

Maria Helena Santos Ramos | Pedro Balauus Custódio

**A FORMAÇÃO
DE LEITORES
NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO:
MUDANÇAS E
NOVOS RUMOS**

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: MUDANÇAS E NOVOS RUMOS**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)
Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)
Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)
Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)
Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)
Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)
Dr. Washington Drummond (UNEB*)
Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

Maria Helena Santos Ramos
Pedro Balauus Custódio

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO: MUDANÇAS E NOVOS RUMOS**



Catu, Ba
2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Editoração: Editora Bordô-Grená
Revisão: Os autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

F723

A formação de leitores no 1º ciclo do ensino básico: [Recurso eletrônico]: mudanças e novos rumos / Organizadores Maria Helena Santos Ramos; Pedro Balaus Custódio . – Catu: Bordô-Grená, 2021.

938kb, 60fls.

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web

<www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN : 978-65-87035-57-4 (e-book)

1. Leitura. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino básico. I. Título.

CDD 372.4

CDU 37

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.
Esta obra teve a colaboração do Agrupamento de escolas do Paião e Escola Superior de Educação
- Politécnico de Coimbra

SUMÁRIO

NOTA DOS AUTORES	8
I. FORMAÇÃO DE LEITORES: DOS COMPORTAMENTOS EMERGENTES A LEITORES FLUENTES – DUAS DÉCADAS DE MUDANÇAS CURRICULARES	11
1. Leitura dos comportamentos emergentes à compreensão	12
1.1. <i>Literacia emergente e formação de leitores no pré-escolar</i>	14
1.2. <i>O papel da família na formação de leitores</i>	15
1.3. <i>A leitura pela voz do outro no despertar do leitor</i>	17
1.4. <i>O livro infantil na aprendizagem da leitura</i>	19
1.5. <i>O professor: motivador e construtor de leitores</i>	20
2. Formação de leitores e as orientações dos documentos reguladores em Portugal	22
3. Referências bibliográficas	30
II. O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS – SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
1. Introdução breve	36
2. A competência de Leitura	37
2.1. <i>Alterações ao currículo alicerçadas no PNEP</i>	40
2.2. <i>A Compreensão e o PNEP</i>	44
2.3. <i>O papel do PNEP na evolução dos resultados em leitura</i>	46
3. Algumas considerações finais	50
4. Referências Bibliográficas	53
SOBRE O AUTOR E A AUTORA	57

NOTA DOS AUTORES

Este volume inclui dois breves estudos que olham, ainda que de pontos de vista diferentes, um espaço comum: o ensino do Português como língua materna no 1º ciclo do Ensino Básico e, especificamente, alguns aspetos cruciais no âmbito da compreensão da leitura. É desnecessário justificar o elogio da leitura e da sua importância em contexto escolar, seja qual for o grau de instrução a que nos reportemos.

Por isso, o primeiro capítulo versa a formação de leitores neste ciclo inicial de escolaridade tão relevante para as crianças. Nele se traça uma trajetória das duas últimas décadas de mudanças curriculares, e onde é possível perscrutar a evolução das formas como o sistema de ensino português tem privilegiado um trabalho que conduz os alunos a desenvolverem comportamentos emergentes de leitura até se tornarem leitores fluentes. Efetivamente, por entre os maiores desígnios destes ciclos iniciais de educação está o da *formação do leitor*, e o modo como as crianças se podem *tornar* leitores proficientes. Toda a investigação nesta área específica tem demonstrado, desde sempre, que esta competência é transversal a todo o ciclo escolar e grandemente preditora do sucesso educativo em todas as áreas de saber e do conhecimento. Dentro e fora da escola.

