



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico – As implicações da Leitura na Escrita

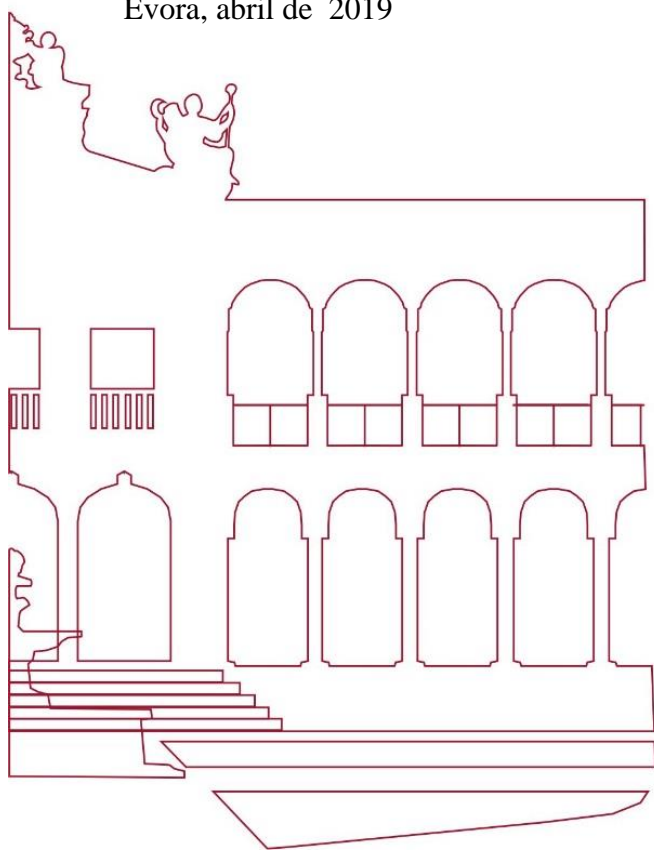
Ana Paula Gonçalves Neves Rodrigues

Orientadores: Doutor Pedro Balau Custódio

Doutora Maria João Brôa Martins Marçalo

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor
em Linguística

Évora, abril de 2019



A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico - as implicações da leitura na escrita

Ana Paula Gonçalves Neves Rodrigues

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Linguística

Júri:

Presidente: Doutora Maria do Céu Brás da Fonseca

Vogais: Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório

Doutora Maria do Céu Brás da Fonseca

Doutora Maria João Brôa Martins Marçalo

Doutora Ana Alexandra Lázaro Vieira da Silva

Doutora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Doutor Pedro Balaus Custódio

ÉVORA, 12 de abril de 2019



“A língua, como todos nós, quer palpitar, crescer, tornar-se flexível e colorida, expandir-se, enfim, viver. E isso só acontece porque usamos a língua para comunicar com os outros e conosco mesmos. O mais admirável é que, com poucas dezenas de sons, todas as pessoas podem construir, em qualquer língua do mundo, uma infinidade de expressões que revelam aos outros o que pensam, o que imaginam e o que sentem. Mateus (2005: 1)

Agradecimentos

No decurso destes três anos, aprendi que não só pelo esforço e pelo trabalho se alcançam resultados, mas também que não trabalhamos sozinhos e que nem só de razão vive o Homem, mas sim e sobretudo por uma boa gestão das emoções. Por isso, sinto-me honrada em poder agradecer a todos aqueles que contribuíram para que eu pudesse chegar ao momento de redigir esta página aparentemente inicial... mas tão final do meu trabalho.

Assim, quero agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Pedro Balaus Custódio e à Professora Doutora Maria João Marçalo por todo o apoio oferecido, fundamentalmente na orientação, revisão e conclusão deste estudo, pelo que, sem o seu profissionalismo e rigor em muito ficaria a perder.

À minha amiga Joaquina Cruz pelo seu companheirismo permanente e por ter estado comigo nestas caminhadas até Évora.

Às professoras que me facultaram simpaticamente a entrevista bem como aos demais respondentes dos questionários, dos concelhos de Soure e de Montemor-o-Velho, os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu vizinho Álvaro pelo seu apoio profissional, imprescindível no término desta caminhada.

À minha mãe que, não me podendo ajudar, me fez companhia sentada ao meu lado.

Ao meu marido pelo seu valioso apoio colateral indispensável à prossecução do meu estudo, à minha filha Raquel, pela sua compreensão nestes longos momentos da minha ausência.

E em especial ao meu irmão, pelo seu estímulo e palavras de incentivo, quando o cansaço teimava em aparecer, pelo seu apoio incondicional e colaboração, pela motivação fornecida, o meu eterno reconhecimento, pois acredito que, se assim não fosse, este estudo corria o risco de não se ter concluído e concretizado.

E ainda, por provar-me que, quando acreditamos e lutamos com objetivos bem delineados conseguimos alcançar as metas às quais nos propusemos.

Resumo:

Atendendo aos objetivos educacionais que estão presentes no processo ensino-aprendizagem nas escolas, pretende-se alcançar o tão desejado sucesso educativo dos alunos.

O presente trabalho resulta de um estudo previamente elaborado pela autora em 2011 e pretende tão somente alargar o mesmo utilizando dados e textos da sua dissertação de mestrado, num trabalho de continuidade, atendendo ao ponto de vista de outros autores com estudos mais recentes sobre a mesma temática, bem como alargar a amostra a todo o concelho de Soure e ainda a outro concelho contíguo - o concelho de Montemor-o-Velho. Nesta sequência, recolhemos e tratámos os resultados dos inquéritos que nos levam ao conhecimento sobre os fatores que efetivamente influenciam o desenvolvimento da consciência linguística nos alunos e de que forma esta consciência desenvolvida no tempo correto e de forma adequada pode conduzir à aquisição de bons hábitos de leitura nos alunos do primeiro ciclo, em escolas localizadas em onze freguesias do concelho de Soure e vinte e quatro docentes das treze freguesias do concelho de Montemor-o-Velho, distrito de Coimbra. Perspetiva-se então aferir a implicação deste desenvolvimento da consciência linguística e dos hábitos de leitura na escrita em Português, sendo que esta é certamente a base ou os alicerces para promover o sucesso educativo nas diversas áreas curriculares, mais diretamente nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Com efeito, procurámos conseguir algumas opiniões sobre estes fatores tão preponderantes na vida dos alunos socorrendo-nos da literatura considerada mais pertinente para o efeito, e a partir daí elaborou-se um modelo conceptual composto por cinco variáveis (aluno, família, escola, biblioteca e professor), como sendo os percussores mais preponderantes na criação desses mesmos hábitos de desenvolvimento da consciência linguística, de leitura nos alunos, com a respetiva influência na avaliação final do domínio da fluência leitora. E porque sabemos que uma implica a outra também houve todo o interesse em mostrar até que ponto a leitura tinha influência no domínio da escrita em português.

Neste sentido, e após obter estas conclusões, pretendemos então verificar com este modo conceptual, qual a importância da escrita em português e a sua influência em todo o sucesso educativo, atribuindo também esse mérito designadamente àqueles docentes que todos os dias trabalham com esses alunos, apresentando uma predisposição e motivação constantes na aplicação de modelos diferenciados nas escolas, como aconteceu nas escolas de Soure, assim como na aplicação de estratégias de ensino da leitura diferentes, consoante o nível dos alunos do seu público-alvo - com quem trabalham, estando sempre atentos aos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, abrangidos pelo Decreto-Lei 54/2018, não descurando a influência da frequência da biblioteca escolar.

Palavras-chave: Consciência linguística e Leitura, Escrita, Biblioteca, a Família e o Sucesso Educativo.

Teaching of Portuguese Language in the 1st Cycle of Basic Education; The implications of reading in writing.

Abstract:

In the current paradigm of teaching-learning sphere, driven by highly communicative models, new methodologies are required which may be adapted to a new reality, dominated by the will to achieve educational success.

This paper presents empirical findings on the factors which may lead to the reading habits of primary schools' pupils located in eleven parishes of Soure and twenty-four teachers of thirteen parishes of Montemor-o-Velho, within the district of Coimbra. One aimed at assessing the implications and the development of linguistic awareness, as well as reading habits in the students' ability to write in Portuguese and the implication of the latter in the transversal understanding of educational success in Portuguese, mathematics and study of the environment.

To that end, having as a stepping stone review of the relevant literature written on this topic, we have elaborated a conceptual model composed of five variables (student, family, school, library and teacher) as key players in creating compelling reading habits for students and consequently in the final evaluation of the field reading. Afterwards, we tested the existing relationship between reading and writing in Portuguese.

Finally, this model aimed at analyzing the role played by writing in Portuguese and its subsequent influence in educational success, as well as testing whether gender dictates different rules in this area, particularly in the predisposition of attending the school library.

Keywords: Language Consciousness, Reading, Writing, Library, Family and Educational Success

Índice

.....	i
INTRODUÇÃO	17
1. Justificação – Objeto de estudo	17
2. Objetivos	19
3. Metodologia	19
4. Contributos e Campo de Aplicação.....	20
PARTE I.....	24
CAPÍTULO I	24
1. Revisão da Literatura - Linguística	24
2. A Leitura.....	30
3. A Escrita	39
4. A Família	46
1.1 Caracterização da Família	49
1.2 Nível Socioeconómico.....	50
1.3 Escolaridade dos Pais.....	52
5. O Sucesso Educativo	53
6. A Biblioteca	57
7. O professor	60
8. Papel da família e da escola	63
CAPÍTULO II	76
1. O Modelo Conceptual.....	76
2. Modelo de pesquisa e hipóteses a analisar	76
3. Esquema do Modelo Conceptual	77
1.1 O Aluno	77
1.2 A família.....	78
1.3 A Escola.....	79
1.4 A biblioteca	79
1.5 O professor.....	80
1.6 Sucesso educativo	80
CAPÍTULO III.....	81
1. Metodologia da tese	81

1.1	Introdução.....	81
2.	Estudo qualitativo	82
1.2	Entrevistas Exploratórias.....	83
1.3	Calendarização	84
1.4	Análise das Entrevistas	84
3.	Estudo quantitativo.....	88
1.5	Questionários	88
1.6	Utilidade e relevância dos questionários	89
1.7	Indicadores a medir	89
1.8	Escalas	90
1.9	Pré-teste do questionário	90
1.10	Regras de aplicação.....	91
1.11	Análise de resultados	92
1.12	Calendarização	92
1.13	Amostra e procedimentos de amostragem.....	94
4.	Análise e Discussão dos Resultados	99
	PARTE III.....	102
	CAPÍTULO I - Tratamento estatístico.....	102
	CONCLUSÕES	133
1.	Comparação das conclusões com as questões da investigação	133
5.	Limitações do Trabalho.....	136
6.	Contributos para Investigações Futuras.....	137
	Bibliografia	141
	Sites consultados	160
	Legislação	160

ÍNDICES DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Evolução das retenções.....	70
Figura 2: Modelo Conceptual.....	77
Figura 3: Enquadramento do Município de Soure a nível Nacional Regional.....	94
Figura 4 - Projecto de Equipas	102
Figura 5 - Opinião dos docentes.....	103
Figura 6-Opiniões sobre o projeto EquipE.....	103
Figura 7- Avaliações dos alunos com o projeto EquipE	104
Figura 8- Hábitos de contar histórias.....	104
Figura 9- Frequência da Biblioteca escolar	105
Figura 10- Interesse dos alunos por livros.....	105
Figura 11- Conteúdos gramaticais com mais dificuldade	106
Figura 12- Percentagem dos alunos por anos de escolaridade	111
Figura 13- Percentagem de alunos por género	111
Figura 14- Escolaridade das mães	112
Figura 15- Escolaridade dos pais.....	112
Figura 16 - Escolaridade dos pais.....	113
Figura 17-Avaliação sumativa dos alunos a L. Portuguesa.....	115
Figura 18- Avaliação da leitura	115
Figura 19- Nível da compreensão oral	116
Figura 20- Nível da compreensão escrita	116
Figura 21- Vocabulário dos alunos.....	117
Figura 22 - Nível de Ortografia	117
Figura 23- Conhecimento explícito	118
Figura 24- Imaginação/ criatividade.....	119
Figura 25- Construção frásica	119
Figura 27- Avaliações de Estudo do Meio	120
Figura 26- Avaliações de Matemática.....	120
Figura 28- Avaliações a Matemática/ Nível socioeconómico.....	121
Figura 29- Avaliações de Estudo do Meio/Nível socioeconómico	121
Figura 30- Avaliações a Língua Portuguesa/Nível socioeconómico.....	122
Figura 31- Avaliações a Língua Portuguesa /escolaridade do pai.....	122
Figura 32- Avaliações a Língua Portuguesa / Nível de escolaridade da mãe.	123
Figura 33- Avaliações de Estudo do Meio/Escolaridade do pai-	124

Figura 34- Avaliações de Estudo do Meio/escolaridade da mãe.....	124
Figura 35- Avaliação de Matemática/ Escolaridade do Pai.....	125
Figura 36- Estudo do Meio/ Língua Portuguesa.....	125
Figura 37- Matemática/ Escolaridade da Mãe.....	126
Figura 38- Matemática / Língua Portuguesa	126
Figura 39- Avaliação de Matemática/ Género do aluno.....	127
Figura 40- Avaliações de Estudo do Meio nos dois agrupamentos.....	128
Figura 41- Avaliações de Estudo do Meio/Género do aluno-	128
Figura 42- Avaliações a Matemática nos dois agrupamentos	129

Quadros

Quadro 1 - TAXAS DE RETENÇÃO – AVALIAÇÃO INTERNA	70
Quadro 2- Taxa de Sucesso do Agrupamento de Montemor-o-Velho	71
Quadro 3 - Taxa retenções 2013/2014.....	72
Quadro 4 - Taxa de retenção 2014/2015	72
Quadro 5 - Taxa de retenção 2015/2016	73
Quadro 6: Objetivo do estudo / Tipo de entrevista.....	82
Quadro 7: Cronograma das entrevistas exploratórias.....	84
Quadro 8: Quadro síntese das entrevistas exploratórias.....	85
Quadro 9: Cronograma da elaboração e pré-teste dos questionários	93
Quadro 10: CRONOGRAMA TRATAMENTO DO QUESTIONÁRIO	93
Quadro 11: Freguesias do concelho de Soure e respetivas áreas em Km2	95
Tabela 12- Nível de desenvolvimento dos alunos.....	107
Quadro 13- Nº de alunos dos dois agrupamentos.....	110
Quadro 14 – Percentagem do número de alunos do agrupamento de escolas de Soure e Montemor-o-Velho	110
Quadro 15- Nível socioeconómico/Estatuto dos alunos.....	114
Quadro 16- Avaliações a L.Portuguesa dos alunos dos dois agrupamentos	129

ABREVIATURAS

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

NPLP- Novos programas de Língua Portuguesa

PISA- Programme for International Student Assessment

PNEP- Programa Nacional de Ensino do Português

PNL- Plano Nacional de Leitura

EPIS- Associação de Empresários para a Inclusão Social

PIRLS

- Progress in International Reading Literacy Study

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

RNBE- Rede Nacional de Bibliotecas Escolares

GAVE- Gabinete de Avaliação Educacional

IAVE- Instituto de Avaliação Educativa, I.P

PTT- Projeto de Trabalho de Turma

PE- Projeto Educativo do Agrupamento de Soure e Montemor-o-Velho

DGEEC- Direção - Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - 2016

ABREVIATURAS USADAS NOS QUADROS

% - Percentagem

fem. – Feminino

masc. – Masculino

nº - Número de ocorrências ou número de alunos

p – Questão colocada pela investigadora ao docente

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Justificação – Objeto de estudo

No âmbito do Doutoramento em Linguística, efetuou-se um trabalho sobre o tema: "A Língua Portuguesa no 1º Ciclo, as implicações da leitura na escrita".

A elaboração deste trabalho cumpre, essencialmente, objetivos académicos, bem como visa acrescentar conhecimento nesta área do saber, permitindo um melhor desempenho a todos os profissionais envolvidos no ensino da língua materna no primeiro ciclo do ensino básico.

Nesta primeira fase do trabalho designada de introdução, procedemos à apresentação e explicitação da natureza do projeto, do enquadramento do trabalho, definição dos objetivos a atingir, os meios utilizados para tal e a descrição da sua estrutura.

Este estudo foi realizado com recurso a bibliografia seriada e atual, bem como em consultas a artigos científicos.

Desta forma, devemos entender a predisposição e motivação para a leitura como um fator de elevada importância para um melhor desempenho na escrita da Língua Portuguesa, na medida em que se escorará como uma vantagem competitiva dos alunos nestes anos de escolaridade.

Dada a permanente mudança de paradigmas em valores de comunicação, entendendo os hábitos das crianças de hoje em relação aos do passado, justificamos a pertinência do presente estudo, desejando produzir conhecimento acerca da importância do desenvolvimento da consciência linguística, quais as motivações dos alunos, em matéria de leitura, sobre a sensibilidade dos profissionais do ensino nesse domínio, designadamente, o uso de estratégias e modelos diferenciados e a frequência das bibliotecas escolares, não minimizando os eventuais impactos da família enquanto pilar estruturante da personalidade e predisposição do aluno nesta valência. Desta forma, e com base na revisão da literatura, desenvolvemos um modelo conceptual suportado em hipóteses de pesquisa que serão testadas em algumas escolas do primeiro ciclo referenciadas no ponto seguinte.

Assim, pretende-se verificar se tudo isto tem uma implicação direta nos alunos e se os conduzem a um grau superior de aprendizagem e de sucesso escolar com as devidas consequências na vida pessoal e profissional.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Em síntese, podemos destacar que o principal objetivo deste estudo é verificar a importância da leitura e os benefícios em termos de escrita e de sucesso educativo nas escolas de dois concelhos diferentes.

Tendo por base os extensos anos de carreira docente nas escolas de 1º ciclo, e após a prática de vários modelos de estudo, métodos e técnicas, que se encontram em estudo neste trabalho, julgamos que é sempre uma mais valia ao conhecimento tudo o que pudermos acrescentar neste domínio. Neste pressuposto, desenvolvemos esta investigação, circunscrita geograficamente ao concelho de Soure e comparativamente com o concelho de Montemor-o-Velho, atendendo a que foram aplicadas estratégias diferentes de ensino/aprendizagem. Para tal, utilizámos as onze escolas do Agrupamento de Soure, designadamente as escolas de Figueiró do Campo, Granja do Ulmeiro, Alfarelos, Vila Nova de Anços, Gesteira, Soure, Vinha da Rainha, Marco, Degraças, Tapeus e Sobral e as do Agrupamento de Montemor-o-Velho: Arazede, Bunhosa, Carapinheira, Casal Novo, Formoselha, Meãs do Campo, Montemor-o-Velho, Pereira, Portela, Seixo, Tentúgal, Tojeiro e Viso.

É de salientar que a vida profissional dos agentes educativos, intervenientes neste processo, tem revelado que alunos que ingressam no primeiro ano de escolaridade e que não desenvolvem nos jardins de infância e no seio da família as competências básicas, principalmente nas áreas da consciência linguística, dificilmente adquirem a competência leitora, e começam logo a revelar muitas dificuldades na aquisição de competências básicas na área do Português, que se repercutem logicamente nas outras áreas curriculares que estão a esta diretamente relacionadas.

Por outro lado, cientes da preocupação constante dos nossos dirigentes que estão alertados para estes factos, surgiu recentemente a preocupação em implementar projetos que visam o colmatar destas lacunas logo no início dos dois primeiros anos de escolaridade como o Projeto da Promoção do Sucesso Escolar – Medida 1, e o Projeto EPIS. (Associação Empresários para a Inclusão Social).

2. Objetivos

O presente trabalho visa avaliar se a competência linguística dos alunos e os seus hábitos de leitura têm implicação direta na organização da escrita, e conseqüentemente, se os mesmos conduzem a um grau superior de aprendizagem e de sucesso escolar com as devidas conseqüências na vida pessoal e profissional.

Considerando que este é um estudo pertinente e especialmente importante para os atores do processo educativo, emerge a necessidade de analisar as variáveis condutoras a níveis de escrita superiores que, por sua vez, convergem no sucesso educativo.

3. Metodologia

A abordagem metodológica constitui um momento fundamental para a prossecução do estudo, uma vez que é este capítulo que traça o caminho a seguir para testar as hipóteses e analisar os resultados.

De destacar a dificuldade em conseguir optar por um paradigma metodológico. Na verdade, um estudo qualitativo seria de grande interesse para o tema em causa, dada a dificuldade em medir percepções sociológicas acerca de apetência para a leitura, o tipo de bibliografia mais motivante para os alunos, a condição do professor enquanto preditor neste processo motivacional, bem como o papel da família neste círculo de influências.

O que importa neste âmbito é utilizar um instrumento capaz de permitir uma leitura do universo com vista a desenvolver um saber.

O presente estudo metodológico dedica-se à formulação e desenvolvimento do tema em questão “A Língua Portuguesa no 1º CEB- as implicações da leitura na escrita” - um Estudo nos Agrupamentos de Soure e de Montemor-o-Velho.

Segundo Bruyne (1991, p.29), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua génese e no seu desenvolvimento; não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos factos científicos.

Acrescenta ainda Boyd (1978 p.1), acerca da metodologia que “Nenhum método científico conhecido pelo homem pode eliminar inteiramente a incerteza. Porém, o método científico, mais do que qualquer outro processo, poderá diminuir os elementos de incerteza

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita que resultam da falta de informação. Assim fazendo, reduz o perigo de uma escolha errada entre várias alternativas”.

Podemos definir a metodologia como o caminho a percorrer para atingir o fim proposto, pois como defende Perry (1995) é através da metodologia que se organizam os procedimentos do investigador para descobrir a realidade.

Para o desenvolvimento da abordagem metodológica neste projeto, optámos, de entre as várias alternativas bibliográficas disponíveis e relevantes acerca das práticas e métodos de investigação em ciências sociais, por incluir três etapas distintas e complementares.

O estudo qualitativo compreenderá duas entrevistas exploratórias a desenvolver junto de professores do primeiro ciclo.

O estudo quantitativo contempla a construção de um questionário a distribuir pelos professores dos dois agrupamentos de escolas.

Para a validação do questionário considerou-se pertinente o desenvolvimento de uma fase de pré-teste, responsável pela reconstrução sucessiva do mesmo.

Acerca desta escolha destaca-se o entendimento de Minayo (1996, p.70), ao referir que “as pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa”.

Falaremos de um projeto pioneiro que foi aplicado no Agrupamento de Escolas de Soure- Projeto EquipE, e destacaremos as conclusões obtidas.

A abordagem da metodologia inclui, ainda, um capítulo de definição da amostra bem como o seu universo, os métodos e técnicas de análise de dados, bem como as conclusões inerentes ao presente estudo.

4. Contributos e Campo de Aplicação

O presente trabalho está estruturado de forma a respeitar uma clara demarcação entre os capítulos de fundamentação teórica e de dados empíricos.

Completando três capítulos, compreende uma introdução à investigação, onde se apresenta uma breve explicação da natureza do relatório, do enquadramento do trabalho, a

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita
definição dos objetivos a atingir, os meios utilizados para tal e uma breve descrição da estrutura.

No primeiro capítulo faremos uma revisão da literatura, e abordaremos teoricamente o tema segundo a opinião dos vários autores. Para tal, daremos o relevo a alguns autores, que defendendo os seus estudos nos indiciam a investigação a seguir. Desta forma, e numa primeira fase, procuraremos salientar a importância do desenvolvimento da consciência linguística nos alunos, na opinião dos mesmos, como defendem a importância da família neste longo processo de aprendizagem, como definem o termo leitura e escrita, assim como abordaremos a importância da frequência das bibliotecas escolares como fator impulsionador e motivacional nestas aprendizagens.

Numa segunda fase daremos ênfase ao papel da família e da escola neste percurso.

Focaremos de forma muito sucinta do sucesso educativo, das suas dimensões, nomeadamente a participação parental nas atividades escolares e terminaremos com uma breve enumeração dos fatores que têm influência nos alunos quando estes se encontram em contexto escolar.

Após este trabalho de revisão de literatura construiremos o modelo conceptual do trabalho e as hipóteses de investigação a testar nomeadamente:

- A competência linguística e a motivação que o aluno revela pela aprendizagem das noções básicas da leitura,
- A estrutura basilar do aluno, ou seja, a família e a sua influência na criação de hábitos de leitura no aluno;
- A escola, enquanto estrutura e modelo educativo (com diferentes projetos de ensino – aprendizagem) e a sua implicação na predisposição do professor em fomentar atividades diversificadas e estruturadas de forma a incentivar o aluno à prática da leitura;
- O papel determinante do professor na aceitação dos modelos diferenciados nos dois agrupamentos de escolas bem como a sua implicação no sucesso educativo do aluno;
- A influência da leitura no domínio da escrita em Português tal como nas outras duas áreas curriculares estruturantes do currículo: Matemática e Estudo do Meio e, no sucesso educativo geral do aluno.

Faremos ainda neste capítulo, uma abordagem ao modelo de Equipas Educativas, aplicado no Agrupamento de Escolas de Soure durante quatro anos, e apresentaremos as

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita
avaliações obtidas juntamente com as do concelho de Montemor-o-Velho, para aferir o
benefício da aplicação deste projeto.

No segundo capítulo, faremos a descrição do estudo metodológico, onde se enumera
todo o trabalho de campo desenvolvido, reunindo quer as entrevistas exploratórias
entendidas à luz do estudo qualitativo quer, também, a descrição de todas as fases do estudo
quantitativo.

Na parte III, no primeiro capítulo, apresenta-se os resultados das pesquisas resultantes
do tratamento estatístico dos dados obtidos dos questionários.

Tecem-se algumas conclusões no segundo capítulo, suportadas por uma síntese dos
resultados obtidos, estabelecem-se as comparações das conclusões *versus* as questões de
partida, tal como as limitações do trabalho e ainda se referem algumas recomendações para
futuras investigações que possam vir a ser efetuadas.

Daremos por terminado o trabalho enumerando na bibliografia todos os textos e autores
consultados, aquando da elaboração do mesmo.

PARTE I

PARTE I

CAPÍTULO I

1. Revisão da Literatura - Linguística

Para um conhecimento mais aprofundado acerca do *estado da arte* do tema em foco no presente trabalho, propusemo-nos estudar de uma forma mais consistente alguns pilares fundamentais como sendo o desenvolvimento da linguagem oral, a leitura, a escrita, o papel das bibliotecas escolares, o professor e a escola, o escalão socioeconómico da família e a sua possível influência neste processo de predisposição para a leitura e aprendizagem de novos saberes e conseqüente relação com os resultados obtidos.

“Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto”.

(Vergílio Ferreira, 1991)

Podemos entender por Linguística a ciência que se ocupa em estudar as características da linguagem humana. Ela analisa e investiga a evolução e desdobramento dos idiomas, das estruturas de palavras e aspetos fonéticos da língua entre outros aspetos.

Ferdinand de Saussure, 2006, p.17, teve um papel primordial no estudo deste conceito tendo contribuído bastante para o estudo sobre a língua e a fala. Para ele “a língua só é criada em vista ao discurso”. (In: CLG, 2002, p.235). Contudo, segundo a sua perspectiva a linguagem humana é composta por vários fatores como a língua (que pertence ao coletivo) e a fala (algo individual e particular de cada indivíduo).

Mas é à língua que atribui maior relevo defendendo que “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (GLG,2006, p.271).

Assim, para a linguística todas as palavras que possuem sentido são signos linguísticos, e estes, segundo Saussure, são o resultado da união de dois conceitos fundamentais: o

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita significado que é a ideia que se tem de uma palavra e o significante que é a forma gráfica e fonética do signo que é atribuído por determinado significado. Desta forma, também podemos afirmar que a linguística pode ser dividida em sincrônica quando se refere ao estudo da língua a partir de um dado momento e a diacrônica que se dedica ao estudo da língua ao longo da história.

Na verdade, há vários estudos que comprovam que “as crianças com maus resultados na leitura são menos competentes que leitores com resultados normais na leitura numa grande variedade de tarefas fonológicas, semânticas e sintáticas. (Rebello, 1993, p.17).

Neste propósito podemos considerar a linguagem como “um sistema de símbolos que permite a comunicação entre organismos ou membros de uma espécie.” (Rebello, 1993, p.18).

Podemos então destacar, que esta importante ciência que é a linguística, é ainda dividida em várias áreas de estudo, tais como: a Fonética que estuda os sons da fala; a Fonologia que estuda os Fonemas; a Morfologia que se dedica ao estudo da formação, classificação, estrutura, e flexões das palavras; a Sintaxe que estabelece a relação das palavras com as outras orações; a Semântica que estuda a significação das palavras; a Estilística que se debruça sobre os recursos para tornar a escrita mais elegante ou expressiva; a Lexicologia que estuda o conjunto de palavras de um idioma; a Pragmática que atende à fala que temos no cotidiano; e a Filologia que é a língua estudada a partir de documentos e escritos antigos.

Pelos estudos apresentados pelos diversos autores, podemos então concluir que há variação linguística dentro do mesmo idioma, quando há fatores históricos, regionais e culturais que alteram as características da língua dos falantes.

Nesta sequência podemos apontar vários tipos de linguística:

- Aplicada- que faz uso da ciência no aperfeiçoamento da comunicação humana;
- Cognitiva-defende que a linguagem é parte integrante de fatores culturais, psicológicos, funcionais e comunicativos dos seres humanos com o mundo;
- Histórica -estuda a origem das línguas verificando o seu desenvolvimento, e as alterações ao longo dos anos;
- Forense - que estuda a linguagem dentro do contexto forense, ou seja, está relacionada com a interação entre a linguagem e o sistema jurídico.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Na verdade, só é possível comunicar, de interagir ao nível das ideias com a aquisição de uma língua e quando falamos em “língua” pensamos obviamente no processo de fala e de escrita, ou seja, no uso propriamente dito da língua.

Contudo, no âmbito dos pré-requisitos considerados necessários à aprendizagem institucional da leitura e escrita, Rebelo (1993), citado por Nina, 2008, p.21) comunga da opinião de outros investigadores e aponta cinco elementos a ter em conta na educação pré-escolar:

- vocabulário ou desenvolvimento linguístico;
- poder de atenção e concentração;
- capacidade de identificação ou reconhecimento;
- poder de distinção ou discriminação perceptiva;
- capacidade de se lembrar ou recordar;

sendo que destes a área da linguagem é que diferencia os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita daqueles que não as evidenciam. Vellutino, (1979), citado por Rebelo, 1993, p.133).

Atendendo ao facto que “ler” é uma atividade de cariz linguístico, considera que quanto maior for o conhecimento oral da língua em termos de vocabulário, estruturas sintáticas e complexidade frásica maior será a capacidade de compreensão quando contactar com os seus usos secundários, a expressão escrita e a leitura. (p.21)

Refere então, que o sucesso na iniciação formal à escrita e à aprendizagem da decifração apoia-se em três pilares: o desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes de leitura e escrita. (ibidem, p.21).

Salienta ainda o mesmo autor, que a consciência fonológica, é uma aquisição muito importante, e desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura assim como no estudo da escrita alfabética, como é o caso da língua portuguesa.

Viana e Teixeira (2002) referem também que os aspectos da linguagem oral que contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita são o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintático, a memória auditiva para a parte verbal e a capacidade da criança reflectir sobre a língua.

Também Lyon (1998 e 1999) e Shaywitz (2003) referem que a criança pode ter dificuldade de leitura devido à fragilidade fonológica ao nível da linguagem, mas pode ter intacta toda a parte cognitiva necessária à compreensão.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Sim- Sim, (2006), comunga destas opiniões quando aponta que o que se pretende é que os futuros leitores se consciencializem que a escrita "representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respetiva representação escrita". (p.63),

Segundo a mesma autora os professores em geral desconhecem ou não valorizam os processos cognitivos e linguísticos indispensáveis ao processo de correspondência entre o som e a sua representação gráfica, e indo mais longe, salienta ainda a importância dos fatores biológicos e ambientais nestes processos de aprendizagem.

Olhando diretamente para a aplicação prática desta ciência nas crianças a perspectiva de Inês Duarte (2008, p.9) é que as crianças têm a tarefa facilitada quando a língua de escolarização é a língua materna e nestas situações, chegam ao 1º ano capazes de compreender e produzir discursos orais nessa língua. Neste sentido elas conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical o que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais como a família, amigos.

Nesta sequência, em contexto escolar os alunos devem transitar deste conhecimento intuitivo da língua para um estágio de conhecimento explícito da língua, pois esta é a condição essencial para obter sucesso em situações formais e públicas do oral, quer na aprendizagem da leitura e escrita.

Em suma, se por um lado não é possível compreender um texto sem o decodificar, apesar de se ser inteligente, por outro é possível ler sem se perceber quase nada do que se leu.

Nesta lógica, para formarmos bons falantes em contextos formais, leitores fluentes e escritores experientes segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz, (1997, p.28) é necessário que haja "formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado".

É desta forma que a consciência linguística tem um papel transversal no desenvolvimento de competências no uso da língua, desde os níveis iniciais de escolaridade. Destaque-se a importância:

- do domínio da norma padrão do português (e das variações linguísticas dentro do país, da língua de escolarização e normas nacionais),

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

- das estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio (a escola tem o papel de explicitar essas regras em mudança),
- do aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, de competências de estudo e ainda a aprendizagem de línguas estrangeiras. (engloba neste ponto o desenvolvimento da expressão oral que por si engloba formas de tratamento, aplicação de acentos, pausas, entoação, ortografia, pontuação, estrutura das sílabas, ...)

Para isso, há que desenvolver um conhecimento extenso e profundo para se atingir um nível de desenvolvimento na escrita. Será fundamental partir de um bom desempenho na compreensão da leitura sendo necessário interpretar as pistas estruturais que estão num texto. Então, se o conhecimento explícito é um fator de aprendizagem da leitura e escrita, que desenvolve por sua vez a consciência linguística, ele promove, certamente, o sucesso escolar dos alunos.

No artigo de Lúcia Queiroz (2011) ressalta-se também a importância da linguística como um veículo para a construção e interpretação de textos.

Salienta ainda o facto de muitos professores, julgarem que o mais importante é ensinar as regras gramaticais mas o que é extremamente importante, segundo esta autora, é que o aluno, após dominar a fala, tenha acesso a textos que sejam fáceis de interpretar e que consiga fazer, ele próprio, produção dos mesmos.

Para atingir esse objetivo, beneficia muito se estiver em contacto com a grafia das palavras (ortografia) e possa verificar como as mesmas se cruzam (concordância) e regência.

Entende mesmo que a linguística é uma área importante visto que privilegia o estudo da língua falada e das suas variantes. Por isso, afirma que “Construir e interpretar textos requer um conhecimento prévio sobre o que se está escrevendo ou interpretando”.

Portanto, deve-se saber o que se escreve, deve-se ter a certeza se não há erros ortográficos, se há coerência no texto escrito e se os elementos estão entrelaçados visto que não se escreve como se fala.

Salienta a mesma autora o valor que se deve prestar à gramática, designadamente, às normas de concordância e às regras, preocupando-se também com a ligação das palavras ou pronúncia e escrita corretas, para não se encontrar erros ortográficos, de pontuação, etc...

