na brochura “Orientações para atividades de leitura - 1.º ciclo”, expõe variadas propostas de leitura com o intuito de criar motivação par as atividades de leitura orientada, tais como:

- Leitura em voz alta pelo mediador para crianças de 1.º ciclo;
- Atividades de pré e pós leitura de forma a facilitar o acesso à compreensão;
- Dramatizações;
- Recontos orais e escritos, neste caso, para o primeiro ano de escolaridade;
- Criação de bandas desenhadas, ilustrações, entre outros.

Para além de brochuras que servem como orientação, o PNL tem promovido concursos e passatempos facultando a divulgação e promoção de leitura em contexto escolar e familiar. Tem proposto alguns projetos e realizado campanhas com intenção de criar hábitos de leitura, tais como o clube de leitura, a biblioteca de livros digitais, a semana de leitura entre outros, nos quais as obras literárias são divulgadas em formato digital, tem realizado também concursos de leitura a nível nacional e algumas atividades de escrita recreativa.

O PNL preocupa-se em facultar condições para que a população portuguesa possa desenvolver os seus níveis de leitura através de ambientes e condições favoráveis para tal, promovendo obras de qualidade apropriadas para as diferentes faixas etárias.

Este Plano Nacional de Leitura apoia os professores para que estes orientem sempre as suas práticas de leitura da melhor forma, apelando para que estes façam escolhas de obras muito variadas, criem situações que estimulem o prazer em ler e evitem trabalhar excessivamente a mesma obra.

Como já foi referido anteriormente, os vários documentos mencionados até então, permitem a garantia da coordenação e coerência da atividade dos alunos em anos seguintes e entre turmas e escolas diferentes, esta garantia é muito importante pois possibilita a que todos nós tenhamos a mesma oportunidade de aprender, com as mesmas técnicas, métodos e processos, para que a nossa educação seja equilibrada e nos possamos tornar cidadãos inseridos na sociedade e pertencentes a uma comunidade de saberes.

### **1.3 O Papel Do Educador/Professor no Desenvolvimento de Competências de Leitura e Promoção dos Livros**

Apenas desenvolvendo valores e atitudes, numa perspectiva intercultural, criaremos alunos mais ativos e participativos. Cabe ao professor promover este ambiente de igualdade entre todos em contexto de sala de aula para que lhes transmita segurança. Segundo Castanho (2000: 40):

“Devem os professores, acima de tudo, dar o exemplo se o que desejam é ensinar os alunos a respeitarem as diferenças. Oferecer um ambiente de segurança e empatia, com vista à libertação da expressão oral, de ideias bloqueadoras, e investir na dimensão lúdico-catártica e criativa da palavra, génese do prazer e da fruição, são objectivos a considerar igualmente no dia-a-dia escolar.”.

Isto implica que o docente seja aberto e imparcial, deve solicitar os alunos a participar, deve ainda aceitar e aproveitar todas as respostas dos alunos, e estudar/conhecer as características implícitas na linguagem das diferentes regiões dos seus alunos. (Castanho, 2000)

A escola desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da linguagem. Devem ser as entidades escolares a transmitir valores metalinguísticos às crianças para que estas sejam capazes de refletir e analisar os seus discursos, tornando-as aptas a identificar e apropriar as suas dinâmicas comunicativas às diversas situações diárias.

A este respeito Ramos (2010: 23) defende que:

“um professor que lê, regularmente em contexto de sala de aula para os seus alunos, que desenvolve actividades inovadoras consequentes a essa leitura, e no qual os alunos reconhecem a existência de um leitor, irá formar crianças que manifestam uma maior vontade de ler”.

O professor que não é apaixonado pela leitura jamais conseguirá estimular nos alunos o hábito da leitura e desta forma não conseguirá formar leitores. Para Soares (2006), é necessário que o professor tenha hábitos de leitura, domine e conheça a literatura, para que possa também implementar adequadamente bons costumes de leitura nos seus alunos.

Concordamos com Silva (2003, cit. in Menezes, 2010: 52) quando afirma:

Cabe a esses dois profissionais – professor e bibliotecário – ler e fazer ler. Repetindo: cabe ler e fazer ler. Isto quer dizer que, para abraçar qualquer dessas duas profissões, o sujeito tem que ser leitor, encarnando em si as práticas de leitura como um valor absoluto e, por ter que fazer ler, tem que projetar e inculcar esse valor em todos os membros da sua comunidade através de projetos, programa e ações.

Uma vez que as crianças não demonstram vontade em ler, torna-se num dever dos agentes educacionais mudar essa atitude destes futuros leitores no que diz respeito ao ato de ler, realizando atividades diversificadas e relacionadas com o lúdico-didático de forma a demonstrar que o momento de leitura não é aborrecido mas sim muito interessante e até mesmo divertido, “Para as crianças ler e escrever são atividades solitárias e silenciosas, momentos de processos de linguagem interior que contrastam com a fala interpessoal” (Ferreiro *et al.*, 1987: 36).

O Educador/Professor deve despertar o prazer das crianças pelos livros para que estas possam entender o porquê de ser tão importante ler. Faz parte das suas funções estimular os seus alunos para que se interessem pela leitura auxiliando-os a entender a sua funcionalidade (Cabral 2004).

O facto de a criança saber ler não significa que esta se torne numa leitora. É muito mais difícil criar alunos leitores do que ensinar a ler, portanto devemos ter em conta o que Abreu, Sequeira e Escoval (1990: 86) nos dizem: “o cuidado maior daquele que ensina crianças a ler é fazer perdurar o prazer e persistir na procura muito para além do tempo da aprendizagem”.

Uma vez que “o tipo de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência de experiências, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para cultura, de comunidade para comunidade de família para família” (Mata, 1999: 66), o professor/educador deve possibilitar o contato com os livros aos seus alunos nas mais variadas ocasiões e locais. Os materiais a que recorre devem ser diversificados, possibilitando aos seus alunos o contato com um leque variado de diferentes estilos de leitura. É da responsabilidade do professor, uma vez criado o gosto pela leitura, proporcionar o encontro da criança com a maior variedade de livros possível, sempre salientado a diversidade de estilos e a riqueza das vantagens que a leitura nos oferece e para os seus diferentes usos.

De acordo com Lentin (1983, in Abreu, Sequeira e Escoval, 1990: 85), “o desejo interior de ler não nasce sozinho: ele é provocado por todo um meio ambiente que inclui o livro como elemento positivo”, é necessário que os agentes educativos orientem as suas práticas educativas de forma a criar todas as condições para as crianças aprenderem num ambiente acolhedor, sem receios de errar, promovendo-se o seu bem-estar para que estas sintam prazer em aprender e querer saber mais, executando as atividades com motivação e, se a criança tiver vontade e gosto por aprender, vai querer saber mais, satisfazendo esse desejo através da leitura.

A este propósito, defende Castanho (2001: 11-12):

“Visto que ler em contexto escolar é uma actividade complexa, na qual estão envolvidos aspectos de cariz linguístico, cognitivo, cultural, social e avaliativo, cabe à escola um papel importante em tal aprendizagem. De entre os diversos intervenientes, com possíveis efeitos no desempenho da leitura dos alunos, está, sem dúvida, o professor com as suas características pessoais, hábitos e práticas de leitura, metodologias e estratégias de ensino”

O Professor tem um papel primordial no que é referente à orientação da criança para a realização várias atividades, principalmente a leitura, caso contrário a criança poderá ter um desenvolvimento biopsicossocial desarmonioso. Fontes (s/d: 20) defende que “o texto estimula a imaginação, provoca reflexões pessoais, favorece a meditação. Enriquece o património verbal e a cultura geral do leitor. A imagem, pelo contrário, suprime a interpretação e convida à contemplação passiva”.

A diferenciação de situações, de contextos e dos métodos de aprendizagem, por parte do professor é essencial para que a igualdade entre todos os alunos seja promovida (Castanho, 2007).

O gosto e a importância que a leitura tem para a sociedade e em particular para cada indivíduo que a compõe deve ser promovido pelo professor. Compete a este encontrar estratégias adequadas para que isso aconteça. Na fase inicial, deverá ensinar as regras e os processos para que cada aluno seja autónomo na leitura. Numa segunda fase, há que encaminhar, colaborar e partilhar com estes a satisfação, a vontade, bem como as virtudes do acto de ler.

## **Síntese**

Neste primeiro capítulo, tentámos analisar os documentos orientadores do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo que contribuem para o nosso desenvolvimento e formação como futuros profissionais de docência.

De toda a exploração feita nas leituras acerca do mencionado anteriormente foi visível a preocupação de que fosse dada continuidade às aprendizagens realizadas no Pré-Escolar e em todas as áreas do 1.º Ciclo.

Foi ainda debatida a responsabilidade do professor, como agente educativo, na transmissão das aprendizagens dos alunos. Demos destaque ao domínio da leitura, uma vez que este trabalho se propõe abordar, de forma mais aprofundada esta temática

No capítulo seguinte, faremos uma abordagem à literatura da especialidade para melhor compreendermos os conteúdos relativos à leitura e aos espaços específicos para esta prática.

**CAPÍTULO II:**  
**O Ato de Ler e os Espaços Formais e Informais de  
Leitura**

## **Introdução**

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica da nossa componente investigativa, que aprofundará a temática da leitura e dos espaços formais e informais de leitura.

Em relação à leitura, numa primeira parte, começamos por decifrar e designar um conceito para este termo: ler. Dando continuidade a esta primeira parte, destacamos seguidamente a importância deste domínio em várias dimensões da vida humana. Sucede-se depois a discussão entre a necessidade de utilizar o livro tradicional e as novas tecnologias como recurso. Em seguida, são apresentadas algumas estratégias que visam a promoção de competências leitoras e do livro. Para completar, no final deste capítulo, propomos uma reflexão sobre os espaços formais e informais de leitura, que passa por especificar os contributos destes espaços para a leitura, as dinâmicas que poderão se desenvolver nestes espaços, o ambiente apropriado para estes espaços bem com a sua organização.

## **2. O Ato de Ler e os Espaços Formais e Informais de Leitura**

### **2.1 O Que é Ler?**

Existem inúmeras concepções sobre o ato de ler. Muitas destas não passam apenas de suposições do que deverá ser a leitura, não descrevendo de forma neutra o que a leitura realmente representa. Na procura de descobrir na realidade qual a representação que deverá ser encarada como a definição de leitura, foi realizada uma pesquisa. Tendo por base as concepções de diversos autores foi possível dar resposta a esta questão.

Inúmeros autores, como é o caso de Lerroy-Boussion (1968, cit. in Viana & Teixeira, 2002: 11), defendem que a leitura é o agregar dos signos gráficos a símbolos do discurso. Este autor refere que “ler é reconstruir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem”.

De acordo com Sim-Sim (2005: 40), um dos traços mais marcantes da leitura é “o reconhecimento inequívoco da componente compreensão, evidenciando a falência de anteriores perspectivas que reduzem a leitura a uma actividade meramente instrumental, ou seja, unicamente de decifração”.

No entanto, Foucambert (1994, cit in Oliveira, Â. *et al.* : 2) situa-se numa perspetiva diferente. Entende o mesmo que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita”. Podemos então afirmar que ler é compreender, mas para que esta compreensão seja exequível obrigatoriamente deveremos interligar três grupos de fatores distintos, o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993).



Fig. 1- Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993)

Com uma opinião um pouco mais completa que os anteriores autores, Ramiro Marques (2003: 26) reporta o que é para si esta ação: “ler é uma atividade que envolve dois aspetos: a perceção (discriminação) dos grafemas e a determinação de um sentido ao conjunto de grafemas”.

Nesta perspetiva, Sabino (2008) menciona que :

“ler é apreender o significado do conjunto dos símbolos descodificados, tentar descobrir o sentido que o autor deu à narrativa e comparar as próprias experiências com as descritas no texto, descobrindo novos conceitos e reformulando os antigos. Tal atitude leva o leitor ao questionamento e à busca de respostas. Ao leitor reflexivo, exige-se uma participação efectiva quanto sujeito que se desenvolve o acto de ler.” (p.2)

Importa assim alertar para o facto de que a leitura apesar de definida de diferentes formas por diversos autores, em todas as suas definições existem sempre dois elementos em comum “ i) a leitura é uma descodificação de signos gráficos; ii) o objetivo final da leitura é a extracção de sentido.” (Viana F. & Teixeira M. M., 2002: 13).

Podemos então pressupor que ao ato de ler estão incumbidas duas dimensões: decifrar e compreender. Contudo, como já foi possível verificar, nem todos os autores têm o mesmo entendimento, para alguns essas duas dimensões complementam-se, para outros apenas umas das dimensões assume um papel elementar na aprendizagem da leitura.

É essencial que num primeiro período temporal, o leitor seja capaz de estabelecer relações sistemáticas entre as letras e os sons, o alfabeto é um código que “tem um sistema de regras que serve para traduzir sons falados (fonemas) em símbolos impressos (letras ou grafemas). No sentido mais básico, alfabetizar é compreender as regras usadas no código” (Oliveira, 2004: 115), só um leitor que domine a técnica de leitura poderá evoluir como leitor e crescer em plenitude. No entanto a leitura não deve ser limitada por uma sequência de mecanismos sobrepostos, esta não é apenas uma atividade formativa na qual se constrói processos mentais para adquirir mecanismos. A leitura é um processo em contínuo desenvolvimento, não deverá ser vigorado um fim para o ato de ler, mas sim um meio para atingir um fim (Viana F. & Teixeira M. M., 2002).

Inês Sim-Sim (2006: 35) evidencia para o facto de que na leitura está subjacente a “possibilidade e a intencionalidade de comunicar uma qualquer mensagem a alguém” o que nos leva a crer que embora a decifração possa ser uma dimensão essencial para a aprendizagem da leitura, não podemos apenas assumir esta dimensão como elementar na aprendizagem da leitura.

Na minha opinião ler não passar apenas por decifração de um código e compreensão de uma mensagem, existem outros processos que são também importantes e necessários, pois complementam-se e são também intervenientes na aprendizagem da leitura. Estes processos podem ser: linguísticos, de cognição, afetivos, sociais, motivacionais, entre outros (Giasson, 1993).

A leitura é uma atividade complexa e morosa que, ao contrário da língua oral que se adquire por imersão, tem de ser ensinada. Esta desenvolve-se de uma forma gradual através de diferentes processos que por sua vez incluirão diferentes fases que deverão ser aprendidas e praticadas (Sim-Sim, 2001).

É fundamental que se aproprie o ato de ler à realidade do leitor de forma a fomentar vínculos entre o momento de leitura com o que é familiar para o indivíduo, tornando-o apto a realizar com facilidade todo o procedimento necessário para uma

leitura correta e estruturada. Sousa (1999: 78) afirma que “(...)o ensino da leitura e da escrita, inscreverá a aprendizagem cultural que é analisado criticamente, evitando assim que o acto de ler se transforme em algo desvinculado e isolado da realidade da vida do aprendiz.”.

Conciliar o significado da temática a ler ao conhecimento que o leitor já possui e o texto ao respetivo autor é essencial para que se possa pensar e refletir sobre a ação. Ponte & Azevedo (2009: 69) afirmam que a leitura é “uma ação complexa, que exige capacidade de pensar e de refletir e que, por isso, se torna subjetiva, envolve as informações apresentadas pelo texto que o leitor já possui e já trás consigo mesmo”.

Baseando-nos em Sim-Sim (2001) podemos declarar que a aprendizagem da linguagem requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação metodizada por parte de quem ensina. A leitura pode ser efetuada por diferentes motivos: ler por voluptuosidade pessoal, ler por fruição, ler por entretenimento, ler por instrução, ler para nos informarmos, ler por obrigação, etc.

Para que se tenha motivação é importante que se perceba quais as funções da leitura, que se faça uma leitura com sentido, com objetivos percebendo assim o que é a leitura. Já em 1876 João de Deus afirmava que “ palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se explique; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição banal, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis” (p. 7).

Carrol (1987) admite que existem vários caminhos para atingir as competências em leitura.

Este autor refere que crianças devem apropriar-se de forma progressiva das seguintes componentes de leitura:

1. Obter e dominar a língua sobre a qual vai realizar a aprendizagem a leitura.
2. Aprender a segmentar os sons das palavras faladas.
3. Aprender a identificar as letras do alfabeto nas suas diferentes representações gráficas.
4. Aprender o princípio de orientação das palavras escritas (da esquerda para direita) isoladas ou em texto.
5. Ter conhecimento da existência regular de padrões que relacionam a letra ao som, saber como usar estes padrões na identificação das palavras que já domina na linguagem oral e na pronúncia de palavras desconhecidas.

6. Reconhecer palavras escritas, utilizando tudo o que possa ajudar: a configuração da palavra, os grafemas que a compõem, os fonemas representados ou seu significado inserido no contexto.
7. Compreender que a escrita é a transcrição da fala, com um mesmo significado.
8. Aprender a refletir sobre o que lê em consonância com as suas competências e aptidões.

## **2.2 Importância da Leitura**

É através da linguagem que realizamos a maior parte das nossas interações pessoais. Foi esta a forma que o ser humano potenciou para trespassar informação ao longo dos tempos e de lugar para lugar.

Este meio de comunicação pode ser efetuado através de diferentes vias, a oral ou a escrita.

É possível realizar aprendizagens na área da língua portuguesa através do uso da linguagem, no entanto para se realizar um diálogo correto e completo é necessário que se adquiram também algumas aprendizagens, de forma a se saber implementar corretamente as unidades fonéticas. A capacidade de falar não é algo que vem já adquirido no ser humano nem que este obtém naturalmente. É imprescindível que se realize uma aprendizagem a esses níveis para estar-se apto a criar um discurso, (Morais *et al.*, 1979: 330) “A capacidade em lidar explicitamente com as unidades fonéticas da fala não é adquirida espontaneamente”.

Ler é uma atividade de cariz linguístico que requer ser ensinada. Não se nasce saber lendo, aprende-se. Micotti (1980: 54), defende que “grande número de fracassos na leitura se deve à incapacidade para interpretar a linguagem usada”, é de salientar que a linguagem oral é uma das vias necessárias para a realização da leitura, sendo por vezes a leitura também uma das essências para o desenvolvimento da linguagem. É através da leitura que o leitor está a exercitar o seu discurso, adquirindo novos termos linguísticos, apropriando e enquadrando-os melhor às diversas situações. (Gray, 1956: 54) “O domínio da linguagem oral é uma das variáveis mais importantes, conhecida que é a sua correlação com o desempenho na leitura.”.

De acordo com Castanho (2006) na sociedade atual, as pessoas, durante as suas atividades rotineiras diárias de interação profissional, convívio social, obtenção e

aplicação de conhecimentos, prazer e lazer, deparam-se cada vez mais com situações que exigem processar a informação escrita, tornando mais complicado o modo de comunicar.

Antão (1997, cit. in Castanho, 2006: 89) defende que a carência ou inaptidão por ler “ é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral”, atualmente a leitura é salientada como uma das atividades culturais mais importantes para o homem pois esta é vista como uma fonte de conhecimento, com ela é possível desenvolver e afirmar a satisfação de forma harmoniosa, aprendemos a nos exprimir melhor. Com o ato de ler concebemos representações do mundo que vão implicar diretamente na imagem daquilo que somos e de que damos a conhecer aos outros e que para nós próprios fazemos. É através da leitura que adquirimos parte considerável do nosso conhecimento (Lages, Liz, António e Correia, 2007).

A leitura é fundamental para um desenvolvimento cognitivo harmonioso e é também determinante no desempenho escolar. O sucesso ou o insucesso escolar estão dependentes desta prática, tal como o bom desempenho profissional e o nível de vida social do indivíduo.

Neste sentido, Sequeira (2000: 54-55) sustenta que:

“a leitura é indispensável, primeiro a uma escolaridade bem sucedida nas estratégias processuais e nos vários conteúdos disciplinares, e em segundo lugar, para uma extensão em aplicações e recriações fora da vida escolar, e na sua sequência, que se traduz em capacidades de gerir a inovação, a mudança, o desconhecido, o estranho, com os instrumentos e as mentes flexíveis de quem foi preparado para os desencontros do mundo”.

A leitura tem um valor social e cultural incalculável, através desta podemos preservar o património literário e linguístico, guardar as memórias de um povo, conservar a nossa cultura. É esta uma forma encontrada para comunicar de geração em geração. O Currículo Nacional do Ensino Básico consolida estas ideias explicando que a leitura permite “descobrir a multiplicidade de dimensões de experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade” (Abrantes, 2001: 31).

Benavente *et al.* (1996: 407) menciona que “para o país, os níveis de literacia são uma condição fundamental do desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional”.

A mesma posição é sustentada por Castanho (2006; 2007) que assinala significativas “consequências sociais, políticas, culturais, linguísticas e cognitivas para os sujeitos leitores e respetivas comunidades de que fazem parte. Assim, quanto mais e melhor leem as pessoas, melhor será o seu desempenho nas mais diversas tarefas da vida em comunidade e mais elevado será o seu nível de literacia” (*idem*, 2006: 88).

É de extrema importância que o leitor veja um livro como fonte de conhecimento, prazer e imaginação, algo que o leva a outros lugares e mundos. Castanho (2001: 53) afirma que o ato de ler é “(...) um jogo de afectos que a escola deve valorizar em paralelo com a vertente funcional de leitura”. Rombert (2013) acrescenta ainda a esta ideia o fato de ser crucial para as crianças ouvirem histórias que para elas são interessantes, que estejam apropriadas à sua idade e que lhes transmitam prazer, para que estas queiram ser as principais leitoras. É fundamental que se crie leitores com liberdade de escolha.

Para que a leitura se torne um instrumento incentivador para o ensino e aprendizagens para os leitores mais novos e para que estes se sintam integrados neste processo educacional, importa referir, tal como defende Alarcão (1995: 25), que “o sucesso escolar e a integração social de cada indivíduo dependem do interesse e domínio pela e da leitura” pois a leitura é um das vias para o leitor aceder à aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares, ler é uma medida de prevenir o fracasso escolar. É um modo de criar leitores competentes ao longo da vida, capazes de interpretar variados tipos de texto (narrativo, descritivo e documentos) e rever a informação (Castanho, 2002).

A leitura é importante numa primeira fase de desenvolvimento para o reconhecimento dos símbolos (grafemas) através dos sons (fonemas). As orientações do pré-escolar (1997) expressam que o desenvolvimento de competências leitoras no Jardim de Infância se efetiva através do contato que a criança estabelece com diferentes suportes de leitura.

Segundo Sousa (1999: 84), “O nível de interesse inerente ao tópico de leitura afecta significativamente o nível de compreensão do texto escrito”, a aprendizagem da

escrita é geralmente vista como dependente da leitura e como acompanhante natural da mesma, desenvolvendo-se por intermédio de diversas formas.

Diversos autores afirmam que, de forma indireta, através da linguagem, é possível desenvolver campos lexicais e semânticos da língua portuguesa, ou seja, na realização de leitura é possível desenvolver aptidões gramaticais, entre outros, uma vez que os alunos tornam-se aptos a reconhecer os diferentes grupos de sentido, presentes nas frases. Pinto (1994: 24) refere que “um contacto mais directo com a linguagem, também através da prática da leitura indireta, poderá beneficiar a gramática implícita da criança ou do adolescente, uma vez que estes passaram a captar melhor os grupos de sentido existentes na frase”.

Ler é um bem essencial. A leitura é benéfica em diversos campos de desenvolvimento do indivíduo. No diagrama que se segue, adaptado do esquema de Leila Souza (s/d.) sobre a sua discussão acerca da “importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente”, estão representadas as consequências benéficas da leitura.

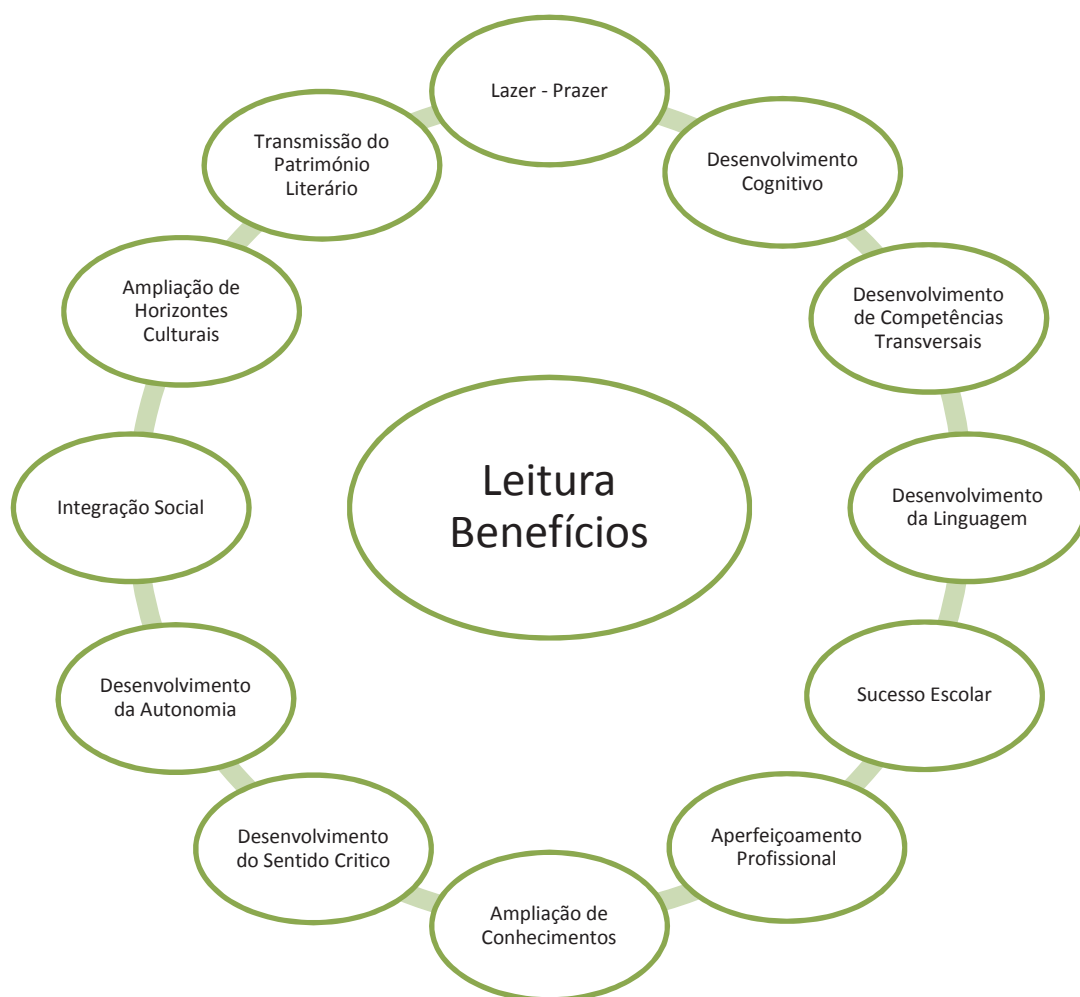


Fig. 2 Os benefícios da leitura

Viana F & Teixeira M. (2002: 46) acrescentam que “ (...) quando a criança tem experiências com a leitura de histórias antes de entrar para a escolar, parece ser mais capaz de “falar” como um livro”, o que é considerado um passo importante na aprendizagem. Quando uma criança está a “ler” para um adulto, antes de saber ler convencionalmente, a linguagem torna-se menos dependente da interacção verbal com o adulto, e mais consistente com as convenções específicas da linguagem escrita”. Saliento assim uma vez mais para a importância do contato com livros ser efetuado desde muito cedo uma vez que este está apetrechado de características benéficas para o desenvolvimento da criança.