Na segunda parte deste tomo digital poderemos encontrar uma reflexão sobre os contributos do *Programa Nacional de Ensino do Português* para a compreensão da leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico. Este texto conheceu uma versão primeira em 2011. Contudo, o facto de ele ter sido redigido no ano seguinte ao encerramento deste programa nacional de formação contínua, impossibilitou o distanciamento necessário para perceber o alcance e o eco desta iniciativa do Ministério da Educação. O atual texto afasta-se, pois, dessa versão muito rudimentar e, nesta formulação concretiza um balanço mais circunstanciado e, sobretudo, mais abrangente desse percurso formativo que reputamos tão importante. Estamos em crer que este novo rosto textual aclara o trajeto de um dos programas de formação contínua mais proeminentes das últimas décadas

em Portugal e como alicerçou o trabalho dos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico.

Na realidade, este programa transformou em definitivo as práticas de trabalho, os hábitos didáticos, mas também as feições e as perspetivas dos professores relativamente aos domínios relacionados com o ensino explícito da compreensão leitora.

Por essa razão, elencamos as principais alterações que fundaram uma nova conspeção em torno do domínio programático da leitura. Aqui tentamos demonstrar como este redesenho de muitas opções e vias metodológicas moldou um novo caminho dos docentes deste ciclo de ensino.

Este é, pois, um itinerário que importa sempre lembrar porque ele constitui um dos principais esteios no âmbito do ensino da leitura e terá sido aquele que, provavelmente, mais influenciou o trabalho dos docentes no passado mais recente.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Junho de 2021

Maria Helena Santos Ramos

Pedro Balau Custódio

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE LEITORES:
DOS COMPORTAMENTOS EMERGENTES A LEITORES
FLUENTES – DUAS DÉCADAS DE MUDANÇAS
CURRICULARES

LEITURA

DOS COMPORTAMENTOS EMERGENTES À COMPREENSÃO

A aprendizagem da leitura é fundamental para a integração social dos alunos, uma vez que possibilita a apropriação da informação veiculada num suporte escrito que transmite uma mensagem. “A leitura é um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança” (Viana e Teixeira, 2002, p. 13). Esta necessita de uma aprendizagem estruturada, sistematizada e explícita por parte de quem ensina e requer motivação, esforço e prática por parte do aluno. De acordo com toda a investigação produzida neste âmbito, a aquisição de competências de leitura é morosa e ocorre numa forma progressiva, ao longo de todo o percurso escolar e ao longo de toda a vida (Sim-Sim, 2001).

A leitura assume, pois, um papel de grande destaque, dado que o seu domínio é essencial no sucesso escolar dos alunos e na sua vida pessoal e profissional. Aprendendo a interagir verbalmente em diferentes contextos, sendo leitores fluentes e críticos, usando a escrita nas diversas funções, os alunos ficam aptos a realizar muitas das tarefas que a escola e a sociedade lhes colocam.

Consabidamente, a leitura é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares. Esta começa por ser objeto de estudo em si mesma, sendo também uma ferramenta essencial na aquisição de novos conhecimentos. É, sempre, um veículo privilegiado na construção dos saberes das outras áreas disciplinares.

As avaliações dos *TIMS & PIRLS* confirmam que “saber ler bem está associado a desempenhos mais elevados, estes resultados reforçam a importância de os alunos que concluem o 1.º ciclo do Ensino Básico terem um domínio efetivo da leitura, que lhes permita utilizá-la para aprender nos ciclos seguintes” (Ferreira, 2013, p. 42).

O ensino/aprendizagem da língua materna deve ser transversal a todas as disciplinas; todos os professores devem contribuir e empenhar-se “de modo a desenvolver as competências comunicativas e linguísticas essenciais ao sucesso escolar e ao exercício de uma cidadania crítica e interventiva” (Sá e Lima, 2015, p. 30).

Atualmente, considera-se que as aquisições antes do ensino formal desempenham um papel determinante na aprendizagem formal. Estas influências são visíveis no que se refere às competências fonológicas, ao vocabulário, ao projeto de leitor, ao modo como as crianças pensam sobre os suportes de escrita e as concepções acerca da linguagem escrita. Para Mata (2008), “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008, p. 9). Estas aprendizagens constituem as bases de novos conhecimentos a desenvolver no 1.º ciclo.