Bagno (2000, p.87) acrescenta ainda que a gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção do seu próprio

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a produção irrefletida e acrítica da gramática normativa. Ele refere também que a gramática normativa tem como função estabelecer regras para o uso da língua.

Inês Duarte (2008, p.18) acrescenta ainda que "...também na língua as crianças do 1º ciclo têm de aprender algumas etiquetas gramaticais, que são o "envelope" de conceitos relevantes para a compreensão do modo como se organiza e funciona a língua". Para isso a criança deve ter um olhar para a língua e os seus usos com "um olhar de cientista" em que tem a possibilidade de fazer uma pergunta, apresentar um problema, observar, levantar hipóteses, testar, validar, exercitar e avaliar. Muitos investigadores apontam este método de ensino da gramática como uma verdadeira descoberta feita pelas crianças o que lhes traz vantagens cognitivas e instrumentais.

Para os linguistas não há necessidade de o indivíduo saber todas as regras gramaticais para se comunicar no ato da fala. A linguagem é inata ao ser humano e é o ato da fala que serve de meio de comunicação entre pessoas do mesmo país. Por isso, deve-se tentar melhorar ou destacar a fala em detrimento da gramática.

Corroborar esta opinião Luft, (1995, p.16) quando refere que "eis um óbvio que frequentemente esquecem os que transformam o estudo da língua em estudo da gramática". Neste caso, podemos entender esta posição, como uma crítica à escola tradicional onde é raro o estudo da língua como meio de comunicação.

Amaral et al. (2005, p.141) defende que "segundo a Linguística, não existe uma forma melhor (mais certa) ou pior (mais errada) de empregar uma língua. A norma culta é uma entre muitas formas de usar a língua. A escolha da norma culta como "modelo" é arbitrária e convencional, baseia-se em critérios ideológicos (sociais, culturais, políticos, e económicos)".

Para Silva (2016), a tomada de consciência linguística da criança é importante pois tem presente como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomada de consciência dos seus aspectos formais.

Concluindo, Inês Duarte (2008, p.10) refere o papel central da escola em proporcionar às crianças e jovens atividades que lhes permitam aperfeiçoar e diversificar o seu uso da língua, alargar o conhecimento intuitivo na aprendizagem da leitura e escrita assim como no desenvolvimento da consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito, apontando ainda essa consciência linguística como um fator que está indiretamente ligada à obtenção de sucesso escolar também nas outras áreas curriculares.

2. A Leitura

Para aprender a ler, los niños han de descubrir las formas de utilizar la lectura para conseguir sus propósitos y satisfacer sus intereses. Si el lenguaje escrito tiene sentido para ellos, aprenderán del mismo modo que antes aprendieron a emplear el language hablado”.

(Smith, 1990, p.170)

Perante as perspetivas atuais de educação, estudar a problemática da leitura não deixa de ser um fator pertinente e indispensável. Para isso, é imprescindível dotar os jovens e as crianças das ferramentas que lhes permitam ser ativos no seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. Considerando que a leitura é uma dessas ferramentas, será esta uma das traves mestras para a formação do indivíduo. Segundo Silva e Sá, (2004, p.30), o desenvolvimento vocabular é “um processo fundamental de apoio à leitura, mantendo com ela uma relação biunívoca”.

Parece, então, extremamente importante dotar as crianças e jovens da capacidade de ler. Para tal é preciso que o acto de ler figure entre as atividades mais comuns do seu quotidiano e do daqueles que a rodeiam.” (Morais, 2000, citado por Santos, 2000, p.4). Para esta autora, tem que ser parte integrante na vida dos alunos.

Matos (2009, p. 696-701) refere que a leitura é uma habilidade/competência não natural de evolução da linguagem recente (existe há cerca de 5000 anos), logo, não determinada de forma filogenética. Assim, ao contrário da linguagem falada, que é natural e aprendida por todos os indivíduos da espécie de forma inconsciente, a leitura é um processo artificial, ensinado explicitamente para ser aprendido de forma eficaz. Para que uma criança aprenda a ler necessita de pré requisitos cognitivos íntegros, nomeadamente a cognição verbal, a integridade do processamento fonológico, boa memória auditivo-verbal, memória visual, lateralização definida e capacidade de manter a atenção.

Como confirma Sobrino, (2000, p.31) o ato de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. A leitura converte-se assim numa importante atividade humana, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente fator de liberdade interior daquele que lê.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

De facto, segundo Fernanda Viana (2006, p.11), “o capital lexical condiciona fortemente a compreensão na leitura, na medida em que o domínio de um amplo vocabulário é importante para este processo, quer ao nível da decifração quer ao nível da compreensão. Desta forma, condiciona também o sucesso escolar”.

Inês Duarte (2008, p.21) também refere que há estudos que mostram que, de facto, existe “uma relação preditiva forte entre o nível de consciência fonológica da criança e o sucesso na aprendizagem da leitura. Assim, se aos 4-5 anos a criança desenvolveu a consciência dos grandes constituintes da sílaba, em particular da rima, tem mais sucesso na soletração e na leitura”.

De acordo com Butle e a sua equipa (2010, p.1), citado por Ana Ribeiro (2008), o National Reading Panel identifica o vocabulário “as one of five major components of reading” Its importance to over all school sucess and more specifically to reading comprehension is widely documented (Baker, Simmons, & Nain 1991) e afirma que “vocabulary plays an important role both in learning to read and in comprehending text: readers cannot understand text without knowing what most of the words mean”.

A leitura envolve uma série de processos cognitivos complexos. Esta envolve processos de compreensão, estratégias, e competências.

Segundo Gagné (1993), citado pela mesma autora, há quatro tipos de processos cognitivos:

A descodificação- que passa por dar significado às palavras na memória semântica, a compreensão literal (dar significado às palavras em frases), a compreensão inferencial (da ideia subjacente à frase) e a monitorização da compreensão (definir um objetivo de leitura, verificá-lo e implementar estratégias para atingir esse objetivo).

Podemos, então, definir o termo Ler, da mesma forma que defende Fernanda Viana (1972, p.7), como um conceito básico que implica compreender, obter informação e aceder ao significado de um texto.

Relativamente a esta atividade podemos dizer que “a leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos e níveis diferentes. É sugerido que esta comece por um estímulo visual e termine com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos”. (Cruz, 2007, p.15).

Como refere Piaget citado em Bettelheim (1981,p.417), “A criança gosta de fazer “jeux d’apprendissage”.Então, segundo o mesmo autor, a função principal da leitura é criar,ela própria, motivação e prazer de ler no aluno, reforçando-lhe cada vez mais a competência leitora.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Duarte (2006), defende também a importância da leitura por prazer, e exemplifica que através do jogo também se pode estimular a curiosidade da criança para a leitura. Fernanda Viana (2010, p.10) menciona também que “ler é compreender”. Corrobora esta posição Morais (2000, p.75), quando refere que “não se adquirem boas competências de leitura, simplesmente lendo, é preciso aprender as habilidades e as estratégias adequadas”. Acreditamos assim que as estratégias sejam todo o trabalho de descodificação que possibilitará o aluno chegar à compreensão. Segundo a mesma autora, ler deve fazer parte do quotidiano da criança visto que lhe permite “fazer parte dos próprios processos linguísticos, que consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais extraíndo deles um significado” (ibidem, p.75).

Aí, ela aprende a ler quando sente entusiasmo, imaginação, raciocínio, e quando enriquece as suas experiências e ideias. Por isso, Bettelheim (1981, p.12) defende que “contar histórias é muito importante para despertar o gosto de ler”.

Quando as crianças percebem que as letras que vêm num livro representam determinados sons que elas ouvem quando a palavra é falada, elas estarão certamente prontas para começar a ler, conforme defende Shaywitz (2003) citado por Vitor Cruz, 2007; p.76), mencionando que “o processo de aquisição deste conhecimento é ordenado e segue uma sequência lógica”.

Contudo sabemos que aprender a ler implica o desenvolvimento de aptidões linguísticas importantes. Para ler é necessário que antes se tenha adquirido a linguagem oral, pois sem este requisito não se pode aprender que cada som corresponde à marca gráfica que o representa.

Assim, acerca da importância do acto de ler Freire (1999, p.33), confessa ter chegado à compreensão crítica, desta “importância *sine qua non* para que um homem se torne um cidadão pleno, através da sua própria história de vida, no trato que tinha com a leitura desde a sua infância, quando inicia sua “leitura do mundo”. Conseguiu ampliar este conceito pois o mesmo era visto unicamente como um ato de descodificação, memorização e quantidade de livros lidos.

Segundo Cândido (2000), a leitura também nos conduz a uma visão humanizada, que nos dá prazer. Reforça este ponto de vista Lajolo (2005, p.7), quando vê a leitura como fonte de prazer e sabedoria, e que não se pode esgotar em seu poder de sedução nos estreitos círculos das escolas.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Silva (2002, p.116, citado por Nina, 2008, p.30) apresenta-nos um outro ponto de vista sobre a temática da leitura ao advogar que o acto de ler “é constituído por quatro etapas quase simultâneas: a percepção, a compreensão, a reacção e a integração”. Então, segundo o seu ponto de vista há na percepção um contacto visual da palavra que a permitem reconhecer e interpretar. Não privilegia o contacto visual, mas o de natureza mental. (ibidem, p.117)

Citoler (1996), Lyon (1998 e 1999) e Shaywitz (2003) defendem que a descodificação por si só, apesar de necessária, não é suficiente para se fazer uma leitura competente, porque o leitor necessita de fazer a integração semântica das palavras.

Atendendo a que a compreensão depende de cada leitor e da apreensão da mensagem do texto que cada um executa, conseqüentemente ela depende de leitor para leitor. Neste sentido, um texto pode ter várias leituras.

A reacção pode ser favorável ou desfavorável dependendo da reflexão e do ponto de vista dele, ou seja, ele só aceita o que foi compreendido se concordar com isso mesmo. Relativamente à última fase, definida por integração, gera-se o “momento de encontro das ideias captadas do texto, pelo leitor, com as que o mesmo leitor já possui. (Silva, 2002, p.140). Neste sentido podemos ou não integrar as informações novas e descurar as que já não têm validade e não nos enriquecem enquanto pessoas.

Nesta perspectiva Manzano (1988, p.13) defende que “Tudo quanto um homem lê é por ele pessoalmente recriado, voltado a criar. (...) Mas o leitor, além de recriar, recria-se, cria-se a si mesmo de novo, volta a criar o seu próprio espírito”.

Relativamente a esta atividade podemos dizer que “a leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos e níveis diferentes. É sugerido que esta comece por um estímulo visual e termine com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos”. (Cruz, 2007 citado por Gama, M.G.,2013, p.15). Acrescenta ainda que a leitura é um processo inacabado que está em constantes mutações.

Mas para a especialista Isabel Solé (2010, p.14) em entrevista refere que a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. Assim, defende que “para aprender é necessário primeiro aprender a ler, visto que no mundo existem tantas informações que vamos precisar de as seleccionar. Depois, temos de interpretar os textos e daí retirar o mais importante para evoluirmos no nosso conhecimento”. (ibidem, p.14).

Segundo a mesma autora, considera-se a leitura uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. (ibidem, citada por Rodrigues,A.,2011,p.10).

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Neste contexto, considera a existência de várias formas de ler. Uma delas é ler “de forma artificial”, outra é “interrogarmos o texto”, e nesta sequência surgirão as novas dúvidas. Então, primeiramente, questionamos as ideias prévias e, como consequência, isso levar-nos-á a pensar de outro modo.

Para Sim-Sim (2006), citada por Sónia Rodrigues, (2015, p.6) a leitura “é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo.”

Também Allende e Condemarin (2005,p.5), mencionam que a leitura “é fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita”.

Nesta aprendizagem, desempenha um papel importante, o capital lexical do aluno bem como o desenvolvimento da sua consciência fonológica. (Inês Duarte, 2008, p.35).

Outra visão traz-nos Sobrino (2000, p.31) citado por Zelinda Ferreira Baião (2015, p.6) ao referir que “o ato de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. A leitura converte-se assim numa das mais importantes atividades humanas já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente fator de liberdade interior daquele que lê” ou seja, uma actividade em constante progresso e crescimento.

A leitura, ressurreição de Lázaro, é levantar a pedra tumular das Palavras. (Pennac, 2001, p.43).

Vitor Cruz (2007) citado por Gama, M.G., 2013, p.15, reforça que a leitura conduz a aprendizagens superiores quando refere que esta é “uma atividade cognitiva que parte de uma consciência fonológica” assegurando que este é o aspeto essencial para o domínio da leitura.

Entende que ela é “uma atividade múltipla, complexa e sofisticada, que exige coordenação de um conjunto de processos, a maioria automáticos e não conscientes pelo leitor fluente” (Vitor Cruz,2007 citado por Rodrigues, 2011, p.11).

Neste sentido, assinala dois tipos de modelos de leitura: o processamento ascendente de baixo para cima (bottom-up) e o processamento descendente (cima para baixo), em que ler é compreender.

Cruz assinala ainda dois tipos de métodos de ensino da leitura: os fónicos ou sintéticos que estudam os sons e as letras (grafema-fonema), e os globais ou analíticos que partem das palavras ou frases completas e extrai-se daí significado. Esclarece, também, que estes devem ser desenvolvidos pelo aluno de uma forma ativa, motivada e participada e que para

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita isso devem ser usadas estratégias de descodificação que o levem à compreensão. (citado por Rodrigues, A., p. 11).

Rebelo (2001) acrescenta outros modelos, os interativos, que são a combinação dos dois modelos.

Para estes autores é muito importante que se valorize qualquer tipo de representações na leitura: os aspetos logográficos ou visuais, alfabéticos, ortográficos e fonológicos.

Corroborando esta ideia Inês Duarte (2008, p.29) quando afirma que “em etapas posteriores de desenvolvimento de leitura, em que o foco se coloca na compreensão do que se lê, a consciência morfológica desempenha um papel de relevo”.

Para ler primeiro é necessário que antes se tenha adquirido a linguagem oral pois sem esta consciência não se pode aprender que cada som corresponde a uma marca gráfica que o representa.

Também para Morais (1997; citado por Nina, 2007, p.109), a leitura remete-nos ao “tratamento de signos gráficos, e em seguida aponta a necessidade de se fazer uma atividade mental de “ler entre linhas”.

Então, e à semelhança de outros autores anteriormente referenciados, de acordo com esta perspetiva, a leitura não é um processo linear mas paralelo que requer “simultaneamente e em interação, a ativação de processos ascendentes e descendentes” (Sim-Sim, 2005, p.52, citada por Morais, A.R., 2012, p.21 e 22).

Conforme conclui Nina (2008), estamos perante um alargamento do entendimento do termo leitura, em virtude da evolução científica verificada no campo da análise textual, da linguística e da psicologia cognitiva.

Ela é concebida como “um processo complexo (individual), simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo” (Sim-Sim, 2006, p.7 citada por Sónia Rodrigues, 2015, p.2).

Nesta sequência, Matos (2009), acredita que, ao contrário da linguagem falada, que é natural e aprendida por todos os indivíduos da espécie de forma inconsciente, a leitura é um processo artificial, ensinado explicitamente para ser aprendido de forma eficaz. Para que uma criança aprenda a ler necessita de pré requisitos cognitivos íntegros, nomeadamente a cognição verbal, a integridade do processamento fonológico, boa memória auditivo-verbal, memória visual, lateralização definida e capacidade de manter a atenção individual e sendo um processo interativo, cabe ao leitor atribuir-lhe o seu significado.

Com o ensino da compreensão da leitura pretendemos desenvolver a capacidade para ler um texto fluentemente, o que segundo Fernando Azevedo (2007, p.39 - 40) “é uma

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita condição necessária para que os alunos compreendam o que lêem”, com precisão, rapidez e expressividade. (Rodrigues, 2011, p.12).

Concordamos com a opinião de José Rebelo, (1993, p.43) quando diz que «a escrita é o verso da medalha da leitura, isto é, a representação de ideias na forma de letras.»

Seguindo as propostas de Amélia Lopes et al.,2004; citada por Frias R., 2014, p.27, o educador poderá desenvolver atividades que destaquem a função da leitura e escrita, como por exemplo, identificar etiquetas no espaço envolvente; contar e recontar histórias; encorajar as crianças a experimentação do escrito nos desenhos e registos; em jogos de linguagem; estabelecer a correspondência som/letra; incentivar o uso regular da biblioteca da sala.

Também Teberosky (2002) comunga desta opinião quando diz que a aprendizagem da linguagem e da leitura e escrita são uma prática social e cultural que ocorre num ambiente cultural e com o uso de artefatos culturais tais como: livros ou jornais, mas que necessitam de uma interação com pessoas que tenham recursos e intenção de os partilhar.

Nesta sequência, e porque cremos que a leitura dá a conhecer novos horizontes, traça caminhos, estamos de acordo com a posição defendida por Lopes (2004, p.87) quando refere que ela tem um efeito positivo na aquisição de novo vocabulário, a própria leitura do professor também desenvolve a compreensão oral, cria um ambiente ativo com a palavra escrita, desenvolve estratégias de compreensão, cria ambiente e envolvimento ativo com a leitura que leva os alunos a ler muito e ouvir ler. (ibidem).

Então, neste contexto, e segundo o mesmo autor, a leitura é um processo complexo que exige estratégias escolhidas pelo professor, onde vai organizar e estruturar o seu trabalho face aos objetivos fixados. A eficácia do método dependerá de vários fatores entre os quais se destacam: a compreensão, ou seja dar um determinado significado ao que se lê, (quer se trate de palavras, frases ou de um texto), fomentar a atividade do aluno na sua aprendizagem e a intercomunicação com os outros alunos, tentar que este se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno, e ainda tentar que esta seja uma tarefa motivante e que se desenvolva num ambiente relaxante, de liberdade controlada e obviamente contribua para o desenvolvimento total do aluno. (citado em Rodrigues, 2011, p.13).

Assim sendo, a meta primordial da aprendizagem da leitura deve ser a fluência que pressupõe rapidez de decifração, exatidão e eficiência na extração de significado/interpretação do texto lido. Sim-Sim, (2007, p. 5) corrobora esta opinião quando

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita refere que “ensinar a ler pressupõe ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito”.

Neste pressuposto, a fluência da leitura exige que o leitor descodifique automaticamente de modo a centrar a sua atenção na compreensão do texto. Contudo, por vezes, tal não acontece pois como refere Pocinho (2007), citado por Dias, 2013, p.21) “existem três tipos de leitores: leitores fracos, crianças com dificuldades gerais e os disléxicos”.

Sobre esta problemática também Rebelo (1988) citado por Maria Dias, 2013, p.21) advoga que “os leitores fracos e as crianças com dificuldades gerais apresentam problemas ao nível da leitura devido a factores como: família, ambiente, escola, problemas emocionais, lesões cerebrais, deficiências sensoriais ou intelectuais.

Por isso, o professor deve preocupar-se e atender a todos estes factores assim como deve tentar fazer um treino sistematizado e contínuo com os alunos de modo a superar o processo vagaroso de leitura letra-som, levando-o ao rápido reconhecimento visual das palavras e consequentemente à rápida compreensão do texto.

Como refere Pocinho (2007, citado por Maria Dias, 2013, p.22) “é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico”, com capacidade para utilizar “as competências da leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”.

Concluiremos este estudo salientando que o domínio da leitura requer um ensino direto e estende-se e aprofunda-se ao longo da vida. Nos primeiros anos de escola é dada especial atenção descodificação e automatização. Nos anos seguintes é imprescindível desenvolver técnicas e estratégias de estudo que fomentem o gosto pela leitura e reforcem leitores fluentes de modo a facilitar a compreensão e, eles próprios, serem capazes de usar esse conhecimento estrutural para processar um texto usando a consciência morfológica adquirida.

Então ler e compreender são competências “que se desenvolvem ao longo da vida de toda a escolaridade, (...) É um trabalho que nunca está feito.” (Sá, 1999; p.424)

Para Citoler (1996) e Vega (2002) uma coisa é a captação de uma cadeia de símbolos (módulo perceptivo) que devem ser reconhecidos como palavras com significado (módulo léxico) e outra é a compreensão das relações existentes entre as palavras, a sua ordem e estrutura (módulo sintático) e a integração do significado das palavras e frases num todo. (módulo semântico)

Porque:

Tanto o PIRLS como o PISA encaram a leitura como um processo interativo e construtivo e realçam a importância da capacidade dos alunos para refletirem sobre a leitura e utilizarem a leitura para diferentes finalidades (Mulliset al. 2006, p.103). O PIRLS apresenta a seguinte definição de literacia em leitura: “A capacidade para compreender e utilizar as formas de linguagem escrita exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo. Os jovens leitores são capazes de construir significado a partir de diversos textos. Lêem para aprender, para participar em comunidades de leitores na escola e na vida quotidiana, assim como por prazer”. Por sua vez, o PISA apresenta a seguinte definição de literacia em leitura: “Compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial, e participar na sociedade”.

Contudo, de acordo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, (2015) com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a fluência da leitura é medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto e é um indicador de eficiência de leitura.

Neste contexto, considera que a fluência leitora é um todo que engloba:

- a entoação- expressividade e ritmo;
- a precisão- leitura correta de palavras;
- a velocidade de leitura- número de palavras lidas corretamente por minuto,
- sendo que no final a fluência é medida pela velocidade de leitura do aluno, retirando as palavras como “imprecisas”, descontados os sinais de pontuação que deveriam ser lidos tendo em conta a entoação adequada.

Deste modo, na leitura oral fluente são importantes o uso do ritmo, expressividade, tom, precisão e velocidade adequadas. Para haver a compreensão deve haver precisão e automatização no reconhecimento dessas mesmas palavras.

Em suma, podemos assumir o ato de ler como o patamar para atingir o sucesso que implica construir conhecimento, gerar reflexões e desenvolver uma consciência crítica sobre o que é lido.

E porque “A aprendizagem da leitura é uma peça representada por três atores. O ator principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola”. (Morais, 1997, p.271), seguidamente procuraremos analisar o contributo destes elementos neste processo de ensino-aprendizagem.

Antes do interesse pela escrita, há um outro: o interesse pela leitura.
E mal vão as coisas quando só se pensa no primeiro, se antes não se
consolidou o gosto pelo segundo. Sem ler ninguém escreve.

José Saramago

3. A Escrita

“Exige vontade, motivação, qualidades e treino. Por isso, todo o processo de escrita depende, ainda mais que o da oralidade, de aspectos psicológicos, mnemónicos, culturais... e das atividades escolares.”

(Silva, 2005, p.13)

No seguimento do ponto anterior, que salientava o processo da leitura como ponto crucial para a aprendizagem e desenvolvimento da pedagogia da escrita, Ana Ribeiro (2008, p.10) corrobora esta opinião salientando que ela é “fundamental para a utilização das várias funcionalidades da comunicação e da língua”.

Assim sendo, quando nos apoderamos destes conhecimentos que constatamos não serem atividades naturais e os aplicamos na escrita, necessitamos de fazer uma aprendizagem formal, em contexto escolar.

Ainda neste contexto, quando a criança inicia o seu percurso escolar e chega ao 1º ciclo do Ensino Básico traz consigo um conjunto de saberes ligados às competências linguísticas, que advém da aquisição da língua materna.

Desta forma, saber descodificar o código escrito, isto é, ler vai mais além do que dar significados a palavras isoladas, sendo um mero processo mecânico.

Ana Ribeiro (2008, p.13) refere também que “apesar de encontrarmos várias definições para o termo “escrita”, todos realçam a importância da função simbólica na utilização dos signos acústicos e gráficos de forma a estes adquirirem um significado, embora arbitrário,

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita por se tratar de uma convenção, tomando outras formas distintas consoante as diversas línguas”.

Vários sub-processos são englobados neste processo: desde a planificação, passando pela redação e a revisão. A planificação é mobilizada para estabelecer objetivos, e antecipar efeitos, para gerar e selecionar conteúdos, organizando a informação ligada à estrutura do texto e programando o desenrolar da tarefa em si. A redação ou textualização tem a ver com a redação em si, isto é, com o surgimento das expressões linguísticas que formarão o texto depois de agrupadas em frases e parágrafos. A avaliação e a revisão são a última etapa, tendo o dever de apelar à consciência metalinguística dos alunos.

Na realidade, são inúmeros os professores que comentam o fraco desempenho dos alunos na escrita, destacando a ortografia, e muitos alunos têm imensas dificuldades e deficiências ao nível da escrita.

Contudo, esta faculdade, considerando que depende de uma estrutura e funcionamento cerebral que se vai consolidando e aperfeiçoando consoante o registo genético e a estimulação do ambiente, deve ser abundante em estímulos linguísticos que proporcionarão a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Defende Trindade (2008), que o aluno inicia o aspeto formal da escrita cerca dos três ou quatro anos até aos dez anos e, durante esse período, passa por processos e etapas de desenvolvimento da escrita, mas quando os conclui ela começa a produzir frases, ampliar o seu vocabulário e utiliza sinónimos. No entanto, esta aquisição da linguagem escrita não é garantia de sucesso educativo na escola nem na sua vida pelo que o aluno tem de dar significado a tudo o que aprendeu até aí.

Passada esta fase, o aluno precisa de compreender, interpretar textos e produzi-los.

A mesma autora ainda menciona que “saber descodificar o código escrito, ou seja, ler é muito mais que atribuir significados a palavras isoladas, resumindo-se a um processo mecânico.” (Trindade, 2008, citado por Cristina Sá, 2017; p.12).

Também Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves, 2011, p.9), citados por Ana Ribeiro, (2008) sublinham a importância do capital lexical para o desenvolvimento da competência da escrita afirmando que “quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais” sendo que, para promover o desenvolvimento lexical, aconselham a encorajar as crianças a ler muito e textos de vários tipos, expô-las a um input oral de grande qualidade, promover a consciência lexical, ensinar explicitamente novas palavras e levá-las a desenvolver estratégias de descoberta do significado.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Lerner (2002, p.23) considera no seu artigo que “a leitura e a escrita nascem sempre interpoladas nas relações com as pessoas, em intercâmbios entre leitores acerca dos textos: interpretar, indicar, contestar, intercambiar e outros.” O verdadeiro sentido social desta prática é esse. Desta forma, o comportamento do escritor deverá ser de planeamento, textualização e revisão. A escola deve permitir o acesso dos alunos aos textos pelo intermédio da leitura nas suas diferentes funções.

Ainda Silva e Sá (2004, p.36-37) citado por Cristina Sá (2017, p.12) defendem a adoção de estratégias/metodologias suportadas pela sistematicidade, que impliquem o reencontro frequente com os vocábulos ensinados e que trabalhem intensivamente as palavras num processo de relacionamento intralexical. Apresentam também sugestões didáticas para o enriquecimento e desenvolvimento vocabular que implicam trabalhar a partir de um “banho de linguagem, que consiste em levar os alunos a referenciar vocabulário que foi utilizado no tratamento de um assunto” e “estes, em vários grupos, irão abordar especificidades dessa temática. Deste modo terão acesso a um vocabulário específico, que ficará cristalizado.”

De forma interdisciplinar, implicando professores de diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, na medida em que assim se expõe as crianças a um material verbal mais abundante e diversificado;

- Explorando diversas dimensões (por exemplo, campos lexicais e polissemia);
- Recorrendo ao brainstorming, à construção de mapas semânticos e a jogos de linguagem;
- Consultando o dicionário analógico e vocabulários metódicos.

Também Giasson,1993; citado por Cristina Sá, 2017, p.12), salienta ainda a importância da diversificação das experiências de leitura, fazendo variar os tipos/géneros textuais usados e recorrendo ao texto literário e ao texto não literário.

O primeiro é visto como uma notável fonte de expansão vocabular, tanto para pré-leitores, como para leitores infantis e adultos. Apresenta-se como um momento ideal, para que se vivencie a língua materna em todas as suas possibilidades, estabelecendo uma relação empática entre ludicidade e conhecimento. A literatura é arte e nela os autores reinventam a língua, brincam com as palavras, flexibilizam significados, exploram sentidos e novos efeitos. Na literatura, as crianças descobrem novas palavras e novos significados das mesmas e através dela aprendem palavras nunca ouvidas antes e acedem a realidades desconhecidas. O livro literário tem a particularidade de transportar a criança para mundos

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita diferentes do seu, ampliando infinitamente os horizontes de conhecimento de mundo real e imaginário e, ao mesmo tempo, linguístico. (Sousa e Gabriel, 2010, citados por Cristina Sá, 2017, p.13).

Uma grande ajuda à criança é a exploração regular de textos não literários (como, por exemplo, catálogos, publicidade, receitas, notícias entre outros) pois para além de promover o enriquecimento e desenvolvimento vocabular, contribui também para a perceção das diferentes funções da leitura e para a construção e organização do conhecimento e do mundo (cf. Amaral, 2012).

Ana Ribeiro (2008, p.9) argumenta sobre este tema que “É sabido que as dificuldades de escrita são sinalizadas e geralmente atribuídas às crianças no início da escolaridade, devido a problemas inerentes ao comportamento, estruturas neurológicas, competências cognitivas e psicológicas”.

Da inúmera literatura sobre a aprendizagem da escrita podemos constatar que ela se aprende com metodologias específicas e com exercícios e passos próprios.

Conforme refere Pereira et al (2006, p.35-44) “são conhecidas as diferentes maneiras como os textos a ler podem servir de referência para a aprendizagem da escrita”.

Desta forma, a Escola deve proporcionar algumas condições para gerar motivação de forma a que cada aluno se sinta o sujeito da própria escrita: é importante que existam aí espaços e tempos motivadores de escrita, onde o aluno seja levado a crer que o que escreve na escola, também é útil fora dela, e com que o tempo passado a ler e a escrever, em vez de se resumir à resposta mecânica a perguntas, seja um tempo de aprendizagem efetiva de leitura e escrita. Também é muito importante assegurar uma gradual complexificação da produção dos textos, uma vez que a aprendizagem da escrita demanda tempo de amadurecimento que permita a plena integração e mobilização do conhecimento, face a exigências igualmente complexas.

Reforça esta ideia Trindade (2008) quando refere que a escola funciona baseada no código escrito e, segundo a sua perspetiva, considerando a instrução escolar o pré-requisito necessário para o sucesso do indivíduo, a primeira coisa que a criança aprenderá ao ingressar na escola será a ler e a escrever, e este será o enfoque nos primeiros anos de vida escolar, uma vez que, para se desenvolver no ambiente de ensino necessita dominar a código escrito.

Ferreiro *et al* (1982) elaboraram um estudo sobre a utilização que se faz da língua escrita em contexto escolar, apontando três processos de apropriação do conhecimento que

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita ocorrem em simultâneo: a aprendizagem da leitura e escrita, usos em meio escolar da língua escrita e os outros conhecimentos escolares que se adquirem através da língua escrita.

Da mesma forma salientam “a importância da integração da perspectiva psicogenética (processo individual de aprendizagem da língua escrita) e a perspectiva sociogenética (processo histórico de apropriação dos usos e significados sociais diversos da escrita.”

Ferreiro (2000, p.23) advoga que “o que acontece no primeiro ano de escola tem reflexos não apenas na alfabetização, mas na confiança básica que cerca toda a escolaridade posterior” e adianta que o acto de saber ler como grau para alcançar o sucesso educativo implica a construção de conhecimento, a geração reflexões e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre aquilo que se lê.

Pela sua visão social da leitura e da escrita, salienta que é através da leitura e interpretação de textos que se podem compreender os direitos e deveres das pessoas numa sociedade, que é possível a apropriação de bens culturais, assim como a preservação e disseminação da história e dos hábitos de um povo ou povos e, conseqüentemente, é igualmente através da escrita e da leitura que se transmitem valores sociais, morais e culturais de geração em geração. (ibidem)

Esta autora também defende que os docentes (de qualquer disciplina) devem estimular os alunos a escrever e interpretar textos, e a levantar hipóteses sobre os mesmos. Também, deve-se incentivar os alunos a usar a criatividade e desenvolver os seus próprios textos, qualquer que seja o assunto, e salienta que, apenas desta forma, “o aprendizado da escrita se dá por completo e funcionará como alavanca para o sucesso em diversas áreas e desta maneira não se torna um processo maçante, mecânico e sem propósito” (Ferreiro, 2000, citada por Trindade, A. P., 2008, p.4).

As autoras Carneiro *et al* (2003, p.428) referem que “o autoconceito vem sendo considerado na literatura como um construto multidimensional e um dos aspectos afectivo-emocionais relacionados às dificuldades de aprendizagem. Tendo em conta a importância desse “construto” o seu objetivo era realizar um estudo para verificar se existiam diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do ensino básico. Os resultados deste estudo demonstraram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está relacionada de forma significativa com o autoconceito geral e com o escolar, tendo-se verificado que quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, menor o autoconceito.

Para Freire (1999, p.48), ler e escrever são vistos como momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o domínio da língua e da linguagem.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

O mesmo autor acrescenta que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita; visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos: As teses sobre Fierbach, de Marx, têm apenas duas páginas e meia.” (ibidem).

Considera-se desta forma que “Ensinar a ler pressupõe ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito”. (Sim-Sim, 2007, p. 5)

Para Kramer (2001, p.114), “escrever é deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos”.

Utilizando tecnologia de informação e comunicação, docentes e alunos podem empregar a escrita para descrever e reescrever as suas ideias, comunicar, trocar experiências e produzir histórias. Assim, em busca de resolver problemas do contexto, representam e divulgam o próprio pensamento, trocam informações e constroem conhecimento, num movimento de fazer, refletir, e refazer, que favorece o desenvolvimento pessoal, profissional, e grupal, bem como a compreensão da realidade (Kramer, 2001).

Existem também estudos que apontam para que os alunos têm mais prazer em ler e escrever coisas que têm significado para si, salienta ainda o mesmo autor.

Para Sim-Sim (2007) “Ensinar a ler pressupõe ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito” (p. 5).

Schmidt (1978) refere que em 1964, Hartmann havia citado que era no texto que existia o sinal linguístico primário e, assim, o ponto de partida para uma linguística corretamente aplicada” e ainda Lajolo (1997), refere que as manifestações de linguagem só existem no texto.

Assim, pressupõe-se que o aluno se deve confrontar com textos relativos ao aspeto social e que em trabalho de grupo tais dificuldades serão colmatadas com os novos saberes, pontos fracos e fortes, sob orientação do docente. (Signo, 2007).

Ainda segundo Signo (2007), quando os alunos começam a ler e a escrever no segundo ano, ficam curiosos sobre os temas e, então, vão eles próprios procurar saber mais informações na Internet, enciclopédias, visitas a museus e entrevistas.

Também para Freire (1999, p.48), escrever é visto como um momento inseparável de um mesmo processo - o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

O professor tem a tarefa de guiar os alunos nestas pesquisas, e orientá-los na leitura e produção de textos, devendo utilizar outros textos para explicar, orientar e exemplificar.

Em modo de conclusão prévia poderemos dizer que é muito importante que a escola ensine os alunos, não apenas o aspecto formal da escrita mas, igualmente, o seu bom uso e a razão da sua importância. (ibidem).

Remetendo estas competências para a escrita, refere Ana Ribeiro (2008) que o aluno ao escrever estará apto a descrever os seus raciocínios, utilizando vários tipos de texto para exemplificar, demonstrar e informar acerca de um assunto. Obviamente a escrita revelará essa capacidade de representação da realidade objetiva que terá de obedecer a uma estrutura sintática e semântica logicamente sequencializada que facilite o entendimento do leitor.