### **2.3 Os Livros Tradicionais vs Novas Tecnologias**

O livro representa o acesso à descoberta e exerce através da palavra um fascínio que é difícil de ser explicado. Ele representa as palavras em forma de conhecimento mais profundo (Moreno, 2003).

Moreno defende que o contato que é estabelecido entre o leitor e o livro impresso gera laços afetivos que fazem deste um depósito primordial no prazer e na atração pela leitura. O mesmo autor afirma ainda que o livro com a sua distinta textura valoriza e potencia a criatividade, contribuindo de forma determinante para que se desenvolvam no homem valências fundamentais da sua psicologia profunda.

Com o mundo a caminhar para uma época de informação tecnológica generalizada, em que cada vez mais a leitura é requerida em níveis superiores, importa destacar o papel que as Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) desempenham nas aprendizagens das crianças. É importante que se implemente nos alunos hábitos de leitura. Do ponto de vista de Moreno, para a implementação de hábitos de leitura à que adequar a mesma à nova linguagem de informação, com recurso aos atuais procedimentos tecnológicos. Ao contrário do que se possa pensar não representa uma ameaça mas sim uma forma de complementar, tornar mais veloz e acessível o conhecimento aos seus utilizados.

Ponte (2002) admite que as TIC têm grande potencial para o contexto educativo em geral, aos quais são salientadas três vertentes no seu uso: o acesso à informação, a transformação e produção de nova informação e por último a comunicação.

“Estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados) como um instrumento de transformação da informação e de

produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimídia e hipermídia). Mas as TIC constituem ainda um meio de comunicação a distância e uma ferramenta para o trabalho colaborativo (permitindo o envio de mensagens, documentos, vídeos e software entre quaisquer dois pontos do globo” (*Idem*: 20).

No entanto, paradoxalmente, inúmeros estudos atestam o desinteresse das crianças pela leitura, fazendo crer que esta competência tem vindo a ser substituída por outras atividades, externas ao sistema educativo, mais alusivas à brincadeira. Os livros foram trocados pelos modernos aparelhos (smartphones, tablets, portáteis, consolas de jogos).

Segundo Gaston Mialaret (1997: 14), “a conciliação das exigências da leitura e das consequências da invasão actual dos “mass-média” torna necessária uma tomada de consciência clara da função que a leitura deve desempenhar na educação moderna.”. É evidente que nos dias de hoje as crianças não mostram interesse pela leitura, sendo importante então que o educador/professor do 1º ciclo crie mais momentos de leitura para as crianças, poderão esse momentos ser adaptados às novas tecnologias, uma vez que as crianças nascidas na era tecnológica, contactam diariamente com tecnologia em casa e esperam que a escola também lhes providencie esses momentos de contato. Partindo do mesmo pressuposto, Costa (2010: 933) evidencia o lugar das TIC na sociedade atual, referindo que estas assumem um “(...) papel central na sociedade contemporânea e que as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimento que elas propiciam, não só estão próximas dos alunos de hoje, como nelas reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, da sociedade e, bem assim, da missão nuclear da escola”.

Coutinho & Lisboa (2011: 253) admitem que as TIC podem “induzir mudanças qualitativas na educação se forem usadas numa lógica de ferramentas cognitivas que envolvem os alunos na aprendizagem, que facilitam o pensamento crítico induzindo aprendizagens significativas e duradouras”.

Cruz (2005) sugere que a tecnologia associada aos computadores tem muitas vantagens a oferecer durante as práticas de habilidades relacionadas com a leitura, auxiliando os alunos (crianças ou adultos) a superarem as suas dificuldades.

Uma das vantagens evidenciadas por este autor é o modo imediato a que o leitor tem acesso à informação. Refere ainda que as atividades de leitura com recurso ao

computador permitem ao leitor principiante desenvolver um sentimento de independência, de confiança e de competência. É, pois, por essa razão que se determina a necessidade de introduzir novas formas de aprendizagem contatando com diferentes suportes tecnológicos.

Morais (1997, cit. in Cruz, 2005: 187) refere que a utilização dos computadores possibilita ao leitor contatar no mesmo instante com as quatro informações principais de cada palavra: a ortografia, a fonologia, a semântica e a morfologia.

Os livros deverão andar de mãos dadas com as novas tecnologias, o professor não deve encarar as novas tecnologias como um alvo a abater, mas, sim, como um complemento nas tarefas desenvolvidas na sala de aula. O computador é ainda visto por muitos professores como um ferramenta “que cria novas possibilidades de trabalho e novas responsabilidades ao professor e o obriga a um esforço permanente de actualização e formação” (Ponte, 1997: 101). É fundamental que os professores tenham a oportunidade de ter formação nesta área para que possam mudar a sua visão sobre as TIC.

As TIC são um meio de complementação das aprendizagens, pois, com base na sua qualidade interativa, possibilitam ao professor um modo de alcançar, motivar, guiar e apoiar os alunos. As TIC podem ser adaptadas aos conteúdos a lecionar, de diversas formas, permitindo personalizar os conteúdos em função das necessidades de aprendizagem de cada indivíduo, tirando proveito das suas características de flexibilidade em prol da complexidade e individualidade de cada processo de aprendizagem (Cruz 2005).

A introdução de livros eletrónicos trouxe um novo desafio às práticas de leitura; no entanto, tal não foi o suficiente. As crianças continuam a olhar para a leitura como uma atividade pouco conotada com o lazer, não trocando por livros eletrónicos os jogos interativos dos quais vêm apetrechados estes modernos aparelhos eletrónicos.

As Novas Tecnologias não têm sido capazes de elevar os níveis de literacia das gerações mais novas, o que nos faz acreditar que é importante que se incentive as crianças à leitura da obra impressa desde a idade pré-escolar para que a vontade de ler cresça e o folhear de um livro se torne num gesto cada vez mais autónomo. No mesmo alinhamento de ideias, Ponte (1990: 41) recorda que:

“o computador não consegue ainda substituir completamente o livro e as formas de comunicação escrita tradicionais (...) Um livro tem qualidades que o computador não consegue ainda igualar, tanto de carácter estético, como de portabilidade e flexibilidade

de leitura. Um livro pode ser manejado à nossa vontade. Somos nós que decidimos como é que organizamos a nossa leitura”.

Assim sendo, somos nós (leitores) os encarregados de alterar esta situação, de mudar a visão dos futuros leitores sobre esta junção do livro e das novas tecnologias. O docente deve saber aproveitar as vantagens que as TIC facultam, pois são essenciais para a utilização e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem. As crianças precisam de ser estimuladas a ler e a aumentar os seus níveis de literacia, importa utilizar todos os recursos acessíveis ao mediador desta ação para que a criança possa ter uma experiência que lhe faculte o desenvolvimento destes estímulos.

## **2.4 Motivação na Leitura**

A linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança. Ela está nos livros, revistas, jogos, televisão, até mesmo nas caixas dos cereais no pequeno-almoço. Perante tais estímulos e solicitações é natural que a criança queira tornar-se numa leitora.

Uma vez que o desejo e o interesse são a razão de a criança iniciar a prática da leitura e querer aprender mais sobre a mesma, todas as pessoas envolventes à criança e que possam proporcionar situações de motivação para a leitura assim o deverão fazer. Segundo Guthrie e Knowels (2001, cit. in Mata, 2006: 99), “a motivação para a leitura é uma condição indispensável para que exista envolvimento na leitura”.

Estes autores referem que podem ser designadas por atitudes motivacionais na leitura os afetos relacionados com o ato de ler que conduzem o indivíduo a procurar ou evitar momentos de leitura. As experiências pessoais vivenciadas por cada criança em relação a esta atividade vão desenvolver determinadas atitudes de apego ou o seu oposto.

A leitura requer esforço, perseverança e força de vontade; portanto, motivar para a leitura é um bem primordial para que se criem futuros leitores (Silva 2001).

As experiências motivacionais em contexto educativo, proporcionadas às crianças, devem ser encaradas como atividades essenciais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e deverão ser encaradas com seriedade.

Nesta mesma linha de ideias Azevedo F. (2014: 57) acrescenta que:

“Motivar para a leitura enquanto experiência cognitiva e afetiva e garantir a consecução efetiva deste saber-fazer supõe, por um lado, não a entender como mera atividade

supletiva, exclusivamente ao serviço de outras intencionalidades, e, por outro lado, criar, em contexto pedagógico, um ambiente propício à sua fruição.”.

Partindo do pressuposto de que “a aprendizagem da leitura e da escrita feita na escola habilita à compreensão e produção de qualquer texto escrito em qualquer situação da vida adulta” (Delgado-Martins *et al.*, 2000: 13), constatamos que, desde a primeira infância, o ser humano deve ser incentivado a ler, pois no seu futuro este terá que dominar habilmente a técnica de leitura, de forma a obter sucesso nas diversas situações da vida. A motivação para ler é determinante para a aprendizagem da leitura. É fundamental que o domínio do código escrito não atrapalhe o sentido que a criança dá à leitura. A criança precisa de aprender a ler com materiais adequados, que lhe proporcionem essa segurança. Aprender a ler não deve ser entendido como um mero domínio de técnica, pois esta adquire-se, enquanto o desenvolvimento de competências leitoras é uma tarefa que dura uma vida.

A criança através dos livros de histórias consegue criar uma relação lúdica com a mesma, consegue chegar a mundos mágicos e ver a leitura como uma fonte de fruição de prazer. Estes tipos de livros podem ser denominados como potenciais motivadores para a leitura uma vez que gerem estímulos a estes níveis para que tal aconteça. Castanho (2006: 92) reconhece que:

“Ler literatura é um acto que implica, ao nível do imaginário, o envolvimento de um Eu com um texto que, apesar de ter sido escrito por um adulto, respeita fantasias próprias da infância, possibilitando, assim, a criação de universos de significância e coerência numa relação emocional entre a mensagem e o leitor.”.

Só através de leituras com sentido a criança manterá os níveis de motivação suficientemente elevados, para que não ponha em causa as suas perceções de autoeficácia, uma vez que a leitura é uma atividade complexa. É necessário que a criança continue a investir, a esforçar-se e a ser perseverante.

A motivação de aprender a ler deve tornar-se cada vez maior, os agentes educativos devem proporcionar momentos de contatos com livros. Defende Silva (1997: 70) que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética”.

Oldfather & Wigfield (1996) referem que a motivação para a leitura aumenta quando a comunidade a vê como uma atividade significativa. Para que a criança

valorize e aumente a sua motivação para a leitura é necessário que haja tempo para a sua prática, de preferência com mediadores sensibilizados.

A motivação para ler aumenta quando os alunos se tornam conscientes do seu estatuto como leitores competentes. Segundo Herdeiro (1980: 44) “gostar pressupõe conhecer minimamente e o conhecimento nasce da convivência”.

Existem quatro fatores que se destacam como motivacionais para a leitura. As experiências anteriores com livros, isto é, uma leitura de um livro leva a ler outros livros e aqui o mediador tem um papel fulcral para ajudar a criança a descobrir o livro correto no momento apropriado. Um segundo fator são as interações sociais em redor dos livros, pois normalmente as crianças leem principalmente livros sugeridos pelos amigos, pais e professores. A liberdade de escolha, apesar de condicionada, é também um dos fatores motivacionais para a leitura, na medida em que a criança escolhe entre um leque de obras, aquela que lhe é mais apetecível. E, por fim, a facilidade de acesso aos livros é um fator que surge na medida em que o leitor ou futuro leitor tem de proximidade para com as bibliotecas de turma, escolares ou da comunidade (Silva C. *et al.*, 2012).

Tal como não se aprende a ler sozinho, o gostar de ler também não se aprende sozinho. Contudo, cabe a todos nós ajudar as crianças a descobrir o prazer em ler. O mediador (pais, professores, bibliotecários, etc.) tem um papel determinante para a formação de leitores. Daniel Pennac (1996: 41) diz-nos que “mesmo que o prazer de ler se tenha perdido (mesmo que, como se diz, o meu filho, a minha filha, a juventude, não gostem de ler), não está muito longe. Está apenas escondido”.

## **2.5 As Estratégias de Ensino para a Promoção de Competências na Leitura e do Livro**

Quando nos referimos à promoção da leitura, não nos estamos a referir ao ensinar a ler, pois é já esperado que o leitor domine as técnicas de leitura; contudo, por diversas razões, não lê. Apenas com leitores hábeis e fluentes, que percebem o que é lido é que se torna possível promover a leitura com êxito. Daí entender-se por promoção de leitura o desenvolvimento de hábitos de leitura e o reforço do gosto por ler (Silva C. *et al.* 2012).

Neste sentido, Azevedo F. responde à questão “Como motivar para a leitura?” da seguinte forma: “ler é um acto livre e um leitor forma-se lendo, pelo que, se queremos devolver à leitura aqueles que, possuindo as habilidades técnico-leitoras, já

não leem, teremos que o fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e reconfortante, gastronomicamente relevante e/ou intelectualmente estimulante” (2007: 152).

Pode-se promover a leitura utilizando ações distintas que dependerão da população alvo, ou seja, poderão ser ações destinadas para quem já possui alguns hábitos de leitura ou para quem simplesmente não lê ou simplesmente se fica pela leitura utilitária (legendas de filmes, preços, rótulos de produtos, etc).

É através do contato com os livros que a criança descobre o gosto pela leitura. É importante que esse gosto seja apurado, ainda em idade pré-escolar, pois o livro é uma enorme fonte de conhecimento que nos transporta para mundos maravilhosos e aventuras. É neste sentido que Viana F & Teixeira M. (2002: 45) referenciam que:

“... a facilidade em aprender a ler nos estádios iniciais resulta das oportunidades que são fornecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades simbólicas e independentes do contexto, que caracterizam a linguagem escrita. A leitura de livros de histórias fornece um contexto particularmente útil para explorar a compreensão das crianças sobre este simbolismo, porque contêm imagem e escrita”.

Geralmente, quando falamos em promoção de leitura, referimo-nos à animação da leitura, à formação de leitores, ao aumento do tempo dedicado à leitura, ao aumento de qualidade e de complexidade dos textos lidos, entre outros. No entanto, no momento a que nos remetemos para a promoção da leitura, não costumamos explicitar necessariamente ao que nos referimos. Podemos estar a englobar todas as hipóteses mencionadas anteriormente ou uma apenas mas não as mencionarmos em momento algum (Silva C. *et al.*, 2012).

Não obstante, é importante que se tenha bem claro o que se está a propor como objetivos para a promoção da leitura, uma vez que será depois fundamental para o suporte das ações planificadas e para as estratégias a aplicar.

Castanho (2002: 51) menciona, de forma sistemática, o que conduz à criação de leitores, salientando ainda para o facto de que ensinar a ler e a gostar de ler são tarefas que exigem a presença de literatura e não de apenas textos e exercícios que vêm em manuais.

“Sentir o livro, agarrar, folhear, cheirar, olhar as imagens, ler e reler fazem parte das estratégias conducentes à criação da comunidade de leitores a que a escola deve

corresponder. Não se pode, de modo algum, pensar que ensinar a ler e a gostar de ler é possível através de exercícios mecânicos propostos pelos manuais e fichas de trabalho. Ensinar a gostar de ler para o resto da vida só acontecerá com a presença da literatura. Os manuais, os livros de texto não são suficientes”.

De acordo com Martins (1982: 29), “ fundamental é que, conhecendo os limites de sua ação, os educadores repensem a sua prática profissional e passem a agir objetiva e coerentemente em face dos desequilíbrios e desafios que a realidade apresenta”. Isto vem alertar para o facto de que na sala de aula é o educador/professor que tem o dever de definir estratégias diversificadas que se adequem a contextos e realidades concretas, com o intuito de as aplicar antes, durante e após a leitura. Estas estratégias devem ainda ser seleccionadas tendo em conta os objetivos de desenvolvimento das diferentes dimensões de compreensão na leitura.

Segundo Bastos (1999: 284), transmitir o gosto pela leitura não é uma conquista que se efetive de um momento para o outro, mas sim uma batalha que se ganha através da adoção de “um conjunto de atitudes consequentes e coordenadas”.

É neste sentido que, baseada no autor Jolibert, aponto alguns dos deveres do professor com o intuito de conduzir o aluno a uma boa prática de leitura:

- “- proporcionar às crianças situações de leitura efectivas e muito diversificadas;
  - ajudar as crianças:
    - a «interrogar o escrito», procurar o sentido, formular hipóteses a partir de indícios e verificar essas hipóteses;
    - utilizar materiais, ficheiros, por exemplo, elaborados progressivamente pelo grupo-classe;
    - a esclarecer as suas estratégias de leitura (sobre o conjunto de questões, ver cap. 5)”
- (Jolibert, 1984: 19).

Normalmente os agentes educativos leem histórias e contos às crianças em idade pré-escolar para que estas tenham um contato com os livros em tenra idade, e para que estas ganhem algum sentido na cabeça das crianças. A leitura de histórias é considerada uma das estratégias mais importantes para as crianças pois permitem que as crianças de uma forma natural entendam a utilidade e o funcionamento de um livro. Clay (1979, cit. in Viana F & Teixeira M., 2002: 67), refere que:

“a actividade de leitura de histórias permite que a criança aprenda, de uma forma natural, noções de que: i) o impresso pode transformar-se em discurso; ii) há uma

mensagem registada; iii) a imagem é um guia aproximado dessa mensagem; iv) algumas unidades da língua ocorrem com mais frequência do que outras; v) existe uma mensagem particular, constituída por palavras colocadas numa determinada ordem”.

A leitura de histórias desenvolve a linguagem da criança e ainda possibilita a aquisição de vocabulário. Isto é verificável na maioria das crianças que tem por hábito pedir diversas vezes para que se faça a leitura das suas histórias preferidas. A repetição dessas histórias proporciona-lhes a antecipação dos acontecimentos da ação, estas vão ficando familiarizadas com o conteúdo da história de tal forma que chegam ao ponto de quase conseguir ler palavra por palavra (Viana F & Teixeira M., 2002).

O reforço ao gosto deliberado por ler não deve passar apenas por textos de tipo literário, ao contrário do que geralmente se pensa, pois desta forma muitos dos leitores seriam deixados de parte. Remetendo para esta ideia, Santos, Neves, Lima & Carvalho (2007) referem que os textos que fomentam o gosto pela leitura não são sempre textos literários, podendo apresentar-se de múltiplas formas.

Para gostar de ler é preciso conseguir ler sem esforço; portanto, torna-se fundamental que o leitor saiba decodificar e compreenda o texto. É importante que se preste atenção na escolha dos textos, pois os textos selecionados poderão ser para promover a vontade por ler, para ensinar a ler ou para formar leitores. Segundo Viana F. & Teixeira M. (2002: 24), “Assim, é importante que os temas de leitura sejam significativos, para que suscitem uma motivação intrínseca, sendo a experiência linguística a melhor fonte de produção desses temas”.

Numa primeira fase, na qual o leitor é ainda iniciante, é importante que os textos contenham palavras que lhe permitam dominar o código escrito, de forma a que se sinta seguro e, ao mesmo tempo, se torne capaz de construir novos mundos. A introdução de textos que não obedeçam a esta regra poderá por em causa a obtenção do principal objetivo, o gosto pela leitura. Martins (2009: 73) afirma que “Ler é, antes de mais, um exercício de sedução. O livro tem que nos seduzir para aceitarmos desvendá-lo”.

Os textos selecionados com o intuito de motivar o leitor para o ato de ler têm de conter informação que vá ao encontro dos interesses do mesmo, e devem ser tidos em conta os seus padrões culturais e as suas competências (Schraw, Brunning & Svoboda, 1995).

Para ensinar a compreender o texto, Colomer e Camps (2002), baseados em diversos autores, sugerem as seguintes estratégias:

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

A dimensão/tamanho do livro é um fator que pode servir como estratégia para a leitura, uma vez que possibilita diversos tipos de leituras, facilita a compreensão da mesma e é ideal para que se ensine a ler com rapidez. A este propósito Castanho (2002: 101) refere que:

“O facto de os livros serem apresentados pelo professor, numa primeira instância, em formato gigante e distribuídos pelos alunos, posteriormente, em tamanho pequeno, permitirá construir vários roteiros de leitura que se baseiam numa caminhada progressiva em que a responsabilização inicial de leitura por parte do docente se vai deslocando paulatinamente para a figura do aluno.”.

## **2.6 Os Espaços Formais e Informais de Leitura**

O ambiente e os espaços de leitura são entendidos por muitos autores como capazes de atrair leitores e de criar futuros leitores. Estes são vistos como proporcionadores do prazer, envolvimento e até mesmo do encantamento do leitor.

Antes ainda de se falar destes fatores, temos de mencionar a figura de mediador de leitura, pois este é o agente que proporciona ao leitor o ambiente propício para que este se delicie com os momentos de leitura. É também ele o responsável por organizar e sistematizar ações de leitura (Azevedo 2009).

Na tentativa de entender para que servem os espaços de leitura e o que deverá ser desenvolvido nos mesmos relacionamos o espaço ao ato de ler. De certa forma, estes espaços são classificados como um lugar, onde a vontade por ler torna-se imensa, pois neste local tudo está repleto de significados e de motivações para o leitor. Azevedo (2009: 70) vai ao encontro do que foi referido e afirma ainda que estes espaços são o “verdadeiro lugar de diálogo entre leitor e texto, entre leitor e leitor; espaço de caça a possíveis leitores; local agradável, sedutor, viabilizador das leituras diversas; lugar de encanto, magia, onde se pode imaginar ou sonhar; e ainda um espaço de leitores experientes, leitores iniciantes, leitores apenas”. As crianças, mais propriamente o aluno,

são leitores que têm a necessidade de ler para aprender de ler para explorar o mundo e evoluir. São elas também que contêm uma maior capacidade de imaginar e sonhar através da leitura. Interessa então falar da criança enquanto leitor, numa perspectiva de tentar compreender como podem os ambientes e os espaços educacionais contribuir para a sua evolução como pessoa, aluno e principalmente como leitor.

O ambiente onde se desenvolve a prática de leitura deve promover algum conforto e equilíbrio ao leitor para que se sinta bem e possa usufruir de uma leitura tranquila nas condições adequadas. Muitas escolas e bibliotecas escolares já oferecem esta realidade aos seus leitores; no entanto, ainda existem locais nos quais este facto ainda não é perfilado e que, segundo Sequeira, impedem que se possa falar em literacia e promoção da leitura: “Crianças tristes são muitas vezes as que frequentam escolas desconfortáveis, sem aquecimento, sem telefone, sem pátio, sem flores, sem cantina, sem segurança, sem Biblioteca. Ignóbil é falar, agora sim, de Escolas sem livros, sem bibliotecas” (Sequeira, 2002 :56).

A escola tem o dever de se organizar da melhor forma para que consiga oferecer aos seus alunos um ambiente propício à aprendizagem da leitura ou à criação de prazer durante este ato, uma vez que muitas crianças não têm acesso a este ambiente adequado em casa que lhes permita realizar com fruição esta tarefa. Castanho G. (2000: 39) afirma ainda que:

“Se nos reportarmos ao domínio da oralidade, uma criança educada num ambiente hostil pode exibir bloqueio generalizado de natureza psico-afectiva quanto ao exercício da palavra, dificuldades respeitantes à produção oral em espaços ou situações particulares, perturbações ou dificuldades, no campo linguístico-discursivo, e/ou também dificuldades no plano da construção e coerência discursivas.”.

O autor Lobato (1964: 38) refere-nos o que representa para si e como contribuem os espaços para a descoberta e motivação da leitura nas crianças:

“O prazer das crianças é ali intenso, porque podem mexer à vontade. O «não faça isso, não bula nisso» não existe. Podem tirar das estantes os livros que desejarem, dois, três, quatro ao mesmo tempo, e vê-los, lê-los, cheirá-los quanto quiserem, onde e como quiserem – no chão, como os nossos dois futuros aviadores, nas mesinhas, nas cadeirinhas de balanço, e nem sequer necessitam repô-los no lugar. Nenhuma obrigação ali, além da de se regalarem com a livralhada deliciosa”.