O ensino formal da leitura está associado à identificação dos grafemas e da sua conversão em padrões fonológicos. Estabelecer correspondência entre fonemas e grafemas exige mecanismos cognitivos de nível superior, genericamente denominado por “consciência linguística”. De acordo com Sim-Sim e Micaelo (2006), para aprender a ler e escrever é necessário mobilizar a capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral. Segundo Viana, a aprendizagem da descodificação, a velocidade e a precisão no reconhecimento da palavra escrita são a base da leitura, mas ler é mais do que associar símbolos gráficos a símbolos do discurso. Ler é “compreender, julgar, apreciar e criar” (Viana e Teixeira, 2002, p. 14).

Ler é um processo que permite obter informação da língua escrita. A compreensão da leitura desempenha um papel de relevo na aprendizagem das outras disciplinas, por isso é importante que esta seja alvo de ensino explícito e sequencial. Porque “aprender a ler não é um processo homogéneo do início até uma leitura madura e competente, mas um processo qualitativamente diferente à medida que o leitor se torna mais capaz e proficiente.” (Sousa, 2007, p. 46). A criança começa por desenvolver comportamentos emergentes de leitura, com o ensino formal adquire o

princípio alfabético, descodifica palavras e textos e acede ao significado. Aos poucos torna-se leitor fluente.

Para aumentar a competência leitora dos nossos alunos, o professor precisa de estar atualizado a nível científico e pedagógico e integrar nas suas aulas metodologias de ensino adequadas. “Ao professor não chega possuir conhecimentos na sua área disciplinar, tem de ter conhecimentos científicos de base, conhecimentos e competências de índole educacional” (Ponte, 1999, p. 68). Para promover atitudes favoráveis à prática de leitura e escrita, o professor deve desenvolver os conteúdos definidos no programa de português e nas metas curriculares, que estabelecem os conteúdos e os objetivos a atingir em cada ano de escolaridade. Em Portugal, para alcançar os objetivos propostos pelo Ministério da Educação, o docente deve utilizar estratégias explícitas de leitura e de escrita de forma a “configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu *et al.*, 2015).

Os professores devem, pois, ser críticos na seleção de materiais de apoio que utilizam. Estes devem ser atuais, diversificados e motivadores.

LITERACIA EMERGENTE E FORMAÇÃO DE LEITORES NO PRÉ-ESCOLAR

A expressão “literacia emergente” é relativamente recente. O destaque que tem sido atribuído a este conceito está associado às relações que têm sido encontradas entre o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as competências de literacia emergente, relação esta que se repercute no sucesso nas restantes áreas do conhecimento (Martins e Farinha, 2006; Sá, 2015).

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos, e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da educação Pré-escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (Silva, 2016).

Em Portugal, as orientações curriculares da educação Pré-escolar (OCEPE) publicadas pelo Ministério da Educação (1997), e reformuladas por Silva (2016) e as Metas de aprendizagem para o 1.º ciclo, (Buescu *et al.*, 2012) propõem o desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência da palavra e da consciência sintática.

Da mesma forma que se processam os primeiros contactos com o material escrito, surgem as primeiras conceções de escrita e leitura que vão posteriormente servir de base à aprendizagem formal, em contexto escolar. O conhecimento de diversos tipos de suporte de escrita permite-lhes compreender os diferentes conteúdos e mensagens que cada suporte veicula. A promoção destas aprendizagens antes do ensino formal vai facilitar a aprendizagem da leitura e escrita em contexto formal.

Devido à importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel crucial na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar (Silva, 2016).

A aprendizagem da leitura passa pela criação da vontade de aprender a ler, pela compreensão da funcionalidade da leitura e da escrita e pelo desenvolvimento das conceitualizações sobre como se lê e escreve. Esta fase de aprendizagem é denominada “literacia emergente ou comportamentos emergentes de leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

O jardim-de-infância é um espaço relevante na criação de oportunidades e experiências de contacto com os livros e a linguagem escrita. É um meio de colmatar as desvantagens sociais das crianças provenientes de meios desfavorecidos, estimulando as diferentes áreas do seu desenvolvimento e promovendo desde cedo percursos escolares de sucesso.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

A família é uma instituição privilegiada de aprendizagem para as crianças. Os pais, irmãos e outros familiares, como primeiros educadores, constroem e fortalecem conceções que influenciam o desenvolvimento cognitivo da criança (Christenson e Sheridan, 2001). Segundo estas

investigadoras, o ambiente familiar e os conhecimentos que a criança desenvolve em contexto informal contribuem para a sua aprendizagem.