Diante destas posições, podemos concluir que a criança não constrói aprendizagens sozinha. Os processos importantes para todas as aprendizagens dos seres humanos dão-se coletivamente, na interação com os outros e com o meio. Considerando que a escrita é um objeto deste ambiente, o sistema ortográfico do português poderá ser apreendido pela criança, desde que o ambiente seja propício.

De forma genérica podemos afirmar, segundo as opiniões de Paulo Freire (1987), Ruben Alves (1992), Vera Teixeira de Aguiar (2001) e Emília Ferreiro (2001) que, quando o aluno convive com diferentes textos, automaticamente se apropria da “língua escrita”, isto é, a leitura fornece uma panóplia de informação que, além de auxiliar o aluno na construção dos seus próprios textos, o ajuda a refletir sobre a norma ortográfica.

Sendo então, a escrita, considerada como prática social, implica necessariamente o recurso a conhecimentos, representações, valores e operações. Ela expressa ideias, comunica, regista informações que podem ser usadas e lidas mais tarde.

Podemos concluir, diante destas posições, como refere Ana Ribeiro (2008, p.18 a19) que “a criança não constrói aprendizagens sozinha. Os processos fundamentais para todas as aprendizagens do ser humano acontecem na coletividade, na interação um com o outro e com o meio envolvente. Como a escrita é um objeto deste ambiente, o sistema ortográfico do português poderá ser apreendido pela criança, desde que o mesmo seja favorável. Verificamos o quanto é necessário o professor saber como funciona a língua, para poder refletir sobre a sua prática, rever os seus pressupostos teóricos e propiciar aos alunos um espaço de construção, em que tanto o docente como a criança sejam autores das suas histórias. Os conhecimentos sobre a linguagem escrita, no caso específico da presente pesquisa, garantem ao professor, uma segurança maior ao tratar a ortografia de forma

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita adequada, conduzindo o processo de ensino-aprendizagem de maneira a habilitar as crianças a vencerem as dificuldades em relação à apropriação do sistema ortográfico.”

“Aprende-se a escrever, escrevendo.”

(Martins, M., Niza, I. 1998: 160)

4. A Família

“É preciso explicar às pessoas..., é preciso explicar aos pais e educadores o que eles podem fazer para preparar a criança para a leitura, dar-lhe o gosto das letras, incentivar as suas iniciativas de escrita, fazer-lhes sentir o lado expressivo da língua. (...) o futuro da leitura está nas nossas mãos e na determinação da nossa ação”.

José Morais, A arte de ler...

Se entendermos que um leitor se forma desde o seu nascimento e se o ensino da leitura se inicia logo no primeiro ano de vida, cabe então aos pais, como mediadores primeiros, propiciar um ambiente oportuno para despertar na criança o interesse pela leitura. A mesma opinião defende Manzano (1988, p.113), quando postula que a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura.

Partilhando esta influência do ambiente familiar na leitura, Bamberger (1986, p.50), defende que a criança deve começar por manusear, desde cedo, livros de gravuras e ouvir histórias em voz alta, ainda que não consiga entender o texto.

Leseman e Jong (1998) consideram que a introdução precoce dos livros e a participação das crianças em interações com os pais, relacionadas com a literacia, são fatores importantes na aprendizagem da leitura e escrita.

Pretende-se então, que “a aprendizagem da leitura, tal como outra aprendizagem, seja um processo ativo, motivado e participado por parte do aprendiz, motivo pelo qual este resulta principalmente do esforço que o leitor faz e do como se envolve nessa aprendizagem.” (Santos, 1993, citado por Vítor Cruz, 2007).

Assim, e de acordo com Bamberger (1986, p.51) “ao contemplar com os pais as gravuras e ao serem nomeadas as coisas que nelas se vêem, a criança não só desenvolve a

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita linguagem, como também forma o seu primeiro “vocabulário ocular”, perspectivado pelo autor como uma boa preparação para a leitura”.

Como meio proporcionador da aprendizagem da leitura, destaca também a importância da frequentar uma biblioteca pública e, além disso, a formação em casa, de uma pequena biblioteca para a criança.

Considerando que a motivação para a leitura não depende apenas da quantidade de livros que a criança tem ao seu dispor em casa, interessa realçar outros elementos com a importância das interações familiares. Então, inicialmente, e num processo de formação, a criança depende dos meios materiais e sociais de que dispõe no contexto familiar. (Silva, 2002, p.92).

Segundo este mesmo autor, tudo está dependente da presença de livros, de leitores e situações de leitura, o que estimula a criança a nível sociocultural.

Também Bamberger (1986, p.31) refere que “a prontidão para a leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança”.

Existem ocasiões estimulantes para a leitura, quando por exemplo, são levadas a interpretar os escritos do meio; ou lhes lêem histórias, revistas ou notícias dos jornais, por exemplo; ou até quando as levam à biblioteca, ou mesmo ao disporem de diversos materiais escritos em casa.

Crentes do papel imprescindível dos pais nesta tarefa de incentivo à leitura, podemos referenciar o perfil dos pais bem sucedidos, segundo os estudos de Spiegel (2001, p.94), partindo dos acessos a nível familiar tais como “os artefactos, os eventos, e a natureza das interações pai-filho”. Segundo esta autora, “estes pais tendem a fornecer artefactos de alfabetização, especialmente materiais em suas casas”, como também, “lêem para os seus filhos frequentemente, servem como modelos influentes de leitores” e “realizam interações afetivas, (ajudando) os seus filhos a aprenderem a extrair significado do texto e como interagir com sucesso nas situações escolares. (p.66-99).

Corroboram estas opiniões Hoff- Ginsberg 1991; citado por Leseman&Jong, 2001 quando referem que a regularidade de conversas em família, conversar acerca de acontecimentos passados, contar histórias, ou como foi o dia, discutir tópicos gerais pode melhorar a capacidade de compreensão, receptiva e produtiva de textos, que se afigura importante tal como ler e escrever na escola envolve textos.

Como refere Nina (2008), o acesso ao livro (porventura a sua ausência poderá não ser tomado como condenação, mas antes tornar-se um estímulo), ou a outros materiais de leitura, a partilha de leituras, a leitura em voz alta, o exemplo dos pais, as interações, a

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita frequência de locais onde se podem encontrar livros, a organização de uma biblioteca pessoal/familiar, o conhecimento de títulos que se coadunem com as diferentes faixas etárias e interesses de leitura parecem-nos ser as premissas básicas da mediação familiar”.

Poderemos então salientar estes exemplos: a influência da família na aprendizagem da leitura, ou o acompanhamento da criança nesta jornada. Afigura-se-nos mais estimulante para uma criança sentir-se acompanhada neste caminho, ser lavada a sentir prazer em aprender mais do que sentir a obrigação de executar determinada tarefa.

Segundo Pennac (2001, p. 43), “os pais que obrigam a ler não lêem por prazer. No entanto, têm consciência da importância de gostar de ler para se ser bem-sucedido socialmente”. Ainda de acordo com este pensamento, quando os pais encontram dificuldades em ajudar os filhos, acabam por repetir aquilo que também lhes haviam feito nessa idade, isto é, obrigam-na a ler em voz alta, independentemente do que é pedido pela escola.

A maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligado com os tipos de pensamentos, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

Fernandes (2004) faz um comentário dissonante de outros quando refere que, as experiências de literacia em contexto familiar, não explicam os níveis de desempenho nem o sucesso posterior na aprendizagem da leitura e da escrita; porém algumas características de determinados meios ou estratos sociais parecem explicar o processo de aquisição de determinadas competências nesta área. Assim, está bastante demonstrada a importância da existência de livros em casa, o número de livros e a disponibilidade de ler livros seja em casa seja na escola, como um factor de extrema importância para o desenvolvimento das capacidades de leitura da criança e com os seus níveis de realização académica.

Para isso, muitos autores indicam a importância do acesso precoce da criança aos livros e ainda o manuseio de diversos materiais impressos como livros, jornais e revistas. Deste modo, eles vão tornar-se objetos familiares e quando iniciar o seu percurso escolar ela irá valorizá-los.

Swaby (1989, p.347) argumenta bem esta teoria defendendo que “as crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura e que o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma forte influência na importância que elas lhe vão atribuir.” Neste mesmo contexto, Marzano (2005) julga que existem três aspetos importantes relativamente ao ambiente familiar que são a comunicação que se faz sobre a escola; a

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita supervisão do desenvolvimento educativo dos filhos, as expectativas criadas e os estilos educativos parentais. Para além disso, indica o mesmo autor, que a inteligência e a capacidade académica de aprendizagem podem ser aprimoradas se se diversificar o leque de experiências dos alunos.

1.1 Caracterização da Família

Conforme defende Marques (1993), “Hoje, os pais passaram a ser considerados como elementos importantes, cuja participação deve ser mobilizada”. Na verdade, só tendo os pais e a família como parceiros, a aprendizagem da linguagem escrita poderá ser mais natural e significativa, defende o mesmo autor. Desta forma, se esta colaboração, ou entendimento dos objetivos comuns, não for aceite, vai continuar a ser difícil estabelecer uma ligação estável entre a família e a escola. Sabemos que, regra geral, a abordagem ao processo de aprendizagem da leitura feita em casa pela família é regra geral diferente da abordagem adoptada na escola. Normalmente, a abordagem que os pais fazem é semelhante à que tiveram quando foram alunos.

Por outro lado, a escola fornece pouca informação sobre as perspetivas com que encara a leitura. Esta falta de comunicação mútua pode conduzir ao uso de dois diferentes métodos de ensino.

Se a escola tem por objetivo desenvolver parcerias com a família, então deverá fornecer todas as informações relevantes e tomar conhecimento das abordagens que a família adopta, vendo-as numa perspetiva positiva.

Assim, este investigador alerta para a complementaridade entre “o projeto paternal e o escolar, porquanto o êxito da educação da criança depende efetivamente dela” (Nina, 2008).

Morais defende sobre esta matéria que “a aprendizagem da leitura é uma peça representada por três actores. O actor principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola. (Morais, 1997, p.271).

Hannon (1997) considera que a importância do papel dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita, deve ser considerada quanto a quatro grandes tipos de experiências que podem proporcionar: oportunidades para aprender, reconhecimento das aquisições da criança, interação em atividades de literacia e, finalmente, os modelos de literacia.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Para Signo (2007, p.1-25), pode haver numa sociedade lugar a desigualdade e exclusão “quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família”.

Quer-se, também, que a divulgação e desenvolvimento da literatura na infância, contem com a ajuda e a tão preciosa função das famílias e da escola.

Assim, num estudo realizado por Spiegel (2001) que explorava a percepção parental acerca da aprendizagem da literacia emergente em pais com baixo e elevado nível de literacia, verificou-se que os pais, em geral, concordavam que a aprendizagem da literacia poderia iniciar-se durante a idade pré-escolar. No entanto, a maneira como esta se processa, é encarada de modo distinto. Os pais com nível literário baixo atribuem mais importância à existência de materiais de apoio no lar, preferencialmente aqueles orientados para capacidades; e, finalmente, os pais de nível literário elevado, encaravam-na como uma prática cultural, dando mais importância à modelagem de comportamentos de literacia.

Os pais devem, pois, apoiar com reforço positivo as aquisições que a criança vai fazendo com respeito; e a família deve ser encarada sempre como um exemplo em hábitos de leitura.

Corroborar também esta opinião Dyer&Samwel, (1999) quando afirma que, no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias, a literatura aponta para uma maior dificuldade de adaptação das crianças dos meios desfavorecidos à escolaridade obrigatória, referindo também que as suas famílias valorizam menos os aspetos da literacia.

Contudo, há que salientar que foi nos anos 90 que os investigadores começaram a questionar as suposições prévias no que se refere à natureza da literacia na família e na comunidade e a sua relação com a literacia da escola, percebendo, progressivamente, que a influência dos membros da família e prestadores de cuidados não termina à entrada da escola (Cairney, 2003).

Em suma, conforme defende Andy Hargreaves, (1998, p.216- 217) o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos.

1.2 Nível Socioeconómico

“Quando o homem não procura o livro, ou porque não tem condições de o comprar, ou porque habita longe dos centros populacionais onde mais facilmente o poderia adquirir, o livro tem de procurar e interessar o

homem para o servir, quer instruindo-o quer recreando-o”.

(José A. Perdigão, 1994, p.47)

Sendo assim, as diferenças socioeconómicas e culturais das famílias, tal como o facto de não existir em muitas delas hábitos de leitura não podem de modo algum, serem encaradas como obstáculos de aprendizagem; antes, porém, devem ser encaradas como desafios à escola, não fosse esta ser um local privilegiado onde, regra geral, se dá o encontro entre o aluno e o livro.

Também a existência, ou não, de materiais de leitura em casa está fortemente determinado pelo poder de compra e categoria social. (Benavente,1996,citada por Fernandes, 2003, p.40).

A simples presença de material impresso pode despertar, espontaneamente, nas crianças, ideias sobre a literacia, acerca da função representacional da escrita ou das funções de literacia (Leseman&Jong, 2001, citado por Baptista et al, 2016, p.175).Este dado confirma-se uma vez que, à medida que as crianças participam nos episódios de literacia dentro dos seus lares e comunidades, aprendem que o impresso tem significado linguístico, que corresponde ao código e, ainda, às convenções de codificação e descodificação do impresso (Purcell - Gates, 2000).

Consideramos assim, pertinente referir, que o estudo de Fernandes (2004) indica haver correlações e influência do meio familiar no desenvolvimento das competências de Literacia quer ao nível do ambiente linguístico, através da frequência e duração da leitura conjunta de livros, do número de livros em casa, da frequência de bibliotecas e da visibilidade de comportamentos literários em familiares quer, ainda, através de características parentais, que se destacam pelo nível vocabular, nível de educação, registo linguístico, em casa, e pelo prazer e frequência de leitura.

As famílias de meios desfavorecidos oferecem menos oportunidades para desenvolver atividades que promovam a literacia, o que pode ter efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura (Payne, Whitehurst&Angell, 1994).

Remetendo-nos ao relatório da DGEEC, (2016), salienta-se que “o sucesso escolar dos alunos portugueses está fortemente ligado ao nível socioeconómico das famílias e também às habilitações literárias das mães”.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Saliente-se ainda Torres e Barros (2015) que opinam sobre esta matéria o seguinte:” os rendimentos dos agregados familiares, condicionam de forma expressiva a escolaridade dos jovens. Quanto maior é o rendimento familiar, maior é a escolaridade atingida”.

Acresce referir que a desigualdade nos alunos de origem nestas famílias socioeconómicas mais desfavorecidas, pode ser ultrapassada, dependendo da escola pois de acordo com Azevedo (2014), ”a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família”. (p.42).

1.3 Escolaridade dos Pais

”Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm o direito a serem respeitados enquanto sujeitos capazes de aprender”. (Emília Ferreiro, 2000, p.1).

De acordo com esta linha de pensamento, independentemente do nível de alfabetização dos pais todas as crianças têm oportunidade ao sucesso educativo, como bem advoga Emília Ferreiro.

O processo de alfabetização é longo e árduo, independente da classe social ou meio em que a criança vive, pois elas crescem numa cultura onde a escrita está presente, portanto não faz sentido acreditar que ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita existente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa”. (Alves Martins, 1999).

O ambiente familiar pode ainda contribuir de forma indireta através de oportunidades de aprendizagem que podem estimular o desenvolvimento do raciocínio em geral, e as capacidades de resoluções de problemas, promover o reconhecimento de palavras, e promover atitudes sócio emocionais favoráveis à aprendizagem escolar. (Leseman&Jong, 2001).

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Existem estudos que comprovam que as habilitações literárias dos pais são um bom indicador do sucesso escolar dos filhos.

Na análise dos resultados do PISA, Mendes (2014) afirma que a diferença dos resultados dos estudantes portugueses em relação aos outros países é explicada pela estrutura da qualificação dos pais, pois nem todas as famílias têm tempo ou conhecimentos académicos para ajudar os seus educandos.

Justino et al., (2015) refere mesmo que quanto mais elevadas forem as habilitações académicas dos pais, melhores serão os desempenhos escolares dos filhos.

Relacionando o género do aluno com os resultados escolares e o sucesso educativo Seabra (2012) está de acordo que as raparigas estão menos sujeitas a reprovação e que a escolaridade da mãe é a variável mais diferenciadora dos resultados.

Ainda relacionado com o género Torres e Barros (2015) vem corroborar esta posição ao adiantar que em famílias pouco escolarizadas, as raparigas são as que conseguem ir mais longe no ensino.

5. O Sucesso Educativo

Saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual.

(Sim-Sim, 2007, p. 5)

Atualmente, temos como certo que a questão do sucesso educativo é uma abordagem muito complexa e por isso começaremos por referir J. Coleman que dinamizou um grupo de trabalho dedicando-se à investigação científica no campo da igualdade do sucesso escolar (Alves-Pinto, 1995). Também, no número um, do artº24ºna Lei de Bases do Sistema Educativo; sobre a “Promoção do Sucesso Escolar” regulamentando: ”são estabelecidas e desenvolvidas atividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar”.

Também Benavente (1996) afirma que se entende que a promoção do sucesso é um ato de solidariedade social, de partilhados “que têm mais” com os “que menos têm “e não como o reconhecimento de um direito que o governo tem de assegurar a todos, quaisquer que sejam as suas condições socioeconómicas, à aprendizagem e à evolução de conhecimentos na escola pública.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Neste contexto, a escola tem como função proporcionar a igualdade que será também liberdade, mais justiça, e tentar esbater as diferenças da origem social dos seus alunos. Muito anteriormente Rousseau expusera a ideia de que: "os homens nascem iguais num "estado natural" e que têm os mesmos direitos no quadro de "vontade geral que forma a base de qualquer legislação": Sobre este assunto, também Alves-Pinto (1995, p.147) opina acerca das crianças desfavorecidas e oriundas de famílias detentoras de um capital social mais baixo e refere: "é claro que, ao longo do percurso escolar, a seleção atuou afastando do sistema de ensino, predominantemente, os filhos de famílias de nível de instrução mais baixo".

Vemos assim que a escola fornece normas, conhecimentos, valores, crenças sociais que não se adaptam às crianças de origens desfavorecidas. Por essa razão é conveniente que a escola atenda à socialização primária, para perceber melhor os comportamentos apresentados pelos alunos.

Relativamente a este tema, Marzano (2005) afirma que, para motivar o aluno, se deve orientá-lo para o sucesso, desenvolvendo as suas atribuições de aluno, fomentando o seu amor próprio, dinâmica emocional envolvendo-o em projetos, e mantendo um clima de natureza competitiva de sucesso na sala de aula.

Consequentemente, os valores que a escola tenta promover podem estar em conflito com os que a família procura transmitir à criança. Na realidade, os professores poderão conjugar a socialização da família e da escola, se analisarem as desigualdades sociais, económicas, culturais e sexuais das famílias e do meio no qual estão inseridos os alunos.

Neste sentido, revela-se também necessária a formação pessoal, social e formal dos professores que, por vezes não é ajustada à realidade social dos alunos. Daí, a urgência de se promoverem mecanismos no sentido de uma nova identidade profissional que tornem possível uma comunicação educativa, eficaz e eficiente e que estimulem a autoestima e valorizem as suas capacidades intelectuais.

Também Mário de Noronha e Zélia de Noronha (1999): defendem o anteriormente exposto e argumentam que a motivação para o sucesso académico, varia em função do meio cultural, classe social e grupo étnico a que cada criança pertence bem como à interação pais/filhos.

Concluimos salientando a opinião de Sim-Sim (2007) acerca deste tema quando menciona que "Saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual". (p.5).

1.6 A Escola

Como nos afirma Signo (2007, p.1-25, citado por Rodrigues A., p.25), “em instituições como a escola, em que predomina a concepção de leitura e da escrita como um conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas (...) até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a usuário proficiente da língua escrita”.

Contudo não podemos menosprezar o ponto de vista de Sim- Sim (2006, p.74), quando afirma que “aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho”.

Amélia Lopes et al (2004, p.28) afirmam que o educador deverá proporcionar, o mais sistematicamente possível, atividades que desenvolvam a exploração consciente das características das palavras, nomeadamente através de cantigas, rimas ou lengalengas, bem como a exploração da consciência das regularidades fonológicas, visto que a sensibilidade fonológica e a consciencialização sobre a relação entre o oral e o escrito desempenham um papel fulcral no que respeita à aprendizagem da leitura e escrita.

Nesta perspetiva, é benéfico ler em quantidade e qualidade e é um propósito que propicia a criação de leitores críticos. Esse deve ser o objetivo de qualquer meio escolar, ainda que entendamos que a criação desse gosto não deva ser imposta pela escola. (Meri, 2002).

No entanto, e como evidenciam os estudos de Castro e Sousa (1988), hoje mais do que nunca, pretende-se que a escola crie leitores que leiam por prazer e não só por dever e obrigação.

Como refere Nina (2008, p.108, citada por Rodrigues, A. p.26), “para além de proporcionar a aprendizagem instrumental, a escola é ainda considerada responsável pela criação de hábitos de leitura, embora, como já afirmámos, o seu desenvolvimento deva ser uma responsabilidade partilhada”. Desta forma, cabe à escola o papel de repensar estratégias de ensino, e o valor da leitura e da escrita no desenvolvimento do indivíduo.

No entanto, é sabido que para muitos alunos, a escola é o primeiro e único contacto com a leitura. Logo, esta deverá ter a preocupação de desenvolver um método pedagógico

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita que privilegie esta atividade pois será do ato da leitura que nascerá uma atitude positiva ou negativa em relação à mesma.

Neste sentido, se é durante a escola que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura, deve então a mesma a disponibilizar aos seus alunos “tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes e oferecer atividades regulares de leitura e de contacto com o livro” (Herdeiro, 1980, p.46).

O grande desafio à escola é que esta “una esforços no sentido de alfabetizar todos os alunos assegurando a apropriação da leitura e escrita como ferramentas essenciais ao processo cognoscitivo e de crescimento pessoal. (Rodrigues, A, p.26).

Para isso, deve também a escola disponibilizar meios materiais e humanos que ajudem na criação de igualdade de oportunidades entre os alunos de meios socioeconómico mais desfavorecidos e lhes faculte o caminho para o sucesso escolar.

Neste sentido ela também é mediadora da comunicação utilizando todos os seus recursos e estratégias diversificadas tendo em vista o desenvolvimento da criatividade, linguagem e afectividade nas crianças.

Atualmente, delegamos essa responsabilidade à escola e é nesse espaço que as crianças que não têm contacto habitual com o livro no seio familiar podem beneficiar dele na escola, dentro da sala de aula ou na biblioteca escolar. (ibidem,vcp.26)

Exemplo disso, foi o projeto pioneiro implementado- “Projeto EquipE”, que estamos a aplicar e desenvolver nas onze escolas do Agrupamento de Escolas de Soure. Poder-se-á referir que é um projeto interessante, mas ambicioso pois promove um trabalho diferente entre docentes e alunos. Este modelo de “Equipas Educativas” foi apresentado ao Órgão de gestão do Agrupamento de Escolas de Soure em 2012/2013, como uma “proposta organizacional” que se queria ser capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social. Assim, pretendia-se criar pela primeira vez “agrupamentos educativos”, para desenvolver e aplicar nas escolas nesse ano letivo e nos anos seguintes, que basicamente permitissem a criação de uma estrutura organizacional intermédia, cuja principal vantagem seria dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola, pois que, segundo os colegas que o elaboraram e defenderam, estavam de acordo com a opinião defendida por Hutmacher, (1992,p.54) que defende experiências que mostravam que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, e não no isolamento individual”.

Assim, conseguiram integrar os objetivos do projeto, assim como o seu trabalho, nos propósitos definidos pelo Agrupamento para esse ano letivo e os mesmos constaram desde

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita aí, no Projeto Educativo e Projeto Curricular de Agrupamento (quer no que diz respeito ao seu funcionamento, currículos, aprendizagens adquiridas pelos alunos e o nível das relações estabelecidas com os Encarregados de Educação).

Além destes aspetos a considerar não podemos menosprezar a necessária relação escola-família nesta aprendizagem. A existência desta relação, pressupõe um modelo de escola que permita, além do cumprimento dos imperativos legislativos a ação educativa direta com os alunos se encontre definida no Projeto Educativo de uma comunidade em que, todos (pais, professores, alunos, outros atores sociais da comunidade educativa, tenham espaço de participação, e em que sejam assegurado às crianças o direito a uma educação informada que segundo Marques, (2005, p.3)“assenta numa lógica da sua participação com voz nos processos de vida em que se desenvolvem”.

Em suma, estamos de acordo com Sim-Sim et al.,(1997) quando reconhece que “cabe à Escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”.(p.28).

6. A Biblioteca

Para iniciarmos a problemática da biblioteca no sucesso de leitura e escrita dos alunos, referimos que a biblioteca escolar é, atualmente, considerada como um recurso fundamental do sistema educativo, pois, “disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999, citado por Pinto,M. H.,2007, p.199).

No seguimento deste pensamento, é ali que se devem iniciar hábitos e atitudes, para além do desenvolvimento de habilidades e capacidades para a sua utilização e, além disso, contribuir para que frequentem outros tipos de bibliotecas mais tarde.

Da mesma forma, a Rede Nacional de Bibliotecas Escolares considera a biblioteca como “toda a unidade que, servindo os objetivos de informação, investigação, educação ou recreio, contenha documentos organizados-sejam impressos, audiovisuais, eletrónicos, ou

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita outros - e disponha de pessoal com funções de organizar as condições de utilização da informação pretendida pelos utilizadores” (ibid p.40).

Por sua vez, Silva (2002, p.116) entende que se a biblioteca deve servir a comunidade específica escola ela será “restrita, limitada, personalizada, frequentada, em princípio apenas durante os anos de escolaridade”. Fragoso, (2002, p.1) acredita que ela é um “centro ativo de aprendizagem” onde os alunos podem disfrutar e enriquecer-se naturalmente.

Segundo a sua opinião (2002, p.127), “as bibliotecas podem ser agrupadas em duas categorias - a educativa e a cultural.”

Em relação à função educativa, esta representa um reforço à ação do aluno e do professor. É com a biblioteca e por ela, que o aluno desenvolve competências transversais, tais como a autonomia, hábitos e atitudes de manuseio, o sentido crítico e reflexivo, e a consulta e utilização de documentos em suportes diversos. A biblioteca funciona, assim, como um instrumento para a autoformação. Em relação ao professor, a biblioteca complementa as informações que possui, e oferece recursos variados, melhorando o seu desempenho e possibilitando a aplicação do princípio do “aprender a aprender” (Pinto, 2007).

É também nela que se podem aproveitar outros momentos de leitura; exemplo disso são os concursos, as feiras do livro e encontros com escritores.

Côrte e Bandeira (2011, p.8) definem a missão das bibliotecas escolares com precisão: “a biblioteca escolar é um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva a formação do hábito da leitura”.

A Biblioteca está ao serviço da escola e da aprendizagem, pelo que deve estar sempre em consonância e articulação com o currículo pois como refere, Rebelo (2001), citado por Isabel Nina (2008, p.122), “antes de ser “biblioteca”, a “biblioteca “ é escola com tudo o que isso implica (...), sendo a escola, a biblioteca deve ser simultaneamente dinamizadora e integradora das ”agendas” da própria escola (...), deve fazer parte do tecido da escola, servir as suas necessidades, aperceber-se das suas idiossincrasias, ser mais um instrumento de execução do seu Projecto Educativo”.

Proença (2005) acrescenta, ainda, que a biblioteca deve ser um espaço de apoio ao currículo e de ocupação dos atuais escassos tempos livres, e que ela deve seguir a política educativa da escola, integrada nos Agrupamentos, nos respetivos Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Turma.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Nesta continuidade, a autora refere que “interagir com os professores a partir de dinâmicas de sala de aula, realizar estudos sobre o processo ensino - aprendizagem, e conversar sobre o comportamento dos seus alunos, são alguns dos aspetos que o bibliotecário escolar deve considerar”. Vêm corroborar a ideia desta autora os dados do Manifesto da UNESCO (1999) sobre as Bibliotecas, citado por Maria Helena Pinto, (2007) ao apontarem que “os bibliotecários escolares devem ser elementos do corpo docente da escola, profissionalmente habilitados, de preferência com conhecimentos em biblioteconomia, responsabilizando-se pelo planeamento e gestão da biblioteca” (p.51).

Percebemos que há ainda um longo caminho a percorrer, mas a verdade é que se tem constatado uma nova organização e dinâmica em muitas bibliotecas nacionais, em especial, as que fazem parte do Plano Nacional de Leitura.

Como diz a investigadora Pinto (2007), cabe pois às escolas e às bibliotecas especificamente, a função de criar e desenvolver nos alunos competências de informação para as exigências da sociedade atual, perspetivando e preparando o futuro. Se não forem integrados numa aprendizagem existencial contínua, que procure a excelência pessoal e o progresso social, as competências e os saberes adquiridos tornam-se obsoletos.

Para Canário, (1997), o professor bibliotecário deve ser simultaneamente “angariador de recursos, negociador de projetos, construtor de parcerias, animador, relações públicas” ou seja, um elo de ligação entre o conhecimento na sociedade existente. (p.19)

A Lei de Bases do Sistema Educativo, refere a biblioteca escolar como um dos “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção” e tem um valor material indispensável ”para conveniente realização da actividade educativa” (LBSE, artº41º).

Podemos resumir este papel das bibliotecas escolares, mencionando que a verdadeira biblioteca é aquela que “serve a Sociedade de informação e do Conhecimento, promove a democratização da sociedade, bem como os seus valores fundamentais: contribui para a formação geral do indivíduo, quer no que diz respeito à sua personalidade, quer no desenvolvimento de competências, fomenta o hábito leitor e cumpre as funções “informativa, educativa, cultural e recreativa” (Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares, 1993) (p.122).

A biblioteca escolar tem um papel fundamental em uma escola, seja ela pública ou privada. Pouco é o reconhecimento dado a este espaço, mas Fragoso (2002, p. 127) afirma que “embora tão marginalizada de nosso sistema educacional, a biblioteca escolar tem funções fundamentais a desempenhar e que podem ser agrupadas em duas categorias - a educativa e a cultural.” Por isso acreditamos que nem só de atividades de sala de aula deve

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita sobreviver uma biblioteca escolar. Com essa abordagem cultural, ela torna-se um complemento da educação formal. O seu público cresce com ideias e argumentos formados, e nisso, nasce uma mente crítica nesses jovens leitores.

7. O professor

Se se incentivar e motivar o aluno ao nível das aspirações de êxito, o mesmo realizará as atividades escolares com mais segurança, desligando-se do medo do fracasso.

Daí o papel determinante do professor na aceitação e aplicação de modelos diferenciados de trabalho e de aplicação de métodos e estratégias diferentes, nomeadamente, nos dois agrupamentos de escolas aqui referenciados, bem como o reconhecimento dos mesmos no sucesso educativo do aluno.

Compete ainda ao professor aproveitar e valorizar as experiências de cada aluno, diversificando atividades, criando condições de igualdade e oportunidade para o progressivo domínio da Língua, dotando os alunos de instrumentos que lhes permita compreender as regularidades da língua. Como refere Marçalo (1992b) “concebemos o professor como aquele a quem cabe alargar horizontes, mostrar novos caminhos” (p.21).

Nesta sequência acreditamos que só um professor motivado e interessado, sendo ele próprio leitor, poderá estabelecer uma relação afetiva com os livros e fazer com que os seus alunos experimentem, na leitura, um gosto semelhante ao seu (Gomes, 1993). Partilha da mesma opinião quando salienta que “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (p.26).

Retomamos o pensamento deste autor, que refere:“(…) o educador deverá criar situações de sucesso, de modo a que os êxitos superam os fracassos, pois “nada produz tanto êxito como o próprio êxito “ (ibidem).

Verificamos que o prazer de ler não se desenvolve por si, pelo que não é suficiente ler para gostar de ler. Mas, na realidade, ler e gostar de ler podem já qualificar o prazer da leitura. É urgente tomar certas medidas dentro e fora da profissão docente. As abordagens (auto) biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação (Nóvoa, 1995).

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

A atualidade exige que estes repensem as suas práticas profissionais assim como as pessoais. Constatamos com curiosidade que segundo as novas leis da educação é pedido ao professor que seja um profissional de educação em sintonia com o mundo. Para o século XXI espera-se que o professor se atualize face às novas exigências, tanto em ações de formação, como em livros, internet, palestras, exposições, teatro, cinema...

Desta forma, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino. (idem, p.17).

Também compete ao professor tentar ultrapassar as dificuldades ou fragilidades sentidas pelos alunos aquando da aprendizagem formal da leitura e escrita. Tal como refere Viana e Teixeira, (2002) “Quem de perto lida com problemas de leitura e de escrita sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, os métodos e estratégias que utilizam desempenham um papel importante na explicação dos diferentes desempenhos por parte das crianças” (p. 92).

Segundo Consolaro (2000), citado por Leila Maria Meri (2002) o professor “além de dominar certo conhecimento específico vai precisar entender a personalidade de seus alunos, ajudá-los a ser criativos e desenvolver a capacidade ética, afetiva e de relacionamento de cada um” (p.19).

Assim consideram que o que “os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem” (Ferreira e Campos, 2014, p.1).

Nesta sequência, Nóvoa (2000, p.17) defende que é impossível para o professor separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, visto ser uma profissão que está ligada a relações humanas e visa o desenvolvimento das mentes e valores e, desta forma, criar cidadãos.

Como refere Maria de Cândida Moraes (1996, p.67), “inovar, atuar pedagogicamente em novas bases envolve uma profunda mudança de mentalidade, o que é difícil, especialmente para aqueles que atuam na área educacional”.

Sendo assim, o professor pode motivar o aluno para a leitura demonstrando o gosto por ela, isto é: “comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, e levar para si mesmo um exemplar quando as crianças forem à biblioteca” (Solé, 2010, p.1).

É definitivamente necessário que o professor/educador utilize estratégias no ensino da leitura tais como: conversar antecipadamente com os alunos sobre o tema do texto que irão trabalhar posteriormente e desenvolver o seu vocabulário.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Neste enquadramento, a leitura é um processo intrincado que exige estratégias escolhidas pelo docente, com as quais vai organizar e estruturar o seu trabalho para ir ao encontro dos objetivos fixados. A eficácia do método dependerá de vários fatores, entre os quais se podem destacar: a compreensão; isto é, dar um determinado significado ao que é lido, (quer sejam palavras, frases ou um texto) o papel e a atuação do aluno na sua aprendizagem e a intercomunicação mantida com os outros alunos, a adaptação ao ritmo do docente e este às propriedades individuais do aluno. Esta tarefa deverá ser motivante e deverá desenvolver-se num clima relaxante, de liberdade controlada.

Atendendo á diversidade enorme de alunos que a escola dispõe quer a nível socioeconómico quer cultural, cabe aos professores planear e executar o seu trabalho pedagógico de forma a responder às necessidades, motivações, expectativas e realidade de todos e de cada um dos seus alunos, em particular atendendo às necessidades pontuais que a cada dia, cada um apresenta.

Bettelheim (1981) afirma que os professores também devem possuir essa capacidade para preparar melhor os alunos na leitura, pois devem dar mais atenção aos desfavorecidos e colocar em prática estratégias de recuperação.