Para muitas crianças, um dos primeiros espaços onde a criança se depara com momentos de leitura é na escola. Aqui inicia as aprendizagens formais de leitura. A escola tem um papel primário e determinante. É esta que prepara potenciais leitores e é também esta que poderá fomentar nas crianças o gosto por ler. “A sedução para gostar de ler começa na escola. Para poder ler é preciso saber ler. Para gostar de ler, também é preciso saber ler. Portanto, o primeiro passo da escola consiste em assegurar um correto e adequado processo de iniciação à leitura.” (Oliveira Â. *et al.*, 2013: 6).

As finalidades das bibliotecas: “andam em torno da participação da cultura e do ser e conhecer mais – ligam-se à informação, à formação e à fruição e ao lazer” (Silva L. , 2002: 189).

Entende-se por espaços formais de leitura todo o espaço existente na escola dentro da sala de aula (espaço leitura) ou fora desta (bibliotecas, corredores, etc), onde os agentes educativos exercem a função de mediador. Também fora da escola a existência de espaços formais é facultada aos leitores através das Bibliotecas Públicas. Aqui a função de mediador é exercida pelo bibliotecário.

Existem outros espaços, os espaços informais, onde os leitores podem também realizar atividades de leitura. Aqui os mediadores passam a ser quaisquer indivíduos que orientem esta ação, estando ou não aptos para tal. Estes espaços poderão situar-se na escola, bem como fora desta, como, por exemplo, quando uma criança lê por sua conta no recreio da escola este é um espaço informal, ou seja, dentro da própria escola poderão existir espaços informais de leitura.

As crianças são leitoras muito curiosas que necessitam certamente, com muito afincio, de uma figura mediadora de leitura. Os pais são o suporte dos seus filhos e da mesma forma devem partir também dos pais a criação de raízes para estes momentos de descontração, que farão despertar as crianças para a construção e consolidação de atitudes e comportamentos imprescindíveis na aquisição de hábitos de leitura para toda a vida. De acordo com Sequeira (1989: 63), “os pais que leem respondem a perguntas, estimulam resolução de problemas, dão sugestões, apreciam discussões, são pais que proporcionam aos filhos ambientes ideais para a imersão do livro”.

Obviamente que os agentes educativos não deixam de ser também menos importantes para o incentivo da leitura nas crianças, uma vez que estas dão os primeiros passos na aprendizagem da leitura em idade pré-escolar e no ensino básico. Os agentes

educativos deverão ser também fortes mediadores de leitura durante o tempo escolar da criança enquanto alunos.

A ideia de criação de bibliotecas escolares surge desde muito cedo (1915). Foi uma forma idealizada para suscitar interesse nas crianças para se tornarem leitores ativos, lendo por gosto, não apenas na escola bem com também fora desta. Piaton (1974: 66) refere que “a sua criação e o seu desenvolvimento correspondem a uma dupla preocupação: aumentar o desejo de ler e fazer com que ele persista fora da escola.”.

De acordo com Cagliari (1994, cit in Oliveira, Â. *et al.*, 2013: 1), “o objetivo fundamental da escola é desenvolver a leitura para que o aluno se saia bem em todas as disciplinas, pois se ele for um bom leitor, a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa.”. Como refere ainda este autor, a leitura deve ser a extensão da escola na vida das pessoas para que estas possam compreender a sociedade na qual vivem transformando-a num mundo melhor.

Uma vez iniciada a leitura com o apoio da escola, a criança obtém aptidões tanto a nível de informação como do conhecimento que usará na sua vivência em sociedade e o tornará num cidadão responsável. Neste sentido, “A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA/UNESCO, 2006: 4).

Já Silva (1993, in Silva, 2002: 199) afirma que cabe à biblioteca “a função formativa de desenvolver nos alunos hábitos de leitura e, estudo orientá-los na consulta de obras de referência, desenvolver competências no campo da informação e investigação.”

É importante que os agentes educativos proporcionem aos alunos atividades de promoção da leitura para que estes desenvolvam o gosto pela leitura. O facto de a escola possuir uma biblioteca e colocar à disposição dos alunos livros, só por si não será suficiente para desenvolver essa aptidão. Como afirma Glória Bastos (1999: 287) sobre o papel da escola, “mesmo nas escolas que dispõem de uma biblioteca, pensamos não ser suficiente apenas a requisição organizada de livros para ler em casa”.

Se pensarmos que, para promover a leitura, teremos de utilizar os mais diversificados espaços de leitura e os tornar atraentes de forma a aliciar novos leitores, então uma das obrigações dos professores será a de promover e dinamizar um conjunto de atividades de animação de leitura, de forma a atrair os alunos a estes espaços. Tal como refere Herdeiro (1998, citado por Bastos 1999: 290), “promover a leitura significa igualmente proporcionar “tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes””.

María Jesús Illescas (2001: 151) define “a Biblioteca Escolar como um recurso básico para a inovação da leitura e para a criação de hábitos de leitura, pois permite ao aluno contactar com os livros da própria escola, onde passa muitas das horas do seu dia e onde tem vivências muito significativas”. Por outro lado, a dimensão socializadora da leitura encontra na biblioteca a sua expressão mais forte, pois é aqui que as desigualdades socioeconómicas se dissipam, num lugar onde todos têm livre acesso à cultura e informação.

De acordo com o que Bastos (1999) afirma, ao apelidar o animador de leitura como “entusiasta na leitura”, então teremos que atribuir esta função também ao professor. Este trabalho deverá ser sistemático e contínuo recorrendo a vários tipos de animação.

Na Figura 12 esquematizo algumas das sugestões de Bastos, com vista a nos iluminar sobre alguns tipos de animações de leitura que poderemos utilizar numa biblioteca escolar ou na sala de aula.

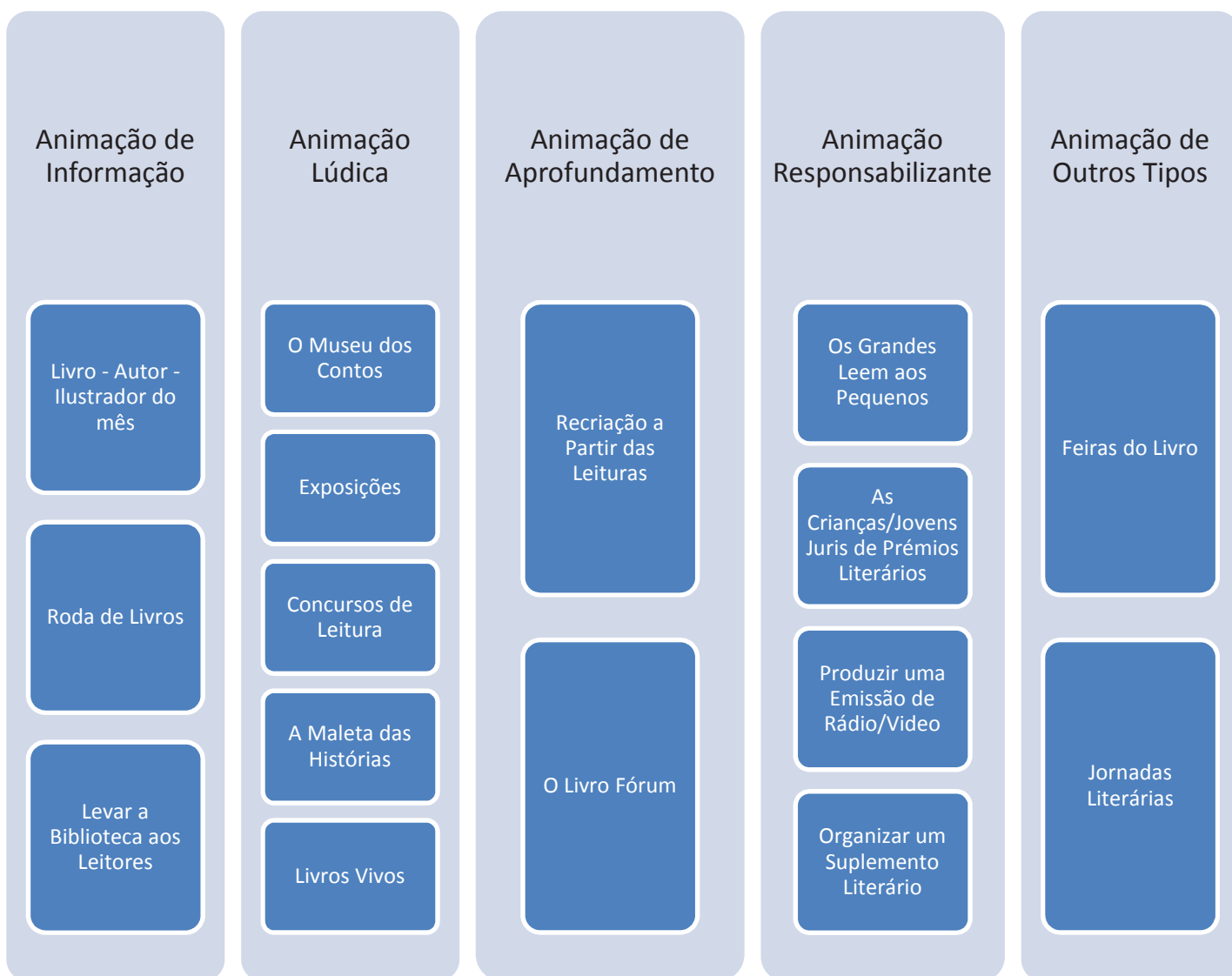


Fig. 12 – Tipos de Animação da Leitura (Bastos, 1999: 292-295).

Segundo Bastos (1999), não será suficiente a renovação de bibliotecas que passaram a ser espaços pensados com vista à sua função, espaços confortáveis, agradáveis, atrativos, com novos recursos a diferentes suportes, com animações de leitura, se essa renovação não for articulada com outras atividades das escolas e das salas de aulas. Só assim se poderá ter algum retorno do investimento efetuado, tanto por parte das entidades competentes como também pelos animadores de leitura. Importa salientar que a “estratégia global cujo objectivo é fazer descobrir o prazer de ler” (*Idem*: 199).

Os espaços de leitura são muito difíceis de preservar nas escolas, visto ser necessário uma manutenção e aquisição constante de livros, para que se consiga manter

uma biblioteca escolar motivadora e atualizada. É por vezes o professor que se dispõe a atualizar e renovar esses espaços de leitura. No entanto, apenas aqueles que acreditam que esses momentos são realmente necessários, tanto dentro como fora da sala de aula, é que estão dispostos a fazê-lo, tornando-se por vez num trabalho árduo para quem continua lutando por esse ideal.

Ao contrário do que muitas pessoas possam pensar, o aspeto dos livros é fundamental para que as crianças criem interesse pela leitura, pois se a capa de um livro for atrativa vai suscitar a curiosidade da criança e esta terá vontade em ler o livro, no entanto se o livro estiver mal preservado, sem ilustrações apelativas, sem textos com linguagem apropriada e engraçada para esta faixa etária, as crianças não vão sentir-se motivadas para a leitura, (Piaton, 1974: 62) “Raramente novos, porque se transmitem de ano para ano, até que decentemente, já não possam ser usados, não inspiram, muitas vezes, senão uma fraca atração, antes mesmo de serem abertos.”.

É dever do professor apresentar aos alunos livros que, para estes, sejam considerados bons livros pela razão de apresentarem características que se aproximam dos seus gostos e interesses e que, para além disso, também aparentam estar bem preservados.

Como afirma Silva *et al.* (2011: 26), a sala de aula deverá ser um local que crie nos futuros leitores a vontade de descobrir cada segredo guardado num livro e fortalecer essa vontade para que num futuro a mesma não morra. Só se consegue isto com recurso a materiais de leitura adequados, diversificados e organizados não só pelo professor mas também com a colaboração dos alunos. O espaço de leitura deverá não só ser agradável e atrativo como também funcional. A composição dos materiais de leitura deverá também passar pelos mais diversificados temas e pelos diversos estilos de escrita. Nunca esquecendo que os cantinhos de leitura e bibliotecas terão que satisfazer a curiosidade de diversos tipos de alunos.

## **Síntese**

Neste segundo capítulo do nosso trabalho, é explicado o conceito de leitura bem como os motivos que levam este ato a ser uma prioridade para a educação.

No tópico Livros Tradicionais vs Novas Tecnologias é feito uma comparação entre estas duas vertentes e verifica-se a necessidade de ajustar e adaptar os momentos

de contato com livros e com leituras aos avanços tecnológicos dado que estes avanços fazem parte da natureza dos alunos.

É ainda referenciada a motivação como fator essencial para promover hábitos de leitura. Apenas leitores motivados procuram a realização destes momentos. O leitor lê preferencialmente por gosto e por prazer. Se estiver motivado para tal, disfrutará da leitura que fizer e procurará fazê-lo mais vezes. Surgem assim estratégias para a promoção da motivação pela leitura e o desenvolvimento de competências leitoras.

As condições oferecidas para realização destes momentos são fundamentais para que se proporcionem experiências significativas. Apela-se a ambientes calmos, tranquilos, espaços harmoniosos confortáveis e organizados, e a recursos diversificados e preferencialmente em bom estado.

No capítulo que se segue, iremos refletir sobre as atividades realizadas nas nossas práticas educativas e analisar entrevistas aplicadas a alunos e professores do 1.º Ciclo, de acordo com o que as questões metodológicas e investigativas exigem.

**Capítulo III:**  
**O Processo Investigativo: da Recolha à Análise dos Dados**

## **Introdução**

Nesta última parte do trabalho, fazemos a descrição e análise das atividades realizadas no pré-escolar e no 1.º ciclo, contextualizamos as práticas de estágio através da caracterização do meio, da sala de atividades/aula e dos alunos em cada um dos níveis de ensino. Posto isto, apresentamos o percurso metodológico, efetuado em sede do breve estudo por nós realizado, explicitando a problemática, os objetivos, a natureza do mesmo e as técnicas utilizadas para recolha e tratamento de dados. Ao nível dos instrumentos utilizados, destaque-se a entrevista aos alunos e aos docentes do 1.º Ciclo da Escola onde fizemos estágio. Quadros síntese, com o registo do sistema de categorias, bem como a respetiva análise dos dados, serão igualmente apresentados neste capítulo.

### **3. O Processo Investigativo: da recolha à análise dos dados**

Quer o desenvolvimento curricular, quer a investigação, constituem-se como ferramentas para os agentes de ensino evoluírem enquanto profissionais. Tal asserção é defendida por Stenhouse (1975: 142) quando afirma que “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo”

Segundo Alarcão (2001: 6), as implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão e na formação dos professores deve partir de dois princípios:

“ 1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.”.

Na perspetiva da realização deste estudo, fui impulsionada para a realização deste trabalho, no âmbito dos estágios pedagógicos, partindo do pressuposto que um bom profissional é capaz de formular questões relevantes no âmbito da sua prática, sendo apto a identificar os objetivos que devem ser seguidos, escolhendo estratégias e metodologias adequadas para os mesmos, supervisionando tanto os procedimentos como os resultados.

Para uma melhor orientação deste breve estudo, a investigação teve na sua génese uma problemática e alguns objetivos de forma a procurar respostas, uma vez que

“Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Cochram-Smith e Lytle, 1993: 25).

Numa fase de iniciação para a explicitação do que é requerido neste trabalho foi constituída a problemática com o intuito de compreender como as práticas de leitura e os recursos existentes, quer na escola quer nos lares das crianças, contribuem para mais e melhores competências leitoras. Transportando-nos para a referida problemática, nesta estará implicado compreender de que forma as áreas de leitura e as bibliotecas escolares contribuem para a promoção de competências leitoras.

Neste sentido, o estudo foi norteado pelos seguintes objetivos:

- Conhecer as concepções das crianças e dos professores sobre a leitura e o livro.
- Verificar hábitos e preferências de leitura junto das crianças e profissionais de ensino.
- Conhecer as dinâmicas de leitura utilizadas com as crianças.
- Analisar as práticas promotoras do gosto pela leitura desenvolvidas em contexto de sala de aula.
- Averiguar as concepções dos professores do 1.º CEB acerca das características dos espaços físicos designados para a leitura na escola.
- Averiguar se os recursos existentes na sala de aula e na escola contribuem para a promoção de competências leitoras.
- Averiguar as concepções dos professores do 1.º CEB acerca do contributo das famílias no que diz respeito ao desenvolvimento das competências leitoras e do gosto pela leitura.

Esta representação de estudo pretende corresponder a uma abordagem investigativa qualitativa. Portanto, a este propósito, foi eleita uma metodologia qualitativa para que se proceda à análise dos dados adquiridos, pois desta forma conseguimos atribuir significados, lógicas que não se baseiam em resultados quantitativos, mas, sim, no que é obtido e interpretado por um indivíduo, sendo desta forma os dados ricos em pormenor. Bell (2004: 19-20) reforça esta ideia mencionando que “os dados qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...)”.

Foram seguidos como princípios orientadores para a realização desta abordagem, nomeadamente as entrevistas, as cinco principais características da investigação qualitativa de Bogdan e Biklen *cit in* (Tuckman 2005: 507):

1. O investigador é o instrumento-chave da recolha em que a situação natural constitui a fonte dos dados;
2. A primeira ação do investigador é descrever e só depois a análise dos dados;
3. O essencial da investigação é todo o seu processo, ou seja, o que aconteceu, o produto e o resultado final;
4. O investigador deverá analisar os dados de forma intuitiva, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
5. A investigação preocupa-se com o significado das coisas, ou seja, com “o porquê” e com “o quê”.

Uma vez que as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, são a observação participante e a entrevista em profundidade (Bogdan e Biklen, 1994), foi optado utilizar as duas para este estudo.

Citando Bogdan e Biklen (1994: 16), lembramos que quanto à observação participante:

“O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornal e fotografias”.

O registo escrito foi efetuado durante o período das práticas educativas Supervisionadas I e II, em duas turmas diferentes. Aquando da observação, foram tomadas notas acerca das reações dos alunos, interpretações e reflexões pertinentes. Estas unidades de registo servirão de estrutura para responder à problemática em causa.

A entrevista efetuada a nove alunos e a quatro professores do 1.º Ciclo da EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, por ter sido semiestruturada, “flexível” e “aberta” possibilitou compreender de forma detalhada o que é que os alunos e professores pensam sobre o assunto abordado e como desenvolveram os seus quadros de referência. O tipo de abordagem utilizado nestas entrevistas facilitou aos sujeitos responderem de acordo com as suas perspetivas e opiniões pessoais sobre o assunto. Este género de entrevista foi fundamental, principalmente para os alunos, dado que

desta forma obtivemos respostas mais completas, evitando o típico “não” e “sim” das crianças como resposta.

A escolha dos entrevistados não seguiu um critério específico de seleção. Entrevistamos apenas as pessoas que se disponibilizaram de forma voluntária para a realização das mesmas. Quanto aos alunos importa ainda salientar que apenas prestaram entrevistas após a devida autorização das famílias e da escola.

Estas entrevistas complementam o estudo em causa. Tal como referem Quivy e Campenhoudt (1995: 69), “As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras.”.

Foi executada uma recolha de dados prosseguindo-se uma análise do seu conteúdo. Esta análise pode ser entendida como (Bardin, 2006: 38):

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (tradução nossa)”.

Dado que a análise de conteúdo engloba um conjunto de técnicas de análise de comunicações, esta tornou-se muito útil para que se conseguisse superar as dúvidas e enaltecer a leitura dos dados recolhidos.

O processo de categorização deve ser entendido, na sua essência, como um processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspetos mais importantes (Olabuenaga e Ispizúa, 1989).

A categorização foi, portanto, uma operação fundamental para a análise dos dados recolhidos, uma vez que esta permitiu a classificação dos elementos da mensagem seguindo determinados critérios, possibilitando, assim, uma análise mais precisa da informação.

Após o processo de categorização, foi necessário proceder à descrição dos dados obtidos pela mesma e respetiva interpretação.

### **3.1 Contextualização da Prática Educativa no Pré-Escolar**

#### **3.1.1 Características do Meio e Espaços Educativos**

A freguesia de S. Pedro, onde se situa a Escola Básica e Jardim-de-Infância de S. Pedro, que nos acolheu em sede de estágio no pré-escolar, localiza-se na costa sul e é parte integrante da cidade de Ponta Delgada. Confronta com o mar e com as freguesias de Matriz, Fajã de Baixo e S. Roque. Tem uma área de 2,81 km<sup>2</sup> e a sua população é de 6905 habitantes, pelo censo de 1991.

É uma zona de residência, serviços e comércio. É também uma zona de cultura de ananases em estufa embora em pequena extensão, comparativamente com as freguesias vizinhas de S. Roque e Fajã de Baixo.

O edifício do Plano dos Centenários pertencente à EB1/JI de S. Pedro foi construído na década de cinquenta, inicialmente com quatro salas de aula e posteriormente ampliado para oito salas.

O edifício construído para cantina tem servido não só para as refeições, bem como de apoio a atividades letivas e outras, dado o aumento da população escolar desta freguesia e a necessidade de salas tanto de apoio, necessidades educativas especiais ou aulas normais.

O edifício escolar P3, com 8 salas de aula, ginásio, refeitório entrou em funcionamento no ano letivo de 1983/1984 como uma secção anexa da ex-Escola do Magistério Primário de Ponta Delgada até 1988.

Funcionam neste edifício 8 salas, 5 do Jardim-de-Infância (3 de S. Pedro e 2 da Matriz) e 3 do 1º Ciclo, 2 salas de apoio, 2 salas de ensino especial, ginásio e uma cantina que serve só as crianças deste estabelecimento.

No momento de estágio O Jardim-de-Infância da EB1/JI da Matriz funcionava neste estabelecimento devido a obras de melhoramento da escola da Matriz. No entanto operam separadamente da escola de S. Pedro.

No edifício de plano Centenário funcionam 8 salas do 1º ciclo, uma sala de professores e uma sala da Uneca.

O exterior da escola de S. Pedro é um espaço extenso e que dispõe de uma grande área verdejante, neste local estão contidos um campo de futebol, jogos tradicionais pintados no chão (jogo da macaca, jogo do burro etc) e uma zona de parque infantil.

A sala de aula apresenta, na sua dinâmica, o modelo High Scope. A sala de aula é ampla, arejada e bem equipada com materiais diversos. Tal como é possível verificar no anexo I, a sala encontra-se organizada por áreas, sendo estas, a área do tapete que inclui também uma área de leitura e uma de construções, área da casinha, área da plasticina, área da pintura, área dos computadores e a área dos puzzles. A área do tapete é a zona central da sala, as restantes áreas estão destinadas a trabalhos e encontram-se distribuídas ao longo do perímetro da sala.

Todos os espaços foram organizados, de forma a permitir uma certa autonomia e independência às crianças.

As áreas estão rotuladas com símbolos e desenhos para que as crianças facilmente identifiquem os diferentes espaços.

Todas as áreas estão devidamente equipadas, possuindo diversos recursos e materiais lúdico-didáticos associados às diversas áreas, tais como: material de multimédia, material de registos (quadro negro, quadros de marcações), painéis, bancadas, entre outros.

A sala de aula contém um quadro negro que as crianças utilizam para exploração da escrita, dois computadores e uma secretária. As mesas das crianças estão dispostas em L e encontram-se no centro da sala.

É ainda de salientar que a sala está apetrechada com os trabalhos das crianças, transformando-a num ambiente familiar e acolhedor para os alunos.

A biblioteca da sala apesar ser constituída por uma variedade e quantidade considerável de livros adequados aos alunos, no entanto muitos deles encontra-se em mau estado, degradados, com falta de páginas e até mesmo sem capa. Apesar dos recursos ali dispostos estarem adequados à idade dos alunos, muitos deles são antiquados e denotam muito uso. Face à ausência de registos dos alunos, foi para nós evidente que os alunos não recorrem àquele espaço com muita frequência.

### **3.1.2 Características do Grupo**

O Papel do Educador é de extrema importância durante o processo de ensino e de aprendizagem da criança, pois poderá ajudar a criança a desenvolver todas as suas potencialidades e superar as suas dificuldades, tanto a nível cognitivo, psicomotor, sócio afetivo e linguístico. Deste modo é necessário conhecer cada criança, o seu ritmo de

aprendizagem, bem como estar atento às suas necessidades e à do grupo, procurando dar respostas adequadas a todas as situações.

A turma de pré-escolar é constituída por dezanove alunos, dez meninos e nove meninas com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade.

Muitas das crianças do grupo provêm de um meio socioeconómico e cultural baixo ou médio baixo. No geral, os pais destes alunos estão desempregados e mantêm uma fraca relação com a comunidade escolar. Apesar disto, o meio socioeconómico e cultural não revelou qualquer influência negativa nas aprendizagens dos alunos. De um modo geral, a maioria das crianças mostrou-se interessada pela aprendizagem. Participam nas atividades propostas com interesse e curiosidade, apresentando maior dificuldades na área da linguagem e na área de formação pessoal e social, mais especificamente ao nível do cumprimento de regras.

O aluno J não é muito assíduo, passando, por vezes, um longo período de tempo sem comparecer à escola. No entanto não é um aluno com dificuldades na aprendizagem, encontrando-se ao mesmo nível escolar que os restantes colegas. Uma vez que este falta muito à escola, é de salientar que caso isso não se sucedesse talvez conseguisse obter ainda melhores resultados na aprendizagem dos conteúdos.

No grupo existem crianças que apresentam um ritmo de realização das tarefas mais lento o que dificulta por vezes o acompanhamento do restante grupo.

Como já foi referido, existem neste grupo crianças que apresentam grandes dificuldades a nível de linguagem e comunicação, como troca de fonemas e utilizando uma linguagem pouco perceptível de ser entendido por parte dos adultos. Dado que um número elevado de alunos apresenta problemas muito acentuados no domínio da linguagem escrita e oral, bem como na atenção e concentração, estão no Apoio Educativo sete alunos, o aluno B, D, G, L, S, C e P sendo que dois destes alunos, o B e o P têm Necessidades Educativas Especiais.

É ainda de salientar que os alunos P, C e S frequentam a Terapia da Fala no centro Infanto-Juvenil de Ponta Delgada, com uma sessão por semana, em diferentes manhãs.