Vários estudos realizados por investigadoras portuguesas relacionam o papel da literacia familiar no desenvolvimento dos comportamentos emergentes de leitura e escrita. Os resultados destas pesquisas têm contribuído para a sistematização das práticas de literacia familiar e compreensão dos seus efeitos no desenvolvimento da literacia emergente (Martins et al., 2014; Mata, 2002; 2006; Mata e Pacheco, 2009).

A compreensão dos processos envolvidos e o papel dos vários contextos em que a criança está inserida engloba o conjunto de práticas, associadas à leitura e à escrita em casa ou noutros contextos, desenvolvidas pelos pais ou outros membros da família que interagem com a criança e que contribuem para o desenvolvimento informal da leitura e da escrita.

As competências de literacia emergente são indispensáveis ao sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. Os filhos de pais que se envolvem na sua aprendizagem são crianças mais motivadas e empenhadas.

Estudos realizados por Beard, (2010), Pacheco (2012), Pacheco e Mata (2011), confirmam que a leitura de livros, por parte dos pais, a crianças da educação pré-escolar tem reflexo positivo no desenvolvimento da linguagem, da literacia emergente e no desempenho da leitura. “O facto de as famílias envolverem as crianças naturalmente, permite que elas tenham múltiplas oportunidades para explorarem a linguagem escrita e conhecerem melhor as suas convenções e utilizações” (Martins et al., 2014, p. 138). Numa família onde existam práticas de leitura e escrita as crianças têm oportunidade de aprender, de forma funcional, para que serve ler e escrever.

No caso da leitura e da escrita, as primeiras experiências fazem-se através dos afetos e o desenvolvimento de um projeto pessoal de leitor envolve a atribuição de significado e valor a esta atividade. Se os pais são leitores e leem para a criança, esta assimila a leitura como algo agradável e estimulante.

Os pais devem tomar consciência da sua importância enquanto modelos de comportamentos na criação e na consolidação de hábitos de leitura e escrita, bem como na promoção do gosto por este domínio.

As práticas de literacia desenvolvidas no ambiente familiar são diversas e variadas e “globalmente não aparecem associadas aos conhecimentos emergentes. Contudo, as práticas mais lúdicas direcionadas para a leitura de histórias estavam associadas às conceitualizações sobre a linguagem escrita” (Mata, 2010, p. 54). Os pais, no geral, não possuem conhecimentos que lhes permitam, por exemplo saber que o meio em que a criança está imersa pode ser usado para desenvolver comportamentos emergentes de literacia, para eles tal só é possível através da leitura às crianças.

A família, enquanto entidade privilegiada no processo educativo das crianças, apresenta um conjunto complexo de variáveis que medeiam a forma como abordam a Escola e promovem o desempenho escolar da criança, de onde se destacam as experiências educativas dos próprios pais. Ao estarem em contacto com situações reais de leitura e escrita, em contextos informais, ou expostas a ambientes pedagógicos promotores da familiarização com o código escrito, como sucede na família e no jardim-de-infância, as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre as funcionalidades da linguagem escrita, os seus aspetos figurativos e conceituais, ensaiam tentativas de escrita que devem ser incentivadas e valorizadas pelos adultos que com elas interagem.

Assim, é importante que os professores conheçam as conceções das crianças sobre a linguagem escrita, valorizem as suas tentativas de escrita e de leitura e desenvolvam atividades promotoras da vontade e necessidade de ler, que lhes desperte o gosto pela leitura e lhes permita criar o projeto de leitor.