Neste sentido, o professor pode ajudar os alunos dos meios desfavorecidos que possuem dificuldades económicas e que vivem em ambientes familiares e culturais fragilizados a ultrapassar essas mesmas dificuldades pois como menciona Azevedo, (2014) “estes possuem um importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais débeis” (p.43).

Paulo Freire (1999) também refere que qualquer professor deve ter como objetivos a preocupação de fomentar este hábito em todos os alunos, de qualquer escola, seja pública ou privada, pois a leitura instaura um diálogo, que além de proporcionar prazer, é libertador.

Retomando o pensamento destes autores, o PNEP (Plano Nacional de Ensino do Português) contribuiu, também, decididamente, para a atualização dos professores com vista à introdução de novas práticas no ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências de leitura, através do ensino explícito da compreensão.

8. Papel da família e da escola

A aprendizagem da leitura é uma peça representada por três actores. O actor principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola.

(Morais, 1997, p.271)

A escola, a família, os educadores e os professores deverão ter a capacidade de incutir nos alunos a ideia de que o conhecimento não se limita aos conteúdos escolares.

Todos eles têm a tarefa árdua de lhes despertar a curiosidade e o espírito crítico para adquirirem conhecimentos, levá-los à pesquisa, e ao introduzir nas aulas a literatura infanto-juvenil ela conseguirá suscitar interesse. Aí, a leitura deverá ser vista como uma tarefa escolar mas, também, como leitura para distração e satisfação. Esta é também a opinião defendida por Lopes (2004, citados por Raquel Frias, 2014, p.28) que esclarece” a motivação para a leitura pode e deve merecer uma atenção especial por parte dos professores e educadores. Da mesma forma, a criação de tempo e espaços próprios, como por exemplo a Biblioteca, estimula leitores competentes.” Também, os textos deverão ser acessíveis ao aluno, porque se forem muito difíceis semântica e gramaticalmente, e desajustados à faixa etária deles, podem criar atitudes de desânimo, de recusa da leitura e podem até levar ao afastamento, como refere Bettelheim (1981). Segundo este, como a criança gosta de fabricar, de jogar com os verbos, quando os livros se revelam repetitivos acabam por ser um verdadeiro insulto à sua inteligência.

A autora, Fernanda Viana (2002), citada por Gonçalves C., (2014, p. 22) declara que ”Ler é voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.” Dito de outra forma, o prazer da leitura é da nossa responsabilidade.

Também corrobora esta ideia Moraes (1996) que considera que ler é fundamental para se adquirir o verdadeiro prazer da leitura: “Ler é, pelo contrário, alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura às crianças é ao mesmo tempo formá-las na técnica de voo, mas também revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenham. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita
leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a
leitura em si” (p.272).

Nesta perspetiva, à escola compete fazer projetos de letramento do aluno que segundo
Kleiman (2000), são “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida
dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de facto,
circulam na sociedade, a produção de textos que são realmente lidos, em um trabalho
coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.” (p.238)

Consideramos importante focar o papel dos pais, como sendo um exemplo para os
filhos, pois “só teremos bons leitores se nós próprios formos leitores assíduos e
conscientes” (Lopes, 2004), e o papel dos docentes que deverão possuir as estratégias
apropriadas para despertar esse sentimento” ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser
algo em que se acredite” (idem, p.48, cit. por Perles, 2007, Bordenave).

Também Inês Sim-Sim (2004) tem a mesma opinião pois acrescenta que a entoação,
ritmo e a intensidade favorecem sobremaneira a compreensão.

A criança aprende a ler com zelo, mas se a leitura, por si, for uma experiência
interessante e agradável, ela aceita espontaneamente os exercícios indispensáveis e isto será
tanto mais fácil se o seu passado familiar tiver sido favorável. No entanto, perde o interesse
se se confrontar sempre com exercícios repetitivos.

Deverá também ser a escola, a família, os educadores e professores a ter a capacidade
de incutir nos alunos a ideia de que o conhecimento não se limita aos conteúdos dados na
escola.

Esta é, também, a opinião defendida por Lopes (2004), que esclarece que a motivação
para a leitura pode e deve merecer uma atenção especial por parte dos professores e
educadores. Também a criação de tempo e espaços (Ex: Biblioteca) adequados fomenta,
segundo ele, leitores competentes.

Segundo uma proposta de Renée Léon (1994), citado por Bastos (1999), destacam-se
duas atividades de leitura na sala de aula que constituem oportunidades para a impulsionar:
a “leitura para si” e a “leitura para os outros. Uma leitura será “individual, livre e
silenciosa” apenas pelo prazer, sem estar sujeita a qualquer avaliação, a outra será “voltada
para a circulação de informação, e por essa razão, é uma leitura em voz alta e implica a
preparação de um texto, com o objectivo da sua apresentação em contexto de sala de aula.

Da mesma forma o aluno deverá entender que sem essa aprendizagem o mesmo não
poderá evoluir na construção do seu conhecimento, e na busca de mais saber e informações.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Se ele estiver consciente desta realidade, e perceber os objectivos da leitura, vai sentir necessidade de aprofundar esses conhecimentos consultando enciclopédias e a consultar outros textos. (Solé, 2010).

Como destaca Kleiman (2007b), é da competência do professor ”aprender a ensinar o convívio com a heterogeneidade, a valorizar o que é diferente e singular”, e levar ainda o aluno a “ler textos literários, científicos, jornalísticos, assistir a peças de teatro, escrever um livr(inho), fazer uma exposição artística, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos” (p. 18,19).

Também o PNEP (Plano Nacional de Ensino do Português) contribuiu, decididamente, para a atualização dos professores com vista à introdução de novas práticas no ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências de leitura, através do ensino explícito da compreensão.

Podemos então concordar com Signo (2007, p.4) quando defende que “o agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação colectiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo”

Como nos refere Sobrino (2000, p.77), “A atitude do professor é evidentemente fundamental, já que o gosto pela leitura se transmite na medida em que é vivido. Se o professor considera a leitura como algo importante na vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam”.

Em jeito de conclusão poderemos referir Signo que menciona “o paradigma educacional emergente é visto como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente” (idem).

Também Bagno (2001, citado por Nívia Silva, p.4) comunga desta opinião quando refere que “ensinar a aprender não é apenas mostrar os caminhos, mas orientar o aluno, para que ele desenvolva um olhar crítico e lhe permita reconhecer o verdadeiro caminho que conduz às verdadeiras fontes de informação e conhecimento”.

Desta forma, e considerando que “a toda a leitura preside, por mais inibida que seja, o prazer de ler” (Pennac, 2001, p.24-87), e que alguma coisa pode ser sempre feita para se dar a descoberta ou se voltar a encontrar, mesmo que mais tarde, esses prazer, é necessário ainda proporcionar e desenvolver estratégias para promover a leitura.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Tal como defende Ana Ribeiro (2008) julgamos que é importante inculcar nos alunos o conceito da transmissão da língua portuguesa quer no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, e desenvolver neles uma maior sensibilidade e consciência para que haja um maior sucesso nesta área da língua.

1.8.1 Equipas Educativas no Agrupamento de Escolas de Soure

O modelo de “Equipas Educativas” apresenta-se como proposta organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social. A criação dos “agrupamentos educativos” permite a criação de uma estrutura organizacional intermédia cuja principal vantagem é dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola, porquanto as experiências mostram que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, e não no isolamento individual (Hutmacher, 1992, p.53).

Os objetivos pretendem integrar o projeto “equipa educativa”, assim como todo o seu trabalho, nos propósitos definidos pelo Agrupamento de Escolas e constantes quer no seu Projeto Educativo, quer no que respeita ao Projeto Curricular do Agrupamento. Definem-se igualmente objetivos intrínsecos à natureza e funcionamento da Equipa educativa; ao nível do currículo e das aprendizagens pedagógicas dos alunos e ao nível das relações com os encarregados de educação.

Esta Equipa educativa pretende:

- Racionalizar a utilização de recursos humanos e equipamentos;
- Harmonizar as características positivas das pequenas e grandes unidades escolares;
- Permitir um melhor conhecimento dos alunos através de um contacto mais alargado e continuado;
- Facilitar a integração dos alunos numa comunidade escolar mais alargada;
- Contrariar a individualização docente;
- Potencializar as capacidades e apetências de cada membro da equipa;
- Desenvolver o trabalho colaborativo entre os pares proporcionando condições para o profissionalismo interativo;

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

- Partilhar a avaliação das aprendizagens com o(s) professor(es) da(s) turma (s) (miniconselho de Turma).

1.8.2 Objetivos do Currículo e aprendizagens pedagógicas

Partindo do currículo imposto pela tutela importa salientar a preocupação dos docentes em fomentar aprendizagens aos alunos de forma a:

Permitir uma visão integrada e integradora do saber;

Favorecer a articulação horizontal do currículo, a humanização da interação do aluno com os professores e o seu desenvolvimento pessoal e social;

Reforçar a qualidade e eficácia pedagógica didática no processo ensino-aprendizagem;

Diversificar metodologias e recursos no processo ensino- aprendizagem;

Desenvolver atitudes de tolerância e cooperação entre os alunos;

Motivar os alunos para a melhoria das aprendizagens.

1.8.3 Relação com os Encarregados de Educação

Não podemos descurar o papel dos encarregados de educação neste percurso. Assim, pretende-se:

- Sensibilizar as famílias para o seu envolvimento no percurso escolar dos seus educandos;
- Considerar as famílias como parceiros nas estratégias educativas dos seus educandos.

1.8.4 Constituição das Equipas Educativas

Nas escolas, constituíram-se as equipas educativas como a seguir se destaca:

Professores – por ano de escolaridade;

- que lecionam duas ou três turmas por área disciplinar (escolas de dois ou três lugares).

Professor com assessoria

- um ou dois na EB1,2 de Soure, escola de vários lugares; e em Granja do Ulmeiro;

- um professor para cada duas ou três escolas até três

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Professor de apoio; e Professores das AEC (opcional).

1.8.5 Funcionamento do Projeto

O currículo a desenvolver será o atualmente definido para o primeiro ciclo e distribuído nos termos da legislação em vigor (Despacho nº 19575/2006).

Todas as áreas disciplinares e não disciplinares serão desenvolvidas tendo sempre presente os interesses das turmas e as necessidades efetivas dos alunos, podendo ser organizados grupos independentemente da turma a que, formalmente, pertençam, de modo a serem melhoradas as suas competências e responder às expectativas dos alunos mais desenvolvidos. Ao mesmo tempo, dá-se possibilidade de acompanhamento e apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades. Surge assim a necessidade de assessorias. Cada professor leciona as áreas disciplinares pelo qual revela maior aptidão e/ou formação (Língua Portuguesa e Estudo do Meio/ Matemática e Ciências Experimentais) no ano de escolaridade ou, no caso das escolas de dois ou três lugares, aos quatro anos de escolaridade.

Na escola EB1,2 de Soure e Granja do Ulmeiro a formação de equipas educativas é feita por anos de escolaridade.

1.8.5.1 Exemplo da formação das equipas educativas:

Equipa educativa de 1º ano

Professor

Professor

Equipa educativa de 2º ano

Professor

Professor

Equipa educativa de 3º ano

Professor

Professor

Professor

Equipa educativa de 4º ano

Professora

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Professor

Dois professores em assessoria

Nas restantes escolas, a formação de equipas é feita por turma. O professor leciona as suas áreas curriculares aos quatro anos de escolaridade com recurso a um professor em assessoria uma ou duas vezes por semana se se justificar o número de alunos que necessitam de mais apoio individualizado.

1.8.6 Distribuição do tempo letivo e não letivo semanal

Os tempos letivos a cumprir eram os seguintes, por áreas curriculares:

Língua Portuguesa- 8 horas (3+5 – com 1 hora leitura/dia)

Matemática- 7 horas

Estudo do Meio- 5 horas (incluindo 2h30m de ensino experimental das ciências)

Expressões- 5 horas

O Atendimento aos encarregados de educação- 30 minutos/mês

A Supervisão AEC+ articulação pedagógica- 1h 30m /mês

O Apoio ao estudo- 1h 30m/semana

O Projeto Curricular de Turma elaborado pela Equipa Educativa é único e só pertence a uma turma.

O Professor de apoio é diferente do professor do Ensino Especial – o professor de apoio pode ser substituído pelo professor de assessoria.

O Professor do Ensino Especial - mantêm-se para os alunos NEE (com Necessidades Educativas Especiais).

Foi feita periodicamente uma avaliação do decurso do projeto por uma equipa formada por professores envolvidos na aplicação do mesmo e da qual resultava uma proposta de melhoria entregue aos professores com várias sugestões de trabalho (Anexo 1).

Apresentamos o quadro que mostra as taxas de retenção dos alunos durante o período de aplicação do projeto.

1.9 Avaliações obtidas no Agrupamento de Escolas de Soure com Projeto EquipE

TAXAS DE RETENÇÃO – AVALIAÇÃO INTERNA

1º ciclo

ANO	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
1º				9,93%	7,09%	0,74%	0,00%
2º	9,15%	2,60%	9,93%	7,33%	4,57%	11,27%	1,96%
3º	0,00%	0,00%	7,33%	3%	0%	0,00%	0,00%
4º	0,00%	1,47%	3%	5,02%	2,89%	0%	0,78%
Retenções	2,52%	1,02%	5,02%	2,60%	2,89%	3,10%	0,77%
Total de alunos	595	580	598	575	553	547	517

Quadro 1 - TAXAS DE RETENÇÃO – AVALIAÇÃO INTERNA

Após a análise do quadro e da observação das percentagens registadas no quadro, podemos verificar que houve um aumento significativo de retenções no ano letivo de 2012/2013, quando iniciou a aplicação do projeto EquipE nas escolas deste agrupamento.

Podemos também verificar que após o terminus da aplicação do Projeto EquipE nas escolas do concelho, o número de retenções reduziu bastante.

1.9.1 Sucesso Educativo no Agrupamento de Escolas de Soure

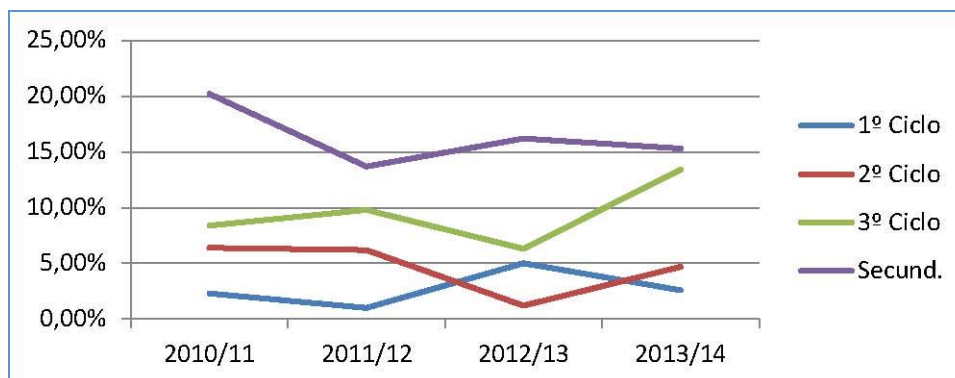


Figura 1 - Evolução das retenções

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Pela análise do quadro podemos verificar que, a linha que corresponde ao 1º ciclo, a partir do ano letivo de 2012/2013, teve uma descida, logo concluímos que com a aplicação do Projeto EquipE, o sucesso escolar veio a diminuir nas escolas pertencentes ao Agrupamento de Soure.

1.10 Taxa de Sucesso do Agrupamento de Montemor-o-Velho

2012/2013

Básico	Modalidade	Ano	Agrupamento	Nacional
		1º	100%	100%
	Regular	2º	89,94%	89,50%
		3º	97,97%	94,4%
		4º	100%	95,4%

Quadro 2- Taxa de Sucesso do Agrupamento de Montemor-o-Velho

Em todos os anos do ensino básico a taxa de Sucesso do Agrupamento foi superior à média nacional.

A Taxa de Sucesso Global no ensino básico partindo da avaliação interna e externa situa-se acima da média nacional.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

1.º Ciclo	N.º de alunos		Retidos	
	Inscritos	Avaliados	N.º	%
1.º ano	156	156	0	0%
2.º ano	197	197	13	7%
3.º ano	162	162	2	1%
4.º ano	194	193	3	2%
Total	709	708	18	3%

Quadro 3 - Taxa retenções 2013/2014

Ño 1º ciclo houve um número muito baixo de retenções, considerando o total dos alunos.

Agrupamento Global - 1.º CEB - 3.º Período 2014/15

Montemor

1.º Ciclo	N.º de alunos		Alunos retidos	
	Inscritos	Avaliados	N.º	%
1.º ano	168	168	0	0,00%
2.º ano	168	168	5	2,97%
3.º ano	176	176	3	1,70%
4.º ano	160	160	4	2,50%
Total	672	672	12	

Quadro 4 - Taxa de retenção 2014/2015

No 1º ciclo houve um número muito baixo de retenções, considerando o total dos alunos.

Resultados - 1.º CEB - 3.º Período 2015/16

Terceiro Período

Anos	Alunos					Alunos Retidos	
	Avaliados	Sem níveis negativos nas áreas nucleares	%	Bom e Muito Bom em todas as áreas nucleares	%	Alunos Retidos	%
1.º	160	151	94%	123	77%	0	0,00%
2.º	175	155	89%	114	65%	13	7,43%
3.º	161	151	94%	87	54%	2	1,24%
4.º	174	166	95%	110	63%	2	1,15%
Total	670	623	93%	434	65%	17	2,54%

Quadro 5 - Taxa de retenção 2015/2016

Entende-se por áreas nucleares Português, Matemática, Estudo do Meio e Inglês.
(3º ano).

	Avaliados	Nº de alunos que concluíram o 1º CEB em 4 anos	%	Nº de alunos que concluíram o 1º CEB em mais de 4 anos	%
4º ano	172	152	88%	20	12%
Total	172				

Conclui-se, pelos dados apresentados, que a taxa de retenção é mínima, atendendo ao número de alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico neste agrupamento de escolas de Montemor-o-Velho.

PARTE II

CAPÍTULO II

1. O Modelo Conceptual

Desenvolvemos um modelo conceptual, para o presente estudo, recorrendo à revisão da literatura apresentada, assim como aos dados empíricos providos pelos profissionais da educação entrevistados (docentes) no âmbito do estudo qualitativo apresentado no capítulo seguinte – abordagem metodológica.

2. Modelo de pesquisa e hipóteses a analisar

Assim, de acordo com este modelo, pretendemos testar:

O aluno (H1), a importância do desenvolvimento da consciência linguística e a motivação que o mesmo tem de forma intrínseca pela leitura;

A família do aluno (H2 e H3), enquanto estrutura fundamental do mesmo e a influência desta nos hábitos precoces de leitura da criança, assim como a sua influência positiva nos modelos educativos sustentados pela escola onde se integra o seu educando;

A escola (H4 e H5), estrutura e modelo formativo que tem a obrigação de promover atividades que conduzam a uma valorização da prática da leitura, assim como deve reconhecer a importância da biblioteca em termos de modelo educativo para estimular os mesmos hábitos de leitura;

A biblioteca (H6) ao existir ativamente na escola é um elemento de máxima relevância na fomentação de hábitos de leitura nos alunos;

O docente (H7 e H8) tem um papel fundamental na aceitação dos modelos diferenciados nos dois agrupamentos de escolas, no uso da biblioteca pelos seus alunos, e também tem uma influência positiva na criação de hábitos de leitura nos seus alunos em termos de veículo de transmissor de conhecimentos;

A leitura (H9 e H10) tem uma influência positiva para o domínio da escrita em língua portuguesa da mesma forma como tem muitos benefícios em relação ao sucesso educativo;

A escrita (H11) enquanto competência bem cimentada nos alunos terá, da mesma forma, uma correlação positiva no sucesso escolar dos alunos, e finalmente;

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

O sucesso escolar (H12) é o foco principal de interesse de todos os profissionais da educação e trará seguramente repercussões no percurso de vida da criança, onde se verificará por fim se a predisposição para frequentar a biblioteca escolar pode ter diferenças consoante o género dos alunos (H13).

3. Esquema do Modelo Conceptual

O modelo conceptual que foi desenvolvido para o estudo presente encontra-se ilustrado na seguinte figura, apresentando-se, seguidamente, as hipóteses a serem testadas no decorrer da presente investigação.

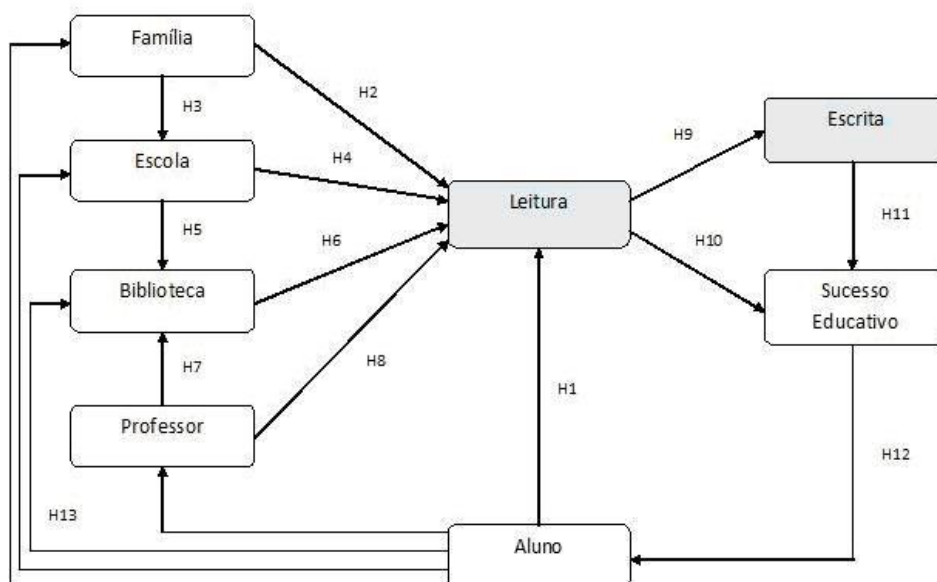


Figura 2: Modelo Conceptual elaborado pela autora

1.1 O Aluno

H1- O aluno, como indivíduo, através das suas características intrínsecas, motivacionais e de personalidade desenvolve ativamente as suas competências linguísticas e revela apetência pela aprendizagem da leitura.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Na primeira hipótese deste modelo de pesquisa iremos verificar a relação positiva das características inerentes dos alunos, nomeadamente o seu género, no gosto por conhecimentos relativos à língua materna e a leitura em Português.

1.2 A família

H2- A família, em termos de estrutura basilar da criança, tem uma influência positiva na sua apetência pela leitura.

Segundo Teberosky (2002), as atividades de ler e escrever, quer na família, quer na escola dependem das ações dos adultos de facilitar, orientar e intervir nas aprendizagens, tal como a abertura de cada ambiente familiar para fomentar na criança práticas sociais e culturais, a indispensável presença dos livros, jornais e revistas assim como os processos internos dos alunos que crescem e se educam nesses ambientes e participam nessas práticas.

Variados autores falam da importância do acesso da criança aos livros desde tenra idade e ainda de manusear diverso material impresso, como sejam livros, jornais e revistas. Desta forma, serão para ela objetos familiares e quando entrar na escola irá valorizá-los.

Swaby (1989, p.347) defende que “as crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura e que o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma forte influência na importância que elas lhe vão atribuir.” Nesta conjuntura, Robert J. Marzano (2005, p.160-164) nomeia três aspetos importantes relativamente ao ambiente familiar: “a comunicação sobre a escola; a supervisão e as expectativas e os estilos educativos parentais”. Além disso, temos conhecimento de que, se aprofundarmos o leque de experiências dos alunos, a sua inteligência e capacidade académica de aprendizagem pode ser melhorada. (idem).

H3- A relação positiva da família com a escola frequentada pelo seu educando.

“A participação das famílias na tomada de decisões escolares poderá de alguma forma melhorar a qualidade de ensino e fomentar o sucesso escolar?”

Considerando os estudos conduzidos sobre o assunto não ficam margens para dúvidas. “O envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos.” (Andy Hargreaves, 1998, p.216, 217).

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Para avaliarmos esta hipótese iremos dividir o item família em duas vertentes distintas. Numa primeira etapa vamos estudar a família considerando o seu nível de escolaridade. Numa segunda etapa iremos estudá-la considerando o nível socioeconómico. Estas variáveis, por si, serão testadas com a escola frequentada. Por isso, achamos fundamental na análise global dos resultados do estudo em curso, a verificação da existência de uma relação positiva entre a escolaridade e o nível socioeconómico da família com o meio escolar.

1.3 A Escola

H4 - A escola enquanto estrutura e modelo educativo (com diferentes projetos de ensino-aprendizagem) fomenta atividades que levam à valorização da prática da leitura.

Para Lerner (2002, p.17), é importante enfrentarmos o real no intuito de formar alunos.

Então, parece-nos primordial focar alguns aspetos que este autor julga pertinentes na escola para transformar o ensino da leitura na escrita mais significativa tais como: formar bons praticantes da leitura e da escrita e não apenas decifradores; que tenham uma opinião crítica e que estejam aptos a ler nas entrelinhas e desejosos de se entranharem nos mundos que a leitura nos oferece.

Podemos então mencionar que é no ambiente escolar que duas questões fundamentais surgem: como garantir a formação de leitores e de produtores de textos.

Por forma a avaliar esta hipótese fizemos a distinção entre a escola enquanto estrutura positivamente influenciadora na avaliação final da leitura, assim como na sua compreensão oral.

H5: A escola reconhece a importância da biblioteca em termos de modelo educativo para impulsionar hábitos de leitura.

1.4 A biblioteca

H6: A frequência assídua à biblioteca escolar tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Para estudar esta hipótese distinguimos a biblioteca enquanto estrutura positivamente influenciadora na avaliação sumativa da leitura; a leitura de livros de Português como influência favorável na performance da leitura e a influência dos mesmos na avaliação sumativa de Língua Portuguesa, e para além disso, se a leitura tem uma influência positiva ou não na avaliação sumativa neste campo.

1.5 O professor

H7: O papel determinante do professor na aceitação dos modelos diferenciados de ensino e se este tem uma influência benéfica na afluência dos seus alunos na biblioteca escolar.

H8: O professor tem uma influência positiva no desempenho global da leitura nos seus alunos.

H9: A leitura tem uma influência favorável no domínio da escrita em Português.

1.6 Sucesso educativo

H10: O domínio da leitura tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno.

Para avaliar esta hipótese fizemos uma distinção entre a importância da leitura e o êxito educativo nos domínios da Português, Matemática e Estudo do Meio, que são entendidos como as áreas estruturais no primeiro ciclo.

H11: A mestria da escrita tem uma influência benéfica no êxito educativo em Português. Também verificámos se a escrita é positivamente influenciadora nos domínios de Matemática, Estudo do Meio e Português.

H12: O sucesso educativo tem uma influência benéfica no aluno. Também testámos se o sucesso educativo influenciava positivamente ou negativamente em relação ao género do aluno.

CAPÍTULO III

1. Metodologia da tese

1.1 Introdução

O estudo presente dedica-se à formulação e desenvolvimento da matéria em questão: "A Língua Portuguesa no 1º CEB, as implicações da leitura na escrita". Segundo Bruyne (1991, p.29), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua génese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma "metrologia" ou tecnologia da medida dos factos científicos.

Acrescenta ainda Boyd (1978, p.1), acerca da metodologia que "Nenhum método científico conhecido pelo homem pode eliminar inteiramente a incerteza. No entanto, mais do que qualquer outro processo, o método científico, poderá reduzir os elementos de incerteza resultantes da falta de informação. Desta forma, diminui o perigo de uma escolha errada entre várias possibilidades".

Podemos definir a metodologia como o caminho a percorrer para atingir o fim proposto, pois como defende Perry (1995), a Metodologia dá forma e organiza os procedimentos do investigador para descobrir a realidade.

Para desenvolver esta abordagem metodológica, optou-se, de entre as várias opções disponíveis, por bibliografia de relevo acerca das práticas e métodos investigativos em ciências sociais, por integrar no presente estudo três etapas complementares e distintas:

O estudo qualitativo que compreenderá duas entrevistas exploratórias a serem desenvolvidas junto de docentes do primeiro ciclo.

O estudo quantitativo inclui a elaboração de um questionário para ser distribuídos pelos inquiridos, ou seja, aos docentes do 1º ciclo.

Para validar o questionário julgou-se pertinente a elaboração de uma fase de pré-teste, que foi responsável pela sucessiva reconstrução do mesmo.

Acerca desta escolha destaca-se o entendimento de Minayo (1996) ao referir que as pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados, motivações, valores e crenças, e que elas não devem medir unicamente com o métodos quantitativo visto que respondem a noções muito particulares. Entretanto, juntando os dados quantitativos e os qualitativos os resultados acabam por se complementar. A abordagem da metodologia

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita também inclui um capítulo de definição da amostra, assim como do seu universo, dos métodos e das suas técnicas de análise de dados.

2. Estudo qualitativo

Considerando a importância do tema e, após revisão da literatura, julgou-se oportuno começar a abordagem metodológica por um estudo exploratório, que compreenderá entrevistas exploratórias conduzidas junto de duas docentes do primeiro ciclo.

Estas entrevistas exploratórias cumprem o que foi sustentado pela abordagem interpretativa, ao defender que o entrevistador tem uma participação ativa na realidade, podendo anotar comportamentos, atitudes e reações dos entrevistados. As entrevistas constituirão uma vantagem, na medida em que poderão simplesmente completar indícios levantados pelas leituras anteriores, mas também equacionar questões não cogitadas pela autora.

Optou-se pelas entrevistas não estruturadas para o presente estudo conforme o indicado pelas autoras Costa *et al.* (2005) citadas por Pedro Lincoln C. L. De Mattos, 2005, p.1), que se apresentam no quadro 1.

Quadro 6: Objetivo do estudo / Tipo de entrevista

Entrevista Estudo	Não Estruturada	Semi-Estruturada	Estruturada
Controlo			X
Verificação		X	X
Aprofundamento	X	X	
Exploração	X		

Fonte: Costa *et al.* (2005)

Para iniciar a fase das entrevistas exploratórias é necessário ter em conta alguns pontos fundamentais, tais como: (1) a definição dos objetivos das entrevistas; (2) o estabelecimento do tipo e número de pessoas a entrevistar; (3) a análise do conteúdo das entrevistas e finalmente (4) a articulação dos tópicos das entrevistas com base na revisão da literatura.

De salientar que, neste tipo de entrevistas, o entrevistado fala livremente sobre o tema em análise, após a colocação ao mesmo de questões abertas (Flick, 1999).

1.2 Entrevistas Exploratórias

Segundo Magno (2005, p.32), a entrevista exploratória tem por objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos para posteriores formulações de abordagens. Esta é a base sobre a qual se desenvolverá o pensamento futuro.

Para iniciar esta fase de entrevistas não estruturadas junto de docentes, foi elaborado previamente um conjunto de questões em número reduzido.

Manter-se-á ainda o cuidado de serem sempre colocadas questões abertas aos entrevistados de forma a potenciar a participação livre e o desenvolvimento do conteúdo, não deixando de manter o rigor da abstenção por parte do entrevistador.

Na primeira fase do estudo metodológico serão realizadas entrevistas exploratórias junto de duas docentes do primeiro ciclo, uma vez que este é o *focus* do trabalho presente.

Considerando o tema, a pertinência desta etapa é facilmente entendida. Não restam dúvidas que, abordar este assunto junto dos profissionais experientes na área de laboração focada pelo estudo em curso, será de primordial importância, uma vez que o assunto correrá em prol do enriquecimento do instrumento de medida a ser elaborado.

As entrevistas exploratórias serão conduzidas junto das duas docentes referidas anteriormente, sendo que para este efeito não se sentiu a necessidade de selecionar as mesmas por critérios geográficos. Desta forma, neste capítulo inclui-se a entrevista a uma docente da EB1 de Granja do Ulmeiro, no concelho de Soure, em virtude da sua vasta experiência no ensino e da sua formação complementar com a Licenciatura em Ensino Especial, contando já com cerca de trinta anos de serviço, alguns anos como Coordenadora de Departamento e neste momento destacada para implementar o “Projeto EPIS”; uma outra docente a exercer atualmente na EB1 de Figueiró do Campo, neste mesmo concelho, em virtude da sua postura dinâmica e largos anos de experiência.

Salienta-se que ambas as entrevistadas mantêm uma relação de proximidade com a entrevistadora, daí a escolha do critério de seleção. Decidiu-se alargar a seleção das entrevistadas conforme as suas particularidades que as distinguem tão bem, assim como as escolas onde têm vindo a lecionar, inseridas em meios diversificados, uma vez que as entrevistas visam apenas abrir horizontes no estudo da entrevistadora e enriquecer o questionário a ser desenvolvido *a posteriori*.

Para a obtenção de uma boa pesquisa “é preciso escolher as pessoas a serem pesquisadas, sendo que, dentro do possível estas pessoas são já conhecidas pelo

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita investigador ou sejam a ele apresentadas por outras pessoas da relação das pesquisadas. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado, as pessoas ficam mais à vontade e sentem-se mais seguras para colaborar”. (Bourdieu, 1999, p.76).

Nestas entrevistas individuais será abordado o tema “A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita” de maneira a estimar a sensibilidade das docentes em relação à temática e a perspectiva com que a encaram. Será desenvolvido um diálogo com o objetivo de explorar o assunto e de abordar questões ainda não equacionadas, uma vez que até então não tinha havido contacto com estas profissionais.

De forma a garantir que não se perde conteúdo por parte da entrevistadora, as entrevistas serão gravadas.

As gravações deverão ser autorizadas pela entrevistada, assegurando-lhe o anonimato das suas declarações e serão estabelecidas nas salas de professores das suas escolas, de forma a garantir um maior à-vontade e no local de trabalho das entrevistadas. A duração das mesmas está prevista ocorrer num período compreendido entre 10 e 15 minutos, por se entender ser esse o tempo razoável para explorar a temática.

1.3 Calendarização

As entrevistas foram desenvolvidas durante o mês de maio de 2018, em cada uma das escolas em que as entrevistadas lecionam.

Para uma melhor exemplificação, apresenta-se o quadro seguinte, com a calendarização mais detalhada, com a apresentação das datas da realização das mesmas.

Quadro 7: Cronograma das entrevistas exploratórias

Semana/Mês	1ª semanas/ 05	2ª semana/ 05	3ª semana/ 05
Atividades			
Guião das entrevistas	x		
Entrevistas		x	
Interpretação das entrevistas e conclusões			x

1.4 Análise das Entrevistas

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

O trabalho de audição das gravações foi iniciado após a realização das duas entrevistas.

Este trabalho consistiu na audição atenta das gravações efetuadas onde, em qualquer altura, é possível consultar o seu conteúdo, visto que este é parte integrante do trabalho presente.

Estes são documentos de especial interesse para a autora, tendo em conta que, para além da sua participação nas entrevistas, lhe permitem repensar atentamente nos diálogos tidos com as profissionais da educação e, assim, melhorar o seu instrumento.

Assim, no seguimento da audição das gravações das entrevistas foi elaborada uma interpretação das mesmas que deu lugar a um quadro síntese onde se vêem as principais questões colocadas às entrevistadas.