O aluno P tem muita dificuldade de se expressar de forma clara e organizada, por ser um aluno com necessidades educativas especiais, conseqüentemente, necessita e apela por mais cuidados e atenção por parte do professor neste aspeto. A sua forma de comunicar é pouco perceptível tornando-se, por vezes inexistente.

Os alunos C e o S são pouco participativos, tornando-se necessário chamá-los para intervir, pois não participam nos diálogos espontaneamente e com interesse. Quando convidados a participar não se consegue compreender o que estes alunos pretendem transmitir, uma vez que não organizam os seus discursos da forma mais correta e clara.

O aluno B é um aluno que também não fala corretamente; no entanto, é muito participativo, expõe sem receios as suas ideias. Ao contrário do outro aluno com NEE este demonstra empenho em desenvolver os seus pontos menos fortes nas suas aprendizagens.

O aluno G, quando convidado a participar e a expor-se perante a turma, não demonstra ser capaz de o fazer. Porém, individualmente ou em pequeno grupo, este mostra um maior à vontade. É um aluno que também tem dificuldades de comunicação, não verbalizando corretamente as palavras que utiliza nos seus discursos.

Os alunos T, D e L são alunos que não tem facilidade em respeitar as regras da sala de aula, não conseguindo aguardar a sua vez para participar e muitas vezes perturbam o bom funcionamento da sala de aula.

Os alunos G, N, B, C e P são os alunos que mais se destacaram pela negativa a nível de autónomos na realização das tarefas, necessitando constantemente do apoio do adulto.

O aluno I é um aluno tem muita potencialidade na área de linguagem oral e abordagem à escrita e na área da matemática, cumpre com muita facilidade e rapidez as suas tarefas, demonstra respeitar as regras de sala de aula e os seus colegas. É muito participativo.

Os alunos E, F, e R são também participativos, embora por vezes o aluno E não queira participar em algumas atividades das quais desgosta, normalmente participa. Todos eles têm um bom discurso oral, não demonstram muitas dificuldades nas áreas do pré-escolar e interessam-se por aprender sempre mais. Demonstram muita curiosidade e espírito de iniciativa.

Os alunos M, Q, O, J e H demonstram ter muitas dificuldades de aprendizagem, não percebem facilmente o que é explicado e necessitam de muito apoio para a realização das atividades. Estes alunos são ainda muito lentos na realização das tarefas, não as completam com rigor e por vezes não as conseguem realizar até ao final.

Este grupo apresenta características e necessidades distintas, como aliás é próprio da individualidade de cada um, portanto foi necessário trabalhar-se e investir-se nas diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, tendo sempre em vista os objetivos necessários a alcançar, salvaguardando as características individuais e as fases de desenvolvimento de cada um.

### **3.1.3 Atividades de Leitura Realizadas no Pré-Escolar**

O momento que se segue é o de análise e descrição de algumas das intervenções pedagógicas no pré-escolar. Durante esta fase, procederemos à descrição das práticas promotoras do gosto pela leitura, realizadas com as crianças, bem como à análise das mesmas para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Dado que a maioria do grupo com a qual trabalhei apresentava maiores dificuldades ao nível de fonemas na área de conteúdo da linguagem oral e abordagem à escrita, simplificando a consonância das palavras e dos processos das mesmas, foi esta a área suscitada na maioria das vezes para realizar atividades que fortalecessem as dificuldades encontradas. As atividades de leitura desenvolvem a linguagem oral, pois os livros oferecem possibilidades quase ilimitadas sobre o mundo que nos rodeia. São também uma fonte rica de oportunidades de comunicação, incrementando a atenção e concentração das crianças, encorajando os alunos a ter atitudes adequadas ao desenvolvimento verbal como o imitar, nomear e explicar.

Deste modo durante esta fase do trabalho estaremos a procurar responder a dois dos objetivos deste estudo a *“analisar as práticas promotoras do gosto pela leitura desenvolvidas em contexto de sala de aula”* e *“conhecer as dinâmicas de leitura utilizadas com as crianças”*.

Julgamos ser nesta fase essencial apresentar alguns dos diálogos dos alunos durante as atividades, ou até mesmo registos fotográficos porque desta forma poderemos entender em que medida as nossas ações corresponderam aos objetivos traçados para estas atividades dado que só através da interação estabelecida nas atividades é que poderemos concluir estes factos.

#### Atividade 1- O nosso coelho Alberto

Durante a primeira intervenção no pré-escolar, que decorreu Nos dias 24 e 26 de março de 2014, foram realizadas diversas atividades de leitura, uma vez que o grupo demonstrava alguma carência ao nível deste domínio.

Centrando-nos mais concretamente numa atividade que se realizou no dia 25 março, passaremos à descrição e análise da mesma. Esta tinha como objetivo que os alunos associassem as imagens às palavras, ao mesmo tempo que desenvolviam o gosto pelo livro através de uma lengalenga apresentada num “livro gigante”.

Visto estarmos numa época alusiva à Pascoa, com as crianças sentadas na área de leitura, foi-lhes apresentado um coelho real, ao qual denominamos de Alberto. Explicada a simbologia desta época, procuramos incidir a atenção das crianças na importância que os coelhos têm para as mesmas. Neste momento, deixamos os alunos tocarem no animal e discutirem sobre o tema proposto, já que a curiosidade e o entusiasmo eram de grande dimensão.



Fig. 4 – Visita do Coelho Alberto

Num segundo momento, foi apresentado um livro em tamanho gigante, para contar a história deste nosso coelho Alberto.

“o professor, mostrando o livro gigante aos alunos, solicita aos mesmos a exploração dos aspetos paratextuais (autor, editora, títulos, imagens, etc.). Com base na informação, obtida a partir da leitura das imagens e dos títulos, os alunos antecipam os momentos mais significativos da história” (Castanho, 2002: 49).

O livro, elaborado por nós, continha imagens associadas a palavras, para que os alunos pudessem acompanhar a leitura da história escrita em formato de lengalenga. Desta forma os alunos puderam familiarizar-se, de forma progressiva, com as palavras escritas e compreender o valor das mesmas como representação de elementos do nosso meio. De acordo com Castanho (2006: 104) “ interessa é que os alunos aprendam a ler com alegria, a partir de materiais fáceis que garantam o sucesso na leitura. Com a soma desses sucessos, recordamos, haverá mais hipóteses de criar indivíduos que sabem ler e que gostam de ler.”.

Depois de lido o texto, foi feita a exploração da compreensão literal e interpretativa do mesmo, mediada por questões que passamos a apresentar:

“Como se chama o coelho da nossa história?”;

“O que acha perigoso o coelho Alberto?”;

“Porque é que Alberto acha perigoso passear na selva?”;

“E o que fez o neto?”;

“O que encontrou este coelhinho na selva?”;

“Acham que o neto aprendeu a lição? Porquê?”.

De acordo com os registos efetuados, nem todas as crianças conseguiram responder às questões nem fazer o reconto do texto, tendo algumas destas crianças apresentado respostas do tipo “não sei”, “já não me lembro”, “esqueci-me”.

Por fim, num terceiro momento, foi ensinada uma música referente à história. Utilizamos como pictograma, para auxiliar nesta atividade, o livro em tamanho “gigante”. Dado que estas crianças tinham 5 anos de idade e ainda não dominavam a capacidade de memorização gráfica este livro ajudaria as mesmas na associação da palavra à imagem. Quando as crianças já estavam familiarizadas com a música e a letra da mesma, a atividade foi enriquecida com o acrescento de gestos, de modo a proporcionar uma experiência significativa ao nível da aprendizagem musical.

As crianças demonstraram uma boa reação no decorrer de toda a atividade. Ficaram muito surpresas quando lhes foi apresentado um coelho real. No momento da leitura da história, foi notório o agrado e admiração pela forma como a narrativa era apresentada e pelos recursos utilizados. Após a apresentação da história, surgiram logo questões entusiasmadas como “podemos ver?”, “a história vai ficar na sala”, “é grande, posso ir aí?”.

O facto de o recurso, “livro gigante”, ter o tal fator associativo (imagem/texto) foi crucial durante a contação da história e principalmente na aprendizagem da música, pois foi notório que a vontade por aprender era bastante e por vezes surgiam até antecipações da história por parte dos alunos, aparecendo como respostas “o crocodilo comeu”.

A memorização através da lengalenga foi interiorizada da forma mais simples, com rimas, repetições e trocadilhos, em tom de brincadeira, suscitando maior entusiasmo nos alunos como foi possível registar: “Podemos dizer sozinhos?”, “Eu já sei.”.

O momento musical e de gestos foi um dos elementos chave de todo este processo de memorização da lengalenga, dando a este um toque mais divertido e



Fig. 5 - Livro Gigante

dinâmico. Facilmente a turma decorou os gestos do refrão e houve ainda quem decorasse os de toda a música. Após a atividade os alunos continuaram ainda a cantar esta lengalenga e a realizar os gestos. A educadora titular teceu comentários muito positivos enaltecendo estes aspetos, que passo a citar: “já sabem os gestos do refrão”, “viu-se que eles gostaram, depois ainda continuaram a cantar nos intervalos a música com os gestos.”.

### Atividade 2- Lendo e Brincando com Rimas

Esta atividade decorreu na semana intensiva no dia 7 de maio pelas 9 horas e 30 minutos. O objetivo desta era desenvolver nos alunos a capacidade de identificar rimas.

Uma vez que os sons das palavras devem ser trabalhados em forma de jogo e trocadilho, tais como as rimas, durante o período letivo o educador deve fornecer estes momentos de treinamento dos fonemas, “O treino da discriminação auditiva deve ser uma actividade regular ao longo do ano lectivo.” (Freitas, *et al.*, 2007) o que basicamente de forma intuitiva levou-nos à realização desta atividade com rimas. Que por sua vez possibilitou desenvolver nas crianças o interesse pela leitura, na medida em que estas fizeram a identificação do som e da grafia do final das palavras apresentadas e associaram a sons iguais em outras palavras.

Para introduzir este tema, as rimas, que era novidade para os alunos, realizámos um jogo. Como sabíamos que as crianças conhecem bem a grafia do seu nome achámos que seria de agrado iniciar este tema optando por utilizar o nome dos alunos para a base deste jogo.

Este jogo consistia na apresentação do nome do aluno e de três ações em cartão. Era dado ao aluno a hipótese de escolher entre os três cartões com ações, um que rimasse com o seu nome. Os cartões para as rimas durante todas as atividades tinham sempre uma imagem correspondente à palavra. O final desta palavra encontrava-se escrito a vermelho para facilitar a identificação da sílaba, por parte do aluno, que rimaria com o seu nome. Desta forma oferecíamos aos alunos a hipótese de avaliar a palavra pelo fonema ou pelo grafema.

Inicialmente era apresentado um cartão com o nome do aluno e um elemento da turma selecionado por nós teria de identificar esse elemento reconhecendo a escrita no cartão, para que pudéssemos garantir que o grupo identificava os nomes dos colegas ou pelo menos o seu próprio nome durante a atividade.

Quadro 1- Componentes discursivas da atividade *Lendo e Brincando com Rimas*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
A estagiária apresentou um cartão com um nome à turma e pergunta a P: “ P, que nome está neste cartão?”.	P: “Simão”.
A estagiária apresenta um segundo cartão e pergunta a E: “ E, e neste cartão?”.	E: “ A..., Afonso”.
Apresentando um terceiro cartão a estagiária questiona H: “H, sabes qual é o nome que está neste cartão?”.	H: (...)
Estagiária: “Não sabes?”.	H: “Não”.
Estagiária pede a O para ajudar H.	O responde sem hesitar: “Micael”.
Depois de apresentados vários nomes e H não conseguir responder a estagiária apresenta desta vez o próprio nome de H.	
Estagiária: “H, e este nome sabes?”.	H: “H”.

Verificamos através do Quadro 1 que apesar de não ser o próprio nome P, E e O foram capazes de identificar o nome dos seus colegas, demonstrando que mesmo ainda não tendo iniciado a aprendizagem formal de leitura já conseguem descodificar alguns grafemas dos quais já estão familiarizados, tal como foi possível verificar no exemplo do aluno E: “ A..., Afonso”.

Já o aluno H demonstrou não ter esta mesma capacidade, apresentando ter dificuldades em descodificar os nomes dos seus colegas. No entanto no reconhecimento do seu nome é notório que a totalidade o sabe identificar.

Quadro 2 – II Parte das componentes discursivas da atividade *Lendo e Brincando com Rimas*

Descrição (situações, comportamentos)	
Estagiária	Crianças
Estagiária chama a atenção do aluno R e expõe no tapete os 4 cartões. Indicando o que está escrito nos cartões a estagiária pede a R para escolher um cartão que rime com Simão.	R: “Barco”.

<p>Estagiária volta a questionar R pedindo que olhe bem para o final da palavra: “Simããoo tem um... Irmããooo, gattooo ou Barccoou?”.</p>	<p>R : (...)</p>
<p>A estagiária pergunta a M: “M achas que barco é a opção correta?”.</p>	<p>M: “Não”.</p>
<p>Estagiária pergunta a M: “Qual é o som que dizes no fim desta palavra?”.</p>	<p>M responde: “ãoo”.</p>
<p>A Estagiária pediu para que os dois alunos batessem palmas ao mesmo tempo que diziam a palavra e tomasse atenção ao som da última palma.</p>	<p>R respondeu de imediato: “mãoo”.</p>
<p>Então a estagiária volta a perguntar a R: “Então qual é a outra palavra que tem este mesmo som no final?”.</p>	<p>R: “Irmãoo” e foi se sentar.</p>

Tal como foi possível verificar no Quadro 2 e durante toda a atividade foi necessário chamar a atenção dos alunos diversas vezes para a escrita do final das palavras, que se encontrava em cor diferente.

Não só o aluno R bem como o M tiveram a necessidade de realizar a divisão silábica com palmas para que identificassem o último som da palavra. Esta foi uma estratégia que durante toda a atividade grande parte da turma utilizou.

Os alunos D, T, G, H, P, E, R e o N só conseguiram realizar a tarefa depois de algum apoio despendido por parte da educadora. Os restantes colegas não necessitaram de ajuda alguma e encontraram rapidamente o cartão correto.

O aluno I mostrou dominar habilmente o tema, identificando com muita facilidade as palavras que rimam destacando-se pela positiva dos outros colegas. Este aluno demonstra que já sabe o que é uma rima e quais as regras para a estruturação das mesmas.

Foi relevante o entusiasmo e a envolvimento dos alunos durante a atividade e até mesmo após a atividade, pois estes procuravam por si só encontrar outras palavras que rimassem com os nomes e deram continuação a este jogo mesmo já no exterior da sala

nos intervalos, no qual ecoavam pelos corredores brincadeira do tipo “Simão rima com cão”, “Lara rima com Mara”.

Esta atividade foi fundamental, na medida em que tornou possível realizar aprendizagens na área da língua portuguesa não só através do uso da linguagem mas também na leitura de palavra e identificação de sílabas através de rimas. É através de um contato permanente com a escrita e com a leitura que as crianças desenvolvem aptidões que lhes transmitem um maior conforto na realização dessas mesmas atividades.

### Atividade 3 - História em Vinil

Pelas 9 horas e 30 minutos, do dia 9 de Maio, foi narrada uma história de um modo diferente, em vinil, para que as crianças tivessem contato com um recurso diferente de apropriação de texto. A história passada neste registo de áudio foi a de “Pedro e o Lobo”. Antes de ser reproduzida a narrativa, foi explicado ao grupo a forma como esta iria ser reproduzida, havendo que fazer uma alteração na forma como os alunos se dispunham na sala para a hora do conto. O grupo colaborou e realizaram as mudanças de forma muito ordeira e de acordo com o que lhes era pedido.

Depois foi apresentado ao grupo a história em vinil e em livro. Mostrada a capa do vinil, os alunos foram questionados sobre o possível assunto da história. Avançaram com várias suposições acerca do conteúdo apresentado na história, andando todas as respostas à volta do tema apresentado na imagem de capa, surgindo respostas do tipo “o menino e os animais apanham o lobo”, “um lobo mau”.

Em seguida, foi reproduzida em vinil a história e durante a sua apresentação foram expostas e analisadas as imagens do livro, promovendo a compreensão de todo o desenrolar da ação.

Após a reprodução da história foi feita a análise interpretativa da mesma com os alunos. De seguida, realizou-se uma atividade de pós-leitura, correspondente a um momento de dramatização por improvisação.

Enquanto a história “O Pedro e o Lobo” era reproduzida novamente no giradiscos, os alunos deveriam agir por improviso de acordo com o que se recordavam da mesma e do que ia sendo relatado no registo de áudio.

Para a realização desta dramatização com as crianças foram utilizados adereços (máscaras) que caracterizavam as personagens da história, de modo a que os alunos os utilizassem e encarnassem um dos personagens.

Os alunos com esta atividade obtiveram a possibilidade de desenvolver a sua imaginação, criativa e o seu raciocínio prático, sendo muito útil dado que alguns deles têm dificuldades em se expressar tanto verbalmente como corporalmente.

Utilizei esta atividade para fomentar a criação de estímulos, no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças. B é um aluno que sempre demonstrou mais dificuldades deste cariz, não sabendo se expressar nem demonstrar opinião própria e autonomia. P também tinha a necessidade de trabalhar esta área por apresentar dificuldades em exprimir sentimentos e emoções. Não conseguia controlar as emoções nem explicar o que sentia de forma perceptível.

Visto que a Expressão Dramática é uma das áreas mais preciosas e integrais da educação e que é na expressão dramática que estão contidos grande parte dos aspetos imprescindíveis em todas as fases do crescimento da criança, tais como a expressão linguística, expressão corporal, expressão rítmica e musical, expressão plástica e educação para a cidadania. É de salientar a inerência da realização desta atividade nesta área das expressões em simultâneo com atividades de leitura. A Expressão Dramática é um método de educação que comporta aprendizagens transversais ao desenvolvimento da criança.

“Quanto à língua, propriamente dita, a expressão dramática é terreno fértil para a exploração de todos os domínios: leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito da língua, ou seja, a tradicional gramática. Os textos dramáticos, a levar à cena, poderão ser elaborados pela classe, individualmente, em pares ou em grupo, a escrita dos mesmos e a necessidade de os representar conduzem inevitavelmente a leituras abundantes e cada vez mais expressivas, e, por força deste trabalho, a oralidade vai-se consolidando, bem como as competências gramaticais.” (Castanho, 2014: 11).

Foi possível verificar que com a utilização de recurso áudio os alunos se sentiram mais motivados para ouvir a história tecendo comentários muito positivos. Foi até pedido para repetir a audição da história “Mais uma vez, o H. não ouviu”.

A disposição de lugares parece ter contribuído também para a tal motivação, uma vez que foi até discutido em grupo se poderiam voltar a ouvir mais histórias naquela disposição de lugares. Tal como foi verificável durante o diálogo entre o aluno

H e a estagiária, “ Amanhã vamo-nos sentar assim?”(aluno H), “Porquê?”(estagiária), “ É fixe”(aluno H).

Na dramatização por improvisação, foi visível o interesse e vontade de participar dos alunos. Estes queriam que todos tivessem a possibilidade de intervir na atividade. Demonstravam ter preferência em utilizar algumas das máscaras e ainda após as atividades pediam para continuar a usar as mesmas. “ Não quero ser a menina” (aluno C), “Quero ser a do lobo”(aluno L) , “Podemos ficar com elas”(aluno C), “ A gente vai brincar à tarde na casinha com isso?”(aluno H), “Mas a G. ainda não fez”(aluno I), “ Também queremos fazer!”(aluno R).

Podemos afirmar que esta atividade de pós-leitura tornou o conto mais significativo para os alunos e ainda proporcionou o desenvolvimento da autoconfiança e competências de socialização.

## **3.2 Contextualização da Prática Educativa no 1.º Ciclo**

### **3.2.1 Características do Meio e Espaços Educativos**

A freguesia de Fajã de Baixo integra a Escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado que nos recebeu para a realização do estágio no 1º ciclo do ensino básico. Localiza-se na costa sul e é parte integrante da cidade de Ponta Delgada. Esta freguesia é limitada a norte pela freguesia de Fajã de Cima, a sul e leste pela Freguesia de S. Roque e a oeste pela Freguesia de S. Pedro. Desenvolve-se numa área de cerca de 4 Km<sup>2</sup>, possuindo hoje mais de 5.000 residentes, o que faz com que seja a segunda freguesia rural mais populosa dos Açores.

Esta não só é uma área marcadamente de residência como também uma zona industrializada, de serviços e comércio. A atividade principal é a agricultura e a cultura do ananás em estufas de vidro, únicas do seu género no mundo.

O edifício escolar, localizado de frente para a Rua de Santa Rita foi remodelado no ano de 2012.

Funcionam neste edifício 18 salas, 6 do Jardim-de-Infância e 9 do 1.º ciclo, 1 sala de apoio, 2 salas de ensino especial, ginásio, reprografia, biblioteca e uma cantina que serve as crianças deste estabelecimento. Esta escola ainda contém diversas casas de banho adaptadas às necessidades dos alunos.

No 1.º ciclo 2 salas são para duas turmas do 1.º ano de escolaridade, 3 para o 2.º ano, 2 para o 3.º ano e outras 2 para o 4.º ano.

Esta escola contém ainda uma sala de espera na entrada da mesma. Esta sala foi realizada para que fosse possível dar assistência aos familiares e às crianças quando estes realizam entrada e saída na escola protegendo-os das diversas condições climatéricas.

O exterior desta escola é um espaço extenso, que dispõe de alguma área verdejante, um desses espaços localiza-se em um dos lados da escola e o outro em frente da mesma. Neste espaço exterior estão contidos duas zonas de parque, ambas localizam-se no lado esquerdo da escola na zona verdejante da mesma.

Em anexo II é possível verificar a organização da sala em questão. Esta sala contém um quadro negro para o qual as mesas dos alunos estão viradas.

As mesas dos alunos estão expostas em forma de espiral de forma a facilitar uma partilha dos conteúdos a lecionar e o diálogo entre todos. Esta foi também a forma que a professora da sala encontrou para que conseguisse chegar facilmente perto de todos os alunos para recorrer as necessidades dos mesmos.

A secretária da professora encontra-se no fim da sala no canto direito. Ainda no final da sala no canto esquerdo está disposta uma mesa redonda utilizada para momentos de leitura e trabalhos plásticos e ao centro do fundo da sala, uma mesa utilizada para a organização dos materiais a se utilizar com os alunos.

Os alunos possuem um computador na sala de aula com acesso à internet e ainda diversos recursos materiais tais como livros, cartolinas, folhas brancas, papel autocolante entre outros.

Na sala têm afixado numa das paredes alguns armários para arrumos.

Para fixar os materiais dos alunos a sala contém um quadro de acrílico no fundo da mesma. Contudo, alguns dos materiais dos alunos também são afixados nas paredes da sala.

A sala dispõe ainda de um lavatório junto à porta de entrada para que os alunos possam higienizar as mãos e diversos materiais.

### **3.2.2 Características do Grupo**

A turma é constituída por vinte e um alunos entre os sete e os dez anos de idade. Nesta sala dezanove alunos pertenciam a esta e duas crianças ficaram retidas novamente

no 3.º ano de escolaridade. A maioria destes alunos provém de uma família de estatuto socioeconómico médio-baixo.

O grupo em questão aparenta ter muitas dificuldades a níveis de linguagem e comunicação bem como a nível de cidadania, são alunos que carecem de respeito pelo cumprimento de regras e normas, não sabendo respeitar o funcionamento da sala e demonstrando uma má organização no trabalho em grupo.

De um modo geral a maioria das crianças demonstram interesse pelas aprendizagens. Participam ativamente nas atividades propostas, demonstrando muita curiosidade e vontade de descobrir. No entanto apresentam dificuldades de concentração nas tarefas propostas. Demonstram ser empenhados, realizam sempre com muito entusiasmo as tarefas até ao final contudo sem conseguir se expressar respeitando regras e papéis fundamentais para o bom funcionamento de trabalho na sala de aula. A realização das atividades por equipas e por grupos foram complicadas de se estruturar, uma vez que os alunos não conseguiam trabalhar ordenadamente em equipa.

O U, o F, o B e o G não deixam os seus colegas participar e interrompem constantemente quem tem a vez para o fazer com discursos por vezes impertinentes para a ocasião. O F além de falar fora da sua vez apresenta ainda com muita frequência períodos de distração, este aluno distrai-se com muita facilidade.

Durante este ano letivo estão no Apoio Educativo os alunos A, M, L, R e O. O aluno A apresenta dificuldades em todas as áreas de conteúdos, tem muita dificuldade de acompanhar a restante turma, contudo o trabalho que este efetua na aula não é diferenciado dos seus colegas. Este aluno está sinalizado e aguarda ainda avaliação para que possa ser acompanhado devidamente segundo as suas necessidades.

O aluno M é um aluno com dificuldades de coordenação motora, necessitando de maior apoio em atividades que exijam movimento ou sequências corporais.

Na área do português foi muito difícil para alguns alunos se expressarem claramente e de forma organizada, este foi o caso dos alunos M, O, A e R. Estes alunos necessitam de um maior cuidado e atenção por parte do professor nesta área. É ainda de referir que estes alunos mostraram-se pouco participativos, sendo necessário chamá-los com frequência para participar. Não participam nos diálogos espontaneamente nem com interesse e quando convidados a o fazer, muitas das vezes não o fazem com qualidade ou não sabem responder.

O aluno H é um aluno que também participa somente quando solicitado, este não se expõe perante o grupo com facilidade. Realiza diálogos com clareza contudo por ser muito tímido não utiliza um tom voz audível e por vezes torna-se muito difícil de compreender o que diz.