A LEITURA PELA VOZ DO OUTRO NO DESPERTAR DO LEITOR

A primeira forma de leitura, com que a criança tem contacto, é pela voz do outro. As crianças gostam de ouvir “a voz dos grandes”. Ouvir ler histórias é um primeiro passo para dominar a leitura. Em Portugal, o *Plano Nacional de Leitura* (PNL) sugere implementar atividades de *leitura pela voz do outro*, pois “proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes

permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano” (PNL, 2008, p. 7).

No jardim-de-infância deve ser proporcionado à criança o acesso a livros diversificados e apresentados em vários suportes e formatos. Estes recursos são essenciais, mas a existência de livros na sala não é suficiente para desencadear práticas culturais associadas à leitura e à escrita. Para tal, é necessária a criação de experiências agradáveis, assentes na motivação extrínseca e na funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano das crianças. Para Viana

É na fase inicial da aprendizagem que as crianças podem ser definitivamente conquistadas ou afastadas da leitura. Mais do que a idade em causa, há que atender aos gostos aos interesses à personalidade e, acima de tudo às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura. (Viana, 2012, p. 16)

Apesar de ainda não saberem ler, por um lado o contacto precoce com o livro e as suas tentativas de leitura, por outro as interações que estabelece com os adultos, pais ou educadores, fomentam o desenvolvimento da literacia. Como referimos, este envolvimento das crianças com o livro motiva-as, desperta-as para o mundo da leitura, possibilita aprendizagens relativas à funcionalidade da lectoescrita, ao manuseamento de material escrito, à identificação e orientação da mancha gráfica e da unidade palavra. Estas atividades permitem “promover o desenvolvimento da linguagem oral, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, potencia as concetualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão de estratégias de leitura, atitudes positivas face à leitura” (Mata, 2008, p. 72). Na leitura pela voz do outro, a criança interage com o adulto, adquire vocabulário, novas estruturas sintáticas, desenvolve a atenção e concentração e frui da leitura. É um momento mágico de partilha e aprendizagem.

A leitura em voz alta dirigida às crianças, para Armbruster *et al.*, (2001) é a atividade mais importante para a construção dos conhecimentos necessários para o sucesso na leitura. Para estes investigadores, ler em voz

alta com as crianças ajuda-as a conhecer novas palavras, aprender mais sobre o mundo, sobre a linguagem escrita e ver a conexão entre a linguagem falada e o que está escrito.

O LIVRO INFANTIL NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

A leitura de obras de qualidade e atualidade de literatura para a infância alarga horizontes. Daí a premência do professor desenvolver múltiplas atividades de forma natural e permanente, em que o livro surja como objeto atraente e cativo as crianças pois não chega transmitir o gosto pela leitura, é essencial motivá-las através de atividades significativas, de carácter lúdico e de acordo com as características, interesses e nível de competências de cada um, para cultivar hábitos de leitura que perdurem pela vida do indivíduo.

Assim, para despertar o interesse da criança pela leitura e escrita é preciso proporcionar situações variadas de comunicação oral sobre a leitura. “O primeiro passo para a leitura é ouvir livros” (Morais, 1997, p. 164). Antes de aprender a ler, a criança tem que fazer uma ideia do que é ler e atividades como ouvir ler pela voz do outro, ouvir contar histórias, manusear livros e interpretar as imagens, que ilustram as histórias, permite-lhe compreender o que é e para que serve o livro e, em simultâneo, apreendem que o texto transcreve a linguagem.

Os estudos demonstram que o contacto com livros infantis no jardim-de-infância e no 1.º ciclo é essencial para o crescimento da criança como leitor; “a leitura de histórias para as crianças contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura” (Morais, 1997, p. 166). Através da leitura, a criança constrói o seu projeto de leitor, fomenta a criatividade, amplia o conhecimento linguístico.

A literatura infantil engloba um leque bastante abrangente de situações enriquecedoras e de grande importância a vários níveis na formação do indivíduo. A nível cognitivo, cívico, comportamental e linguístico proporciona interesse e tem relevância pedagógica. O contar, o recontar, o dramatizar, o prazer de ouvir são momentos marcantes na vida de uma criança.