Em anexo, apresenta-se a síntese de cada uma das entrevistas levadas a cabo, onde se citam os pontos-chave descritos pelas entrevistadas em relação à temática em análise.

No seguimento da análise das entrevistas acreditamos que existe um consenso geral em relação aos preditores que conduzem à prática da leitura e por conseguinte à boa escrita por parte dos alunos do 1.º ciclo.

No quadro seguinte exibimos sinteticamente a existência de algumas matrizes nas referências das entrevistadas, tal como se apresentam descritas.

Quadro 8: Quadro síntese das entrevistas exploratórias

	Fatores	Condutores à prática da leitura	Não condutores à prática da leitura
ENTREVISTADA	1	<ul style="list-style-type: none"> - Predisposição do aluno para essa aprendizagem; - Alunos que contactaram desde cedo com livros, em casa e no jardim de infância, - Aquisição de livros pelos pais; - Frequência da Biblioteca escolar uma hora semanal, - Interesse em requisitar mais livros a meio da semana, - Querem trazer livros de casa quando estudam temas de Estudo do Meio; - Gostam de fazer pesquisas e ficam mais autónomos, - Frequência da biblioteca concelhia onde há contos semanais, para pais e filhos, 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mostram-se desinteressados logo no início do 1º ano, - Não revelam predisposição para a leitura, - Não pedem para ir à biblioteca, - Filhos de famílias destruídas que valorizam pouco a escola, - Revelam pouca criatividade e vocabulário, - Dificuldade na ortografia e caligrafia, - Pouca imaginação e criatividade,

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

	<ul style="list-style-type: none"> - Requisição de livros, - Gostam de aprender e têm melhores resultados na escrita, - Revelam mais vocabulário, - Melhor resultado na leitura em Português implica melhores resultados a Matemática e Estudo do Meio, - Um bom leitor será sempre um bom aluno no futuro e mais tarde a nível profissional. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto EPIS: está a ser implementado neste concelho nas turmas de 1º ano, nos alunos que entram pela 1ª vez no ensino, - Verifica-se de ano para ano os alunos a revelarem cada vez mais dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita; - Destina-se a promover o sucesso escolar e evitar o insucesso; - Há avaliações e entram em carteira, - É fundamental trabalhar nos alunos o tempo de concentração, - Fazem treino de 10-15min numa dada actividade, - Pretende-se aumentar gradualmente, ao longo do tempo, a concentração para as aprendizagens, - As tarefas devem ser curtas e diferentes, - Verificam através deste projecto que os alunos conseguem estar vinte minutos concentrados numa dada tarefa, - Deviam ser bons leitores, - No projecto EPIS trabalham, com estímulo positivo e promovendo a autoestima para os alunos sentirem que conseguem realizar a tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de maturidade, - Entram muito cedo para a escola, - Alguns só fazem os seis anos em dezembro, - Falta de apoio em casa, - Os alunos não querem trabalho, - Falta de motivação, - Os alunos dormem pouco e adormecem nas aulas, - Falta de apoio dos pais nos trabalhos de casa, - Os pais não lêem aos filhos, - Alunos que estão habituados a estar no computador, a ver desenhos animados, - turmas muito grandes - O professor não consegue chegar a todos, - Nas aulas os alunos distraem-se facilmente, - Não conseguem estar vinte minutos concentrados como quando estão sozinhos, - distraem-se facilmente, - Obter más notas nas fichas e conseqüentemente nas outras áreas, - Se não conseguem ser bons na leitura não têm vontade de aprender,

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

		<ul style="list-style-type: none">- Não têm vocabulário,- Não têm ideias,- Não querem trabalhar,- Não querem pensar,- Não querem fazer a planificação de frases e textos,- Não fazem revisão de textos,- Querem adquirir o conhecimento de forma rápida,- Passam muitas horas em frente a um ecrã,-Têm dificuldade em pronunciar palavras, frases correctamente,- não sabem ouvir,- não sabem comunicar,- não sabem organizar uma conversa,- Recusa em trabalhar, e resolver as atividades propostas,-Estão habituados a ter tudo rapidamente,- trabalhos do dia a dia em atraso,- O professor titular tem pouco tempo para cada aluno,- na escola e na sala de aula necessitavam de mais apoios,- falta de mais recursos humanos na sala de aula,- necessidade de aplicar outros métodos e estratégias aos alunos que revelam dificuldades ,oque, em contexto sala de aula, é impossível,- Os alunos quando não lêem a taxa de insucesso é elevada, logo no 1º ano,- Não lendo compromete a escolaridade posterior,- necessidade de haver retenções nos alunos no 1º ano que não adquirem a aprendizagem da leitura,- Evitava as retenções no segundo ano,
--	--	---

			<ul style="list-style-type: none">- Quem não aprender a ler e escrever é difícil fazer uma escolaridade eficaz,- Não deviam transitar ao 2º ano pois irá ser muito difícil.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

É de referir que as entrevistas exploratórias assumem grande relevância na investigação em causa.

Foi possível validar, junto dos profissionais, o conteúdo do modelo teórico previamente elaborado, através deste estudo.

Como defende Boaventura de Sousa Santos (1995, p.460), “a escala cria o fenómeno. Cada escala revela certos aspetos e, ao mesmo tempo, oculta e esquece outros. O que se apreende num questionário com uma amostra representativa não é o mesmo que se capta numa entrevista”.

3. Estudo quantitativo

1.5 Questionários

No final das entrevistas exploratórias, os instrumentos de medida –questionários - serão elaborados. Estes passarão por uma fase chamada de pré-teste e, por consequência, estarão sujeitos aos ajustamentos necessários.

Na primeira fase, serão desenvolvidos questionários a serem entregues a professores (questionário 1 e 2), uma vez que esse é o público-alvo do nosso estudo.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Numa segunda fase, e após os questionários estarem concluídos, os mesmos serão avaliados quanto à sua qualidade e conceção. Damos-lhe o nome de fase de validação do questionário ou pré-teste, que se encontra enunciada no ponto 3.2.

1.6 Utilidade e relevância dos questionários

Considerando o número de população a inquirir e o tempo reduzido para a condução dos inquéritos, fizemos uso de questionários, enquanto instrumentos de medida.

Estes inquéritos facilitam o tratamento de dados, assim como a comparação com outros estudos já existentes ou que venham a ser desenvolvidos.

Em razão da quantificação finita do universo de escolas situadas na área geográfica em análise, torna-se fácil ponderar uma amostra significativa de forma a, com um elevado grau de confiança, se poderem tirar conclusões sobre o tema analisado.

1.7 Indicadores a medir

Considerando o modelo conceptual definido, as seguintes variáveis são as que se pretendem medir:

- Desenvolvimento linguístico do aluno e sua motivação para a aprendizagem da leitura,
- Orientação da família para a leitura,
- Participação da família na escola,
- A escola e a leitura,
- O modelo escolar - Projeto EquipE e a Biblioteca,
- A influência da biblioteca na leitura,
- O professor e a biblioteca,
- O papel do professor na aplicação de modelos diferenciados e na motivação da leitura,
- A leitura e a sua implicação na escrita em Português,
- A leitura no sucesso educativo,
- A escrita no sucesso educativo,
- O sucesso educativo no aluno,

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

- A motivação do aluno na frequência da biblioteca escolar.

1.8 Escalas

Uma vez que é nossa pretensão medir as atitudes, as orientações e os valores do público-alvo, objeto do estudo presente e, na medida que se tenciona fazer correlações entre os três grupos de inquiridos, considerou-se apropriado o recurso a escalas de medida.

Dada a importância de adequar os questionários aos inquiridos, optou-se por recorrer, sempre que possível, às escalas de Likert, de entre as quatro alternativas que se enunciam a seguir.

Podem ser utilizadas quatro tipos de escalas: Escalas de Likert, VAS (Visual Analogue Scales), Escala Numérica e Escala Guttman (Amaro, 2005, p.6).

De um modo geral, na escala de Likert são utilizadas cinco categorias ordinais, de forma minimizar o possível desentendimento ou deturpação da escala por parte do entrevistado. Se tivéssemos recurso às escalas com 4 e 5 categorias, de forma aleatória, conforme o grupo de perguntas, surgiria o problema quando se usa uma escala de Likert simétrica e com um número ímpar de categorias, com a categoria do meio (central) representando uma indecisão. Numa escala de cinco categorias definida como 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Nem Insuficiente nem Suficiente, 4 – Suficiente e 5 – Muito Suficiente, a exclusão da categoria central pode levar o inquirido a ter tendência para marcar uma posição positiva na escala, no caso, a categoria 3, ou uma posição negativa, neste caso, a categoria 1.

A segunda fase do questionário, é a da avaliação, a denominada fase de pré-teste. Para esta, são desenvolvidas entrevistas junto de uma população relevante para tal, como se enuncia no ponto seguinte.

1.9 Pré-teste do questionário

O questionário previamente desenvolvido será submetido a um pré-teste, com o objetivo de garantir a sua adequação efetiva aos problemas colocados e identificando eventuais falhas de construção do próprio questionário, das perguntas ou da sua compreensão (Ghiglione e Matalon, 1993). Seria incorreta a pretensão de conceber um questionário que não tivesse sido previamente validado por outros académicos, investigadores ou outras pessoas que operem na área de interesse. Se não se proceder à fase

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita de pré-teste, o mesmo pode acabar por conter lacunas que conduzam a um enviesamento do estudo e à deturpação dos resultados a serem analisados.

Assim, os referidos questionários foram previamente analisados pelo professor orientador da tese de dissertação.

Assim, é importante salientar as regras da sua aplicação, em concordância com as infra enunciadas.

1.10 Regras de aplicação

Dada a importância do tema e o modelo conceptual definido, entendeu-se empreender uma fase de inquérito na metodologia do trabalho presente. Desta forma, esses questionários carecem de uma validação, prévia à sua aplicação junto da amostra.

Após o término de uma primeira versão dos questionários, isto é, quando a formulação e a ordem de todas as questões estiverem provisoriamente fixadas, torna-se necessário garantir que os questionários em questão sejam de facto aplicáveis e que respondam efetivamente aos problemas apresentados.

Deverá ter duas fases: (1) uma primeira refere-se a cada questão considerada por si só; (2) a segunda fase refere-se ao questionário na sua totalidade e às condições da sua aplicação (Ghiglione, 1993, p.64).

A primeira fase do pré-teste será conduzida junto de cinco docentes. Entendeu-se ser pertinente testar o questionário presente junto da população que se encontra incluída dentro e fora da área geográfica considerada.

Segundo Queiroga (2007), nesta etapa de pré-teste pretende-se apurar, após contacto com os entrevistados, se as perguntas medem o que pretendam medir, se a ordem das perguntas lhes parecem corretas e claras, se as mesmas se compreendem com facilidade, se as questões se aplicam à realidade em estudo, se a codificação utilizada lhes parece adequada, se as listas de perguntas cobrem todas as respostas possíveis, se o tipo de escala é o adequado, o que pensam da dimensão do questionário, se detetam alguma intenção ideológica no questionário e, aferir o tempo que demoram a responder.

Destacamos também, que ainda nesta fase, melhorias sucessivas serão introduzidas por cada avaliação recebida, pelo que se pode deduzir que o questionário irá sofrer alterações na sua composição e estrutura.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Por fim, uma reestruturação definitiva do questionário será desenvolvida, a ser entregue junto dos docentes em foco no trabalho presente, assim como o restante questionário, que sofrerá um tratamento idêntico ao primeiro.

1.11 Análise de resultados

Em relação à análise dos resultados obtidos, pretende-se apurar se o instrumento de medida é realmente eficaz em alguns pontos de vista entendidos como importantes.

Ficou demonstrado que a fase de pré-teste é de grande relevância para a elaboração de dois questionários que pretendem atingir as expectativas esperadas.

Depois de cumprida esta fase, a autora do trabalho encontra-se em condições de voltar ao momento de produção definitiva dos questionários.

1.12 Calendarização

Todo o trabalho de pesquisa requer uma disciplina intelectual, sendo absolutamente necessário que se organize um cronograma de trabalho onde se possa avaliar o estágio do processo de desenvolvimento da pesquisa (Carvalho, 1989).

Considerando a importância do parágrafo anterior, e atendendo a estas duas fases distintas das quais se compõe o estudo quantitativo, iremos distinguir a calendarização de cada uma delas. A primeira será para a fase do pré-teste dos questionários e a segunda, será para os questionários em si.

É também importante prever um cronograma de implementação, como se apresenta de seguida, de maneira a não prejudicar os prazos previstos para a implementação de toda a investigação.

Na primeira fase do estudo quantitativo, denominada pré-teste já deverá estar concluída a primeira proposta de questionários a ser distribuída pelos entrevistados. Estima-se como razoável para esse trabalho o prazo de uma semana, que foi marcada para o início do mês de maio de 2018.

Entendem-se como suficientes as três semanas seguintes para a distribuição dos questionários pelos entrevistados. A totalidade das entrevistas será realizada assim como as possíveis correções decorrentes dessas avaliações.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Por fim, será revisto o corpo dos questionários. Esta é uma tarefa a decorrer na segunda semana do mesmo mês.

Quadro 9: Cronograma da elaboração e pré-teste dos questionários

Semana/Mês	1.ª/05	2.ª e 3.ª/05	4.ª/05
Atividades			
1. Elaboração do questionário	X		
2. Distribuição do questionário		X	
3. Reestruturação final do questionário			X

Autor: Elaborado pela autora e baseado em Rodrigues, A. (2011).

Concluídos os questionários e a sua distribuição junto dos professores, parte-se para as propostas de realização dos mesmos nas onze escolas do concelho de Soure.

Desta forma, considerando os objetivos da investigação em termos de tempo, tentar-se-á cumprir o cronograma seguinte que se apresenta no quadro n.º 5.

Quadro 10: CRONOGRAMA TRATAMENTO DO QUESTIONÁRIO

Semana/Mês	1.ª/05	2.ª/05	3.ª/05	4.ª/05
Actividades				
Elaborar questionário	X			
Distribuir questionário	X	X		
Recolher questionário		X		
Analisar questionário			X	X

Autor: Elaborado pela autora baseado em Rodrigues, A. (2011).

1.12.1 Processo de envio, acompanhamento e receção

Considerando a localização das escolas da amostra os questionários serão enviados por correio electrónico para os docentes.

Durante o acompanhamento e uma vez terminado o prazo de resposta, enviar-se-á um lembrete aos não respondentes, solicitando a resposta no prazo de quatro dias. Terminado este novo prazo será enviado novo *email* com carácter de resposta urgente ou far-se-á contactos via telefone.

1.13 Amostra e procedimentos de amostragem

1.13.1 Concelho de Soure

O Concelho de Soure pertence ao distrito de Coimbra e é limitado, a Norte pelo Concelho de Montemor-o-Velho; a Nascente, pelos Concelhos de Condeixa-a-Nova e Penela; a Sul, pelos Concelhos de Pombal e Ansião e a Oeste pelo Concelho de Figueira da Foz. Faz parte do agrupamento de Concelhos da Sub-região chamado de Baixo Mondego.

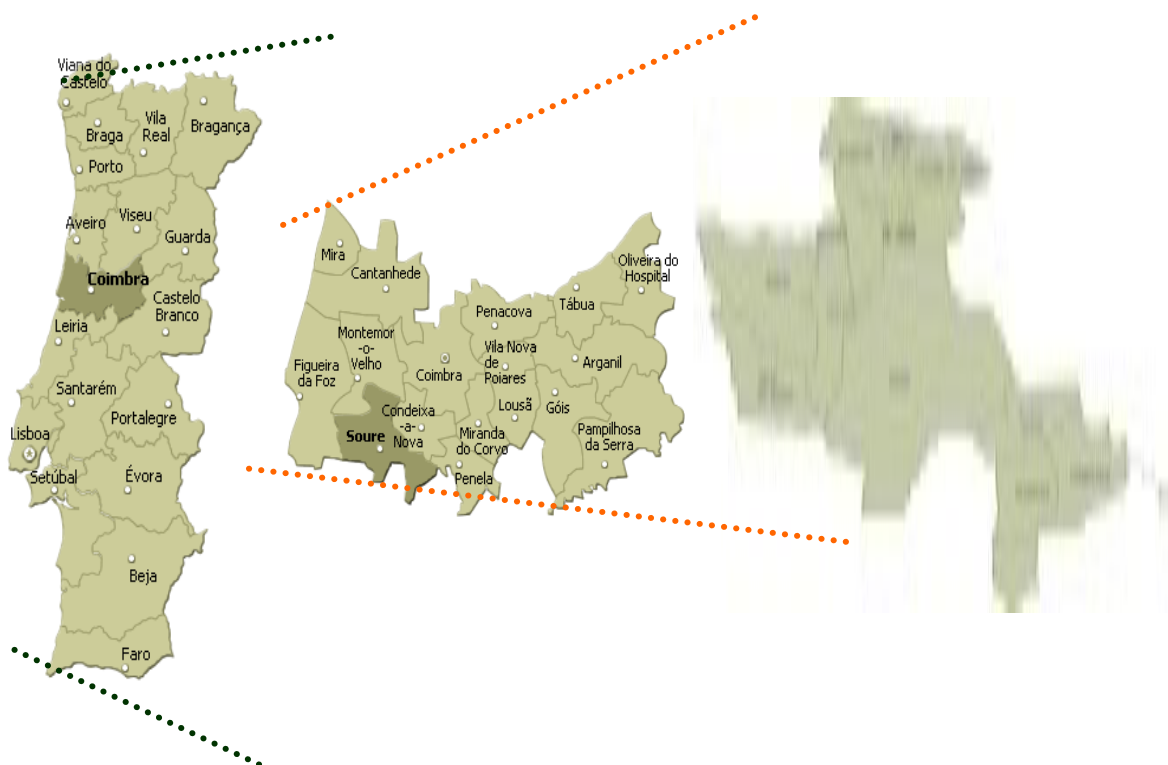


Figura 3: Enquadramento do Município de Soure a nível Nacional Regional

Soure possui uma área total de 265,1 Km² e tem uma população de, aproximadamente, 21 mil habitantes.

Divide-se administrativamente em doze freguesias – Alfarelos, Brunhós, Degraçias, Figueiró do Campo, Gesteira, Granja do Ulmeiro, Pombalinho, Samuel, Soure, Tapéus, Vinha da Rainha e Vila Nova de Anços.

O Concelho de Soure pertence ao distrito de Coimbra e é limitado, a Norte pelo Concelho de Montemor-o-Velho; a Nascente, pelos Concelhos de Condeixa-a-Nova e Penela; a Sul, pelos Concelhos de Pombal e Ansião e a Oeste pelo Concelho de Figueira da Foz.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

A base da economia regional apoia-se na agro-pecuária, na criação de gado bovino e nas explorações de madeira e floresta do meio envolvente. O sector económico é dominado pela agricultura e, principalmente, pelo minifúndio, no qual o trabalho sazonal está também relacionado com as fracas taxas de actividade. Nos últimos anos, a empregabilidade tem registado, para o sector secundário e terciário, uma evolução positiva.

Pelo facto de ser a sede concelhia, a Vila de Soure demonstra uma tendência para a terciarização. O Concelho também vai sendo marcado pelo envelhecimento gradual das populações. A população jovem não ultrapassa a faixa etária superior a 65 anos (Censos, 1991).

Para além das empresas situadas em alguns Pólos de Actividade Económica, existem também outras unidades industriais, de pequena e média dimensão, tocantes aos mais variados ramos, como sendo: mármore, mobiliário, têxteis, torrefacção/frutos secos entre outros, e estão dispersas pelas freguesias do Concelho.

Cada uma destas freguesias apresenta uma área bastante diversificada, em termos de área geográfica, como se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 11: Freguesias do concelho de Soure e respetivas áreas em Km²

FREGUESIAS	Área/Km²	Distribuição percentual da área (%)
Alfarelos	14,0	5,2
Brunhós	2,7	1,0

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Degracias	14,2	5,4
Figueiró do Campo	11,3	4,3
Gesteira	14,0	5,2
Granja do Ulmeiro	5,0	1,9
Pombalinho	25,3	9,5
Samuel	31,4	11,9
Soure	92,3	34,8
Tapéus	13,9	5,2
Vila Nova de Anços	20,6	7,8
Vinha da Rainha	20,4	7,7
TOTAL	265,1	100%

O Universo que foi considerado para a investigação presente pertence à zona centro do país, mais especificamente, trata-se de sete escolas do concelho de Soure designadamente: Figueiró do Campo, Marachão, Granja do Ulmeiro, Alfarelos, Vila Nova de Anços, Soure e Vinha da Rainha.

Inquirimos um número restrito de escolas que apresentam as mesmas características do universo, visto que uma amostra é representativa quando as unidades que a constituem são escolhidas através de um processo onde todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra (Ghiglione e Matalon, 1993, p.32).

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Em relação ao tipo de amostra a ser considerado na investigação, foi considerada representativa das escolas do concelho de Soure.

1.1.1 Caracterização do concelho de Montemor-o-Velho

O Agrupamento de Escolas de Montemor faz parte integrante do distrito de Coimbra e do concelho de Montemor-o-Velho, situado entre Coimbra e Figueira da Foz.

O Concelho de Montemor-o-Velho e, por consequência, as freguesias da área de abrangência do Agrupamento de Escolas apresentam ainda alguns traços de ruralidade, reflexo da sua estrutura demográfica, embora com as transformações sociais económicas e culturais que têm vindo a ocorrer nas últimas décadas, a um ritmo bastante rápido, esta característica se venha progressivamente atenuando. Montemor-o-Velho, que há poucas décadas atrás era terra de agricultores, hoje encontra-se virada para os setores secundário e terciário, embora a agricultura continue a desempenhar um papel de relevo na economia da região, já não como atividade principal para a maioria dos habitantes, mas uma atividade complementar de outras.

Por outro lado, a fertilidade dos seus solos explica que, apesar do contínuo decréscimo da população ligada ao setor primário, continue a existir uma parte da população a dedicar-se à agricultura como principal fonte de rendimento, em explorações de pequenas dimensões, as quais vivem maioritariamente do trabalho familiar e/ou funcionam como uma segunda atividade que auxilia a subsistência das famílias.

Recentemente, têm vindo a implantar-se nesta área algumas indústrias agrícolas que poderão estimular a reconversão deste setor da economia do concelho. De igual modo, o investimento da autarquia em parques industriais junto aos eixos viários, bem como o potencial turístico desta zona, tendem a potenciar a criação de emprego e o desenvolvimento económico no concelho.

Sob a área de influência do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, com ensino desde o pré-escolar ao 12º ano de escolaridade, num total de 3897 alunos, estão as catorze freguesias que compõem o concelho. A rede de transportes escolares deficitária, tem-se traduzido numa diminuição da população escolar do Agrupamento. A freguesia de Arazedo dispõe de melhores transportes para o concelho de Cantanhede do que para a sede

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita do Concelho. Do mesmo modo, as freguesias de Pereira e Santo Varão dispõem de melhores transportes para o concelho de Coimbra.



1.7 Conclusão

Para finalizar, pode-se referir que a abordagem metodológica compõe um momento primordial para a prossecução do estudo, considerando que este capítulo é o que traça o caminho a seguir para o teste das hipóteses e a análise dos resultados.

De salientar a dificuldade em conseguir escolher um paradigma metodológico, quando a ontologia ressaltava um pendor positivista ou um pendor interpretativista. Na realidade seria de grande interesse para o tema em causa um estudo qualitativo, considerando a dificuldade em medir percepções sociológicas em relação à apetência para a leitura por parte dos alunos do 1.º ciclo, e quais os prenunciadores conducentes ao mesmo. Neste âmbito, o que importa, é utilizar um instrumento que seja capaz de propiciar uma leitura do universo aspirando a desenvolver um saber. Considerando essa dificuldade, escolheu-se um

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita pendor positivista, mesmo correndo o risco de acabar por ser redutor. Mesmo assim, este permite avaliar mais corretamente as respostas dadas pelos docentes de cada escola.

4. Análise e Discussão dos Resultados

De seguida, iremos proceder, à análise dos resultados, estabelecendo a comparação entre os resultados obtidos nos dois testes realizados junto dos grupos de inquiridos.

Para isso, neste capítulo, verificaremos as hipóteses propostas para o trabalho presente.

Iremos averiguar as variáveis comportamentais e metodológicas que têm influência nas implicações do desenvolvimento da consciência linguística, na leitura e na escrita em Português.

Seguindo as recomendações de Siegel&Castellan (1988), com a fase preliminar da pesquisa, os dados qualitativos serão categorizados de forma a realizar tratamentos estatísticos no que se refere à análise descritiva dos dados, bem como dos testes de hipóteses, realizados a partir do teste não paramétrico. Para a tomada de decisão sobre qual o teste estatístico não paramétrico a ser utilizado, temos de considerar o número de observações no estudo. Assim, os mesmos autores defendem que, os dados devem ser agrupados em tabelas de contingência 2×2, para que o estudo possa ser concretizado, verificando também as seguintes condições:

Sempre que $N \leq 20$ (N representa o número de observações), faz-se uso do teste exato de Fisher.

Podendo recorrer ao teste de ajustamento do Qui-Quadrado se verificássemos que $E_{ij} \geq 5$, ou seja se todas as frequências esperadas fossem maiores ou iguais a 5. Pelo contrário, se $E_{ij} < 5$, utiliza-se o teste de Fisher, na aplicação do programa SPSS. (Software aplicativo de tipo científico).

No estudo presente, os resultados dos inquiridos foram analisados. Nos testes realizados constatou-se a existência de $E_{ij} < 5$, sendo que desta maneira o teste empregue foi o de Fisher para tabelas de contingência 2×2. Este teste revelou-se ser uma técnica muito útil para a análise de dados discretos (quer sejam nominais ou ordinais).

A eleição da estatística de teste foi feita com o propósito de testar a relação entre duas variáveis, isto é, verificar se determinada variável tem uma influência positiva nos hábitos de leitura e as influências da mesma sobre a escrita em Português.

A Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico; as implicações da leitura na escrita

Também se procedeu a uma análise quantitativa, além da análise qualitativa, por meio da interpretação dos quadros obtidos - outputs em relação aos dados.

Assim, fizemos o estudo anteriormente descrito no programa de SPSS, cruzando as variáveis dos inquéritos aplicados para chegarmos a resultados concretos.

PARTE III

PARTE III

CAPÍTULO I - Tratamento estatístico

No presente questionário pretende-se conhecer quantos foram os docentes que lecionaram no Agrupamento de Escolas de Soure através do projeto de equipas educativas, bem como alguns itens no âmbito desse projeto.

Na representação gráfica da Figura 4 podem ver-se os valores percentuais que dizem respeito aos docentes envolvidos nesse projeto.

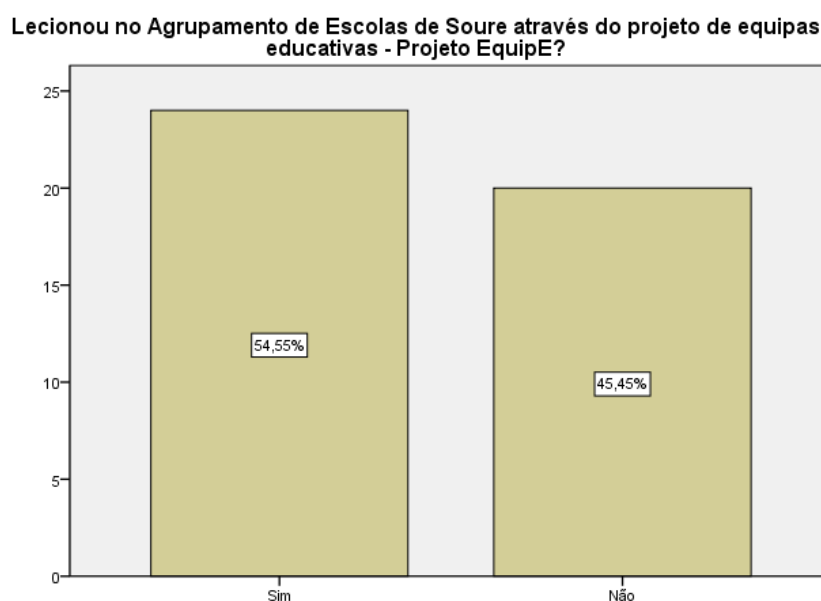


Figura 4 - Projecto de Equipas

Mais de 50% dos docentes inquiridos lecionou no Agrupamento de Escolas de Soure, no âmbito do projeto de equipas educativas, dos quais cerca de 95.45% afirma ter gostado da experiência. Figura 5.

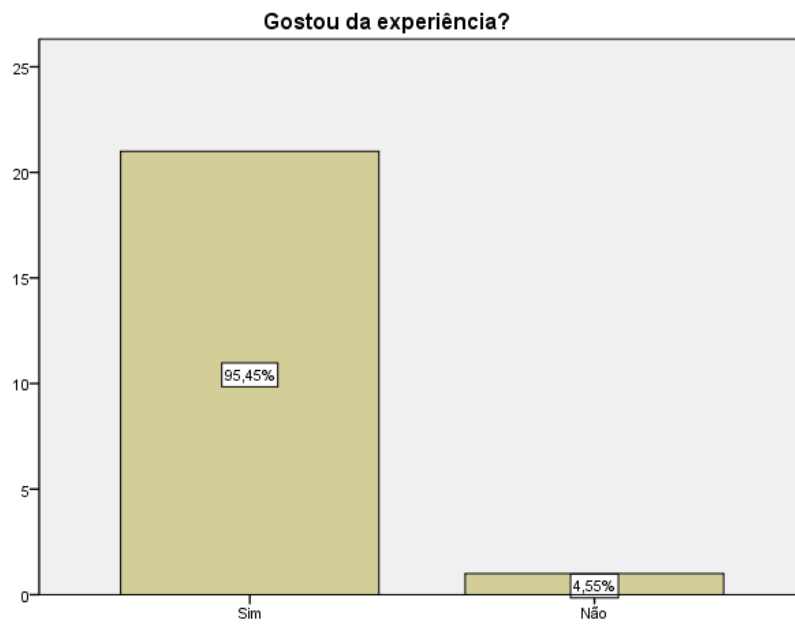


Figura 5 - Opinião dos docentes

Relativamente à continuidade do projeto, cerca de 59.09% concorda com a sua continuidade, no entanto 40.91% considera que os alunos não obtiveram melhores resultados escolares, conforme Figura 6 e Figura 7.

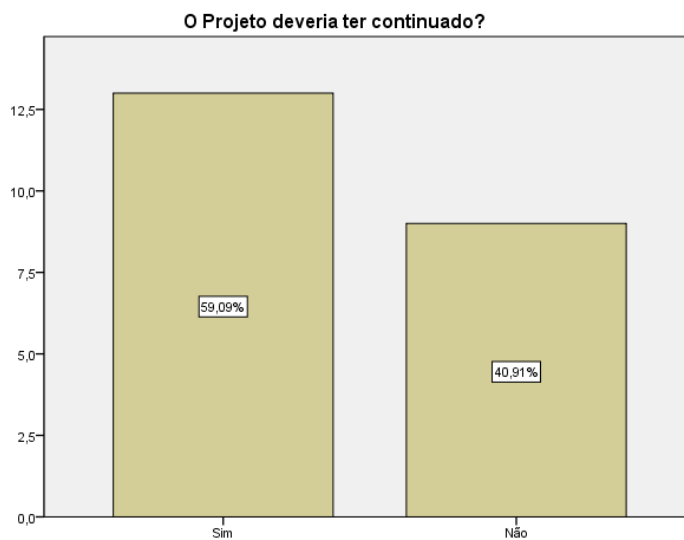


Figura 6-Opiniões sobre o projeto EquipE

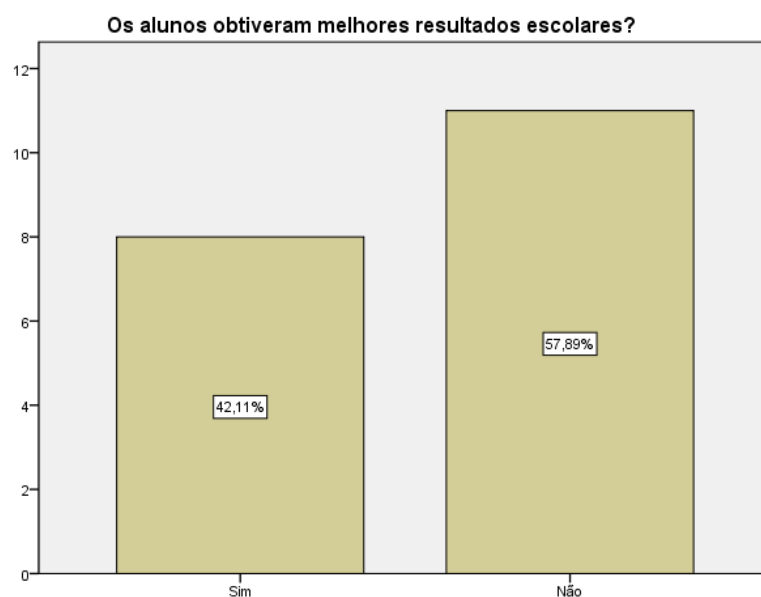


Figura 7- Avaliações dos alunos com o projeto EquipE

Através da amostra recolhida pode ver-se que todos os professores intervenientes no estudo lêem histórias aos seus alunos (Figura 8). No que concerne à frequência com que levam os alunos à biblioteca da escola para requisitar livros, verifica-se que mais de 50% executa este procedimento apenas uma vez por semana e apenas 5% o faz cinco vezes por semana. **(Erro! A origem da referência não foi encontrada.)**



Figura 8- Hábitos de contar histórias

Com que frequência leva os alunos à biblioteca da escola para requisitar livros?

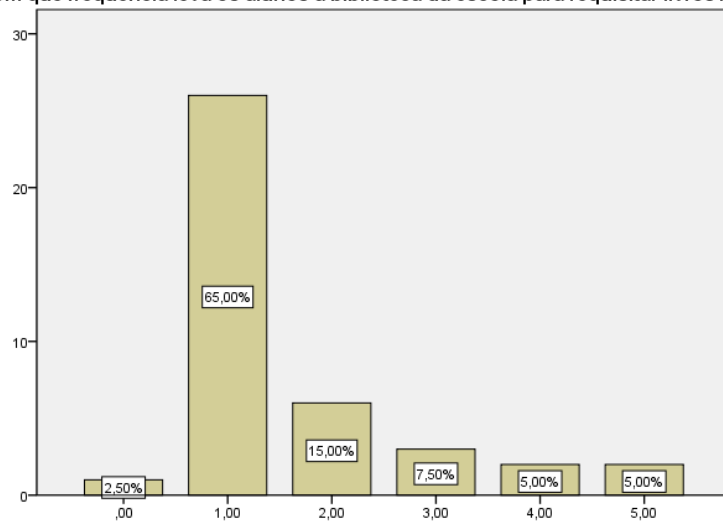


Figura 9- Frequência da Biblioteca escolar

Através da análise gráfica seguinte, pode concluir-se que 100% dos inquiridos considera que os seus alunos se mostraram motivados, interessados e satisfeitos por poderem manusear e levar livros para ler em casa. (Figura 10). Conclui-se também que as maiores dificuldades de aprendizagem relacionadas com o conhecimento explícito, identificadas pelos docentes nos questionários, estão relacionadas com a conjugação de verbos, classe de palavras e grau dos adjetivos (27.27%). (Figura 11).