Grande parte do grupo demonstrou não ser autônomo ao realizar os momentos de leitura, não conseguem fazer a interpretação do que leem sozinhos, nem conseguem decifrar os enunciados dos textos que lhes são apresentados nem responder às questões sem antes ter apoio da estagiária. Os alunos A, H, M, O e R não realizaram leitura de textos exprimindo emoções e opiniões, e fazem uma leitura muito silábica dos textos. Este grupo de alunos necessita de ter um maior contato com a leitura, não só para o melhoramento da mesma mas também para que consigam utilizar frases mais coerentes e uma ortografia mais correta visto que não compreendem enunciados e não escrevem corretamente nem com clareza as suas ideias. Demonstram ainda dificuldades em realizar pesquisa no texto e conseqüentemente não conseguem responder ao que é pedido em questões interpretativas do mesmo. A U, o G e o E foram alunos que se destacaram pela positiva na realização de leitura, estes dão a devida entoação ao texto e realizam uma leitura perceptível.

### **3.2.3 Atividades de Leitura e Escrita Realizadas no 1.º Ciclo**

Ciente do que foi acima mencionado e evidenciando o valor da Língua Portuguesa como inicialmente se destacou neste documento, à semelhança do trabalho realizado no estágio pedagógico no pré-escolar, serão também apresentadas e analisadas atividades realizadas por nós ao nível da leitura, escrita e compreensão oral.

#### Atividade 1 - Leitura de História de Natal

Já dizia Sacristán (2008) que a leitura é o que nos faz verdadeiramente seres humanos. Segundo ele “somos o que lemos e como o fazemos” (*idem*: 91). Foi neste sentido que criamos um ambiente propício na sala de aula para a realização da leitura de um livro. Para a execução desta atividade, foi colocada uma música de fundo de forma a criar uma atmosfera mais acolhedora e agradável para o momento.

Inicialmente a ideia era proceder à leitura da história na biblioteca escolar, tornando, assim, esta experiência ainda mais marcante para os alunos. No entanto a biblioteca escolar estava em remodelações e não foi permitido o acesso à mesma, por

isso ajustámos a atividade às condições oferecidas e tentamos criar um ambiente de leitura o mais afável possível dentro da sala de aula.

O objetivo desta atividade era que através da leitura expressiva feita por nós as crianças se deixassem envolver pela história e sentissem o prazer em ouvir ler, suscitando assim o seu desejo por ler.

A história lida foi “A oficina do Pai Natal” de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Para a tarefa de contar a história foi utilizado o livro em formato de papel. Achámos que seria mais significativo para os alunos se pudessem contatar com um livro, pois permitia que os alunos aprofundassem a sua relação afetiva e intelectual com o mesmo.

Este recurso possibilitou que explorássemos com as crianças a estrutura dos livros. Ainda antes de iniciar a leitura do mesmo, o grupo teve a possibilidade de manusear o livro e observar a sua capa, contracapa, lombada, folha de rosto e miolo.

A leitura do livro foi acompanhada de música natalícia dado que era a época alusiva à ocasião e tema da obra a ler.

Partindo do título da história a estagiária questionou o grupo: “De que tratará esta história?”. Com esta questão foi pretendido que os alunos refletissem e associassem o título à obra. Muitas das respostas pairaram perto do assunto tratado na história e na imagem da capa do livro. Surgiram comentários como: “O duende do pai natal e os meninos vão ajudar o Pai Natal”(C); “O Pai Natal leva os meninos à sua oficina”(F).

Nesta atividade, para além do ambiente que foi criado, procurámos contar a história com bastante expressividade, de forma a manter os alunos atentos mas também para enfatizar a necessidade de se ser expressivo na leitura.

Depois de lida a história foi realizado um exercício de compreensão oral sobre a mesma. O grupo no início da leitura da história já tinha sido avisado do exercício. E durante o conto tiveram a necessidade de estar muito atentos para que depois desta



Fig. 6 - Leitura da História “A oficina do Pai Natal”

leitura detivessem a capacidade de responder a algumas questões sobre o que ouviram e sem aceder ao texto.

Este exercício ajudou a manter a atenção do grupo durante a leitura, uma vez que o exercício seguinte dependeria disso.

Toda a turma esteve muito concentrada na leitura e demonstrou muito interesse na escuta da história. O exercício de compreensão oral foi a prova disso. Foi visível, com a quantidade de respostas corretas, que todos os alunos prestaram muita atenção aos acontecimentos da história e demonstraram identificar os momentos e as personagens da mesma com muita facilidade. Esta atividade de compreensão oral foi um sucesso.

Após esta atividade, as crianças pediram para realizar desenhos sobre a história. Ilustraram algumas das personagens pertencentes à história e o espaço da ação (a fábrica do pai natal).

No final de toda a atividade, as crianças puderam manifestar as suas opiniões sobre a mesma e foram tecidos comentários muito positivos acerca desta.

Os alunos pediram para ver o livro mais de perto e para realizar leituras individuais e silenciosas da história. Vários comentários e questões fizeram-se ouvir: “Posso ver?” (aluno J); “Também quero ver.” (aluno E); “Queria ler, posso? Já fiz tudo.” (aluno U). Uma criança pediu ainda que o livro ficasse na sala para que o pudessem ler: “ O Livro pode ficar na sala para lermos?” (aluno G).

Durante a tarde um aluno solicitou a realização da leitura da história para a turma, “Posso ir para o lugar da professora e ler a história?”(aluno U). Este aluno quis realizar a leitura modelo aos seus colegas tal qual nós tínhamos realizado no período da manhã. Mesmo já tendo ouvido uma primeira vez a história, o grupo voltou a estar muito participativo e atento à leitura.

#### Atividade 2 - Escrita do E-mail à SM TV

Esta atividade decorreu na quinta intervenção, mais precisamente no dia 3 de dezembro, tendo como propósito a aprendizagem da redação de uma mensagem de correio eletrónico em grupo.

Inicialmente foi proposto ao grupo o envio de uma mensagem de correio eletrónico para a realização de um convite. O destinatário deste convite foi a São Miguel TV. Dado que o tema a abordar naquela semana seria os meios de comunicação

e a SM TV representa um canal televisivo, esta poderia esclarecer melhor os alunos quanto ao funcionamento deste meio de comunicação social específico, a televisão. Portanto foi solicitado ao grupo que propusesse ao canal televisivo uma visita à escola para o esclarecimento de todas as suas dúvidas quanto a este meio de comunicação.

Esta atividade proporcionou ao grupo uma experiência bastante significativa visto que permitiu o contato com uma tecnologia de informação e comunicação, mais precisamente o e-mail que não era acessado ou mesmo conhecido por grande parte dos alunos da turma.

Inicialmente foi explicado como se realizava o acesso ao e-mail e como se utilizava este recurso. Visitamos a caixa de entrada do e-mail, a caixa de saída, entre outros. Os alunos ficaram muito curiosos sobre o modo de funcionamento de e-mail e na sequência disto surgiram questões como “Posso também ter um?”, “Vou pedir a minha mãe para fazer um com o meu nome”, “E como sabemos que receberam o e-mail?”, “ O senhor quando nos responder recebemos aí?”.

Depois de feita esta exploração ao e-mail procedemos então à escrita do convite.

O grupo estruturou a mensagem de correio eletrónico de forma idêntica ao que teria sido anteriormente ensinado na escrita da uma carta. Inicialmente foi feita uma comparação entre a estrutura destes dois tipos de texto e escrito, no caderno, as suas semelhanças e diferenças. A produção da escrita da mensagem foi realizada em grande grupo e apresentada numa tela com recurso a um retroprojetor para que todos tivessem a possibilidade de ver e acompanhar a escrita da mesma. Foram discutidas ideias e dadas opiniões sobre a ordem e estrutura da mensagem, estas foram todas devidamente anotadas no quadro de ardósia da sala e só depois foi iniciada a escrita da mensagem de correio eletrónico no computador.

Foi necessário orientar o grupo para a organização do texto, parágrafos, orientação do texto e os demais aspetos gráficos. Os alunos realizaram a escrita desta mensagem com bastante facilidade, compreenderam qual deveria ser a sua estrutura respeitando-a e dando boas ideias para a realização da mesma. O grupo inicialmente não conseguiu identificar o remetente e o destinatário da mensagem de correio eletrónico. Trocavam constantemente os conceitos. O aluno C foi o que demonstrou maior facilidade em compreender a diferença utilizando os termos corretamente e explicando-os de uma forma muito explícita. Alguns dos alunos demonstraram nem saber como

chegava a mensagem ao seu destino, o aluno Q possuiu a destreza de explicar aos seus colegas claramente como decorria esse processo.

Esta mensagem de correio eletrónico, depois de escrita, foi enviada à SM TV e também à professora titular da turma para que, mais tarde, os alunos pudessem verificar, através da receção da mesma, que tinha sido entregue no e-mail da professora titular do grupo, bem como no referido canal televisivo.

Visto que o grupo apresenta muitas dificuldades na escrita de textos, foi fundamental para nós a realização de atividades deste género. Acreditamos que só com a persistência e repetição é que os alunos poderão adquirir competências e melhorias a este nível, pois é um domínio que acarreta muita prática para o seu aperfeiçoamento.

Através desta atividade o grupo teve a possibilidade não apenas de realizar um texto mas também de praticar a sua escrita, a sua ortografia e a estruturação das suas frases. Este exercício foi muito importante, uma vez que os alunos, ao realizarem atividades de escrita, se tornam mais confiantes para o fazer e, de forma gradual, começam a criar situações que visam a elaboração deste tipo de trabalho. Há um aumento significativo da autonomia, dedicação e empenho com o objetivo de evoluir. Alves Martins e Niza (1998: 160) afirmam que “hoje, considera-se que a aprendizagem da escrita não se pode confundir com o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever, mas pela prática efectiva da escrita. Aprende-se a escrever, escrevendo” .

Esta foi uma atividade com que o grupo ficou muito entusiasmado, uma vez que desfrutaram da possibilidade não só de escrever para alguém que lhes era muito querido, como também de verificar que a mensagem de correio eletrónico tinha sido realmente entregue. Os alunos ficaram extasiados quando verificaram que a professora titular tinha realmente recebido a mensagem. A este propósito, foram tecidos alguns comentários entusiasmantes: “Uau recebeu mesmo” (aluno J); “ Isso quer dizer que... que... o senhor também recebeuuuu!”(aluno G).

No decorrer desta atividade foi perceptível alguma desordem por parte das crianças. Acreditamos que tal aconteceu pelo facto de os alunos estarem a trabalhar de um modo que não lhes é familiar, dispostos de forma diferente na sala de aula e acedendo a recursos e estratégias de trabalho que para estes eram novidade. Consequentemente houve a necessidade de se estender para o período da tarde a

realização da atividade, uma vez que foi mais demorada devido ao clima de desordem que se apropriou da sala de aula.

### Atividade 3 - Visita à Biblioteca

Foi realizada uma visita de estudo ao Centro de Estudos Natália Correia, no dia 3 de dezembro pelas 14 horas.

O objetivo principal desta atividade era desenvolver o interesse pela leitura através do contato com livro. Este trabalho já vinha a ser efetuado de forma progressiva, quando proporcionado experiências de leitura e escrita de textos diferentes, o contato com o livro e a exploração do mesmo entre outros.

Esta atividade tornou-se pertinente para que neste momento as crianças aprofundassem principalmente o contato com livros.

Uma vez que este centro se localiza na freguesia da Fajã de Baixo, freguesia onde a escola está sediada, tornou-se ainda mais enriquecedora esta experiência para o grupo. dado que a maioria dos alunos reside nesta localidade, tivemos a oportunidade de aproximar o meio envolvente das crianças ao propósito da atividade.

Ainda na sala de aula tentámos perceber quais as noções que as crianças tinham sobre uma biblioteca. Apercebemo-nos de que sabiam muito pouco e que só alguns já tinham tido a oportunidade de frequentar uma biblioteca. Sabiam que era um local com livros e que os podiam levar para casa. Tudo o resto sobre uma biblioteca estes foram aprendendo durante a visita que realizaram.

Tendo em conta que a biblioteca a visitar era um espaço cultural dedicado a uma grande Poetisa Açoriana nascida nesta freguesia, Fajã de Baixo, foi também criado um diálogo com o grupo sobre esta individualidade. Foi-lhes perguntado se sabiam quem era Natália Correia, ao qual um aluno respondeu que era o nome de um local desta freguesia, “É a casa do povo”.

Para nosso espanto, quando lá chegámos, todos os alunos nos disseram que era a primeira vez que entravam naquele espaço. Nunca nenhum aluno havia antes estado ali, nem mesmo por outros motivos que não a frequência da biblioteca.

Fomos recebidos na entrada por uma colaboradora que nos levou numa visita guiada pelo espaço, explicando um pouco da história do mesmo, a sua estrutura e organização. Chegados à sala Natália Correia (espaço biblioteca do edifício), foi explicada aos alunos a disposição dos livros e a sua organização neste espaço. Depois

ainda foram apresentados alguns tipos de livros e materiais presentes numa biblioteca e aclaradas as suas funções (atlas, dicionários, dvd's, jornais, revistas, romances, livros de poesia etc.). A funcionária alertou os alunos de que bastaria estes realizarem um cartão de leitor para poder requisitar qualquer um dos materiais ali



Fig.7 - Exploração do Espaço Biblioteca

expostos. Os alunos durante e após este momento tiveram a oportunidade de circular pela sala e explorar livremente o espaço, os livros e tudo o que estava à disposição.

Foi ainda possível falar sobre a poetisa Natália Correia, foram mostradas algumas obras desta autora com raízes da Fajã de Baixo. Os alunos já conheciam um dos textos da autora, o Hino dos Açores, pois já havia sido trabalhado na sala de aula. Acharam muito engraçado que a autora desse texto que já conheciam fosse da sua freguesia, surgindo questões e comentários como “Ela escreveu mais textos para crianças?”, “E livros?”, “Ainda mora aqui?”, “Gostava de a ter conhecido”.

Depois de apresentada a sala Natália Correia, a instituição tinha ainda preparado algumas atividades lúdicas relacionadas com a poetisa Natália Correia e com o espaço - biblioteca Ex: pintura da caricatura de Natália Correia, preenchimento de espaços sobre a organização de uma biblioteca, palavras cruzadas e crucigramas.

Após a realização destas tarefas foi perguntado aos alunos se queriam realizar ali na biblioteca uma leitura em conjunto como atividade final ao que todos responderam que sim.

Foi pedido que escolhessem um livro, do sector infanto-juvenil, que fosse do agrado de todos, mas que não fosse muito extenso. O grupo em conjunto chegou a um consenso e elegeu para esta leitura o livro “O gato e o rato”.

Sentados em roda num tapete, começamos por observar e analisar o



Fig. 8 - Leitura de uma História na Biblioteca

título, o autor e a capa do livro. Em seguida os alunos realizaram a leitura da história em voz alta, foi dada a cada aluno a oportunidade de ler um dos parágrafos do texto. No final foram feitas algumas perguntas de interpretação sobre a história aos alunos e realizado um resumo da mesma. Durante esta tarefa foi possível verificar que o fato de serem os alunos a ler a história despertou a curiosidade do grupo dado que não estavam habituados a tal. No entanto, como foi possível registrar, os alunos com maiores dificuldades em decifrar textos, ficaram inibidos, realizando leituras num tom muito baixo com pouca expressividade, necessitando por vezes do auxílio para ler algumas das palavras. Já os alunos com maior facilidade no processo de decifração, leram com maior segurança, num tom de voz mais claro e apropriado, dando entoação devida ao texto e com a preocupação de que os colegas percebessem o que era lido. Apercebemo-nos de que faltou nesta atividade um período de preparação, para que os alunos pudessem ter um primeiro contato com o texto, ouvindo uma leitura modelo e realizando uma leitura silenciosa de forma a garantir que todos os alunos tomassem conhecimento do texto e ajudasse aos alunos com mais dificuldades na descodificação do mesmo.

No final da visita, foi questionado aos alunos se tinham gostado, responderam todos que sim. O instituto fez ainda questão de oferecer a cada um dos alunos uma lembrança para que mais tarde se pudessem recordar daquela experiência. Explicaram ainda que poderiam regressar sempre que desejassem, podendo inclusive fazer o cartão de leitor e escolher um livro para levar para casa.

À saída o grupo ainda teve a oportunidade de visitar a exposição de presépios reciclados, realizados pelas escolas básicas da ilha, no qual estava também ali representada a escola da Fajã de Baixo.

Quando a turma chegou à escola quiseram fazer muitas questões e partilhar opiniões sobre a atividade. Nesse momento de partilha foi notória a satisfação do grupo. Os comentários foram todos muito positivos e muitos dos alunos prometeram lá regressar brevemente.

A visita efetuada foi um grande motivo de alegria para os alunos. Estes reagem sempre de bom grado à realização de atividades fora do recinto escolar e estão sempre disponíveis a novas experiências.

### 3.3 Concepções dos Alunos sobre a Leitura e o Livro

Nesta parte do estudo pretende-se fazer um levantamento das concepções sobre o ato de ler e o livro, bem como as preferências de leitura junto de nove alunos, dando cumprimento a dois objectivos do nosso breve estudo: conhecer as concepções das crianças sobre a leitura e o livro e verificar hábitos e preferências de leitura junto das crianças.

Os dados obtidos, nas entrevistas aos referidos educandos, permitiram-nos elaborar um sistema de categorias, o qual se centrou nas seguintes dimensões: Concepções sobre a leitura e o livro e Hábitos e Preferências.

Como forma de facilitar a leitura e compreensão dos dados pelo leitor, estes são apresentados em quadros síntese, de acordo com a ordem das categorias definidas no respetivo sistema (cf. Anexo VII).

Saliento que não há, nesta parte do trabalho realizado e relatado, o propósito de tirar deduções quantitativas, mas sim conhecer as concepções e práticas dos alunos.

#### **Categoria 1 – Concepções sobre a Leitura e o Livro**

Com o objetivo de conhecer as noções que as crianças têm sobre a leitura e o livro consideramos importante verificar se estes reconhecem o livro e têm um conceito formado sobre o mesmo. Do mesmo modo foi nosso propósito compreender o motivo que leva os alunos a apreciar os momentos de leitura e como se definem quanto às suas competências leitoras.

Estes dados encontram-se explanados no Quadro 3.

**Quadro 3** – Concepções sobre a leitura e o livro, expressas no discurso dos alunos

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
		Entrevistas
		Alunos (A)
1.1. Identifica o livro	1.1.1. Sabe o que é um livro	9
1.2. Competências leitoras	1.2.1. Sabe ler	8
	1.2.2. Tem dificuldades de leitura	1
1.3. Motivo de ler	1.3.1. Desenvolve a escrita e fala	1
	1.3.2. Desenvolve capacidades de leitura	2

	1.3.3. Prazer	3
	1.3.4. Adquire novos conhecimentos	2
	1.3.5. Não aprecia por atividade ser demorada e aborrecida	2

Como é possível constatar no Quadro 3, todos os alunos afirmam saber o que é um livro e alguns deles ainda tentaram descrever este mesmo recurso; no entanto, foi notória a dificuldade que possuíram em fazê-lo, usando por diversas vezes o termo “ são coisas” para definir este material.

Observemos alguns exemplos elucidativos destas definições:

"Sei, são coisas que a gente pode ler e que podemos ficar a saber o que é divertido, o que são histórias." (aluno 5).

"Sei, são capas que tem coisas que falam sobre hist...dizem histórias, dizem bíblia, isso tudo." (aluno 3).

Quanto ao domínio da leitura apenas um aluno asseverou não dominar por completo o ato de ler, confessando ter algumas dificuldades neste domínio. Os restantes colegas consideram-se bons leitores.

Um aluno referiu não apreciar a leitura por esta corresponder a momentos muito demorados, tornando-se muito aborrecida. Contrariamente oito alunos afirmaram ter gosto em efetuar leituras, apresentando diferentes motivos para o fazer.

Dois alunos afirmaram que gostam porque o ato de ler é divertido e dá-lhes prazer. Houve ainda quem apreciasse a leitura por esta desenvolver diversas aptidões, dando-lhes acesso a novos conhecimentos e também por possibilitar o desenvolvimento de competências leitoras, de escrita e até mesmo de comunicação oral.

## **Categoria 2 – Hábitos e Preferências de Leitura**

No sentido de conhecer melhor as práticas dos alunos achámos também pertinente conhecer as preferências expressas pelos mesmos em relação à leitura, uma vez que o contato que os alunos fazem com a leitura tem também a ver com questões afetivas. O Quadro 4 apresenta os dados relativos a esta categoria.

**Quadro 4 – Hábitos e Preferências de leitura, expressos no discurso dos alunos**

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
		Entrevistas
		Alunos(A)
2.1 Gostos e interesses	2.1.1 Lazer	6
	2.1.2 Desporto	2
	2.1.3 Leitura	5
	2.1.4 Trabalhos escolares	2
2.2 Acesso a livros e leitura	2.2.1 Espaços formais	8
	2.2.2 Espaços informais	4
	2.2.3 Muito acesso	6
	2.2.4 Pouco acesso	3
2.3 Gostos e preferências por livro	2.3.1 Poesia e Banda Desenhada	1
	2.3.2 História grandes	1
	2.3.3 Desporto	2
	2.3.4 Comédia	1
	2.3.5 Aventura	5
	2.3.6 Literatura infantil	3

Através do Quadro 4 conseguimos verificar que cinco dos nove alunos escolheram a leitura como um dos seus passatempos favoritos. No entanto o grupo demonstrou que os seus interesses se encontram mais direcionados para atividades lúdicas e desportivas, como andar de bicicleta, jogar à bola e brincar com os amigos entre outras.

Embora tenhamos concluído, anteriormente, que todos os entrevistados conhecem o livro, aqui constatou-se que apenas alguns deles costumam estar em contato permanente com livros e com a leitura. Alguns dos alunos afirmaram ver e contactar com livros apenas na escola e na biblioteca. Só quatro alunos afirmaram que realizam leituras e manuseiam os livros fora da sala de aula de forma informal.

Visto que o grupo na semana anterior à realização das entrevistas tinha efetuado uma visita à biblioteca foi possível reconhecer nas suas respostas durante a entrevista que este conceito ficou muito presente, levando todos os entrevistados a afirmar que contactam com livros na biblioteca.

Quanto aos materiais de leitura que as crianças possuem em casa para uso pessoal, verificou-se uma disparidade de respostas, porquanto ora os alunos tinham

muitos materiais de leitura ora tinham muito poucos ou nenhuns. Três dos alunos responderam que possuíam apenas alguns livros, os outros seis disseram ter muitos livros em casa. Houve ainda quem apresentasse disponibilidade trazer alguns desses materiais para a escola, a fim de partilhar com os colegas.

Todas as crianças demonstraram conhecer livros e ter preferências de leitura, mesmo aqueles que afirmaram anteriormente não dominar bem a leitura ou não ter muito gosto por ler. Essas preferências passam principalmente por leituras com temas de aventura e de literatura infanto-juvenil. No entanto houve quem preferisse poesia, banda desenhada, desporto e comédia. Podemos concluir que, para tal facto ocorrer, é porque, mesmo que de forma inconsciente, todos os alunos já demonstram ter alguns gostos e preferências por leitura.

É no entanto tarefa dos agentes educacionais fomentar mais esta prática junto dos alunos, recorrendo a atividades diversificadas e relacionadas com o lúdico-didático, de forma a demonstrar que o momento de leitura não é aborrecido mas, sim, muito interessante e até mesmo divertido. Por esta via começaremos, desde cedo, a criar futuros leitores.

Estes alunos demonstraram que, para além de possuírem livros, também têm a capacidade de os partilhar com os colegas, o que é muito importante para que se desenvolvam hábitos de partilha. E para os alunos que não tem acesso a livros em casa, desta partilha possa surgir uma oportunidade de conhecer outros materiais que não os expostos na sala de aula.

### **3.4 Perspetivas dos Docentes do 1.º Ciclo sobre a leitura e o livro**

Nesta parte do relatório, é pretendido efetuar um levantamento das perspetivas demonstradas sobre a leitura, o livro e os espaços formais e informais de leitura, por quatro professores do 1.º Ciclo da escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado. Procurando responder aos objetivos desta representação de estudo apresentamos os dados obtidos nas entrevistas destes inquiridos. Como forma de selecionar e organizar a informação, foi elaborado um sistema de categorias centrado nas seguintes dimensões: Conceções sobre a leitura e o livro e Hábitos e Preferências de Leitura.

Tal como efetuado anteriormente na análise dos dados recolhidos nas entrevistas dos alunos, apresentaremos quadros síntese como forma de facilitar a leitura e compreensão dos dados pelo leitor, respeitando a ordem das categorias (cf. Anexo VIII).

### **Categoria 1 - Concepções sobre a Leitura e o Livro**

Com o objetivo de conhecer as representações dos docentes acerca da abordagem à leitura e seu ensino, consideramos importante conhecer os valores que estes atribuem à leitura, uma vez que os alunos dependem destes para evoluir as suas aptidões neste domínio. Tal como refere Lages *et al.* “as crianças desenvolvem a sua capacidade de refletir e falar sobre a língua através da interação com os pais, com os professores e com os seus pares mais competentes.” (2007: 15). Os dados obtidos nesta questão são apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5** – Concepções sobre leitura e livro, expressas no discurso dos docentes

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
		Entrevistas
		Professores (P)
1.1 Valor da leitura	1.1.1 Fonte de informação	1
	1.1.2 Meio de integração	1
	1.1.3 Desenvolve aprendizagens	2
	1.1.4 Fonte de conhecimento	2
	1.1.5 Meio de compreensão	3

Observando o Quadro 5, percebemos que os docentes inquiridos apontam para diferentes concepções, no que diz respeito à prática de leitura. No entanto, a opção mais valorizada nestes depoimentos foi a da leitura como meio de compreensão.

De acordo com os discursos de alguns dos professores, percebe-se que para estes a leitura é uma fonte de informação que possibilita alargar horizontes pois é através da leitura que teremos a oportunidade de compreender tudo o que nos rodeia, como elucidam as seguintes expressões:

” Para mim a leitura é muito importante, é a prática da leitura que faz-se presente em nossas vidas, desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta.”( P4).