A investigação tem demonstrado que o manuseamento de livros de literatura infantil pelas crianças é um fator que influencia o sucesso escolar, contribuindo para as diferenças individuais no crescimento das competências de leitura ao longo dos primeiros anos de escolaridade.

Investigadores como Beard (2010), Ballester, (2015), Baptista (2015), apontam o contacto precoce da criança com livros, e em especial livros com imagens, como fator determinante para o desenvolvimento e motivação na formação de leitores. As imagens que acompanham o texto facilitam o entendimento e o relacionamento com a mensagem escrita. A criança, a partir da imagem tenta decodificar a mensagem que acompanha o texto. Esta convivência com materiais com texto/imagem é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, as permanentes interações que se verificam na relação do adulto/criança são um condensador de afetos e cumplicidades entre eles. Na opinião de Sá, (2015), o livro é um mediador privilegiado entre a Escola, a Criança e a Família, como objeto de afetos, mensageiro de visões mais positivas da Escola, estímulo à comunicação e aproximação entre todos. A família tem um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura, isto porque a criança começa a “ler” muito antes do ensino formal.

O gosto pela leitura deve ser alimentado, através do exemplo, da disponibilização de obras de literatura infantil de qualidade. “El placer de ler no constituye una actividade que se genere y después se desarrolle de forma espontânea” (Ballester, 2015, p. 105). O educador deve apresentar livros atrativos, adequados à idade e interesse da criança. A educação literária deve começar em casa, continuar na educação pré-escolar e prosseguir nos ciclos seguintes para que o hábito de ler sedimente pouco a pouco.

O PROFESSOR: MOTIVADOR E CONSTRUTOR DE LEITORES

Os professores devem criar condições para que os alunos tenham acesso a obras de literatura infantil que possam folhear, manusear e escolher, requisitar para leitura na sala ou levar para casa, para ler com a família ou para leitura autónoma. O acesso da criança a livros de literatura

infantil de qualidade e de temas diversificados permite-lhe familiarizar-se com a estrutura narrativa, coerência lógica e cronológica do discurso. O prazer das hipóteses que coloca sobre o texto favorece a aquisição da língua em que a criança está imersa a nível de sintaxe e de vocabulário. Facilita a descoberta das palavras, do diálogo, a troca de ideias e uma maior ligação à escrita.

Na sala de aula, professores e educadores devem desenvolver atividades que despertem o desejo de ler e de saber, que incentive a curiosidade intelectual e que as leve a descobrir o prazer de folhear livros e ler. O contacto com livros de literatura infantil de qualidade deve ser iniciado o mais cedo possível, através do manuseio, da leitura de histórias pela voz de outro, fomentando o gosto pela leitura e pelos livros. Para além da família, que desempenha papel determinante na transmissão do gosto pela leitura, cabe à escola criar leitores ativos através de atividades de leitura interessantes centradas no livro, na leitura e na animação da leitura. No entanto, um leitor não se constrói com práticas de leitura esporádicas, mas sim em contextos significativos, sistemáticos e diversificados.

O primeiro contacto com as histórias infantis deve acontecer em idade pré-escolar, antes da aprendizagem formal, com a ajuda de um adulto leitor. O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura.

O papel do professor será também o de mediador, fornecendo os meios que possam tornar cada criança um ser autónomo e realizado.

Como referido, a leitura de histórias infantis constitui-se como primeiro passo para o domínio da leitura ao permitir à criança interiorizar os valores, crenças e hábitos da sociedade. Em simultâneo, possibilita-lhe o desenvolvimento intelectual, emocional, criativo, estético, aumenta o nível linguístico e lexical e promove a formação de leitores.