Os alunos mostram-se motivados, interessados e satisfeitos por poderem manusear e levar livros para ler em casa?

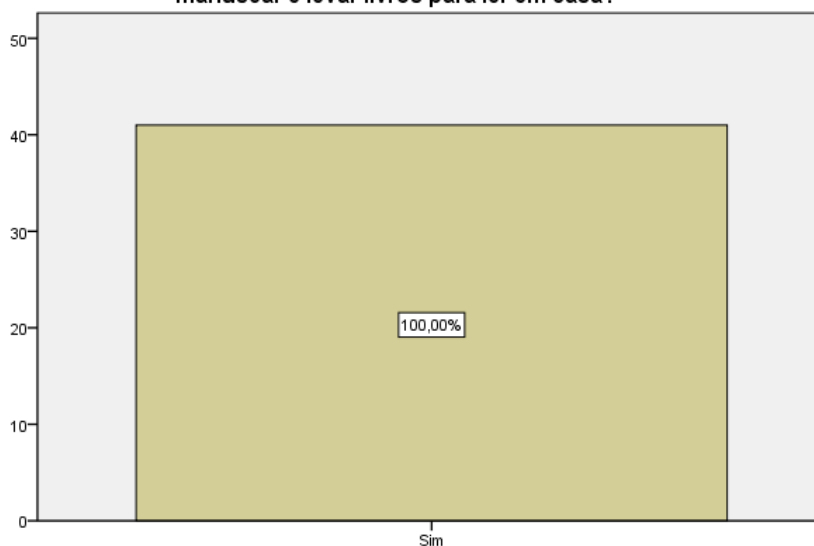


Figura 10- Interesse dos alunos por livros

Cerca de 9.09% dos docentes identifica dificuldades na Classe das Palavras, e os restantes distribuem-se de forma análoga pelos restantes itens. Pese embora haja uma percentagem superior a 50% de inquiridos que encontra dificuldades nos seus alunos, cerca de 45.45% não refere qualquer uma. (Figura 11).

Identifique os conteúdos gramaticais do programa em que os alunos têm mais dificuldade.

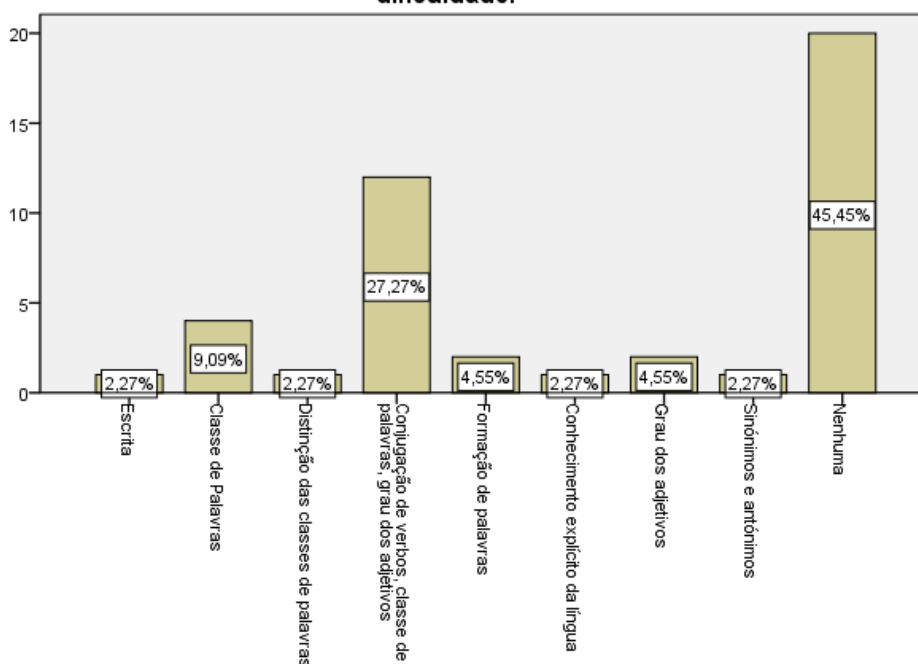


Figura 11- Conteúdos gramaticais com mais dificuldade

De seguida, pretende-se analisar os resultados apenas dos docentes que lecionaram no 1º ano do ensino básico visto que segundo Emília Ferreira o que acontece no primeiro ano da escola tem reflexos não apenas na alfabetização do aluno nesse ano de escolaridade, mas na confiança que o mesmo vai desenvolver por toda a sua vida académica. Então, nesta sequência, julgamos que é um ano fulcral na vida do aluno.

Os resultados encontram-se na seguinte tabela.

Tabela12- Nível de desenvolvimento dos alunos

		N	%
Quando iniciou o ano letivo, como classificaria o nível lexical dos seus alunos?	Muito Insuficiente	1	4,3%
	Insuficiente	4	17,4%
	Nem insuficiente nem suficiente	10	43,5%
	Suficiente	7	30,4%
	Muito Suficiente	1	4,3%
Costuma fazer habitualmente nas aulas exercícios de consciência fonológica?	Muito Insuficiente	0	0,0%
	Insuficiente	0	0,0%
	Nem insuficiente nem suficiente	3	13,6%
	Suficiente	12	54,5%
	Muito Suficiente	7	31,8%
Costuma fazer rimas, e ajuda os alunos a memorizar lengalengas?	Muito Insuficiente	0	0,0%
	Insuficiente	0	0,0%
	Nem insuficiente nem suficiente	1	4,3%
	Suficiente	14	60,9%
	Muito Suficiente	8	34,8%
Tem alunos com níveis de aprendizagem baixos que necessitariam de mais treino de consciência fonológica?	Muito Insuficiente	0	0,0%
	Insuficiente	2	8,7%
	Nem insuficiente nem suficiente	9	39,1%
	Suficiente	11	47,8%
	Muito Suficiente	1	4,3%
Julga que os exercícios que pratica são suficientes, ou devia ter mais tempo para consolidação?	Muito Insuficiente	0	0,0%
	Insuficiente	5	21,7%
	Nem insuficiente nem suficiente	3	13,0%
	Suficiente	12	52,2%
	Muito Suficiente	3	13,0%
Os seus alunos lêem fluentemente?	Muito Insuficiente	0	0,0%
	Insuficiente	2	8,7%
	Nem insuficiente nem suficiente	7	30,4%
	Suficiente	13	56,5%
	Muito Suficiente	1	4,3%
Julga que o treino sistemático da consciência linguística permite-lhes adquirir, mais facilmente, o conhecimento explícito da língua?	Muito Insuficiente	0	0,0%
	Insuficiente	0	0,0%

	Nem insuficiente nem suficiente	1	4,3%
	Suficiente	14	60,9%
	Muito Suficiente	8	34,8%
	Muito Insuficiente	0	0,0%
	Insuficiente	0	0,0%
Concorda que todo este trabalho se reflete na leitura e escrita?	Nem insuficiente nem suficiente	1	4,3%
	Suficiente	8	34,8%
	Muito Suficiente	14	60,9%

Com base nos resultados acima expostos pode ver-se que em todas as questões colocadas com respeito aos alunos do 1º ano, verifica-se que quanto à questão “Quando iniciou o ano letivo, como classificaria o nível lexical dos seus alunos?” os docentes não têm uma opinião formada, pois a maioria (43.5%) não se manifesta com uma avaliação concreta.

Nas restantes questões podemos ver que os docentes intervenientes no estudo avaliam em “Suficiente”, ou seja, os itens abordados no questionário são alvo de melhoria em situações futuras, o que é comprovado pela percentagem superior a 50% de inquiridos que dá muita importância à influência das atividades referidas, na leitura e na escrita (60.9%), e alguma importância (34.8%), perfazendo a esmagadora maioria de docentes.

Segundo os resultados apresentados, Mialaret, (1997), aponta que para aprender a ler as crianças necessitariam de ter uma maturação neurológica, tais como os pré-requisitos. Assim, estas aptidões psicológicas gerais como a organização perceptiva- motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização do esquema corporal e a prontidão para a leitura passa pela literacia emergente defendida por Marie Clay.

Como referimos anteriormente, estes resultados estão directamente relacionados com a predisposição dos pais e educadores de infância em desenvolver e preparar o aluno para a tarefa de aprendizagem da leitura, que se desenvolve ao longo do 1º ano de escolaridade, nomeadamente ao despertar-lhes a curiosidade, lendo e folheando livros e fazendo um treino sistemático de linguagem oral.

A criança deve ser capaz de compreender e interpretar textos, bem como produzir os seus próprios textos.

É conhecido e defendido por vários autores, o papel importantíssimo do professor, quer em contexto sala de aula, quer na ida à Biblioteca escolar, e é também imprescindível na motivação dos alunos para a obtenção de sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

Como constatámos, este sucesso deriva obviamente do desenvolvimento linguístico anteriormente adquirido, designadamente ao nível da consciência fonológica, lexical, sintático, morfossintático e pragmático. Só com este trabalho exaustivo e permanente se podem obter bons resultados na fluência leitora (através da aquisição de expressividade, precisão e velocidade).

Também nas metas de aprendizagem para o 1º ciclo, Buescu et al., (2012a), propõem o desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência da palavra e da consciência sintática.

Sim- Sim corrobora todas estas posições quando refere que “Ensinar a ler pressupõe ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito”. (Sim-Sim, 2007, p. 5). Aí, contemplamos a extração de significado e a compreensão do que se lê para mais tarde o aluno poder ele próprio elaborar os seus próprios textos.

Questionário II

No presente questionário pretende-se conhecer o perfil dos alunos dos Agrupamentos de Escola de Soure (31.6%) e de Montemor-o-Velho (68.4%), intervenientes no estudo, e algumas das características relacionadas com o nível social bem como de aprendizagem e avaliações.

Quadro 13- N° de alunos dos dois agrupamentos

	N	%
Soure	349	31,6
<i>Valid</i> Montemor-o-Velho	755	68.4
Total	1082	100,0
Total	1104	

A distribuição dos alunos por escola encontra-se representada na seguinte tabela, na qual pode ver-se que as escolas com mais alunos intervenientes no estudo, são as escolas que pertencem ao Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho (68.4%).

As escolas com os alunos que revelam menor percentagem pertencem ao Agrupamento de Soure, sendo que a escola que apresenta maior número de alunos é de Granja do Ulmeiro (7.5%). A escola de Alfarelos não foi contabilizada pelo facto do estudo estatístico já ter sido efetuado quando a docente enviou os inquéritos. Os dados desta escola encontram-se contabilizados nos omissos.

Quadro 14 – Percentagem do número de alunos do agrupamento de escolas de Soure e Montemor-o-Velho

	N	%
Gesteira	11	1.0
Marco	29	2.6
Vila Nova de Anços	53	4.8
Granja do Ulmeiro	83	7.5
Soure	78	7.07
<i>Valid</i> EB1 de Figueiró do Campo	27	2.44
Sobral	19	1.7
EB1 de Vinha da Rainha	19	1.7
EB1 Degracias	13	1.2
Tapeus	17	1.5
Montemor-o-Velho	755	68.4
Total	1104	100,0

Relativamente ao ano de escolaridade pode ver-se que a maioria dos alunos, dos dois agrupamentos, pertencem ao 3º e 4º anos de escolaridade, (Figura 12), sendo a maioria (53.84%) do sexo masculino. (Figura 13).

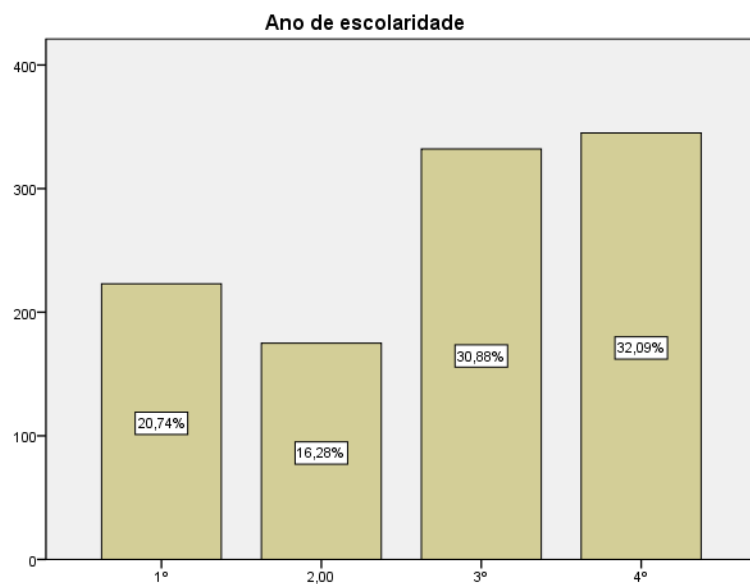


Figura 12- Percentagem dos alunos por anos de escolaridade

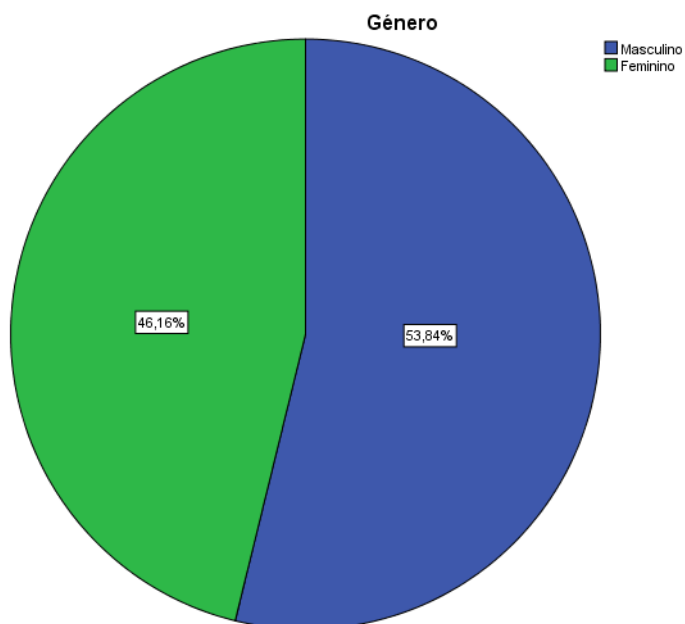


Figura 13- Percentagem de alunos por género

No sentido de apurar possíveis diferenças no desempenho da criança na leitura, eventualmente, explicáveis pelo impacto das habilitações académicas dos pais, foi realizado um levantamento do nível académico do pai e da mãe de cada aluno tendo obtido os resultados que se podem retirar nos quadros abaixo.

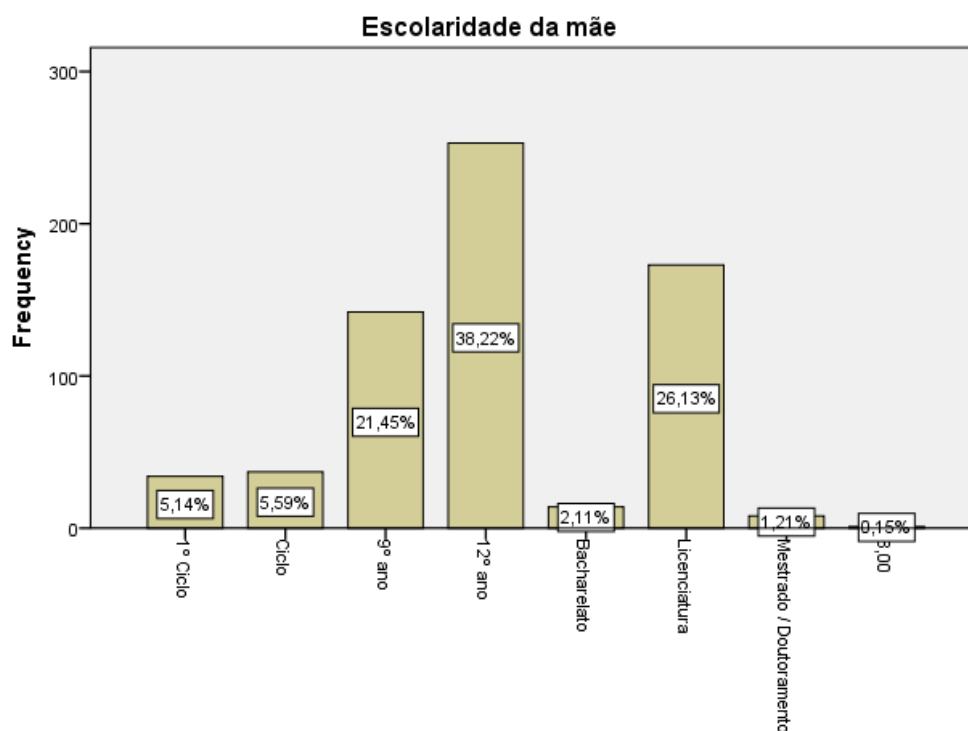


Figura 14- Escolaridade das mães

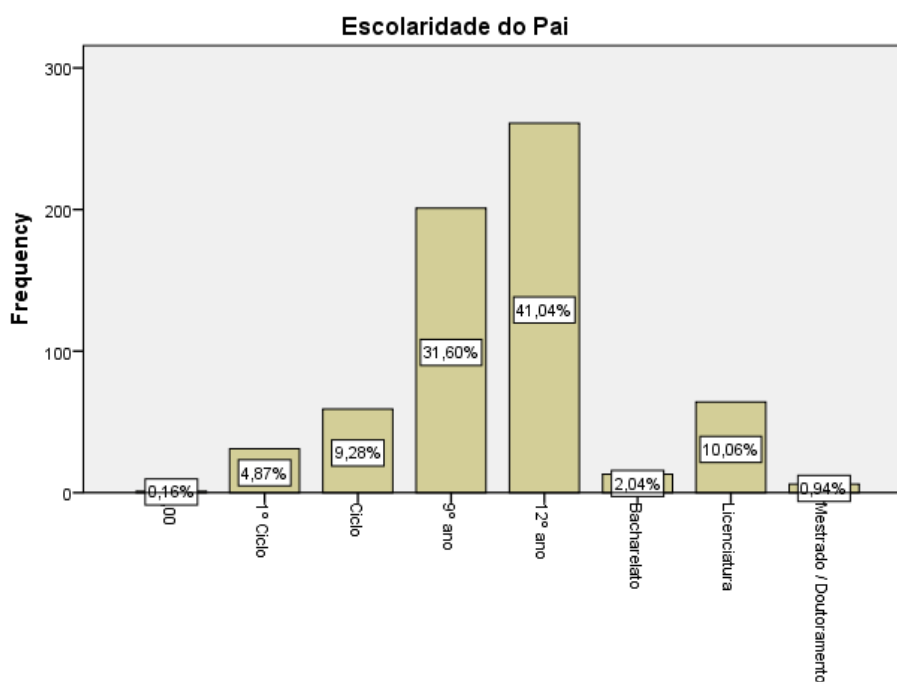


Figura 16 - Escolaridade dos pais

No que concerne à escolaridade dos pais, verifica-se que a maioria tem o 12º ano, tanto a mãe (38.22%) como o pai (41.04%). Verifica-se igualmente, através dos resultados obtidos, que é a mãe quem tem maiores habilitações académicas, (26.13% possui a Licenciatura).

De acordo com estudos de literacia realizados em Portugal (Benavente et al, 1996, cit. por Fernandes, 2004, p.80) “o nível de formação académica dos indivíduos é diretamente proporcional à variedade, qualidade e quantidade de comportamentos leitores”.

Acerca deste assunto, Fitzgerald, Spiegel e Cunningham, 1991, fizeram um estudo que pretendia verificar o nível de aprendizagem da leitura em pais com baixo e elevado nível de literacia. Assim, provaram que:

- os de nível literário baixo concedem maior importância à presença de materiais de apoio em casa, e esta aprendizagem seria então adquirida principalmente na escola,
- os de nível literário elevado olhavam esta aprendizagem como uma prática cultural, e sendo uma transmissão cultural, seria adquirida de modo indireto e implícito em casa e na comunidade, e igualmente na escola.

Acrescenta também (Benavente et al, 1996; citado por Fernandes 2003), que a “existência de materiais de leitura em casa são estreitamente influenciados pelo poder de compra e pela categoria social”.

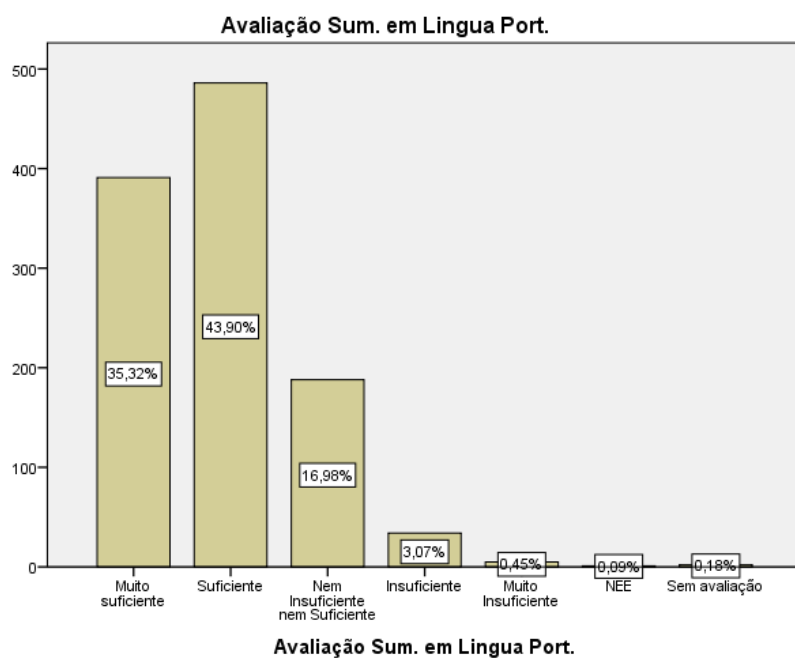
Sobre o mesmo assunto, e concretamente no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias, a literatura aponta também para uma maior dificuldade de adaptação das crianças de meios desfavorecidos à escolaridade obrigatória, referindo também que as suas famílias valorizam menos os aspetos de literacia (Gottlieb, Alter, Gottlieb&Wishner, 1994; Kozol, 1991; Marvin&Mirenda, 1993; Lonigan, Anthony, Dyer&Samwel, 1999). Neste sentido, as famílias de meios desfavorecidos oferecem menos oportunidades para desenvolver atividades que promovam a literacia, o que pode ter efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura. (Payne, Whitehurst&Angell, 1994).

No que diz respeito ao nível socioeconómico, verifica-se que os alunos estão inseridos, na maioria, no nível médio, seguindo-se os alunos numa classe média-baixa. (quadro 15).

Quadro 15- Nível socioeconómico/Estatuto dos alunos

	N	%
Alta	39	6,4
Média-alta	78	12,9
Média	368	60,7
Média-Baixa	93	15,3
Baixa	27	4,5
Total	606	100,0
<i>Missing</i> 99,00	527	
Total	1133	

No que diz respeito às questões associadas à avaliação dos alunos, verifica-se que mais de 50% têm avaliação positiva a Língua Portuguesa e na Leitura, sendo uma percentagem residual correspondente aos alunos com avaliação negativa (insuficiente, muito insuficiente, alunos com NEE, e sem avaliação).



Avaliação Sum. em Língua Port.
Figura 17-Avaliação sumativa dos alunos a L. Portuguesa

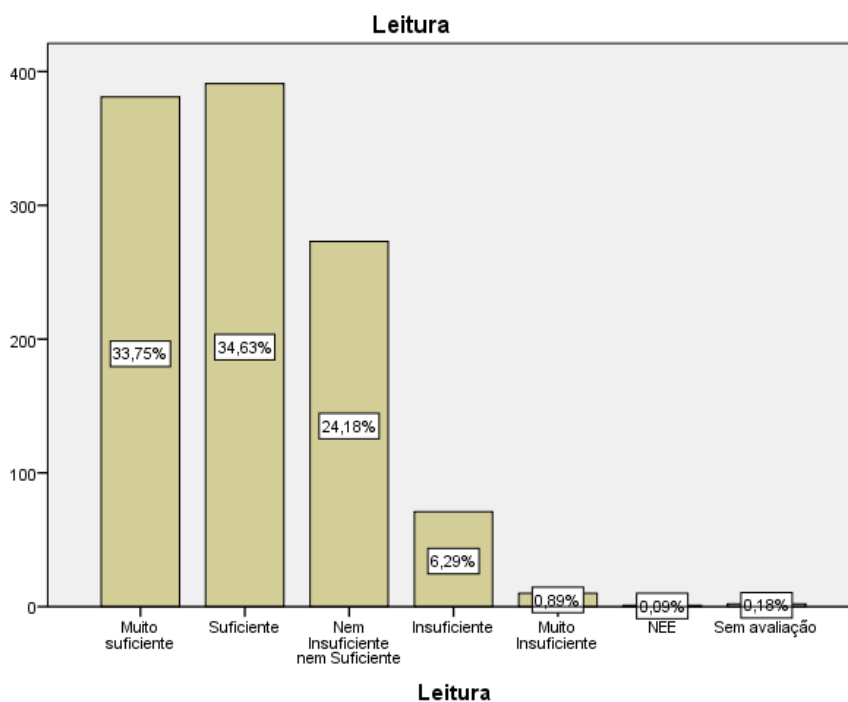


Figura 18- Avaliação da leitura

No que concerne à compreensão oral e compreensão escrita pode concluir-se, através da representação gráfica seguinte, que a grande maioria corresponde a uma avaliação

positiva. No entanto estes valores verificam-se em maior relevância na compreensão oral, já que na compreensão escrita a percentagem é ligeiramente inferior (cerca de 69%).

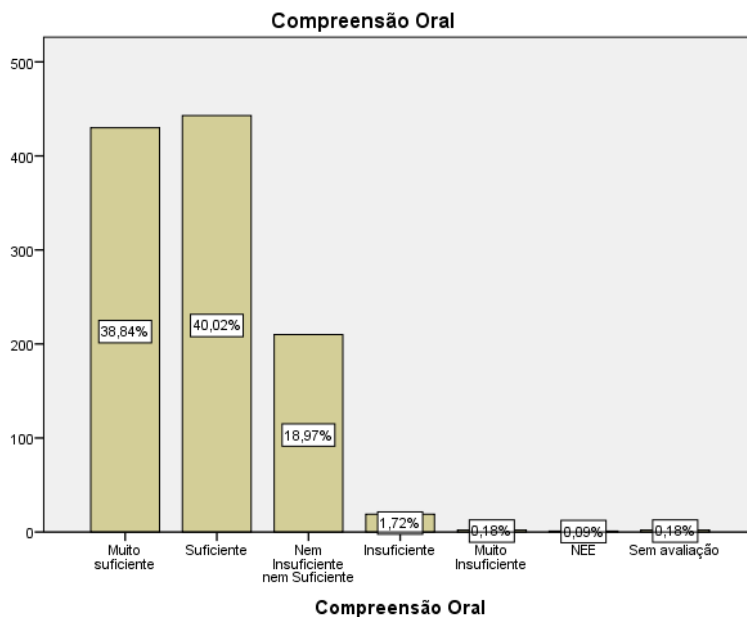


Figura 19- Nível da compreensão oral

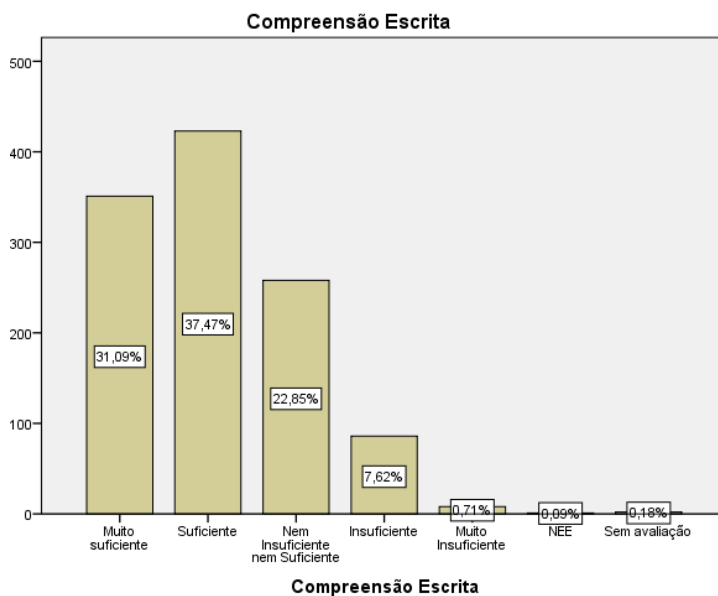


Figura 20- Nível da compreensão escrita

Relativamente ao vocabulário e ortografia, mais de 50% atribuem avaliação positiva e são muito poucos os que apresentam resultados negativos ou sem avaliação, como se pode ver nas representações gráficas seguintes. No entanto, cerca de 19% dos docentes não apresenta qualquer opinião tanto no vocabulário como na ortografia. Ainda acerca da ortografia, pode ver-se que cerca de 10,93% obtiveram avaliação insuficiente, podendo concluir-se que esta variável apresenta piores resultados em relação ao vocabulário.

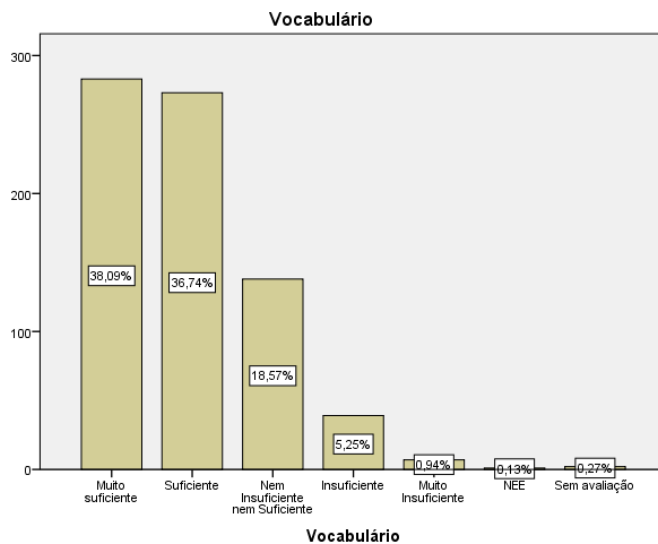


Figura 21- Vocabulário dos alunos

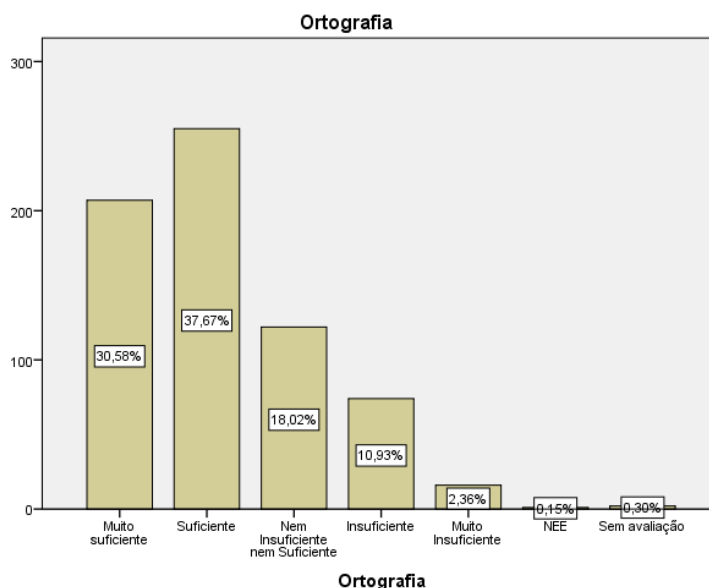


Figura 22 - Nível de Ortografia

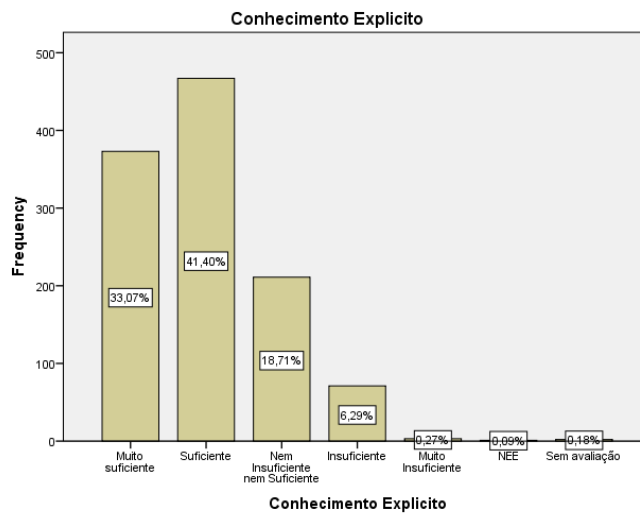


Figura 23- Conhecimento explícito

Relativamente às variáveis conhecimento explícito, imaginação/criatividade e construção frásica, apresentam resultados muito satisfatórios por parte dos docentes, uma vez que as percentagens de avaliação positiva se encontram entre os 70% e os 80%.

Os estudos mostram que o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP) contribuiu, decididamente, para a atualização dos professores com vista à introdução de novas práticas no ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o uso dessas ferramentas no desenvolvimento das competências de leitura, através do ensino explícito da compreensão, reflete-se nos resultados obtidos pelos alunos nesta área, concretamente nos domínios de vocabulário, ortografia, imaginação e criatividade na construção de frases e textos, conforme se constata pelas percentagens dos gráficos acima.

No entanto, nas mesmas variáveis pode ver-se que não existe avaliação concreta por parte de cerca de 18%, podendo concluir-se que uma percentagem significativa de alunos não evidencia elementos suficientes de avaliação nestes itens.