"(...)assume um papel importante aaa, na compreensão de todos os fatores e deeee, na conceção de tudo o que nos rodeia." (P3).

Além dessas conceções também é possível verificar outros aspetos que os professores valorizam na leitura, nomeadamente o de esta oferecer o desenvolvimento de aprendizagens, ser fonte de conhecimento, ser um meio de integração e de informação.

## **Categoria 2 - Hábitos e Preferências de Leitura**

Dado que o professor tem de servir de exemplo para os seus alunos, e no sentido de conhecer melhor a proximidade dos professores com a leitura e com o livro, procuramos verificar hábitos de leitura e algumas das suas preferências.

**Quadro 6** – Hábitos e Preferências de Leitura, expressos no discurso dos docentes

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
		Entrevistas
		Professores (P)
2.1 Hábitos de leitura	2.1.1 Relacionamento próximo com a leitura	4
	2.1.2 Falta de tempo para dedicar à leitura	2
	2.1.3 Profissão exige leitura diária	1
	2.1.4 Ler para consulta	1
2.2 Preferências de leitura	2.2.1 Romances	4
	2.2.2 Ficção científica	1
	2.2.3 Poesia	1
	2.2.4 Leituras recomendadas	1
	2.2.5 Literatura infanto-juvenil	1
	2.2.6 Leituras em inglês	1

Realizando uma leitura global dos dados acima apresentados, é possível verificar que todos os professores referem ter um relacionamento de proximidade com a leitura. No entanto dois destes afirmam que não se dedicam a estes momentos tanto quanto desejavam devido à falta de tempo. Em contrapartida um professor refere que a leitura é constante nos seus dias, pois a profissão assim o exige.

Todos os docentes revelaram ter preferências por obras de romances; no entanto, apresentam no seu discurso, uma diversidade de preferências que diverge desde poesia, a ficção científica e a literatura infanto-juvenil. Houve ainda quem tivesse preferências por leituras de obras em línguas estrangeiras.

O professor que referiu preferencialmente ler obras de literatura infanto-juvenil aparenta interessar-se em manter-se atualizado para que usufrua destas informações para a sua atividade docente.

Explicitando este interesse temos a expressão:

"(...) agora ultimamente tenho lido muito literatura infanto-juvenil, tudo o que tem a ver e está relacionado com as crianças."(P4).

### **Categoria 3 - Dinâmicas de Leitura**

Relativamente às dinâmicas de leitura, procuramos compreender as estratégias que normalmente estão associadas às atividades de leitura com o intuito de desenvolver competências leitoras. Nesta ótica procuramos também perceber qual a importância que os docentes atribuem a estas dinâmicas e quais as que privilegiam para o desenvolvimento de competências leitoras. (Quadro 7).

**Quadro 7-** Dinâmicas de leitura que contribuem para o desenvolvimento linguístico, relatadas pelos professores

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
		Entrevistas
		Professores (P)
3.1 Domínios essenciais na Língua Portuguesa	3.1.1 Leitura destaca-se pela sua transversalidade	3
	3.1.2 Todos complementam-se	2
3.2 Dinâmicas de leitura em sala de aula	3.2.1 Leitura diária	4
	3.2.2 Leitura individual, leitura coletiva	1
	3.2.3 Leitura na biblioteca da sala	1
	3.2.4 Leitura de textos	3
	3.2.5 Apresentação de livros	2
	3.2.6 Livro favorito	2
	3.2.7 Leitura dramatizada	1
	3.2.8 Leitura dialogada	1
	3.2.9 Ler algo de que gostem e apresentar ao grupo	1
3.3 Importância das dinâmicas de leitura	3.3.1 Para compreensão	2
	3.3.2 Sem leitura não há escrita	1
	3.3.3 Vetor principal para desenvolver os outros domínios	3
	3.3.4 Evolução nas aprendizagens através da fluência e competência na leitura	1
3.4 Estratégias para o desenvolvimento de Competências Leitoras	3.4.1 Produção de textos, leitura oral, silenciosa e exploração do texto oral e escrito	1
	3.4.2 Leitura modelo	2

	3.4.3 Lengalengas	1
	3.4.4 Trava línguas	1
	3.4.5 Apresentação de livros por imagens	1
	3.4.6 Cantar	1
	3.4.7 Jogos de sílabas	1

De um modo geral, verificamos que na Língua Portuguesa o domínio com mais significância para os professores é o da leitura, devido à sua transversalidade a todas as outras áreas. No entanto dois dos professores referiram-se a todos os domínios como sendo essenciais uma vez que se complementam.

É referido por todos os professores que a leitura na sala de aula é diária. Sendo a dinâmica mais utilizada a leitura de textos. Uma das atividades promovidas por dois dos inquiridos é a apresentação de um livro. Um dos inquiridos dá aos seus alunos a oportunidade de escolha, podendo ser esta a apresentação de um livro preferido ou de simplesmente um recurso de leitura com que os alunos se identifiquem.

Existem outras dinâmicas desenvolvidas, desde a leitura dramatizada, leitura dialogada e a leitura (silenciosa ou em voz alta) em sala de aula do livro preferido, entre outras.

Os Docentes defendem que estas leituras são importantes para a compreensão das aprendizagens. Os alunos que são fluentes na realização da leitura têm mais aptidões para desenvolver as aprendizagens.

Três dos inquiridos referem que a leitura é o vetor principal para desenvolver outros domínios. Um deles enaltece a ideia de que sem a leitura não há escrita.

As estratégias para o desenvolvimento do domínio da leitura são das mais variadas, os professores inquiridos utilizam desde leituras modelo, leitura de trava-línguas e lengalengas, jogos com sílabas e até atividades de expressão musical para que os seus alunos tenham progressos e evoluam enquanto leitores. Até mesmo os alunos que possuem maiores dificuldades ou não conseguem efetuar a leitura são desenvolvidas estratégias para que estes se sintam integrados e desenvolvam também o gosto e prazer de contactar com os livros. A estratégia exposta a este nível foi a realização de apresentações de livros, deveras diferente dos seus colegas. O aluno não tendo confiança para a realização de atividades de leitura, numa primeira fase realiza apresentações apenas através da leitura de imagens para que gradualmente evolua enquanto leitor e ganhe confiança na realização destes atos.

Ilustrando esta ideia temos o seguinte exemplo expresso por um dos Professores:

"Eu tinha aquela menina (...), tinha dificuldade na leitura e que não sabia ler, ia apresentar pelas imagens. (...) pela oralidade e apresentava pelas imagens. Depois ler pequenas palavras, às vezes frases. Ela apresentava só uma frase que gostasse." (P4).

#### **Categoria 4 - Espaços Físicos Designados para a Leitura na Escola**

Com o intuito de traçar um perfil dos espaços que a escola oferece aos seus alunos como forma de verificar se estes são bem aproveitados achámos também pertinente averiguar se os professores têm um olhar de significância sobre estes espaços. O Quadro 8 apresenta estes dados relativamente a esta categoria.

**Quadro 8 - Caracterização dos espaços designados para a leitura na escola pelos professores**

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
		Entrevistas
		Professores (P)
4.1 Biblioteca escolar	4.1.1 Não utiliza o espaço	2
	4.1.2 Desconhece o material que contém	1
	4.1.3 Livros variados tipos e recursos de multimédia	1
	4.1.4 Requisição de livros para uso na sala	2
	4.1.5 Leva os alunos à biblioteca	2
	4.1.6 Simulação de biblioteca municipal	1
	4.1.7 Uso do material de multimédia	1
	4.1.8 Material desatualizado e em más condições	1
	4.1.9 Não considera o espaço uma biblioteca	1
	4.1.10 Pouco apetrechada de livros	3
4.2 Espaço de leitura na sala de aula	4.2.1 Livros e revistas de variados tipos	1
	4.2.2 Investimento pessoal	2
	4.2.3 Espaço ainda em vias de construção	1
	4.2.4 Espaço específico para leitura	3
	4.2.5 Alunos trazem os livros para o espaço	1
	4.2.6 Projeto Leitura	1
	4.2.7 Livros sobre temáticas de sala de aula	1
4.3 Importância dos espaços de leitura	4.3.1 Praticar leitura	1
	4.3.2 Material apropriado à faixa etária	1
	4.3.3 Atividade diferente	2
	4.3.4 Fomenta o gosto por ler	1
	4.3.5 Valorizam a leitura	1
	4.3.6 Rentabilizam tempo abrindo horizontes	1
	4.3.7 Acessibilidade	1

De acordo com os dados acima explanados, verificamos que existem essencialmente dois tipos de espaço de leitura na escola: a biblioteca escolar e a área de leitura na sala de aula. Quanto à biblioteca escolar compreende-se que apenas metade dos inquiridos utiliza este espaço e os recursos adjacentes ao mesmo em sala de aula. Nem todos os professores mostraram estar informados sobre os potenciais recursos que a biblioteca escolar contém que poderão contribuir para as dinâmicas desenvolvidas em contexto de sala de aula. Um dos inquiridos não recorre a este espaço por não achar que este possa ser sequer considerado um espaço biblioteca. Foi relatado que este espaço revela estar pouco apetrechado de materiais, os recursos existentes são já um pouco antiquados, gastos e em más condições. A escola revela não se preocupar com este espaço, dado que é verificável que este foi deixado cair em desuso. Esta não oferece muitas condições para que a biblioteca escolar possa ser rentável para o desenvolvimento de competências leitora e de hábitos de leitura na comunidade escolar.

Os professores procuram desenvolver estas competências em sala de aula, sendo que três destes têm desenvolvido um espaço específico para leitura na sala de aula. No entanto para a criação destes espaços é necessário que haja um investimento próprio. Os professores trazem os materiais para o espaço de casa e ainda alguns deles pedem aos seus alunos para que façam o mesmo. O material destes espaços é de variados tipos, passa desde revistas, a livros e jornais. Os professores tentam adequar o material às temáticas que são abordadas com os alunos.

Um dos inquiridos não teve a possibilidade de desenvolver este espaço em sala de aula devido à falta de recursos e de apoio; no entanto, este ainda é um objetivo a atingir. Revelou-nos que apesar de não oferecer este espaço, os alunos estão inseridos num projeto de leitura que, por sua vez, é desenvolvido em sala de aula.

Todos os docentes acreditam que estes espaços são uma mais-valia, pois através destes os alunos têm a possibilidade de contactar com atividades diversificadas de leitura, rentabilizando, assim, o tempo de aula com atividades produtivas que possibilitam o alargamento de horizontes dos leitores e ainda exercitar as suas leituras. Os alunos valorizam estes espaços. Esta é uma oportunidade que lhes é dada que faz fortalecer o gosto pela leitura.

No discurso dos professores do 1.º ciclo também se registou que estes espaços dão a possibilidade a todos os alunos de contatarem com o livro e com a leitura, permite ainda que realizem uma leitura com o material adequado à sua faixa etária, dado que a

organização destes espaços é feita pelos professores, profissionais informados e atualizados dentro deste domínio.

### **Categoria 5 – Recursos de Leitura**

Quanto maior for o contato estabelecido entre a criança e o código escrito, maior habilidade terão para desenvolver a leitura e a escrita visto que este contato favorece a emergência destas atividades.

Nesta ótica quisemos, também, conhecer o tipo de materiais selecionados pelos docentes (cf. Quadro 9).

**Quadro 9** - Recursos recomendados e disponibilizados pelos professores

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registos
		Entrevistas
		Professores (P)
5.1 Material escrito em sala de aula acessível aos alunos	5.1.1 Acesso a bastantes livros	3
	5.1.2 Livros que trás de casa	2
	5.1.3 Cópias de livros	1
	5.1.4 Dicionário	1
	5.1.6 Revistas	1
	5.1.7 Cartazes de parede	2
	5.1.8 Manuais escolares	4
	5.1.9 Recursos multimédia	1
	5.1.10 Documentos e Fichas	4
	5.2 Recursos de leitura utilizados/recomendados	5.2.1 Livros do PNL
5.2.2 Livros indicados nas metas		2
5.2.3 Livros infantis		1
5.2.4 Banda desenhada		2
5.2.5 Variados tipos de texto		1
5.2.6 Fábulas		1

Analisando o Quadro 9 torna-se notório que os docentes se sustentam de materiais que reforçam as suas práticas de ensino. Os docentes enfatizam o recurso aos manuais escolares, a documentos e fichas. Também o livro foi um recurso referenciado por estes, fundamental e em abundância na sala de aula. Valorizaram ainda os recursos de multimédia, cartazes de parede e revistas. Outro recurso eleito por estes profissionais foi o dicionário, como instrumento auxiliar da escrita dos alunos.

Relativamente ao acesso das crianças aos materiais, percebemos que havia por parte dos professores uma disponibilização livre dos recursos. Os professores recomendam aos seus alunos material adequado às suas necessidades de aprendizagem e preocupam-se em utilizar esse mesmo material. Privilegiam e sugerem essencialmente livros recomendados, por sua vez, em programas e documentos oficiais para este nível de educação, mostrando assim a tentativa de estarem informados e de se manterem atualizados quanto à política utilizada a nível nacional. Também recomendam e utilizam livros de literatura infanto-juvenil, tendo em consideração os interesses dos alunos, bem com leituras com variados tipos de texto, que vão desde a banda desenhada à poesia.

### **Categoria 6 – Contributo das Famílias no Desenvolvimento de Competências Leitoras e do Gosto pela Leitura**

Como vimos no capítulo anterior, apenas o contato das crianças com o material escrito na escola é suficiente, no sentido de fomentar e enriquecer as aptidões leitoras dos alunos. Para tal, cabe também às famílias agir de forma intencional, para apoiar treinar e desenvolver estratégias com os seus filhos. Deste modo, procuramos saber junto dos professores qual a participação dos pais para a promoção do gosto em ler e em desenvolver competências de leitura e o que estes pensam a respeito da existência destas participações. Depois tentamos ainda compreender quais as dinâmicas de sensibilização utilizadas pelo professor para que os familiares contribuam e participem nas ações de leitura dos seus filhos.

**Quadro 10-** Concepções dos professores sobre o contributo das famílias para fomentar o gosto e o desenvolvimento de competências leitoras nos seus filhos

Subcategorias	Indicadores	Unid. de Registo
		Entrevistas
		Professores (P)
6.1 Práticas de leitura em casa	6.1.1 Desde que a criança nasce	2
	6.1.2 Famílias que motivam para leitura, os filhos desenvolvem gostos hábitos e competências na leitura	1
	6.1.3 Difícil criar crianças leitoras a quem não tem acesso em casa desde cedo	2
	6.1.4 Continuidade da escola	1
	6.1.5 Não têm ou revelam poucos hábitos de leitura em casa	3
	6.1.6 Professor conhece práticas dos alunos através de diálogo de sala de aula	2
	6.1.7 Ler apenas para estudar	1

6.2 Partilha de livros	6.2.1 Não têm livros para poder partilhar	1
	6.2.2 Troca de Livros	3
6.3 Sensibilizar as famílias para promoção do livro e da leitura	6.3.1 Leituras de livros acompanhadas dos pais	3
	6.3.2 Apresentar livro na escola com um familiar	1
	6.3.3 Pede apoio das famílias nas tarefas de leitura e escrita	2
	6.3.4 Não realizou nenhuma dinâmica	1

Baseando-nos nos dados em cima apresentados, verificamos que os professores pensam que a participação dos pais, nas atividades de leitura em casa, deve começar desde cedo, mesmo quando a criança nasce, pois a criança que é motivada para a leitura pela família em casa desenvolve o gosto, hábitos e competências para a leitura. É defendido por alguns dos inquiridos que o aluno que não está habituado a realizar estas práticas em casa dificilmente se tornará num leitor vitalício.

De acordo com os depoimentos dos professores de 1.º ciclo, percebe-se que os alunos, apesar de se interessarem na escola pela leitura, em casa não têm oportunidade de vivenciar esta prática. A única atividade de leitura que realizam prende-se com as tarefas escolares (TPC), mandadas realizar pelos professores. Segundo os docentes, as crianças apresentam poucos ou mesmo nenhuns hábitos de leitura em casa, como elucidam as seguintes expressões:

“As práticas de leitura que eles fazem em casa, a maioria deles é nos manuais escolares. Sobretudo no manual de Língua Portuguesa, os textos que vão para casa para depois ser explorado(...)” (P3).

“Na minha turma, os meus alunos não têm hábitos, não revelam hábitos nem de leitura, prática de leitura em casa. Os únicos momentos de leitura que têm são os da sala de aula.”(P1).

Segundo os testemunhos dos professores, verifica-se que estes têm conhecimento das práticas que são realizadas em casa através do diálogo que mantêm com os alunos em sala de aula. Além desses diálogos, os alunos também trazem livros de casa para partilhar com o grupo, realizando, por vezes, trocas desses mesmos materiais com os seus colegas. Esta atitude pode também ser considerada como um fator determinante para compreender o contato que os alunos têm com esses materiais em casa. É óbvio que quem assim procede tem acesso a esses mesmos materiais em casa e quem não os traz, geralmente, é porque não os tem. Esta linha de pensamento vai ao encontro do que foi relatado por um professor:

"Não partilham porque eles não os têm. É uma turma muito desfavorecida, são dez meninos de um nível muito desfavorecido (...)" (P1).

Ao tentar compreender quais as dinâmicas de sensibilização utilizadas pelo professor, percebemos que, normalmente, os professores exigem que os alunos façam em casa leituras de livros, acompanhados dos pais, outros solicitam a realização de apresentações do livro na escola compartilhadas com um familiar. Além dessas dinâmicas, os professores tentam ainda, através de um diálogo com os encarregados de educação, sensibilizar para que estes apoiem mais os seus educandos nas tarefas escolares, bem como nas tarefas de leitura. Nesta ótica, estão a transmitir-lhes também a importância destes atos. Houve ainda um professor que afirmou não ter realizado nenhuma sensibilização junto das famílias por não ter tido oportunidade em fazê-lo, dado que este é o primeiro ano que está com este grupo depois de um longo período de tempo sem ter sido titular de uma turma.

### **Categoria 7 - Concepções das Crianças sobre a Leitura e o Livro**

Por fim, quisemos averiguar quais as perspetivas dos professores referentes às concepções que o seu grupo de alunos apresenta sobre o livro e a leitura. Procurando assim verificar se as crianças atribuem valor à leitura, se se interessam por espaços de leitura utilizando-os autonomamente, se têm competências leitoras desenvolvidas, e ainda se demonstram gostar de ler apresentando interesses e preferências no âmbito da leitura.

**Quadro 11** - Concepções sobre a leitura e o livro das crianças relatadas pelos professores

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
		Entrevistas
		Professores (P)
7.1 Crianças e seus valores sobre a leitura	7.1.1 Revelam valorizar leitura através de comportamentos	3
	7.1.2 Atribuem valor sem ter consciência	1
	7.1.3 Alguns não valorizam a leitura	1
7.2 Competências leitoras das crianças	7.2.1 Dificuldades de leitura	2
	7.2.2 Sabem ler	2
7.3 Crianças e seus interesses por espaços de leitura	7.3.1 Não consegue levar leitura até ao fim	1
	7.3.2 Autonomamente gostam de dinamizar e explorar histórias neste espaço	1

	7.3.3 Alunos com dificuldades gostam de utilizar o espaço	1
	7.3.4 Sentem falta do espaço	1
	7.3.5 Demonstram gosto	4
7.4 Crianças utilizam espaço leitura	7.4.1 Informalmente sempre que há oportunidade	1
	7.4.2 De forma autónoma muito pouco	1
	7.4.3 De forma autónoma com muita frequência	2
	7.4.4 Formalmente um dia por semana	2
7.5 Crianças e seus interesses e preferências na leitura	7.5.1 Livros infanto-juvenis	2
	7.5.2 Interesse em estética dos livros	1
	7.5.3 Aventura	1
	7.5.4 Poesia	1
	7.5.5 Banda desenhada	1
	7.5.6 Histórias com animais	1
	7.5.7 Comédias	1
	7.5.8 Gosto em ouvir ler	1
	7.5.9 Contos tradicionais	1

O Quadro 11 revela-nos que, para os professores, os alunos aparentam principalmente valorizar a leitura através dos seus comportamentos. Percebemos, assim, que estes não conseguem expressar estes valores por diálogos. A este respeito é referido que alguns dos alunos não atribuem ainda valor à leitura e que alguns, apesar de atribuírem, fazem-no de forma inconsciente.

No que concerne a competências leitoras, houve uma disparidade nas respostas. Dois entrevistados mencionaram que os seus alunos eram bons leitores, contrariamente os outros dois que disseram que os seus alunos apresentam muitas dificuldades de leitura. No entanto, todos eles referiram que os alunos apresentam gosto pelos espaços de leitura. Os alunos demonstram gostar de dinamizar e explorar histórias neste espaço, sentem necessidade de ir para o espaço e até mesmo os alunos com maior dificuldades neste domínio da leitura gostam de explorar a área de leitura. Contudo, existem sempre alguns alunos que não conseguem terminar as leituras.

Dado que estes espaços são propícios ao desenvolvimento de competências e hábitos de leitura, este meio seria propício para colmatar as dificuldades encontradas nos dois grupos dos inquiridos que aferiram um mau desempenho na leitura dos alunos, caso existisse constantemente uma prática desta ação nestes espaços. Esta seria uma forma de desenvolver hábitos de leitura nos alunos para que conseguissem efetuar uma leitura até ao final do livro.

Relativamente à utilização dos espaços de leitura, na sala de aula, foram recolhidas respostas que confirmaram a existência de um dia da semana próprio para a realização destas explorações neste espaço. De forma informal foi ainda referido que os alunos utilizam estes espaços sempre que exista algum tempo disponível.

Apenas dois dos inquiridos revelaram ter turmas autónomas e que utilizam frequentemente estes espaços. Houve também quem revelasse que o grupo de alunos não frequenta estes espaços de forma autónoma.

Analisando a subcategoria 7.5, referente aos interesses e preferências na leitura das crianças, é visível que estes são variados. Desde literatura infanto-juvenil, poesia, banda-desenhada, contos tradicionais, comédias, história de animais, entre outros. Há também alunos que apreciam ouvir ler histórias, o ouvir contar e, ainda, aqueles que apreciam um livro pela sua estética.

### **3.5 Discussão dos resultados da temática de aprofundamento**

Tendo em conta a descrição acima realizada achamos de extrema importância efetuar, neste ponto, uma análise dos resultados obtido de forma a verificar até que ponto foram os objetivos bem-sucedidos.

Sobre o primeiro objetivo (*Conhecer as concepções das crianças e dos professores sobre a leitura e o livro*), podemos afirmar que tanto os professores como os alunos têm concepções coerentemente delineadas sobre a leitura e o livro. No entanto, os alunos ainda têm dificuldades em apresentá-las na forma discursiva. Ambos valorizam a leitura, contemplando as suas potencialidades para o desenvolvimento de aprendizagens e alargamento de horizontes. Dão importância ao fator de compreensão que esta possibilita sobre o meio que nos rodeia.

No que diz respeito ao segundo objetivo (*Verificar hábitos e preferências de leitura junto das crianças e profissionais de ensino*), foi conclusivo que os professores do 1.º Ciclo têm preferências de leitura e todos eles preferencialmente preferem a leitura de romances. No entanto, nem todos eles têm hábitos de leitura, dado que a profissão exige muito tempo de dedicação. Já os alunos, apesar de demonstrarem ter algumas preferências delineadas, ainda não têm hábitos de leitura, realizam apenas atividades de leitura em sala de aula ou em contexto escolar.

No que concerne ao nosso terceiro objetivo (*Conhecer dinâmicas de leitura utilizadas pelos profissionais de ensino*), pela análise do conteúdo das respostas dos

entrevistados e também pela análise das atividades desenvolvidas por nós em contexto de estágio, concluímos que os professores de 1.º ciclo utilizam como dinâmicas de promoção de leitura a leitura modelo e atividades mais conotadas com o lúdico, que, de certa forma, os alunos interpretam como “brincadeira”.

Ainda referente a este objetivo, foi verificável, na descrição das nossas práticas, que os alunos desenvolviam com as atividades desenvolvidas, desde aspetos linguísticos, paralinguísticos, a competências de escrita e de leitura, bem como capacidades para se expressarem e comunicarem.

Relativamente ao objetivo de *Analisar práticas promotoras do gosto pela leitura desenvolvidas em contexto de sala de aula*, consideramos que este foi alcançado; contudo, temos consciência de que nem todas as tarefas de leitura realizadas nas práticas de estágio foram exploradas neste documento. Face à limitação de páginas, foi necessário selecionar apenas atividades que nos pareceram mais enriquecedoras tanto para nós como para as crianças.

Centrando as nossas atenções sobre os dados que obtivemos relativamente a estes objetivos, mais evidente em contexto do 1.º ciclo, verificamos que à medida que o tempo passou e a estagiária se foi confrontando com constrangimentos a prática subsequentemente foi melhorando.

Podemos afirmar ainda neste objetivo, através dos dados analisados nas entrevistas aos professores do 1.º ciclo da escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado, que estes valorizam a leitura, dão importância ao desenvolvimento deste domínio em sala de aula, apesar de acharem que todos eles se complementam. Tentam diversificar ao máximo as dinâmicas que desenvolvem em sala de aula para que promovam nos alunos o gosto pela leitura. Alguns dos professores desenvolveram também um espaço dedicado à leitura na sala de aula com este mesmo propósito.

No que diz respeito ao quinto objetivo (*Averiguar as conceções dos professores do 1.º CEB acerca das características dos espaços físicos designados para a leitura na escola*) foi verificável que existem dois potenciais espaços físicos designados para leitura, a biblioteca escola e a área de leitura na sala de aulas. A biblioteca escolar não é utilizada por todos os professores por não oferecer condições suficientes para que se realizem atividades de leitura ou por não ter material adequado para a realização das mesmas. Os professores do 1.º ciclo optam preferencialmente por organizar um espaço

de leitura na sala de aula, assim adequando eles estes espaços às características dos seus alunos e às necessidades que vão surgindo.