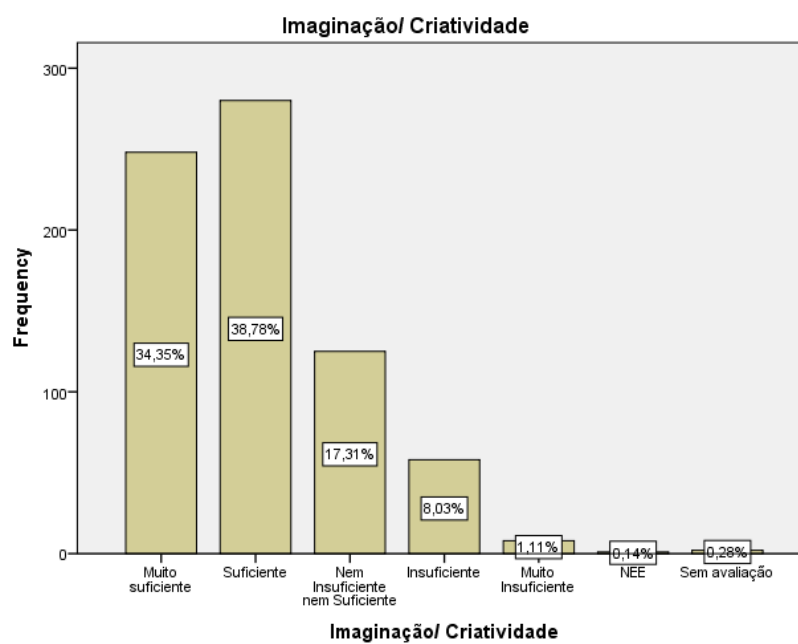


Figura 24- Imaginação/ criatividade

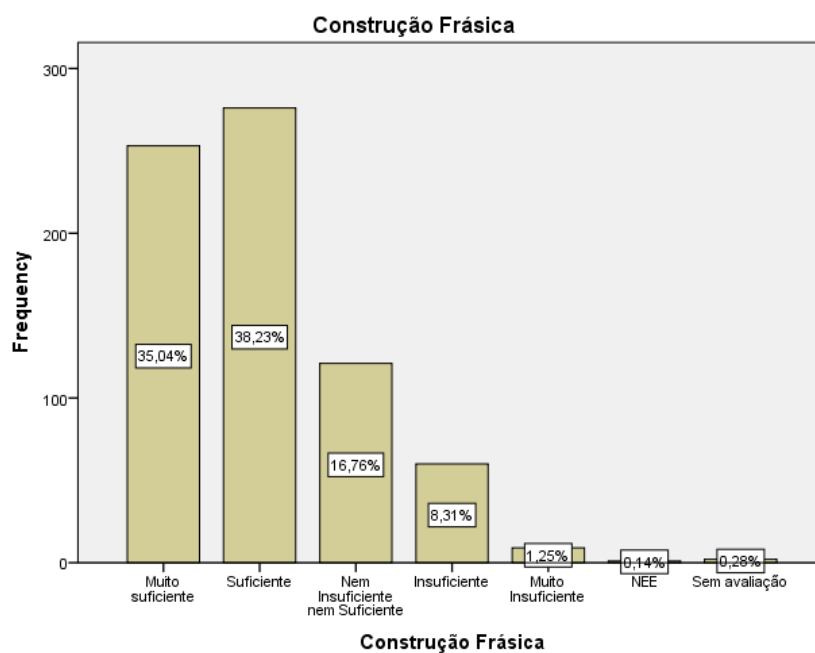


Figura 25- Construção frásica

Em relação à avaliação das áreas de Estudo do Meio e de Matemática, podem ver-se algumas diferenças nos resultados obtidos.

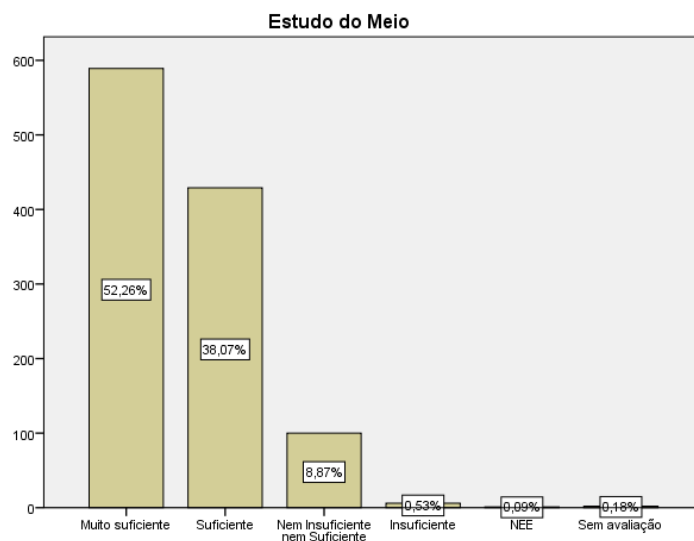


Figura 26- Avaliações de Estudo do Meio

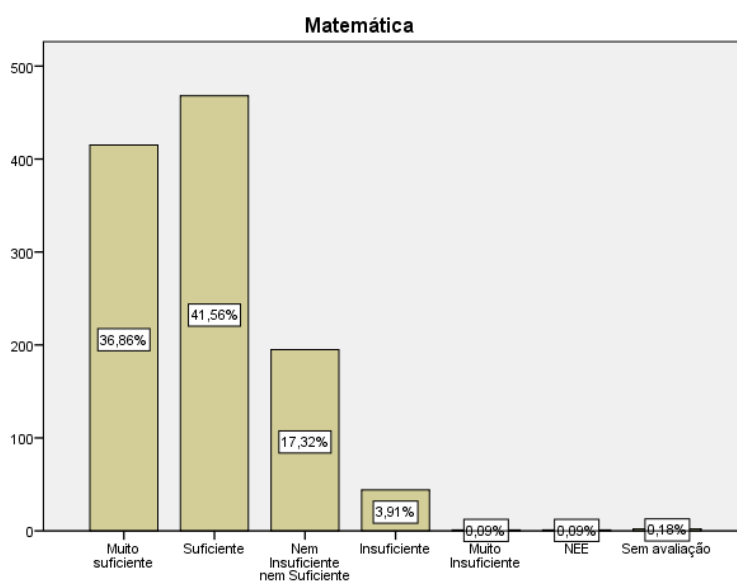


Figura 27- Avaliações de Matemática

Na área de Estudo do Meio a esmagadora maioria (cerca de 90.33%) tem avaliação positiva (suficiente ou muito suficiente), sendo os alunos com negativa muito poucos, face aos restantes resultados.

Já na área de Matemática, pode ver-se que cerca de 78.42% tem avaliação positiva (suficiente ou muito suficiente), mas existe um valor percentual significativo (17.32%) de alunos cuja avaliação não é considerada nem suficiente nem insuficiente. Em ambas as

disciplinas existem muito poucos alunos com avaliação negativa, tal como se pode ver na representação gráfica acima.

Na representação gráfica seguinte, encontram-se os resultados da avaliação a Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa, consoante o nível social do aluno.

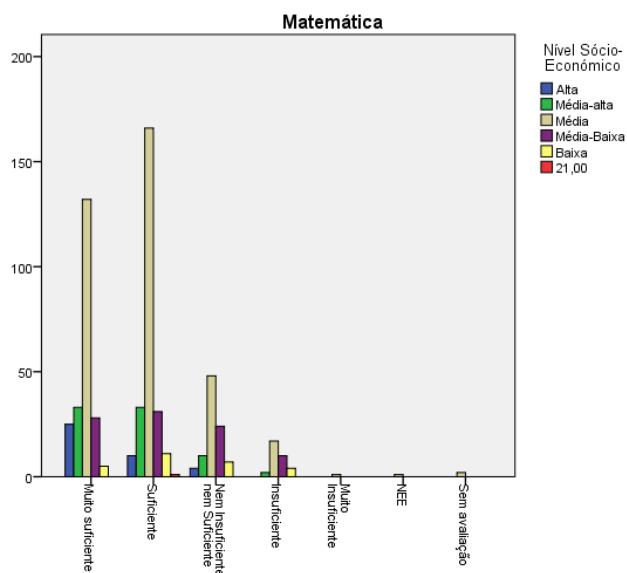


Figura 28- Avaliações a Matemática/ Nível socioeconómico

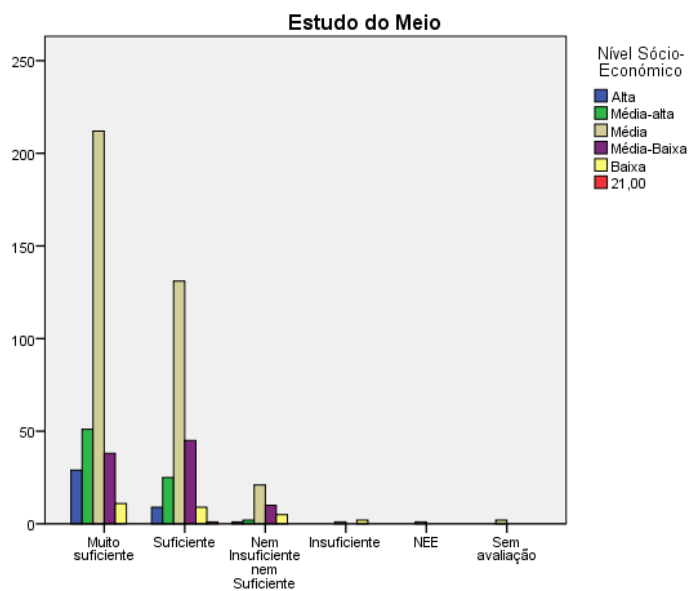


Figura 29- Avaliações de Estudo do Meio/Nível socioeconómico

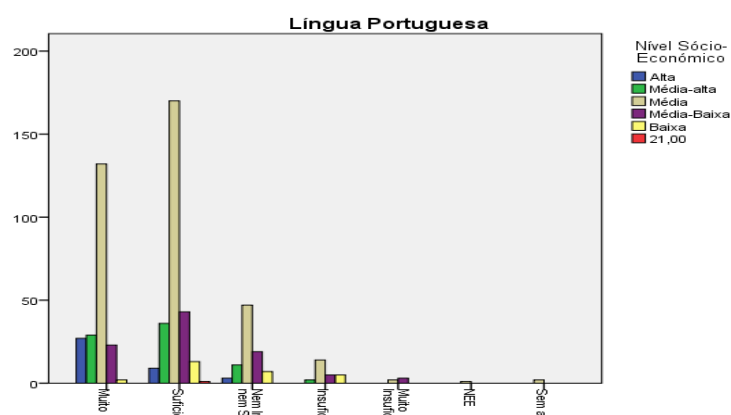


Figura 30- Avaliações a Língua Portuguesa/Nível socioeconómico

Pode ver-se que os alunos da classe média, média alta ou alta, são aqueles que têm melhor avaliação a Estudo do Meio. Relativamente à disciplina de Matemática os resultados são semelhantes, assim como em Língua Portuguesa, ou seja, concluímos que os alunos com melhores condições socioeconómicas são os que obtêm melhores resultados na avaliação geral das disciplinas basilares do ensino, na escola.

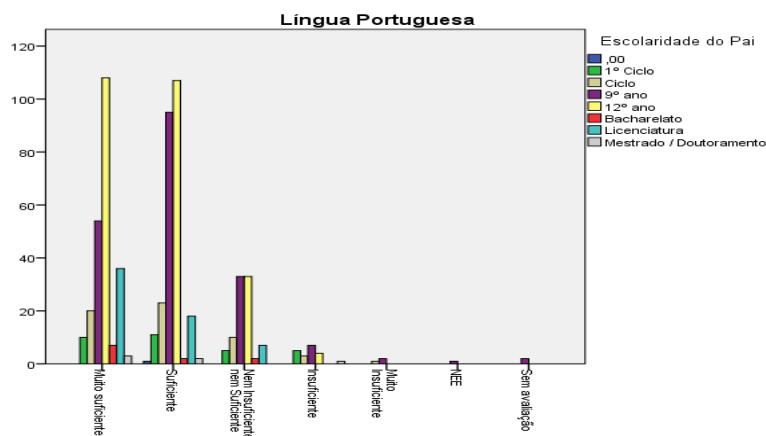


Figura 31- Avaliações a Língua Portuguesa /escolaridade do pai.

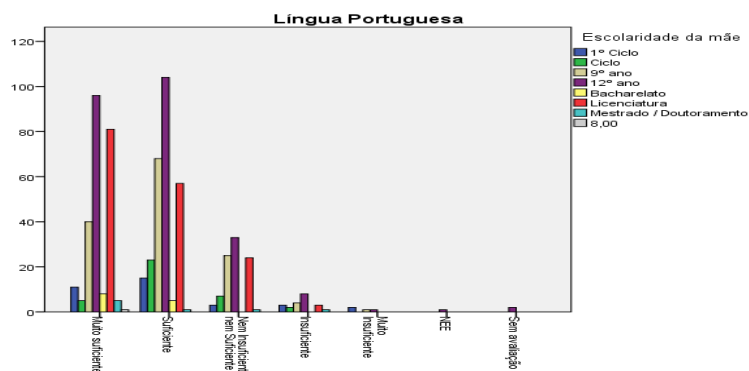


Figura 32- Avaliações a Língua Portuguesa / Nível de escolaridade da mãe.

No que diz respeito à avaliação de Língua Portuguesa verifica-se que alunos filhos de pais com habilitações literárias superiores têm melhores resultados, o que permite concluir que pais com maior nível académico têm maior predisposição para estimular a leitura nos seus filhos, e que esta se reflete na compreensão oral e na escrita.

No entanto há que referir como defende Emília Ferreiro que:

“Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças de qualquer classe social”.(2018, p.1).

Relativamente às habilitações académicas dos pais e dos resultados obtidos às disciplinas de Estudo do Meio e de Matemática, verifica-se o seguinte:

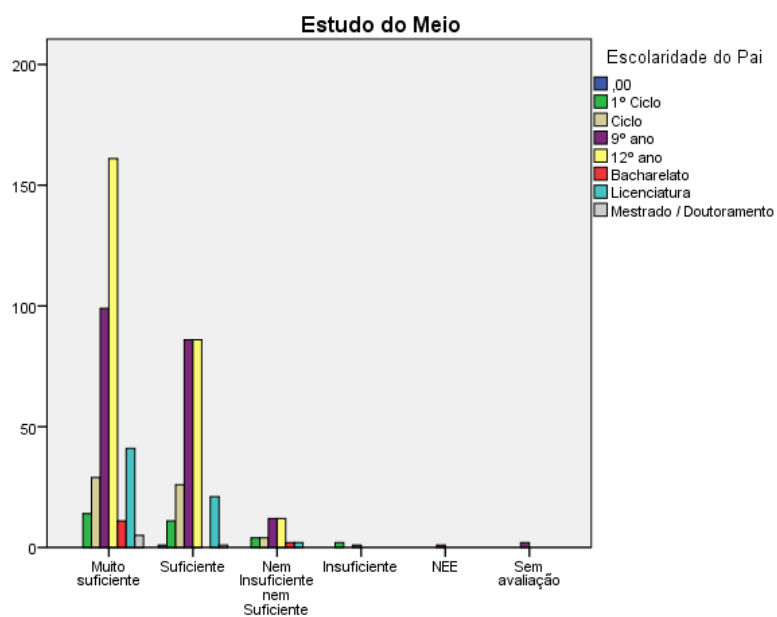


Figura 33- Avaliações de Estudo do Meio/Escolaridade do pai-

Verificamos que os filhos de pais com maiores habilitações académicas têm melhores resultados à disciplina de Estudo do Meio e à disciplina de Matemática, como se pode ver na representação gráfica seguinte.

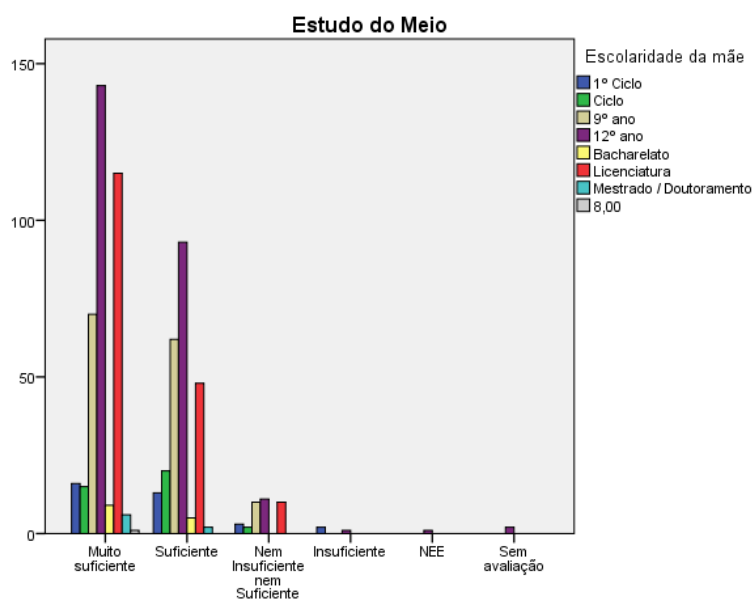


Figura 34- Avaliações de Estudo do Meio/escolaridade da mãe

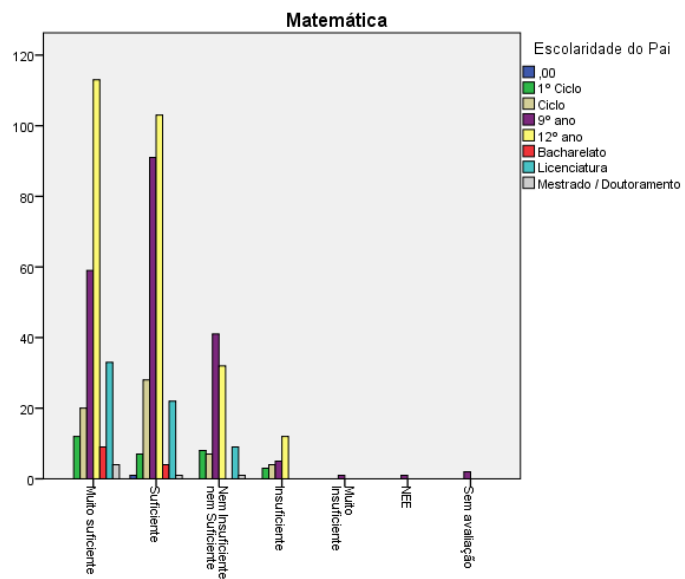


Figura 35- Avaliação de Matemática/ Escolaridade do Pai

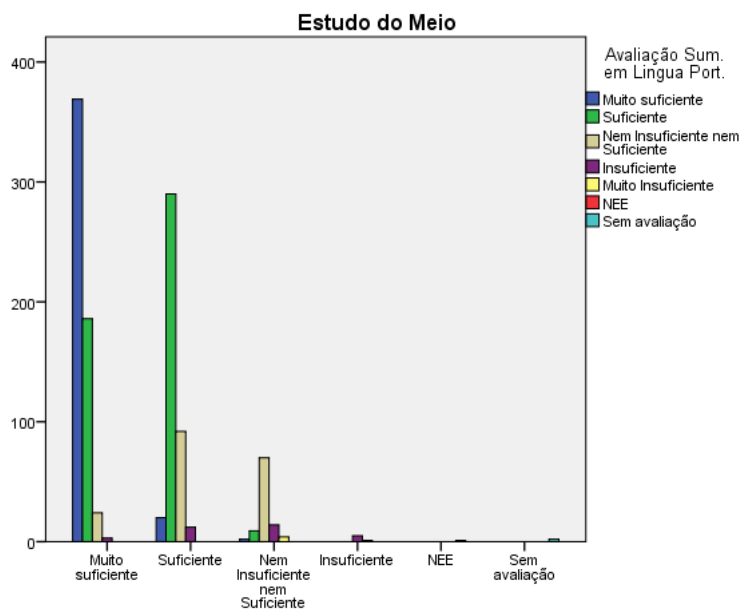


Figura 36- Estudo do Meio/ Língua Portuguesa

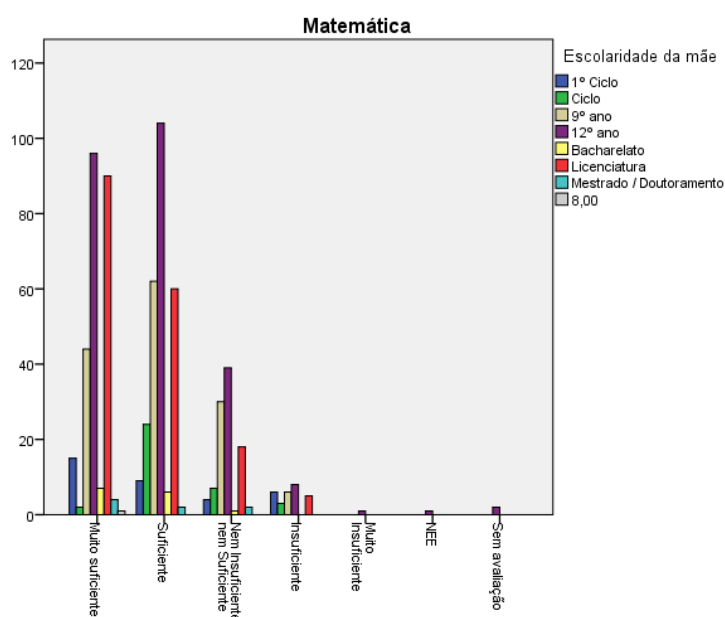


Figura 37- Matemática/ Escolaridade da Mãe

Os resultados anteriores permitem concluir que os alunos inseridos em famílias cuja escolaridade é superior têm mais facilidade e são mais propensos a obter melhores resultados.

Por fim, interessa averiguar se a avaliação a Língua Portuguesa poderá ter algum impacto nas avaliações de Estudo do Meio e Matemática.

Os resultados encontram-se na representação gráfica seguinte.

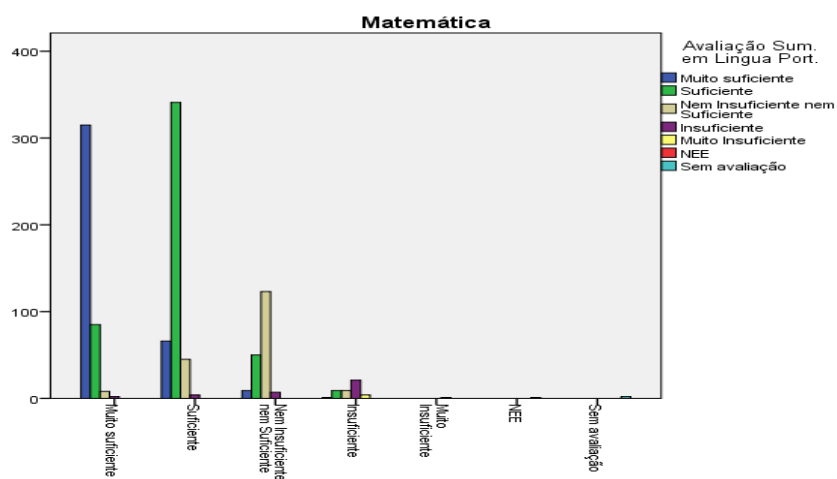


Figura 38- Matemática / Língua Portuguesa

Verifica-se que alunos com melhor avaliação a Língua Portuguesa são também aqueles que obtêm melhores resultados a Estudo do Meio e a Matemática. Saber ler é então uma condição indispensável para o sucesso individual (Sim-Sim, 2007, p. 5). Estes dados mostram que uma boa fluência leitora influencia os bons resultados nas restantes áreas, já que a capacidade de interpretação e compreensão constituem as duas características fundamentais que conduzem ao sucesso escolar.

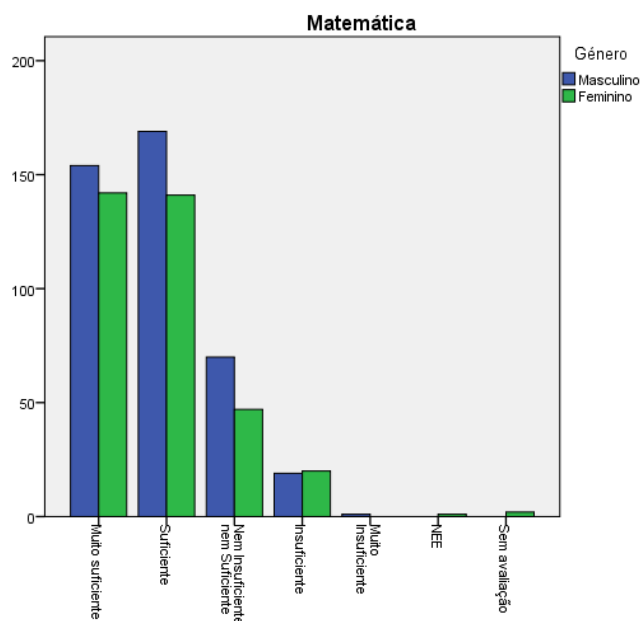


Figura 39- Avaliação de Matemática/ Género do aluno

Quando comparados os resultados no que diz respeito ao sexo do aluno, podemos ver que em ambas as disciplinas, Estudo do Meio e Matemática, são os rapazes com melhor avaliação.

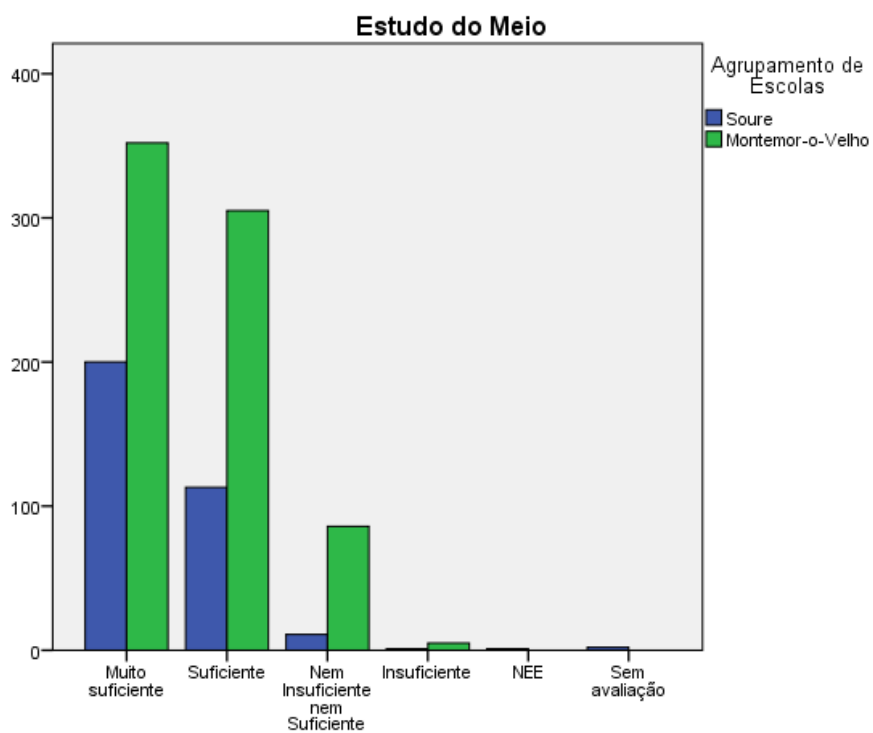


Figura 40- Avaliações de Estudo do Meio nos dois agrupamentos

No que concerne ao Agrupamento de escolas, em ambas as disciplinas, conclui-se que os melhores alunos pertencem ao Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, tal como observado nas seguintes representações gráficas.

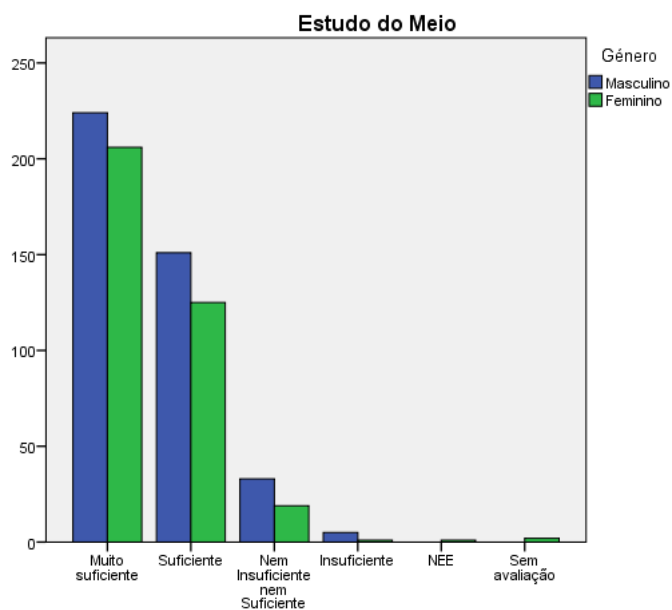


Figura 41- Avaliações de Estudo do Meio/Género do aluno-

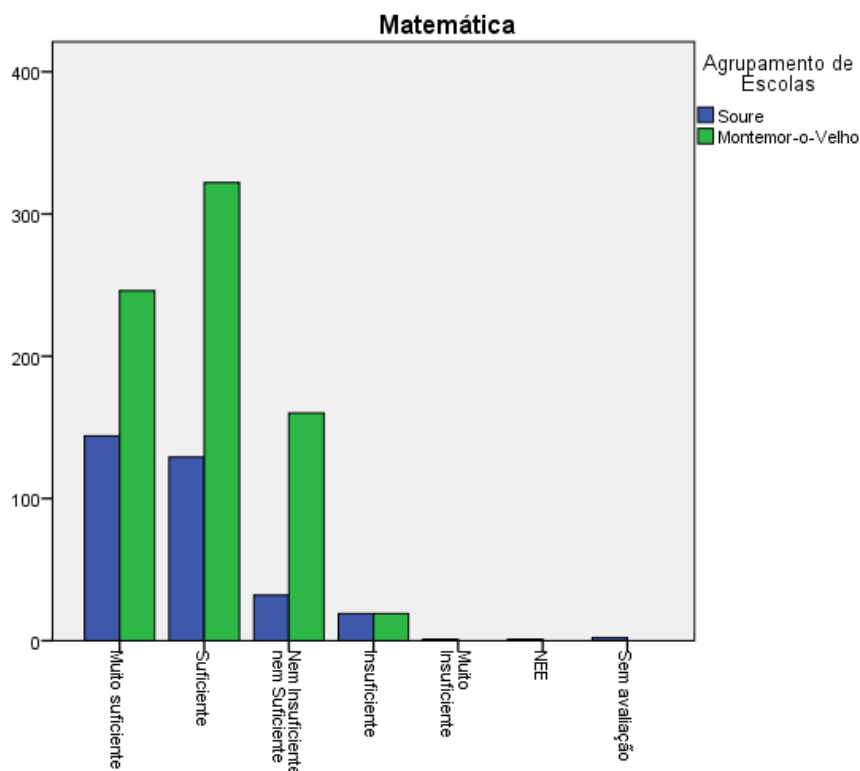


Figura 42- Avaliações a Matemática nos dois agrupamentos

No que concerne ao Agrupamento de escolas, em ambas as disciplinas, conclui-se que os melhores alunos pertencem ao Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, tal como observado nas seguintes representações gráficas.

Pretende-se conhecer os resultados das avaliações dos itens Avaliação Sumativa em Língua Portuguesa, Leitura, Compreensão Oral, Compreensão Escrita, Vocabulário, Ortografia, Conhecimento Explícito, Imaginação/ Criatividade e Construção Frásica, em ambos os Agrupamentos. Os resultados encontram-se na seguinte tabela.

Quadro 16- Avaliações a L.Portuguesa dos alunos dos dois agrupamentos

			Agrupamento de Escolas	
			Soure	Montemor-o-Velho
Avaliação Sum. em Língua Port.	Muito suficiente	Count	133	238
	Suficiente	Count	147	318
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	31	154
	Insuficiente	Count	11	17
	Muito Insuficiente	Count	3	1
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0

Leitura	Muito suficiente	Count	151	206
	Suficiente	Count	105	275
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	44	221
	Insuficiente	Count	19	48
	Muito Insuficiente	Count	6	0
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0
Compreensão Oral	Muito suficiente	Count	157	245
	Suficiente	Count	136	295
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	22	181
	Insuficiente	Count	9	7
	Muito Insuficiente	Count	1	0
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0
Compreensão Escrita	Muito suficiente	Count	121	206
	Suficiente	Count	130	281
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	40	215
	Insuficiente	Count	29	48
	Muito Insuficiente	Count	5	0
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0
Vocabulário	Muito suficiente	Count	129	129
	Suficiente	Count	138	120
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	41	91
	Insuficiente	Count	16	20
	Muito Insuficiente	Count	1	4
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0
Ortografia	Muito suficiente	Count	101	87
	Suficiente	Count	116	126
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	57	57
	Insuficiente	Count	43	24
	Muito Insuficiente	Count	8	4
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0
Conhecimento Explicito	Muito suficiente	Count	119	233
	Suficiente	Count	139	313
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	38	164
	Insuficiente	Count	28	39
	Muito Insuficiente	Count	1	0
	NEE	Count	1	0

Imaginação/ Criatividade	Sem avaliação	Count	2	0
	Muito suficiente	Count	126	103
	Suficiente	Count	125	134
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	45	73
	Insuficiente	Count	28	26
	Muito Insuficiente	Count	1	7
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0
Construção Frásica	Muito suficiente	Count	115	110
	Suficiente	Count	134	133
	Nem Insuficiente nem Suficiente	Count	45	71
	Insuficiente	Count	29	22
	Muito Insuficiente	Count	2	7
	NEE	Count	1	0
	Sem avaliação	Count	2	0

Nas variáveis Vocabulário e Construção Frásica são os alunos do Agrupamento de Soure os que apresentam melhores resultados. Relativamente à ortografia e Imaginação/Criatividade, os resultados apresentam-se distribuídos de forma bastante análoga entre os dois agrupamentos, não havendo por isso evidências para afirmar a existência de diferenças. Para as restantes variáveis pode ver-se que existem mais alunos no Agrupamento de Montemor-o-Velho com as melhores avaliações.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

1. Comparação das conclusões com as questões da investigação

Em conclusão, realçamos os resultados mais relevantes alcançados da nossa pesquisa. Conscientes da ideia de que o tema em análise tem falta de estudos específicos, apoiámo-nos na literatura existente, cujo núcleo de estudo fosse as variáveis abordadas, e prenunciadoras da influência positiva dos hábitos de leitura.

Manzano, (1988, p.13), valoriza e salienta muito esta prática quando afirma que “Tudo quanto um homem lê é por ele pessoalmente recriado, voltado a criar. (...) Mas o leitor, além de recriar, recria-se, cria-se a si mesmo de novo, volta a criar o seu próprio espírito”.

Assim, dada a importância reconhecida à prática da leitura, baseada em modelos teóricos assim como na análise do estudo qualitativo realizado através de entrevistas exploratórias junto dos docentes, para o presente trabalho foi desenvolvido um modelo conceptual que contempla um conjunto de variáveis conducentes a um maior gosto pela leitura por parte dos alunos do primeiro ciclo. Para isso, foram estabelecidos dois questionários sendo que o primeiro pretendia saber a opinião dos docentes sobre a prática do Projeto EquipE desenvolvido nas escolas do Agrupamento de Soure e ainda sobre aspetos considerados primordiais na preparação dos alunos na aquisição das noções básicas de leitura e escrita no 1º ano e no segundo questionário questões de pesquisa que foram previamente testadas.

Relativamente ao primeiro questionário verificámos que mais de metade dos docentes lecionou no Agrupamento no Projeto de Equipas Educativas, e concordavam com a continuidade no projeto, manifestando, praticamente todos, que gostaram da experiência. Contudo salientam que os alunos nesses anos letivos não obtiveram melhores resultados escolares.

Todos os professores revelaram que lêem histórias aos seus alunos e a maioria leva-os semanalmente à biblioteca escolar. Consideram ainda que eles se mostram motivados, interessados e satisfeitos por manusear livros e os poderem levar para casa.

Os docentes do 1º ano de escolaridade avaliam em suficiente os itens relacionados com o nível lexical à entrada na escola. Quanto aos exercícios que praticam de consciência fonológica, consideram que não são ainda suficientes.

Opinam ainda que as maiores dificuldades no conhecimento explícito estão relacionadas com a conjugação de verbos, classe de palavras e graus dos adjetivos e que o treino de rimas e lengalengas nas aulas, a fluência leitora e o treino de consciência linguística permite melhorar o conhecimento explícito e este trabalho reflete-se muito na leitura e escrita.