Relativamente ao sexto objetivo (*Averiguar se os recursos existentes na sala de aula e na escola contribuem para a promoção de competências leitoras*) este foi verificável na entrevista aos professores do 1.º ciclo. Pudemos apurar que é atribuído aos alunos autonomia para a utilização dos materiais explanados na sala, verificamos também a este respeito que os recursos que os professores oferecem para promover competências de leitura são variadíssimos, vão desde dicionários, a cartazes de parede, recursos de multimédia, livros, manuais escolares, entre outros. E têm essencialmente como objetivo apoiar os alunos no desenvolvimento das suas páticas de aprendizagem.

Por fim, no último objetivo (*Averiguar as conceções dos professores do 1.º CEB acerca do contributo das famílias no que diz respeito ao desenvolvimento das competências leitoras e do gosto pela leitura*), percebemos que as famílias não promovem, em casa, práticas de leitura e não demonstram valorizar este domínio. Os alunos têm acesso à leitura maioritariamente na escola, em contexto de sala de aula. Contudo, os professores têm tentado tornar as famílias mais participantes e ativas na comunidade escolar, para que apoiem devidamente os seus filhos na tentativa de desenvolver equilibradamente as suas aprendizagens.

Em jeito de conclusão, evidenciamos que, mediante os dados obtidos neste estudo, há, na globalidade, uma valorização da leitura, uma valorização dos espaços para a realização da leitura somente por parte dos profissionais de docência entrevistados e pelos alunos. É deixado claro que a escola e as famílias ainda não dão a devida atenção a este domínio nem valorizam estes espaços. Referenciamos também que não foram manifestadas discrepâncias entre o que é proposto pela literatura na área para o contexto educativo em questão e as descrições de práticas dos docentes.

## **Síntese**

Neste último capítulo, apresentamos, em primeiro lugar, os procedimentos metodológicos em que se baseou a nossa investigação. Em seguida, caracterizamos os contextos das práticas de estágio no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e efetuamos a descrição e análise das atividades realizadas em cada um dos níveis de

ensino. No final, apresentamos a análise de conteúdo, acompanhando as respostas das entrevistas dos alunos e, posteriormente, dos docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Seguidamente, serão efetuadas algumas considerações finais respeitantes ao relatório de estágio por nós elaborado.

## Considerações Finais

Nesta fase final do nosso trabalho cabe-nos efetuar algumas considerações sobre a importância da realização do Relatório de Estágio, que mais não é do que o culminar de todas as aprendizagens pedagógico-didáticas experienciadas no nosso estágio académico.

Este trabalho levou-nos a fazer uma reflexão sobre as práticas, desenvolvidas durante os estágios em contexto de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva investigativa sobre a promoção da leitura e das suas práticas em espaços específicos para a leitura no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Possibilitou, ainda, através da revisão da literatura na área e das representações de práticas de outros agentes educativos, que complementássemos o nosso conhecimento e contactássemos com a realidade das práticas nesta profissão que é a docência.

Desta forma, como momento final, apresentamos as principais conclusões e considerações que obtivemos através da elaboração deste relatório.

No que diz respeito à educação do Pré-Escolar, consideramos que contribuímos para a consecução dos objetivos propostos. Foi notório o envolvimento das crianças no decorrer das atividades educativas e verificável o aumento do seu interesse pelos livros.

Foi ainda visível a crescente utilização da área de leitura por parte dos alunos. Através da observação tivemos a possibilidade de apurar que os alunos autonomamente já folheavam os livros e dialogavam sobre os mesmos com os seus colegas.

Relativamente ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, registamos que os alunos desenvolveram significativamente de forma gradual as competências leitoras. No final do estágio, os alunos que inicialmente tinham dificuldades disponibilizavam-se para realizar atividades de leitura e demonstravam um maior à vontade com a leitura, o que para nós foi muito gratificante observar que o nosso trabalho contribuiu para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

No que respeita aos contributos deste estágio para a nossa formação, é de referir que contribuiu em muito o facto de a turma ser heterogénea e ter vários níveis de ensino na sala de aula.

Acrescento ainda que foi muito agradável para nós verificar que contribuímos, de forma muito positiva, para a formação das crianças com que trabalhámos.

Evidencia-se que na representação do estudo desenvolvido neste documento existiram algumas limitações e dificuldades. Uma das limitações desta representação de

um estudo foi a falta de uma maior e mais abrangente recolha de dados que nos facultasse comparações e conclusões, foi muito difícil encontrar numa escola educadores e professores dispostos a participar, o que trouxe algumas fragilidades quanto à análise pretendida. Destacamos ainda o tempo que, por ser limitado e reduzido, não nos possibilitou aprofundar o tema de relatório como desejávamos.

Com a realização deste trabalho, foi-nos ensinado que futuramente, na consecução das nossas práticas enquanto profissionais, devemos olhar a prática da leitura de forma diferente. Estamos conscientes de como direcionar as nossas estratégias, para que estas se tornem mais proveitosas para os dois diferentes contextos educativos, abordados neste estudo.

Saliento a importância de termos tido a colaboração de colegas e professores durante os períodos de estágio. Foram fundamentais para nos auxiliar e aconselhar na estruturação dos planos a desenvolver.

Finalmente, quero realçar que a elaboração deste trabalho possibilitou a reflexão sobre as nossas práticas, uma vertente essencial na nossa evolução enquanto formandos nesta área que é a educação. Futuramente, desejo que assim continuemos, reflexivos quanto às nossas ações e atitudes para que possamos progredir nas nossas práticas até ao final das nossas vidas profissionais.

## Referências Bibliográficas

- Abreu, I; Sequeira, A. P e Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma educação participada*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I., (2003) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? (pp. 21-30) In Campos, B. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, L. (1995). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alonso, M. L. (1988). *A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores*. In *Ser professor – contributos para um debate*. Porto: SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte, 47 – 62.
- Azevedo, F. (2014) *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. 2ª Edição. Lulu Press, Raleigh, N. C.
- Azevedo, F. (2009) *Literacias: contextos e práticas*. In F. Azevedo & G. Sardinha (coord.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. & Pontes, V. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. In F. Azevedo & G. Sardinha (coord.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lousã: LIDEL.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.  
(Obra original publicada em 1977)
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3.ª Edição. Lisboa: Grávida.
- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. e Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, L. (2004) (coord.). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Algarve: Centro de Estudos Linguísticos e Literários/Faculdade de Ciências Humanas Sociais.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carrol, J. B. (1987). *The nature of the Reading process*. In H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (3<sup>rd</sup> Ed.) Newark, DE: International Reading Association.

- Castanho, M. (2014) *A Expressão Dramática ao Serviço do Ensino da Língua Portuguesa: Do Texto à Representação*. Portuguese World Language Institute Cambridge, MA USA.
- Castanho, M. (2007). *Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique*. Post-doctoral Research Report. University of Harvard, Cambridge, United States of America.
- Castanho, M. (2006). «Aprender a Ler Lendo: Um Roteiro de Leitura a Partir de Livros Gigantes», in Pereira, A.; Viana, F. L. P.; Tilve, M. D. F. e Castanheira, G. *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Editora Casa do Professor
- Castanho, M. (2001). *A Leitura através do Currículo nas Escolas do 2.º Ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Castanho, G. (2002). ALL - Aprender a ler lendo: Projeto de Literacia para o Século XXI. In G.Funk (orgs). *(Re) pensar o ensino de português* (pp.41-53). Lisboa: Edições Salamandra.
- Castanho, M. (2007). *O ensino da leitura nas escolas do 2.º ciclo em Portugal: o contributo das bibliotecas públicas escolares*, Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Castanho, M. (2000), *Comunicação Pedagógica: Diversidade linguística na escola cultural*. in Gabriela Funk (org.). *A Voz Popular*. Estudos de Etnolinguística. Cascais, Patrimonia Oral, Estudos: 233-244.
- Coelho, M. da Coneição (coord.) (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos*. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Ministério de Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Cochran-smith, M., & Lytle, s. L- (1993). Inside outside: Teatcher research et Formation, n.º9 (Avril 1991), pp. 17-31.
- Colomer, T.; Camps, A., (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Disciplinas. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- Costa, F. (2010). *Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender com Tecnologias*. In Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação 2010. Lisboa: Instituto Superior de Educação, 931-936
- Coutinho, C. P. & Lisboa, E. (2011). *Sociedade da Informação, Conhecimento e Aprendizagem Desafios para a Educação no Século XXI*. Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1, pp. 5-22.
- Cruz, V (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Tese de Doutoramento Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa
- Delgado-Martins R. *et al.* (2000). *Literacia e sociedade*. Lisboa: Caminho.
- Deus, J. (1876) *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Porto: Typ. De António José da Silva Teixeira
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (orgs.). (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela, M.T. (2006). *A formação contínua de professores numa encruzilhada*. In R. Bizarro & F. Braga (Eds.). *Formação de Professores de*

- Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências (pp.73-80). Porto: Porto Editora
- Estrela, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, volume XI, 1, 17-27.
- Ferreiro, E.; Palácio, M., Silveira, M. (1987). *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3ª Edição; Porto Alegre: Artes Médicas
- Formosinho, J. (2009) A academização da formação de professores. In: (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora,a.
- García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação* nº8.
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of Reading and writing*. Paris: Unesco.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Herdeiro, M. B. (1980). «Dimensão pedagógica da leitura», in Jacinto do Prado Coelho *et al., Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina
- IFLA/UNESCO. (14 de Agosto de 2006). Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares. Acedido a 13 de Abril de 2015 em [http://www.ifla.org/files/schoollibraries\\_resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-libraryguidelines-pt.pdf](http://www.ifla.org/files/schoollibraries_resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-libraryguidelines-pt.pdf)
- Illescas, M; Bernabeu N.(2001). *La biblioteca escolar: espácio real y espácio simbólico*. Quadraquinta.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças leitoras*; edições ASA; 4ª edição
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M.A. Flores & A.M. Simão (Eds.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C. & Correia, T. S. (2007), *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação.
- Lobato, M. (1964) *América*. São Paulo: Brasiliense.
- LOUGHRAN, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Orgs). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009. p.17-37.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a Ler, Aprender a ler*. Lisboa: Texto Editores.

- Martins, I., et al. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*; 1ª Edição: Ministério da Educação Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. (1982). *O que é leitura*. 7. Edição. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Lisboa: Porto Editora.
- Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1, p 65-77.
- MENEZES, I. M. (2010). Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e impacto na aprendizagem : concepções de alunos, professores e professores bibliotecários [em linha]. Repositorium UAB. Acedido em 15 de 04 de 2012 em
- Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. 3ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa.
- Micotti, M. (1980). Piaget e o Processo de Alfabetização. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Acedidas a 26-03-2015, disponíveis em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Ministério da Educação e Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Metas Curriculares*. Acedidas a 26-03-2015, disponíveis em <http://www.dgidc.min-edu.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2>
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

- Moreno, V. (2003) «Qué hacemos com la lectura?». In *Literatura Infantil y Juvenil*, pp. 7-13.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Nunes, M. B. (2003). *O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa*. Actas das Jornadas de Bibliotecas. Trofa: Câmara Municipal da Trofa.
- Olabenaga, J.; ISPIZUA, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de deusto.
- Oldfather, P. & Wigfield, A. (1996). Children's motivation for literacy learning. In L. Baker, P Afflerbach & D. Reiking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89-114). New Jersey: Lawrenc Erlbaum.
- Oliveira, Â.; Bortoletto, L.; Kinjo, M. ; Bertolazo, M.; (2013) *Leitura na Escola: Espaço para Gostar de Ler*.
- Pennac, D. (1996). *Como um romance*. 7ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Piaton, G. (1974). *Biblioteca dos Pais, As Primeiras Letras*. Mira-Sintra: Gráfica Europam, LDA.
- Pinto, M. (1994) *Desenvolvimento e distúrbios da Linguagem*. Porto Editora, LDA.
- Plano Nacional de Leitura. Acedido a 15-04-2015 disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>
- Ponte, J. (1990). *O Computador um instrumento da educação*. 4ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (1997). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Que Formação?* Sociedade Portuguesa de Educação.
- Ponte, J. P. (2002) As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*,19-26. Cadernos de Formação de Professores, Nº 4. Porto: Porto Editora.
- Poslaniec, C. – *Incentivar o prazer de ler: actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa, 2006.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, B. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina

- Ramos, I. (2010). O PNL e as TIC: Efeitos na relação dos alunos com a leitura. Dissertação de Mestrado em Multimédia em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Ribeiro, M. (2005). Ler para aprender melhor. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga
- Roldão, M (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar* (13). pp. 171-184. Minho: Universidade do Minho.
- Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua?* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5, 1-11.
- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível: Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (coord.), Neves, J., Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.
- Schraw, G., Brunning, R., Svoboda, C. (1995). *Sources of situational interest*. *Journal of Reading Behavior*, 27 1-15.
- Sequeira, M. (2000). A leitura e a crise paradigmática do séc. XXI, In Sequeira, M. (coord.). *Formar Leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, CIEEd.
- Sequeira, F., Sim-Sim, I. (1989). Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura; Instituto de Educação, 15 (2). Universidade do Minho.
- Silva, A.C.C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, A. C. C. (2001). Até à compreensão do princípio alfabético. A interacção entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e os progressos na consciência fonológica: Três estudos experimentais. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Silva, C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo, pp. 283-302.

- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. e Veloso, R. (2011). *Leitura – Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, L. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Educativo*. 1ª Edição; Braga: Centro de Investigação e Educação (CIED).
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto. Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2005). A aprendizagem da linguagem escrita pela criança surda. In I. Sim-Sim (Org.), *A Criança surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de professores, n.º 2. Porto: Porto Editora.
- Soares, L. D. (2006). *Uma vaca de Estimação*. Civilização Editora
- Sousa, C. (1999). *A Língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho
- Souza. L. (s.d.). *A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente*. Consultado em 6-03-2015, em <http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/f42e0a81e967e9a4c538a2d0b653.pdf>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório mundial de educação. Porto: Ed. ASA
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. & Teixeira, M. M. (2002), *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

**Legislação Consultada**

Decreto Lei 241/2001 de 30 de agosto

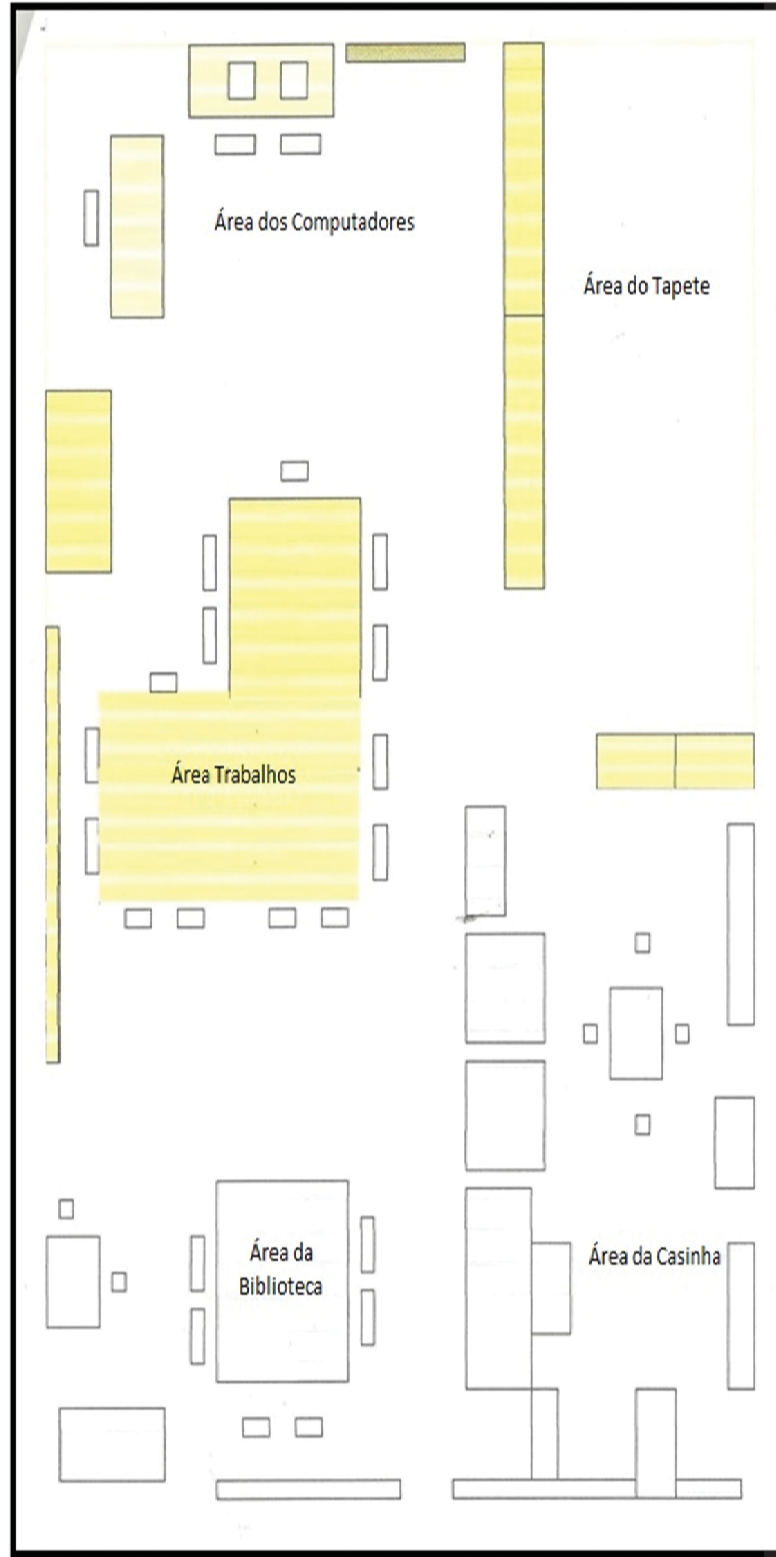
Decreto-Lei n.º 47/2007 de 22 de fevereiro

Decreto Lei 43/2007 de 22 de fevereiro

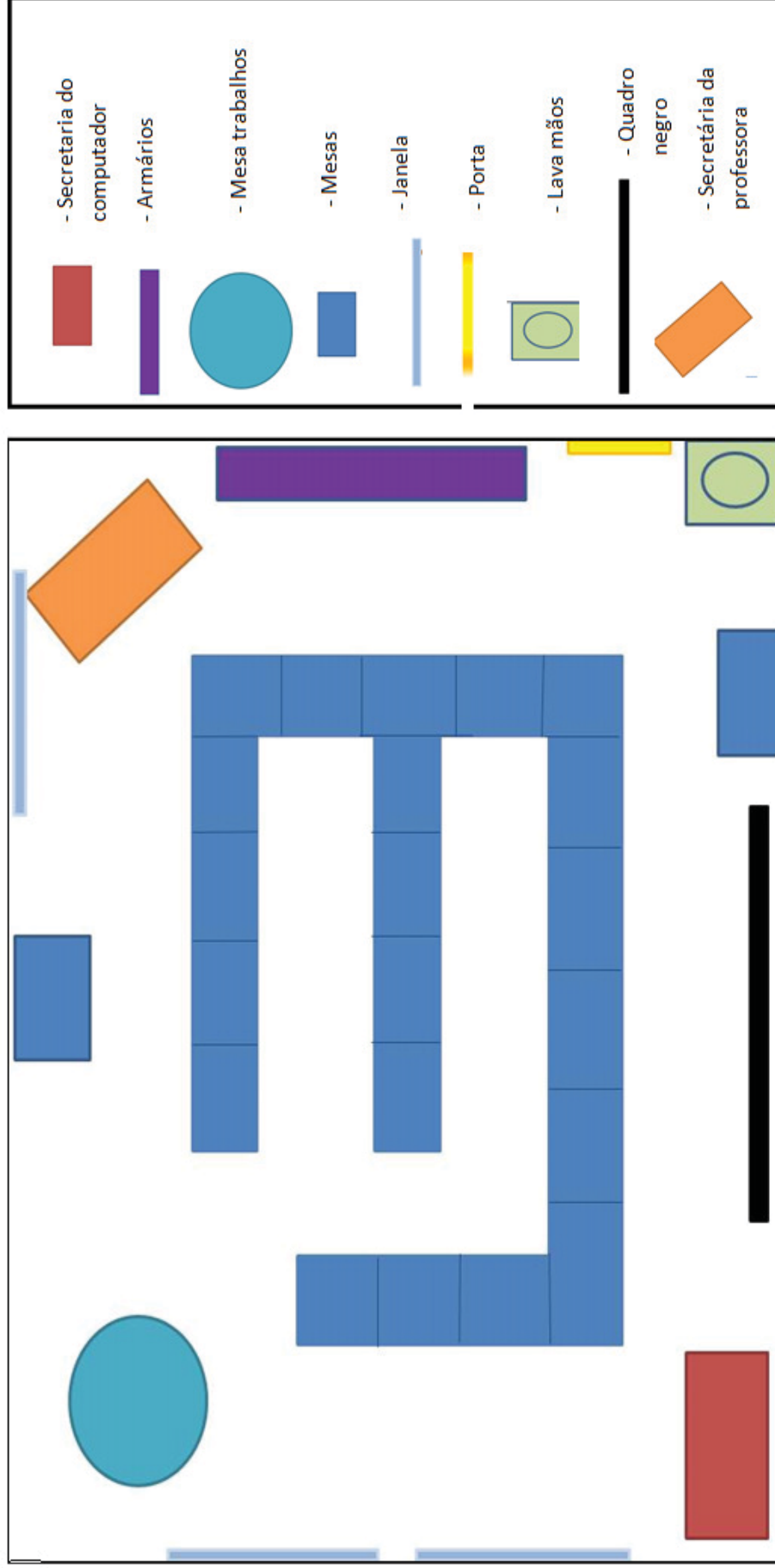
Lei de Bases do Sistema Educativo 1986 – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

# Anexos

**Anexo I – Planta da sala de atividades do Pré-Escolar**



**Anexo II – Planta da sala de aula do 1.º Ciclo**



## Anexo III – Mensagem de correio eletrónico

Responder ▾ Encaminhar ▾ Spam Apagar



Vinda à escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado

Ter, 4 Nov 2014 (14:59:39 WEST)

De: andreia.90@sapo.pt

Para: marcoborges <marcoborges@saomigueltv.com> mmanuelacabra1

Boa tarde Senhor Marco Borges

Somos os alunos da turma n.º51 do terceiro ano de escolaridade, da escola EB1/JI Professor Doutor Alexandre Linhares Furtado que se situa na rua do Monte, na freguesia da Fajã de Baixo.

A nossa turma gostaria de convidar alguns elementos do canal São Miguel TV para vir à nossa escola. A participação do canal São Miguel TV na nossa aula seria uma mais valia porque aprenderíamos mais um pouco sobre o funcionamento da televisão. Aprendendo assim como se realiza um programa de televisão e quais os materiais necessários.

Agradecemos muito a vossa participação.

Com os melhores cumprimentos,  
A turma n.º 51

## Anexo IV – Ficha de Compreensão Oral

Português

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Lê com atenção as seguintes perguntas.

1- Assinala com um X a resposta correta:

a) O título deste livro é:

- O trenó do Pai Natal
- A oficina do Pai Natal
- O duende do Pai Natal

b) O que ganharam os vencedores do concurso “Um desenho para o Pai Natal”

- Uma viagem ao Pólo Norte
- Uma prenda do Pai Natal
- Uma viagem ao Pólo Norte e à oficina do Pai Natal

c) Os alunos foram até ao Pólo Norte de:

- Avião
- Comboio
- Trenó

d) Quem levou os meninos até ao Pólo Norte:

- O chefe dos duendes, Gongas
- O Pai Natal
- A rena do Pai Natal

e) A professora mandou colocar os cascos e gorros ao chegar ao Pólo Norte porque:

- Fazia frio e caía neve
- Iam sair para a rua
- Chovia muito

**2- Ordena as seguintes ações da história de 1 a 6. Sendo que o 1 corresponde ao primeiro acontecimento e o 6 ao último acontecimento da ação.**

O Ginjas apresentou a irmã Fáfa que tratava dos acabamentos das bonecas à turma.	
Terminaram a sua visita cumprindo a tradição de beber um chocolate quente antes da grande viagem do Pai Natal.	
Na oficina do Pai Natal o Ginja mostrou inicialmente a matéria-prima que se utiliza para construir os brinquedos.	
Quando os alunos chegaram ao Pólo Norte foram apresentados ao duende Ginjas que lhes mostrou a oficina do Pai Natal.	
No final os alunos tiveram a oportunidade de ver que os presentes eram embrulhados por máquinas.	
Depois foram a outra sala onde as máquinas constroem os brinquedos.	