Relativamente ao modelo conceptual inicialmente proposto, e apresentado também na segunda parte do questionário, é importante destacar que há evidências estatísticas em relação à influência familiar (integrando a escolaridade dos pais e o seu nível socioeconómico), na apetência pela leitura do seu educando; a escola e a frequência da biblioteca escolar; o nível socioeconómico da família e a escola frequentada pela criança; assim como a ascendência professor na frequência da biblioteca e a influência da leitura no sucesso nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Baseado no estudo quantitativo, convém referir que relativamente à escolaridade dos pais a maioria tem o 12º ano (tanto o pai como a mãe). Ainda assim, é a mãe que tem maiores habilitações académicas (26,13% tem Licenciatura).

Quanto ao nível socioeconómico há a ressaltar que os alunos destes dois agrupamentos de escolas estão inseridos, na maioria, no nível médio, seguindo-se os de classe baixa. Contudo, mais de 50% tem avaliação positiva na Língua Portuguesa e na leitura. Relativamente à compreensão oral e escrita a maioria tem avaliação positiva. (contudo os melhores resultados são os da compreensão oral).

Há então a realçar que as condições socioeconómicas influenciam positivamente as avaliações das disciplinas no primeiro ciclo.

Os alunos, filhos de pais com habilitações superiores têm melhores resultados a nível académico em termos gerais na escola.

Quanto ao género dos alunos os dados mostram que são os rapazes que obtêm melhores resultados a Estudo do Meio e Matemática.

Os resultados apresentados do nível de vocabulário e ortografia apontam para resultados muito positivos sendo que os resultados estatísticos de ortografia são piores do que o vocabulário.

O mesmo se repete com os itens de conhecimento explícito, imaginação, criatividade, e construção frásica cujos resultados são francamente positivos e apontam para cerca de 70% a 80%.

Nas áreas de Estudo do Meio e Matemática a maioria teve avaliações positivas.

Todas tiveram como opinião que a família, o acompanhamento e a motivação dos pais em relação à leitura tem uma influência positiva sobre os filhos, apontando, além disso, como sendo fatores importantes, a escolaridade dos pais, a seu meio socioeconómico, a aquisição de livros e, também, a frequência com que os mesmos lêem no lar. De outra maneira, também compreendem que o exemplo de leitura dada pelos pais aos filhos tem influência na aprendizagem da leitura. Este é um facto que é corroborado pelos resultados obtidos pela análise dos gráficos.

Voltando ao papel da Biblioteca escolar, as docentes ouvidas manifestaram receptividade em relação à importância da Biblioteca. Desta forma, reconhecem a importância da mesma ser frequentada com assiduidade.

Para mais, em relação ao papel do professor e à sua influência positiva na frequência das crianças na biblioteca escolar, todas corroboram os resultados alcançados na análise. Não obstante, e depois de analisar os resultados, podemos concluir que o docente não influencia positivamente a avaliação final da leitura nos seus alunos.

Em relação à influência da leitura nas competências da escrita em Língua Portuguesa, tanto os docentes inquiridos como os resultados obtidos consideram com unanimidade que os alunos que mais lêem são também os que criam textos mais ricos e mais imaginativos e criativos, e são os alunos com mais sucesso a Língua Portuguesa que têm melhores resultados a Matemática e Estudo do Meio.

O mesmo acontece em relação à importância da leitura como sendo positivamente influenciadora no sucesso educativo e na forma de escrita do aluno nas três áreas principais do ensino básico: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Os docentes referem inclusivamente que são estes alunos, independentemente do género, que “alcançam as melhores notas” e que, sem o bom domínio desta capacidade de ler com fluência, (passível de avaliar pela da leitura oral que faz o elo de ligação entre a descodificação e a compreensão da leitura), se notarão mais dificuldades em interpretar e aplicar conhecimentos.

Podemos ainda salientar os fatores que eventualmente podem ser entraves na aprendizagem da leitura como os de natureza linguística, sociais, culturais e económicos.

É ao professor que cabe o importante papel de ultrapassar estas dificuldades, utilizando as suas estratégias para desenvolver as suas aulas de forma a fomentar a consciência fonológica, lexical, morfossintática, sintática e pragmática nos alunos bem como desenvolver neles um estímulo à curiosidade e motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em conclusão, podemos confirmar que a leitura tem uma influência determinante no sucesso educativo da criança e que os melhores resultados escolares se encontram nos alunos do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.

5. Limitações do Trabalho

O facto de o questionário ter sido efectuado via *email* ao invés de presencialmente resultou numa grande limitação, e dificilmente obtivemos as respostas desejadas. Assim, e para atingirmos o nosso objetivo, tivemos de contactar telefonicamente, um por um os colegas em falta.

No concelho de Montemor-o-Velho houve necessidade de nos deslocarmos várias vezes ao agrupamento para distribuição e recolha dos mesmos.

A área geográfica abrangida na amostra limitou-se ao perímetro das freguesias realçadas dos concelhos de Soure e de Montemor-o-Velho. O presente estudo seria manifestamente interessante de desenvolver em domínio mais alargado, de forma a contribuir para um melhor conhecimento de quais os preditores efetivamente conducentes a uma maior apetência pela leitura da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, à melhoria do domínio da escrita.

Podemos entender o universo estudado como fazendo parte do meio rural, contemplando as vilas de Soure e de Montemor-o-Velho e algumas aldeias circundantes. O presente estudo não incluindo qualquer freguesia inserida em meio urbano, é imperioso investigar se nesse caso os resultados seriam consistentes com os que foram obtidos nesta pesquisa.

De destacar que o modelo conceptual foi criado pela autora do trabalho presente, pelo que o estudo metodológico poderá ter algumas lacunas, uma vez que não inclui modelos de avaliação já utilizados em outros estudos nesta área do saber no território nacional.

Considerando a intangibilidade do tema em análise, seria interessante cobrir a abordagem metodológica sob o paradigma interpretativista, dado que desta forma a realidade a ser estudada possibilitaria uma análise qualitativa, de sentimentos, de opiniões, ou de experiências partilhadas pelos docentes, o que não é possível fazer-se com base no paradigma positivista.

Seria extremamente importante fechar, além disso, o ciclo das entrevistas com os sujeitos focados - os alunos, na medida em que a avaliação dos sentimentos e das motivações dos mesmos encerraria algumas questões que ficarão em aberto, necessariamente, devido à falta de comunicação com os mesmos.

É fundamental salientar que a análise realizada se refere a um estudo comportamental, daí que as motivações dos alunos e as necessidades da sociedade não são inertes.

Desta forma, posteriores estudos serão importantes para complementar e validar os dados que obtivemos neste trabalho.

6. Contributos para Investigações Futuras

Em relação às contribuições deste trabalho, podemos destacar que o mesmo nos permitiu o desenvolvimento de um modelo de investigação, testado e validado e que pode ser utilizado em pesquisas futuras. Legítima, assim, “A Língua Portuguesa no 1º CEB- as implicações da leitura na escrita”.

Em relação à contribuição prática, a mesma resultou num conhecimento mais aprofundado das dimensões desta temática, designadamente, numa sensibilização maior dos profissionais do ensino que, todos os dias, contribuem direta ou indiretamente para a motivação diária dos seus alunos através da adoção de novas práticas definindo ou reajustando estratégias de melhoria que se afigurem necessárias.

Este trabalho estabelece um ponto de partida para novas investigações e para procurar respostas para novas questões tão indispensáveis para entendermos os desempenhos no ensino da língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Afonso, N. G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Aguiar, Vera Teixeira de. (org). (2001). *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte. Formato Editorial.

Alexandre, J.W.C.; Andrade, D. F.; Vasconcelos, A. P.; Araújo, A. M. S.; Batista, M. J.; (2003 b). *Análise do Número de Categorias da Escala de Likert Aplicada à Gestão pela Qualidade Total Através da Teoria da Resposta do Item*. In: XXXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção- ENEGEP, Ouro Preto. Anais...Santa Bárbara d'Oeste- SP: ABEPRO, 2003b, V.1. p.1-20.

Alliende e Condemarin (2005) *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Trad. Ernani Rosa. Artmed Porto Alegre.

Alves - Pinto, C. (1995). *A Sociologia da Escola*. McgrawHill. Alfragide.

Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas da Acção*. Edições Asa. Porto.

Alves, Rubens. (1989). *Conversas com quem gosta de ensinar*, 23a. ed. São Paulo: Cortez,

Alves, Rubens. (1999). *Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação*. São Paulo: Loyola.

Amaral, E.F. V. (2012). *Papel dos textos na construção do Conhecimento do Mundo. Os meios de transporte na vida do ser humano*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Amaro, A.; Póvoa, A. e Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto.

Amaral, E., et al. (2005). *Novas palavras: língua portuguesa*. Ensino médio.1ª série. São Paulo: FTD.

Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item.
<http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0201_0741.pdf > Consultado em 18 de Janeiro de 2011.

Antunes, I. C. (2002). *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*, Florianópolis.

Armstrong, J.S. e Overton, T.S. (1977). *Estimating non response bias in mail surveys*, *Journal of Marketing Research* 16 (August).

Azevedo, F. (2007). *Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares, formar leitores: das teorias às práticas*. Lidel. Lisboa.

Azevedo, J. (2014). “*Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial do professor*. In Machado, J. e Alves, J. M. (Orgs.). *Melhorar a escola, sucesso, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa editora.

Bagno, M. (2001). *Pesquisa na escola: O que é, como se faz*. Loyola. São Paulo.

Bagno, M. (2000). *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia& exclusão social*. São Paulo: Ed. Loyola.

Baião, Z. F. (2015). *Projetos de leitura aleR+, transversalidade curricular e trabalho colaborativo: uma análise na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário*. Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10400.2/4385>

Bamberger, R. (1986). *Como incentivar o hábito de leitura*. Ática. São Paulo.

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Benavente, A. (1996) *A literacia em Portugal*. FCG. Lisboa.
- Bettelheim, B. (1981). *La lecture et l'enfant*. Edições Robert Laffont, S.A. Paris.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1999) *A reprodução. Elementos para uma teoria de ensino*. Editorial Vega. Lisboa
- Boyd, JR., Harper W. Westfall, R. (1978). *Pesquisa Metodológica: Textos e Casos*. FGV. Rio de Janeiro.
- Bordenave, J.E.D. (1982). *O que é comunicação*. 1.ed. São Paulo. Brasiliense.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º e 2º Ciclos, Língua Portuguesa. Brasília: MEC:SEF, 1997
- Bruyne, P. et al. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da instruction*. NRTAC- National Reading Technical Assistance Center, 1-9.
- Butler, S., Urritia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt M. & Eisenhart, C. (2010). A review of the current research on vocabulary instruction". National Reading Technical Assistance Program, I. Washington, DC: National eReading Technical assistance Carter.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. et al. (2012a). *Metas curriculares de Português: Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H. C., Morais, L. C., Silva, M. G. e Rocha, M. R. (2015). *Programa e metas curriculares de Português- Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular:

Cairney, T. (2003). *Literacy within Family Life*. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds), *Handbook of Early Childhood Literacy*. SAGE Publications.

Calaque, E. (2008). *L'enseignement du vocabulaire à l'école: Eléments de réflexion et propositions didactiques* – Conférence du 15 octobre.

Canário, R. e Sousa, J. P. (1997). *Formação especializada de professores responsáveis de bibliotecas escolares. Gabinete de coordenador da rede de bibliotecas escolares*. Lisboa.

Cândido, A. (1995) *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3. Edição. Revista e Ampliada. Duas Cidades. São Paulo.

Cândido, A. (2000) *Literatura e sociedade*. 8ª edição. Publifolha. São Paulo.

Carneiro, G. e Selma de Cássia M. (2003). *Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita*, Psicologia: Reflexão e Crítica.

Carvalho, M. C. (1989). *Construindo o Saber: Técnicas de Metodologia Científica*. Edição de Papyrus Editora.

Castro, R. e Sousa, M. (1988). *Entrelinhas paralelas - estudos sobre o Português nas escolas*. AngelusNovus. Braga.

Cerrilo et al. (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca: CEPLI.

Citoler, S.D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Um enfoque cognitivo- Lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Côrte, A. Ramos e; Bandeira, S. P. (2011). *Biblioteca escolar*. Brasília: Briquet de Lemos.

Costa, C.; Rocha, G. e Acúrcio, M.; (2005). *A entrevista, Mestrado em Educação. Área de Especialização: Didáctica da Matemática*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação. Lisboa.

Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, *Psychometrika*.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*, Lidel 3. Lisboa.

Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed. Porto Alegre.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal - realidades e perspectivas*, Livros Horizonte. Lisboa.

Davies, D. Marques, R. (1993). *Os professores e as famílias*, Horizonte. Lisboa.

Dias, Maria. (2013). *O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e (DELE): na perspectiva dos docentes do 1º CEB*. Lisboa

Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares*. Lisboa: DGEEC.

Dyer&Samwel. (1999). *Contributos para o Desenvolvimento da Literacia*. Artigo. Consultado em https://www.fpce.up.pt/desenvolvimento_literacia/conceitos.htm#. 24 de julho de 2018.

Duarte, I. M. (2006). *Incentivar o prazer de Ler - Atividades de leitura para jovens*, Edições Asa. Porto. – Brochura PNEP

Duarte, I.(2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, Ministério da Educação- Direção- Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular.Lisboa. Brochura PNEP

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M.I e Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC

Eco, Humberto (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras

Ely, N. H. (1988). *Biblioteca escolar em escolas públicas estaduais 1.º grau - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança E Inovação Na Pós- Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, C. (2003). *O efeito-escola e a mudança - dá para mudar? Evidências da investigação brasileira*. REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficácia y câmbio en Education. Madrid. V.1, n.1, p1-13.

Fernandes, P. (2004). *Literacia emergente*. Quarteto. Coimbra.

Ferreira, C., A., Bastos, A., M. e Campos, H. (2014). (org.). *Práticas Educativas: Teorização e formas de intervenção*: Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ferreiro, E. (2000). *Reflexões sobre a alfabetização*. Cortez. São Paulo.

Ferreiro, E. e Gómez P. M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*, México.

Ferreiro, E. (2001). *Reflexões sobre a alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E. (2018). *O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro Geraldo Eustáquio Moreira*, em [https:// portalrevistas.ucb.br/30/07/2018](https://portalrevistas.ucb.br/30/07/2018). (p.1).

Fitzgerald, Spiegel e Cunningham, (1991) cit. por Hashway, Robert M; Duke, L Irene, Farmer, Vernon F.(1993, p.21); *Reading Improvement: The reading habits of adult learners* doc. ; Chula Vista, Calif. Vol.30, Ed.1

Flick, U. (1999). *An Introduction to Qualitative Research*. Publications Ltd. Frome and London. Great Britain.

Fragoso, G. M. (2002). *Biblioteca na escola*. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina. v.7, n. 1, p. 124-131. Disponível em: .Acesso em: 17 maio 2013.

Freire, P. (1999). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 38.^a edição, Cortes. São Paulo.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frias, R. J. (2014). *O desenvolvimento das Competências de Leitura e escrita no Ensino Pré-Escolar - o contributo da Consciência Fonológica*. ESEC. Coimbra

Gabriela, R. e Selma, C. (2003). *Autoconceito: HarperCollins e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita, Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Gagné, D., Yekovich, W.&Yekovich, F. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York.

Gama, M. G. V. P. da. (2013). *As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita/dislexia: que caminhos a seguir pelos professores do ensino básico?*

<http://hdl.handle.net/10400.26/4566>.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora. Oeiras.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Editora Record. Rio de Janeiro / São Paulo.

Gottlieb, Alter, Gottlieb&Wishner, 1994; Kozol, 1991; Marvin&Mirenda, 1993; Lonigan, Anthony, Dyer&Samwel, 1999).

Gama, M. G. V. P. da (2013). *As dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita/Dislexia- que caminhos a seguir pelos professores do ensino Básico?*. Lisboa.

Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades de professores*. Artes Gráficas. Lisboa.

Gonçalves, Cristina. (2014). *As competências literárias no Ensino Básico- Aprendizagens (Im) Perfeitas em Escrita e Leitura*. Universidade da Beira interior. Covilhã.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança, o trabalho dos professores na idade pós-moderna*. McGraw Hill. Lisboa.

Hannon, B. (1997). *Modeling dynamic systems*. Springer-Verlag. New York.

Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Macraw Hill de Portugal. Lisboa.

Heath, S. B. (1983). *Ways With Words*. Cambridge University Press. Cambridge.

Herdeiro, M. (1980). *Dimensão Pedagógica da leitura. Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.

Herdeiro, M., B. (1980). *Um projeto: para uma pedagogia do imaginário*. In: Palavras.

Hutmacher, Walo (1992). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In A. Nóvoa, *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações dom Quixote.

Jolibert, J. (1984). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Livros Horizonte. Lisboa.

Justino, D., Franco, L., Santos, R. e Batista, S. (2015). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso, actualização de 2015*. Lisboa: CICS.NOVA – EPIS.

Kleiman, A. B. (2000). *O processo de aculturação pela escrita; o ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Artmed. Porto Alegre.

Kleiman, Â. B. (2007b). *Letramento e suas implicações na língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul.

Kramer, S. e Solange, J. (1996). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. Ática. São Paulo.

Kramer (2001). *S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel de formação*. In: Zaccur Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. 2ª edição: DP&A:SEPE. Rio de Janeiro.

Lajolo, M. (1986). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Mercado Aberto. Porto Alegre.

Lajolo, M. (1997). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.ª edição, (Série Educação em acção). Ática, São Paulo.

Lajolo, M. (2005). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática. p.7

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o imaginário*. Artmed. Porto Alegre.

Leseman, P. & Jong, P. (2001). *How Important Is Home Literacy for Acquiring Literacy in School?*. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation*

Reading Engagement in Individuals and Groups. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Leseman, P. P. M. & Jong, P. F. (1998). *Home literacy : Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement*. Reading Research Quarterly, 33 (3), 294-318.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Universidade do Minho. Braga.

Lopes, J. e Velásquez G. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura*. Nova Era –Editora Quarteto. Coimbra.

Lopes, A. et al. (2004). *Estudo exploratório sobre o currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação*. Revista Portuguesa de Educação. 7(1), (63-95).

Luft, Celso Pedro (1995). *Língua e Liberdade: Por uma nova concepção da língua materna*. 4ªed. São Paulo: Ática

Magno, D. (2005). <<http://www.inteligencia coletiva.com.br/briefing1.htm>> consultado em 03 de Fevereiro de 2010.

Manguel, A. (1999). *Uma História da Leitura*. Companhia das Letras. São Paulo.

Manzano, M.G. (1988). *A criança e a leitura*. Coleção Crescer, Porto, Porto Editora.

Marçalo, M. J. (1992b). *Introdução à linguística funcional*. Lisboa: Instituto de Cultura

e Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Consultado em <file:///C:/Users/Windows>

%207/Desktop/ pesquisa/linguísticafuncional.pdf

Marques, R. (1993). *A Participação dos Pais na vida de escola como uma componente do modelo de educação pluridimensional*; in Davies, D. *Etall, Os professores e as famílias- a colaboração possível*; Livros Horizonte. Lisboa.

Marques, R. (1993). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*. Livros Horizonte. Lisboa.

Marques, J. (2005). *As crianças e o direito a uma educação informada*. Notícias da Amadora, Semanário Popular, edição 1611, de 30/06/2005

Martins, A. M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. A. E Neves, C. M. (2000). *Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. 2ª edição. Escolar editora.

Matos, P. (2009). *Insucesso escolar*. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 696-701.

Mattos, P.L. de (2005). *A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise*. RAP.V.39, n.4, Rio de Janeiro.

Manzano, M. G. del. (1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o Sucesso Educativo*, Edições Asa. Porto.

Mendes, J. M. (2003). *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*. Centros de estudos Sociais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Mendes, H. (2014). *Os resultados dos alunos portugueses no PISA 2012: uma perspectiva comparada*. Observatório permanente da juventude (OPJ). Consultado em abril de 2016 em <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/marco-2014>

Meri, L. M. (2002). *Professor-Leitor: Uma história de Vida*, Maringá.

Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Editorial Estampa.

Minayo, M. (1993). *O Desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2.^a edição. Hucitec-Abrasco. São Paulo / Rio de Janeiro.

Minayo, M. (1996). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6.^a edição. Editora Vozes. Petrópolis.

Moraes, M. C. (1996). *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Morais, A. G. (2012). *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.

Morais, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Quarteto. Coimbra.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos. Lisboa.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. e Sainsbury, A. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*. (2^a Ed.) Chestnut Hill, MA: Boston College.

Neves, V.M. (2009). *Fatores de Fidelização de clientes na mediação imobiliária*. Aveiro.

Nina, I. (2008). *Da leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*, Universidade Aberta. Lisboa.

- Noronha M. e Noronha, Z. (1999). *Sucesso Escolar*, 1ª edição. Plátano. Lisboa
- Nóvoa, A. (1995). *Vida dos professores*. 2ª edição. Porto Editora. Portugal.
- Nóvoa, A. (org.). (2000). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: executivesummary*. Acedido em 30 janeiro 2016
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student performance in mathematics. Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118>
- OCDE (2016). *PISA 2015 Results*. <http://www.oecd.org/pisa/> consultado em janeiro de 2017.
- Payne, Whitehurst, Angell. (1994). *The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families*. Early Childhood Research Quarterly.
- Pennac, D. (2001). *Como um romance*, Edições Asa. Porto.
- Pereira, M.L.et all .(2005).*Como abordar a escrita no 1º ciclo*.Porto:Areal Editores.
- Perles, J. B. (2007). *Comunicação: conceitos, fundamentos e história*.www.bocc.ubi.pt
- Perry, C. (1995). *A Structured approach to Presenting PhD Theses: Notes for Candidates and heir Supervisors* (Paper presented to the ANZ Doctoral Consortium, University of Sidney.
- Pocinho, M.M. (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura*. In Iberoamericana de Educação, nº 44/3- 25 de outubro.

Possenti, S. (2000). *Mal comportadas línguas*. Curitiba- Classe Publicações na Imprensa: Edições Criar

Possenti, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 5ª Edição. Campinas: Associação de leitura do Brasil.

Pinto, M. H. (2007). *O contributo das bibliotecas escolares para a construção do conhecimento: estudo de caso*. Porto.

Plano Nacional de leitura (2008). *Orientações para actividades de leitura programa – Está na hora da leitura 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Proença, J. P. (2005). *Biblioteca escolar: Um conceito e não apenas um espaço*. In Proformar online.

Projeto EquipE- Desenvolvido nas Escolas do Concelho de Soure nos anos de 2012/2013 a 2015/2016.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Soure.

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de Ler*. Asa. Porto.

Proust, M. (1989). *Sobre a leitura*. Campinas. Pontes. São Paulo.

Purcell-Gates, V. (2000). *Family Literacy*. In M. L. Kanil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Lawrence ErlbaumAssociates, Publishers.

Queiroga, A. P., (2007). *Orientações Estratégicas e Performance: Efeitos Sinérgicos e seu Impacto no Desempenho dos Estabelecimentos Hoteleiros em Portugal*. Tese de Doutoramento.

Queiroz, L. C. S. (2011). *A importância da linguística na produção e interpretação de textos*". Artigo. www.webartigos.com/artigos. 23 agosto de 2011.

Ribeiro, A. S. da C. P. (2008). *Tipologias de Desvios e Competência Linguística*. Universidade da Beira Interior. Departamento de Letras. Covilhã.

Rebelo, J. (1988). *Disléxicos e aprendizagem da leitura*. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXII, 39-66.

Rebelo, J.A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico 2 edição*. Edições Asa. Porto.

Rodrigues, A. P. G. (2011). *Os hábitos de Leitura e as influências sobre a escrita em Português: Um estudo no Agrupamento de Escolas de Soure*. Coimbra.

Rodrigues, S. G. F. (2015). *Aproximar a Comunidade à Leitura: Biblioteca & Companhia*. Porto.

Santos, B. de S. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Routledge. New York.

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

Sá, C. M. (1999). *O papel da leitura no ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do Ensino Básico*. In: Tavares, J. e al., *investigar e formar em educação*. IV congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Vol I, 419-425), Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto Educacional e Fundação para a Ciência e Tecnologia. Porto.

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2008). *Estratégias de abordagem da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Sá, C. M. (2015). *Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Saber & Educar*, 20, 84-9
<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.152>

Sá, C. M., Lima, H. (2015). *Transversalidade IV: contributos do manual de português*. Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (org.). (2017). *Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos*. *Cadernos do LEIP- Laboratório de Investigação em Educação em Português*. Universidade de Aveiro.

Saussure, F.de.(2006). *Curso de Linguística Geral*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix.

Saussure.F. de., Bouquet, Simon &Engler, (2002): *Escritos de Linguística Geral*: Trad. Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Editora, Cultrix.

Schmidt, S. J. (1978). *Linguística e teoria de texto*. Pioneira. São Paulo.

Seabra, T.(2012). *Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas*. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do porto*. Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência cultural, 185-210. Consultado em 22 de março de 2016. [http:// ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10014.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10014.pdf)

Shaywitz BE (2003). *Dyslexia (specific reading disability)*. *Pediatricreviewa.Reading Disability and the Brain*//Sally E. Shaywitz and Bennett A. Shaywitz. www.educationalleader.com/subtopicintro/read/.../ASCD_323_1.PDF

Siegel, S., & Castellan, N.J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences (2nd Edition.)*: McGraw-Hill. New York, NY

Siglo V. (1982). *Os usos escolares da língua escrita*. ElsieRockwell- Departamento de investigações educativas.

Signo. (2007). *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna*. Santa Cruz do Sul.

Silva, E. T. (1983). *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre.

Silva, E. T. (1998). *Elementos de pedagogia da leitura*. Martins Fontes. São Paulo.

Silva, L. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Universidade do Minho. Braga.

Silva, Isabel Lopes da (coord.); (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Silva, L. (2004). *Competência comunicativa em língua estrangeira: Que conceito é esse?*In;Soletras,nº8, Rio de Janeiro: VERI

Silva, M.& e Sá, C. M. (2004). *Pelo facto do João estar a mentir não significa que o João é mentiroso: algumas reflexões sobre o ensino do vocabulário*. In M. H. Araújo e Sá. M. H. Ançã & A. Moreira (coord.) *Transversalidades em Didática das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, E.T. (2005). *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática.

Silva, I. L. (2016). (coord.). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*: Lisboa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In Adalberto Dias de carvalho (org). *Novas metodologias da educação*. Col. Educação, nº 8. Porto: Porto Editora. pp 197-226.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Sim- Sim, I. (2004). *Sabe-se hoje o que é preciso para formar bons leitores*. in palavras (26).

Sim-Sim, I. (2004). *Alunos não lêem porque não os ensinam*, in Visão (572).

Sim-Sim, I. (2004). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa. Porto.

Sim- Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais. Dificuldades da Criança ou da escola?*. Texto Editores.

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

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

Sim- Sim, I. (2007b, abril). *Compreensão da Leitura. Formação Nacional do Ensino do Português*. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Sim- Sim, I., I. Duarte e M.J.Ferraz (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa:ME- DEB.

Simon, Bouquet (2006). De um Pseudo – Saussure aos textos Saussurianos originais, In: Revista Letras e Letras, vol.25, n1, Uberlândia, p.145-160.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro- A aventura de ler*. Porto Editora. Porto.

Solé, I. (2010) *Estratégias de Leitura*. Jornal da biblioteca escolar do agrupamento de escolas António Correira de Oliveira.

Spiegel, D. L. (2001). *Um retrato dos pais de leitores bem sucedidos, Incentivando o Amor pela leitura*. Artmed. Porto Alegre.

SwabyB, E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Allynand Bacon. Boston.

Teberosky (2002). In Encontro Internacional o desafio de ler e escrever, 2ªedição, Lisboa, 200. *O desafio de ler e escrever: leitura e coesão social: actas / coordenação*, Helena Cidade Moura. - Civitas, 2002. - 1 vol. Lisboa.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. MacGraw-Hill. Amadora.

Torres, A. e Barros, H. (2015). (coord). *Reproduzir ou contrariar o destino social? Estudo longitudinal de uma geração nascida nos anos 90 do século XX em Portugal*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Trindade, A. P, (2008). *O Processo histórico da escrita e a sua importância na formação do sujeito*. Planeta educação. GEPI online. São Marcos.

Trindade, A.P, (2008). *A evolução histórica da escrita*. 12 outubro. 2008.

Vega, F.C. (2002).*Psicología de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Lectura*. Barcelona: Práxis.

Viana, F. L. (1972). *A literatura e a formação do homem*. In: Ciência e Cultura. São Paulo.

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa.

Viana, F.L. (2006). In Pereira, A. (et al) *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Casa do Professor.Braga: ISBN 978-972-8850-15-9.

Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F.L. (2006). Encontro de Professores intervenientes em Bibliotecas escolares e centros de recursos. Lisboa- “Promovendo a competência leitora”. Centro de Formação Maria Borges de Medeiros. Lisboa.

Viana, F.L. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Sites consultados

[www.webartigos.com/artigos/ a importância da linguística na produção e interpretação de textos/74778](http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-linguistica-na-producao-e-interpretacao-de-textos/74778) publicado a 23 de agosto de 2011 por Lídia Carmen Santana Queiroz.

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/.../13785.PDFXXvmi=9pMk811osCFp29LlejLbs...> Pesquisa em Serviço Social na graduação: qualificando a atuação profissional - Nívia Carla Ricardo da Silva.

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo. Artº 24º e 41º

Despacho nº 19575/2006

ANEXOS

**ANEXO A- INQUÉRITO PASSADO A CADA PROFESSOR
PARA AVALIAÇÃO DO PROJETO EQUIPE**

Recolha de Informações/Opiniões/Sugestões
com vista à
Elaboração de um Relatório de Acompanhamento do
Projeto EquipE

Escola E. B 1 de _____

COMPOSIÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA

<i>Docentes da Equipa:</i>	<i>Áreas Curriculares que leccionam:</i>	<i>Ano(s) de escolaridade:</i>

ANEXO B- QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS PELOS DOCENTES DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DE SOURE E DE MONTEMOR-O-VELHO

Agrupamento de Escolas de _____ Escola: _____ Ano de Escolaridade: _____

Aluno	Género M/F	Escolaridade dos Pais ^{a)}		Nível Socio-Económico ^{b)}	Avaliação Sum. em Língua Port. ^{c)}	Fidelia Letora ^{d)}	Compreensão Oral ^{e)}	Compreensão Escrita ^{e)}	Vocabulário ^{e)}	Avaliação do Aluno									
		País	Mãe							A- Muito alta	B- Média-Alta	C- Média	D- Média-Baixa	E- Baixa	A- Muito suficiente	B- Suficiente	C- Nem suficiente nem Suficiente	D- Insuficiente	E- Muito Insuficiente
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			

^{a)} 1- Primeiro Ciclo
 2- Cedo
 3- 9º Ano
 4- 12º Ano
 5- Bacharelato
 6- Licenciatura
 7- Mestrado / Doutoramento

Questões

1- Lecionou no Agrupamento de Escolas de Soure através do Projeto de equipas educativas - Projeto EquipE?

SIM

NÃO

2- Qual a sua opinião sobre este projeto?

3 - Verificou a existência de melhores resultados escolares nos alunos abrangidos por esse projeto, ou presentemente, só com um professor, em regime de monodocência?

4 - Gostaria de voltar a trabalhar desta forma ou não gostou da experiência?

5 - Com que frequência leva os seus alunos à biblioteca da escola para requisitar livros?

6 - Os alunos mostram-se motivados, interessados e satisfeitos por poderem manusear e levar livros para ler em casa?

Para professores a lecionar o 1º ano de escolaridade:

1- Quando iniciou o ano letivo como classificaria o nível lexical dos seus alunos?

2 - Costuma fazer habitualmente nas aulas exercícios de consciência fonológica?

3 -Costuma fazer rimas, e ajuda os alunos a memorizar lengalengas?

4 -Tem alunos com níveis de aprendizagem baixos que, segundo a sua opinião, necessitariam de muito treino de consciência fonológica?

5 -Julga que os exercícios que pratica são suficientes ou gostaria de ter mais tempo para consolidação?

6 - Através da consciência dos constituintes da sílaba (ex: rima), julga que os alunos conseguiram desenvolver a consciência fonológica o que se reflectiuem sucesso na leitura e escrita?

7 -Os seus alunos lêem fluentemente ou manifestam dificuldades na leitura?

8 - Utiliza os exercícios que vêm incluídos nos manuais, ou utiliza fichas e outros materiais?

9 - Costuma ler histórias e faz questão de levar os alunos à biblioteca da escola ? Com que frequência?

10 - Os alunos mostram-se motivados e interessados por poderem manusear e levar livros para ler em casa?

11- Julga que este treino sistemático da consciência linguística permite-lhes adquirir, mais facilmente, o conhecimento explícito da língua?

ANEXO C – Autorização do estudo no Agrupamento de Escolas de Soure

Ana Paula Gonçalves Neves Rodrigues
Urbanização Serrado da Cabeça Gorda, 1.143
3130-080 GRANJA DO ULMETRO



Exma. Senhora Diretora
Agrupamento de Escolas Martinho Árias
Quinta das Nogueiras
3130-210 SOURE

No âmbito do Programa de Doutoramento em Língua Portuguesa que me encontro a frequentar, cumpre-me realizar uma Dissertação subordinada ao tema "A Língua Portuguesa no 1º Ciclo – As implicações da leitura na escrita - Um estudo nos Agrupamentos de Escolas de Soure e de Montemor-o-Velho".

Neste contexto, venho junto de V. Exa. solicitar se digne autorizar a minha intervenção junto dos professores titulares das turmas, nas próximas reuniões de departamento, através da realização de questionários anónimos, para aferir a opinião que têm sobre a temática em estudo.

Grata pela colaboração, apresento os melhores cumprimentos.

23 de janeiro de 2018

(Ana Paula G. Neves Rodrigues)

*Defendi do, obrigada
por seja para toda
a confiança e apoio
de todos
5 de maio 2018
JCS*

ANEXO D – Autorização do estudo no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho

Declaração

António Manuel Esteves Joaquim, Diretor e Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, declara para os devidos efeitos, que autoriza Ana Paula Gonçalves Neves Rodrigues a usar os dados recolhidos, pela própria, nas avaliações nos questionários referentes à disciplina de Língua Portuguesa, na pesquisa “ A Língua Portuguesa no 1º Ciclo- As implicações da leitura na escrita”- Um estudo nos Agrupamentos de Escolas de Soure e Montemor-O-Velho.

Os dados do estudo destinam-se à concretização do projecto do Curso de doutoramento na área de linguística, na Universidade de Évora, sob orientação dos Professores /Doutores Maria João Marçalo e Pedro Balaus Custódio

Por ser verdade e me ter sido pedida, mandei passar a presente declaração que assino e autentico com o carimbo a óleo em uso neste Agrupamento de Escolas.

Montemor-o-Velho, 6 de julho de 2018.

O Diretor



António Manuel Esteves Joaquim



PROVAS DE DOUTORAMENTO EM LINGÜÍSTICA
DE
ANÁ PAULA GONÇALVES NEVES RODRIGUES

ANEXO

Correções solicitadas pelo júri para a versão final da tese:

- Revisão cuidada da expressão escrita, indicação e referenciação bibliográfica, reformulação do índice. Suprimir o ponto 2. do Capítulo I.

Manuela C. Z. da Silva
Luís Filipe Costa
Paula João Falcão
Ana Alexandra Silva
[Signature]



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO
E FORMAÇÃO AVANÇADA

Contactos:

Universidade de Évora

Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581

Fax: (+351) 266 744 677

email: iifa@uevora.pt