## **Anexo V – Guião entrevistas alunos**

### **Guião da entrevista aos alunos**

- 1 - Quais são os teus passatempos preferidos?**
- 2 – Sabes o que são livros?**
- 3 – Onde costumavas ver/ler livros ou ouvir histórias de livros?**
- 4 - Tens livros? Se sim, tens muitos ou poucos livros?**
- 5 - Gostas de ler? Porquê?**
- 6– Sabes ler?**
- 7 – Que tipos de livros gostas mais de ler?**
- 8 – Qual é o teu livro preferido?**

## Anexo VI – Guião entrevistas docentes

### Guião da Entrevista

- 1- Que valor atribui à leitura no mundo atual?
- 2- Como classifica a sua relação com a leitura?
- 3- Que material de leitura costuma ler, como adulto?
- 4- Com que frequência lê?
- 5- Quais as suas preferências de leitura em termos de género literário ou temáticas?
- 6- Tendo em conta os domínios da língua portuguesa, qual dos domínios considera mais importante para a formação dos seus educandos? Porquê?
- 7- Com que frequência utiliza a leitura na sua rotina de sala de aula?
- 8- Que importância atribui a esses momentos?
- 9- Que atividades desenvolve com as crianças, com vista à promoção de competências leitoras?
- 10- Dê-me exemplos de competências leitoras que costuma trabalhar.
- 11- Considerando as suas práticas, fale-nos sobre uma situação pedagógico-didática em que ajudou as crianças a desenvolver certas aptidões de leitura.
- 12- Que espaços existem na sua escola designados para a promoção do livro e da leitura?
- 13- Que material contém a Biblioteca da Escola para uso nas suas aulas?
- 14- Que uso faz desse material nas suas aulas?
- 15- Na sua sala de aula, tem algum espaço específico para a promoção da leitura e do livro? Se sim, descreva as especificidades do mesmo.
- 16- Na sua opinião qual o papel das áreas de leitura para o desenvolvimento de competências leitoras.
- 17- Que tipo de livros utiliza ou recomenda aos seus alunos?
- 18- A que material escrito têm os seus alunos acesso na sala de aula?
- 19- Quantos livros tem, na sua sala, de acesso livre por parte dos alunos?
- 20- Que tipo de material escrito tem na sua sala?
- 21- Na sua opinião, qual o papel das famílias como via de motivação para a leitura nas crianças?
- 22- O que conhece sobre os livros e práticas de leitura que as crianças fazem em casa?
- 23- As crianças partilham, na sala de aula, livros que têm em casa?
- 24- Que dinâmicas promove junto das famílias no sentido de estas promoverem os livros e a leitura em casa?
- 25- Na sua opinião, que valores atribuem as crianças à leitura?
- 26- Como define o seu grupo de crianças relativamente às competências leitoras?
- 27- O que leem os seus alunos?
- 28- Que tipo de material de leitura gostam mais de ler?
- 29- Que interesse demonstram as crianças pelos espaços de leitura?
- 30- Com que frequência os seus alunos utilizam de forma autónoma esses espaços?

## Anexo VII - Sistema de Categorias alunos

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registros	
1. Conceções sobre leitura e o livro	1.1 Identifica o livro	1.1.1 Sabe o que é um livro	"Sei, são coisas que a gente pode ler e que podemos ficar a saber o que é divertido, o que são histórias."	
		1.2 Competências leitoras	"Sei, são capas que tem coisas que falam sobre hist...dizem histórias, dizem bíblia, isso tudo."	
		1.3.1 Não gosta porque atividade é aborrecida	"É claro que sei."	
	1.3 Motivo de ler	1.3.2 Adquire novos conhecimentos	"Mais ou menos, porque levo muito tempo a ler e é aborrecido."	
		1.3.3 Desenvolve capacidades de leitura	"Sim, porque quando eu leio eu aprendo muitas coisas e nos livros...e nos livros agenteeee vê muitas coisas, eeee conhece muitas coisas novas"	
		1.3.4 Prazer	"Sim, porque é bom, assim a nossa leitura fica melhor."	
		1.3.5 Desenvolve capacidades de escrita e fala	"Gosto, porque ler para, aaa, meu passatempo preferido e ler faz-me sentir me, faz-me sentir bem"	
		2.1.1 Lazer	"Sim, porque é divertido aprendemos aaa falar, conseguimos perceber as letras isso tudo."	
		2.1.2 Desporto	"Hummm, gosto, porque faz bem, depois para escrever é melhor. Sim"	
	2. Hábitos e Preferências de leitura	2.1 Gostos e interesses	2.1.3 Leitura	"Passar com a minha família"
			2.1.4 Trabalhos escolares	"Jogar vôlei, andar de bicicleta e basquete"
			2.2.1 Espaços formais	"Ler e escrever"
			2.2.2 Espaços informais	"Ler livros, brincar, estudar, é só."
2.2 Acesso a livros e leitura		2.2.3 Muito acesso	"Na biblioteca."	
		2.2.4 Pouco acesso	"Na biblioteca, na televisão, aqui na sala que a gente tem muitos livros, aaaa...é só."	
		2.3.1 Poesia e Banda Desenhada	"As vezes à noite em minha casa."	
		2.3.2 História grandes	"Uma data deles. Sim."	
		2.3.3 Desporto	"Tenho, mas está tudo aguardado. Haaa, nem muitos nem poucos."	
		2.3.4 Comédia	"Livros de poesias, banda desenhadas e livros normais."	
2.3 Gostos e preferências por livros	2.3.5 Aventura	"(...) mais alguma coisa, mas são deee histórias grandes(...)"		
	2.3.6 Literatura infantil	"De futebol e de aventuras."		
		"Aaaa aventuras, comédias, aaaa, mais algum(...)"		
		"É de aventura."		
			"Aaaa "De outra cor" que, porque é um menino e uma menina que são de outra cultura e são muito amigos."	

## Anexo VIII – Sistema de Categorias Docente

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Exemplos de unidades de registos
1. Conceções sobre a Leitura e o Livro	1.1 Valor da leitura	1.1.1 Fonte de informação 1.1.2 Meio de integração 1.1.3 Desenvolve aprendizagens 1.1.4 Fonte de conhecimento 1.1.5 Meio de compreensão	"Quem não sabe ler fica excluído de tudo, de todas as informações que circulam(...)" "(...)sem a leitura acho que as pessoas não estão integradas nem na sociedade nem na escola nem em qualquer parte(...)" "(...) a leitura no mundo atual é um dos fatores responsáveis, um fator determinante nas bases iniciais da aprendizagem (...)" "(...)cada vez mais imprescindível, quer no que diz respeito ao ler para aprender, para construir conhecimentos(...)" "(...)assume um papel importante aaaa, na compreensão de todos os fatores e deeee, na conceção de tudo o que nos rodeia."
2. Hábitos e Preferências de Leitura	2.1 Hábitos de leitura	2.1.1 Relacionamento próximo com a leitura 2.1.2 Falta de tempo para dedicar à leitura 2.1.3 Profissão exige leitura diária 2.1.4 Ler para consulta 2.2.1 Romances 2.2.2 Ficção científica 2.2.3 Poesia 2.2.4 Leituras recomendadas	" Eu a, eu sou aquilo que se chama de uma leitora compulsiva (...)" "Aaaaa... não tanta quanto deveria, porque o tempo é pequenino é muito curtinho(...)" "Na minha vida profissional tenho que ler todos os dias." "(...)costumo a ler romances, aaa livros deee consulta(...)" "Gosto de ler um romance e gosto de ler um romance histórico. Isso de minha preferência." "(...)gosto muito deeee ficção científica." "(...)poesia, alguma poesia também, mas essencialmente o romance." "Livros que são recomendados por amigos, livros..."
3. Dinâmicas de Leitura	2.2 Preferências de leitura  3.1 Domínios essenciais na Língua Portuguesa	2.2.5 Literatura infanto-juvenil 2.2.6 Leituras em Inglês  3.1.1 Leitura destaca-se pela sua transversalidade 3.1.2 Todos complementam-se	"(...)agora ultimamente tenho lido muito literatura infanto-juvenil , tudo o que tem a haver e relacionado com as crianças." "(...) gosto muito de ler inglês, também, todas as obras que são escritas em inglês prefiro lê-las em inglês do que em português(...)" "A leitura, a leitura é uma competência transversal, sem leitura não há escrita, dificilmente há compreensão(...)" "(...) todos eles são importantes todos eles são complementares porque é preciso refletir sobre a a escrita, sobre a leitura, aí vamos buscar a o conhecimento em termos de gramática(...)"

	3.2 Dinâmicas de leitura em sala de aula	<p>3.2.1 Leitura diária</p> <p>3.2.2 Leitura individual, leitura coletiva</p> <p>3.2.3 Leitura na biblioteca da sala</p> <p>3.2.4 Leitura de textos</p> <p>3.2.5 Apresentação de livros</p> <p>3.2.6 Livro favorito</p> <p>3.2.7 Leitura dramatizada</p> <p>3.2.8 Leitura dialogada</p> <p>3.2.9 Ler algo de que gostem e apresentar ao grupo</p>	<p>"Diariamente, diariamente e transversalmente em todas as áreas."</p> <p>"Todos os dias, todos os dias, a leitura individual, a leitura coletiva, aaaa leitura em pequenos grupos(...)"</p> <p>"(...)temos um cantinho com livros um dia eles vão busca-los ao final do dia ou quando temos um bocadinho vão buscar o livro(...)"</p> <p>"Portanto a leitura de textos aaa, que é o mais comum(...)"</p> <p>"(...)actividades de promoção de leitura seja elas de apresentação de obras(...)"</p> <p>"Aaaaaa, normalmente peço que tragam os seus livros favoritos."</p> <p>se é um texto dramático leitura dramatizada com.. em dramática.</p> <p>como é que eu faço com a leitura de tex.. de sala de aula, leitura dialogada,</p> <p>"Eles tem que ler qualquer coisa que gostem muito. (...) Tem que ler seja o que é que seja e tem que chegar e dizer assim olha professora li isto. Porque eu gosto disso. Eles trazem-me revistas, eles trazem-me livros(...)"</p> <p>"O respeito pela leitura, por aquilo que lê e da informação que retém a partir da mensagem."</p> <p>"(...)leitura é uma competência transversal, sem leitura não há escrita(...)"</p> <p>"(...) dada a importância que eu dou à leitura e dada a importância que eu acho que ela é o vetor principal para desenvolver todos os outros domínios, acho extremamente importante."</p> <p>"O aluno só consegue evoluir quanto mais fluência e mais competência ganhar na leitura (...)"</p> <p>"A produção de texto, a leitura oral, a leitura silenciosa, a exploração oral de texto, a exploração escrita do texto, tudo isto é trabalhado após uma, uma leitura."</p> <p>para desenvolver certas aptidões da leitura costume, aaaaa, fazer-lhes sempre uma leitura modelo</p> <p>"Aaa e trava línguas, lengalengas, ajuda muito."</p>
3.3 Importância das dinâmicas de leitura	<p>3.3.1 Para compreensão</p> <p>3.3.2 Sem leitura não há escrita</p> <p>3.3.3 Vetor principal para desenvolver os outros domínios</p> <p>3.3.4 Evolução nas aprendizagens através da fluência e competência na leitura</p>		
3.4 Estratégias para o desenvolvimento de Competências Leitoras	<p>3.4.1 Produção de textos, leitura oral, silenciosa e exploração do texto oral e escrito</p> <p>3.4.2 Leitura modelo</p> <p>3.4.3 Lengalengas</p>		

		<p>3.4.4 Trava línguas</p> <p>Não dá para todas as crianças mas leitura de trava línguas, leitura de le r ngalengas</p>
	<p>3.4.5 Apresentação de livros por imagens</p> <p>3.4.6 Cantar</p>	<p>"Eu tinha aquela menina que não, que não, tinha dificuldade na leitura e que não sabia ler ia apresentar pelas imagens."</p> <p>"(...)na disciplina de educação musical todas as semanas trabalhamos uma canção nova e , e eles pelo lúdico pela, pela brincadeira todas as semanas essa canção é escrita, tá escrita e é lida, é lida junta... não é bem lida é trabalhada com a música, e isso tem ajudado para, a para a leitura(...)"</p>
	<p>3.4.7 Jogos de sílabas</p>	<p>"E numa fase inicial do primeiro ano o que eu percebi que funcionava muito também eram os jogos das sílabas(...)"</p>
<p>4. Espaços Físicos Designados para a Leitura na Escola</p>	<p>4.1 Biblioteca escolar</p>	<p>"Na nossa escola temos uma biblioteca que eu pessoalmente não a uso muito,</p> <p>"Não tenho conhecimento dos livros que tem porquê? Porque tenho a minha, e eu invisto na minha."</p> <p>para alem dos livros infantis algumas enciclopédias, alguns dicionários, aaaa, "(...) alguns cd's e dvd's que temos também sobre temáticas diversas."</p> <p>"Sim, faço aa a requisição deste, destes livros e nós exploramos a leitura de alguns na sala de aula."</p> <p>"(...)eu costume por vezes trazer o material à sala outras vezes ir lá com eles também, ir à biblioteca(...)"</p> <p>"Simulamos que é uma biblioteca de verdade e estão a requisitar um livro, vão escolher, vão requisitar, vão ler, pronto (...)"</p>
	<p>4.1.1 Não utiliza o espaço</p> <p>4.1.2 Desconhece o material que contém</p> <p>4.1.3 Livros variados tipos e recursos de multimédia</p> <p>4.1.4 Requisição de livros para uso na sala</p> <p>4.1.5 Leva os alunos à biblioteca</p> <p>4.1.6 Simulação de biblioteca municipal</p> <p>4.1.7 Uso do material de multimédia</p> <p>4.1.8 Material desatualizado e em más condições</p> <p>4.1.9 Não considera o espaço uma biblioteca</p> <p>4.1.10 Pouco apetrechada de</p>	<p>"(...) e de resto tento também utilizar muito o material de multimédia."</p> <p>"contém, embora alguns muito antigos e (risos) e não nas melhores condições(...)"</p> <p>"(...) não podemos dizer que tenhamos aqui um espaço de biblioteca. Mas tem alguns livros disponíveis (...)"</p> <p>"Tem alguns livros. Não está apetrechada suficientemente..."</p>

	4.2 Espaço de leitura na sala de aula	<p>4.2.1 Livros e revistas de variados tipos</p> <p>4.2.2 Investimento pessoal</p> <p>4.2.3 Espaço ainda em vias de construção</p> <p>4.2.4 Espaço específico para leitura</p> <p>4.2.5 Alunos trazem os livros para o espaço</p> <p>4.2.6 Projeto Leitura</p> <p>4.2.7 Livros sobre temáticas de sala de aula</p>	<p>"Olha tenho revistas (...), tenho livros, tem de infanto-juvenil tem.. tem livros de aa de educação literária que estão no plano nacional de leitura. Tenho alguns do plano regional de leitura."</p> <p>"Tenho a biblioteca, e ai é nessa biblioteca que faço um investimento próprio."</p> <p>"Ainda não, é o que estamos a tentar construir, no entanto com o professor do projeto de leitura pediu os livros emprestados aos meninos para fazer um baú de leitura quando eu pedi os livros para por os da sala já os tinham, (risos) os cedido."</p> <p>" (...) é mesmo específico aquele espaço, quando eles têm tempo aaa ou mesmo até em aulas, certas aulas de expressões eles consultam os livros."</p> <p>"Sim, sim, temos aqui livro que os alunos trazem(...)"</p> <p>"Aaa e depois também temos o projeto leitura que, no caso da minha turma a maioria dos alunos estão no projeto leitura e não no moral também acho que é um espaço embora seja na mesma na sala de aula há um espaço também adequado para a promoção da leitura."</p> <p>"Tenho todos os livros que eu uso e que que é importante para as temáticas que eu trabalho(...)"</p>
	4.3 Importância dos espaços de leitura	<p>4.3.1 Praticar leitura</p> <p>4.3.2 Material apropriado à faixa etária</p> <p>4.3.3 Atividade diferente</p> <p>4.3.4 Fomenta o gosto por ler</p> <p>4.3.5 Valorizam a leitura</p> <p>4.3.6 Rentabilizam tempo abrindo horizontes</p> <p>4.3.7 Acessibilidade</p>	<p>"A gente só apreende a fazer as coisas, fazendo, e só se aprender a ler, lendo, e quanto mais se ler mais fluência, mais competência em termos de compreensão em termos de fluência em termos de especificidade se ganha com isso (...)"</p> <p>"Tenho meninos que trazem livro que deveriam ser lidos com.. com com 5 anos, com 6."</p> <p>" (...) vão realizar uma atividade diferente num espaço que é próprio para aquilo que eles estão aaa desenvol, a desenvolver, a desempenhar."</p> <p>"Ajuda-os a fomentar o gosto pela leitura(...)"</p> <p>"(...) são espaços importantes porque naquele espaço eles dão a devida importância à leitura(...)"</p> <p>"(...) que há sempre aqueles alunos mais despachados, pode rentabilizar este tempo pega num livro, lê, abre-lhes horizontes, não é?"</p> <p>"está de fácil acesso, ás crianças (...). É porque nem todos os meninos têm acesso a livros."</p>

5. Recursos de Leitura	5.1 Material escrito em sala de aula acessível aos alunos	5.1.1 Acesso a bastantes livros	"Ai eu devia de.. sou te sincera, devia ter contado, não sei, mas tenho muitos. Depois se quiseres podes tirar fotografia . Tenho. Mas tenho. Tenho acima de 100 talvez."
		5.1.2 Livros que trás de casa	"(...) inclusivamente dos meus filhos que já são crescidos e já não lhe faz falta, trago para o espaço da escola (...)"
		5.1.3 Cópias de livros	"Áaa eles também tem acesso, é logico que eu não tenho um livro para todos, tenho cópias... eu sei que não se deve fazer cópias de livros mas...(...)"
		5.1.4 Dicionário	"(...) o dicionário, também no segundo ano já estão a utilizar desde que comecei a utilizar alguns já adquiriram o seu também."
		5.1.5 Revistas	"Tem revista amiguinhos, tenho a visão, mas tudo parte de um investimento nosso porque... porque ninguém, ninguém.. diz olha está aqui um x para tu investires em livros."
		5.1.6 Cartazes de parede	"(...) tenho os cartazes também tem informação escrita não é? Informação visual e escrita."
		5.1.7 Manuais escolares	"Pronto eles tem os seus manuais, utilizam os seus manuais. "
		5.1.8 Recursos multimédia	"Utilizam diversos recursos, também às vezes utilizamos o CD, apresentação de PowerPoint aa tudo isto (...)"
		5.1.9 Documentos e Fichas	"(...)informações, documentos que às vezes trago e são esses documentos que eles têm acesso em termos de leitura."
	5.2 Recursos de leitura utilizados/recomendados	5.2.1 Livros do PNL	"(...) são os livros recomendados pelo plano nacional de leitura (...)"
		5.2.2 Livros indicados nas metas	"(...)os livros também que vêm indicados nas metas de aprendizagens (...)"
		5.2.3 Livros infantis	"Regra geral livros infantis(...)"
		5.2.4 Banda desenhada	"(...)que possam ser de fábulas ou de banda desenhada (...)"
		5.2.5 Variados tipos de texto	"(...)de todos os livros que possam ter de tipo variado, de variados tipos de texto."
		5.2.6 Fábulas	"Eu recomendo todo o tipo de livros que possam ser de fábulas (...)"

6. Contributo das Famílias no Desenvolvimento	6.1 Práticas de leitura em casa	6.1.1 Desde que a criança nasce	"O papel das famílias é extremamente importante e deve começar desde que a criança nasce, na promoção de de aa dos a promover o gosto pelos livros e pela leitura."
		6.1.2 Famílias motivam para leitura os filhos desenvolvem gostos hábitos e competências na leitura	"(...)as famílias que motivam a leitura, que têm hábitos de leitura os alunos têm, os filhos, salvo raras exceções, têm muito mais competências a nível da leitura, muito mais gosto e muito mais vontade de ler e de apreender(...)"
		6.1.3 Difícil criar crianças leitoras a quem não tem acesso em casa desde cedo	"muito difícil vais inculcar a leitura a quem nunca teve acesso com a leitura desde aos seis sete anitos. "
		6.1.4 Continuidade da escola	"Porque pronto um aluno pode aa gostar e interessar-se pela leitura mas se em casa não tem continuidade, não vê ninguém ler aa nem sequer que seja os jornais ele vai acabar por ter esse espaço só aqui na escola e vai e vai acabar também por ter algum desinteresse (...)"
		6.1.5 Não têm ou revelam poucos hábitos de leitura em casa	"Na minha turma, os meus alunos não têm hábitos, não revelam hábitos nem de leitura, prática de leitura em casa."
		6.1.6 Professor conhece práticas dos alunos através de diálogo de sala de aula	"O que eu conheço e o que sei é, é de acordo com as conversas que eu muitas vezes mantenho com eles(...)"
		6.1.7 Ler apenas para estudar	"(...)eles dão mais importância à leitura é no sentido da aprendizagem em si. O ler estudo do meio para estudar, o ler um texto para explorar (...)"
	6.2 Partilha de livros	6.2.1 Não têm livros para poder partilhar	"Não porque eles não os têm, é uma turma muito desfavorecida, são dez meninos de um nível muito desfavorecido(...)"
		6.2.2 Troca de Livros	"(...)desde do pedir os livros para trazerem à escola, desde, já cheg...aconteceu, eles levarem livros de colegas emprestados para lerem(...)"
	6.3 Sensibilizar as famílias para promoção do livro e da leitura	6.3.1 Leituras de livros acompanhadas dos pais	"(...)serem mesmo os pais a fazerem parte destas leituras, participando lendo e explorando com eles. E assim promovendo sempre o gosto pela... aos filhos pela leitura."
		6.3.2 Apresentar livro na escola com um familiar	"Aaa e eles vão ler aquilo com a mãe, com que quiserem da família. E a mãe vem cá, num dia que seja disponível para ela. Vem cá e apresenta o livro com ele."

		6.3.3 Pede apoio das famílias nas tarefas de leitura e escrita	"(...)pedir que eles leiam com a família quando é um excerto um bocadinho mais difícil, pedir uma ajuda, já pedi, também, às vezes, em trabalho de escrita, a opinião dos pais, a opinião de alguém sobre(...)"
		6.3.4 Não realizou nenhuma dinâmica	"Nenhumas, este ano é o primeiro ano que estou, aliás, eu já estou sem turma há muitos anos, este ano é o primeiro ano que tenho turma depois de depois de ter estado a fazer outros trabalhos e não tenho realizado nada nesse sentido."
7. Conceções das Crianças sobre a Leitura e o Livro	7.1 Crianças e seus valores sobre a leitura	7.1.1 Revelam valorizar leitura através de comportamentos	"(...) eles acho que valorizam muito por aquilo, pelos comportamentos que eles revelam(...)"
		7.1.2 Atribuem valor sem ter consciência	"Eles até vão atribuindo, eles às vezes, é que nem nem tem consciência do valor que atribuem à leitura."
		7.1.3 Alguns não valorizam a leitura	"Alguns meninos atribuem, outros não tanto. Porque eles ainda não tem essa preceção de quanto a leitura.. apesar de tu incutires isso nele desde muito(...)"
		7.2.1 Dificuldades de leitura	"(...)ficaram um bocado aquém do que eu esperava, porque sei que tem algu...alunos alguma dificuldade ainda na leitura, sim, mas tem outros que eu acho que já fazem uma leitura mais fluente e até surpreendeu-me não terem conseguido atingido o objetivo."
		7.2.2 Sabem ler	"Lê e que está motivado para a leitura"
	7.3 Crianças e seus interesses por espaços de leitura	7.3.1 Não consegue levar leitura até ao fim	"Aa há outros que nem por isso, sentam-se começam a ler, deixam e e dispersam-se na leitura que têm."
		7.3.2 Autonomamente gostam de dinamizar e explorar histórias neste espaço	"Até às vezes e les autonomamente aaa aquele que domina mais a leitura lê para o outro grupo. (...)e depois ela faz a exploração daquilo que lê com os colegas... E este trabalho é muito produtivo, porque são eles entre si ee não é nada imposto. E eles vão tomando o gosto pela leitura."
		7.3.3 Alunos com dificuldades gostam de utilizar o espaço	"Mesmo os que têm alguma dificuldade na leitura gostam de manipular os livros e de ver as gravuras, ee e pronto."
		7.3.4 Sentem falta do espaço	"Mas acho que sim. Se eu lhes tirar a biblioteca, por exemplo aconteceu já ter que tirar, porque aconteceu, que uns senhores tiveram que arranjar a janela, a primeira coisa, professora os livros? Portanto eu acho que eles mostram interesse."
		7.3.5 Demonstaram gosto	"Sim eles gostam muito, sabem que aquele cantinho é um cantinho onde tem livros, vão lá, gostam de ter aquele espaço que conhecem que é um espaço diferente."

	7.4 Crianças utilizam espaço leitura	<p>7.4.1 Informalmente sempre que há oportunidade</p> <p>7.4.2 De forma autônoma muito pouco</p> <p>7.4.3 De forma autônoma com muita frequência</p> <p>7.4.4 Formalmente um dia por semana</p>	<p>"(...)mas informalmente sempre que há um espacinho podem ir buscar, podem vir, podem ler e repor no, no seu lugar(...)"</p> <p>"De forma autônoma não com a frequência com que eu gostaria, muito, muito esporadicamente."</p> <p>"Aqui na sala de aula eles utilizam com muita frequência de forma autônoma(...)"</p> <p>"De forma formal, de forma formal é uma vez por semana(...)"</p>
7.5 Crianças e seus interesses e preferências na leitura	<p>7.5.1 Livros infanto-juvenis</p> <p>7.5.2 Interesse em estética dos livros</p> <p>7.5.3 Aventura</p> <p>7.5.4 Poesia</p> <p>7.5.5 Banda desenhada</p> <p>7.5.6 Histórias com animais</p> <p>7.5.7 Comédias</p> <p>7.5.8 Gosto em ouvir ler</p> <p>7.5.9 Contos tradicionais</p>	<p>"Os meu alunos leem muito aquelas historias infantis e principalmente aquelas do é o aquela coleção do "Ruca", dos" Cinco"(...)"</p> <p>"Eles gostam mais é dos livros com muitas imagens, com muitas cores, ahhh os livros são os preferidos."</p> <p>"(...) eu tenho meninos que adoram ler livros de aventuras."</p> <p>"E tenho meninos que ado.. olha tenho meninas que adoram ler poesia."</p> <p>"Eu tenho meninos que adoram ler banda desenhada(...)"</p> <p>"(...)historias que envolvem animais, por exemplo, já notei isto(...)"</p> <p>"(...)historias que os façam rir, também(...)"</p> <p>"Eles gostam imenso de ouvir contar(...)"</p> <p>"(...)gostam muito de ler aquelas histórias tradicionais, do dos três porquinhos(...)"</p>	