FORMAÇÃO DE LEITORES E AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS REGULADORES EM PORTUGAL

As atividades que promovem a formação de leitores são essenciais para o desenvolvimento da capacidade leitora. Essas ações levam o aluno a descobrir o livro como objeto de prazer e conhecimento. Para potenciar a educação leitora é necessário disponibilizar à criança livros e textos de literatura de todos os géneros, assim como propostas de atividades lúdicas e cativantes. Para além dos pais e dos bibliotecários, os docentes são os mediadores que melhor poderão levar a cabo tal tarefa, uma vez que possuem conhecimentos didático-pedagógicos e conhecimentos literários. Todas as atividades devem ser planificadas e desenvolvidas de forma contínua e progressiva, tendo em conta as características dos destinatários e os objetivos a atingir.

Os resultados de estudos internacionais começaram por ser pouco elogiosos no que se refere às competências de leitura dos alunos portugueses (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009). Era, por conseguinte, necessário tomar medidas urgentes para melhorar os desempenhos dos alunos a nível da Leitura. Os relatórios elaborados com base nos resultados atingidos pelos alunos portugueses que têm participado nos estudos internacionais citados, referem que os valores obtidos, a nível do desempenho na leitura não são suficientes e distanciam-se do valor médio da OCDE.

Em Portugal, O *Programa Curricular do Ensino Básico* de 1991, que vigorou até 2009, definia como objetivo de leitura “Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua)” (ME, 1991, p. 143).

Em 2001 entrou em vigor o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* criado pelo Decreto-Lei 6/2001. Este define as competências consideradas essenciais e estruturantes, no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, alicerça-se numa conceção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular flexíveis e adequadas a cada contexto. Aponta como objetivo de leitura “Ser leitor fluente e crítico” (ME, 2001, p. 31).

No que à formação de leitores respeita, os objetivos definidos eram insuficientes, e ao longo dos anos de vigência destes normativos, revelaram-se questionáveis na orientação do ensino.

Entretanto, surgiram investigações e vários estudos nacionais e internacionais sobre leitura a nível da compreensão, motivação formação de leitores que não estavam a ser implementados nos currículos escolares.

Essas pesquisas mostravam que era possível *ensinar a compreender* o que é lido, elevar os níveis de desempenho em leitura dos nossos alunos e melhorar os resultados dos alunos portugueses. O relatório PISA de 2003 revelou que os alunos tinham baixo nível de domínio da língua, com desempenho abaixo do nível 1, em que 48% dos nossos alunos apenas possuíam conhecimentos básicos de leitura que lhes permitiam, no máximo localizar uma informação ou localizar o tema principal do que leram.

Neste contexto, surgiu o *Programa Nacional do Ensino do Português* (PNEP) implementado em 2007 que veio atualizar e aprofundar conhecimentos científicos e metodológicos dos professores, no que respeita ao ensino da língua materna no 1.º ciclo.

O PNEP visou a melhoria de práticas na sala de aula através de modificação de práticas docentes no ensino do Português, pretendeu melhorar os níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita. Com este Programa foram concebidas e desenvolvidas atividades de formação com a intervenção de escolas superiores; houve formação de professores que passaram depois a ter o estatuto de *formadores residentes*, atuando nos seus respetivos agrupamentos de escolas. No âmbito do PNEP, foram publicados pelo Ministério da Educação materiais de apoio que incorporavam atividades, estratégias e metodologias de ensino, definidas com base na investigação das últimas décadas, e que foram implementadas na prática letiva. Proporcionando reflexão e permitindo integrar resultados recentes da investigação sobre o desenvolvimento linguístico da criança neste ciclo de ensino, contribuiu-se, assim, para aumentar os níveis de proficiência de leitura.

Nesta sequência de propostas a implementar no 1.º ciclo do Ensino Básico, surge o *Plano Nacional de Leitura* (PNL) que foi implementado em 2007. É uma iniciativa de política pública que tem como objetivo central

e elevar os níveis de literacia da população portuguesa. Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento da literacia, de competências e hábitos de leitura especialmente entre crianças e jovens em idade escolar, mas também nas famílias, comunidades locais e na população em geral. Este projeto veio colmatar a falta de livros infantis nas salas de aula e tornou-se uma referência no trabalho dos professores, através de propostas de atividades de promoção da leitura. Foram introduzidas metodologias mais sistemáticas, formalizadas e abrangentes de promoção da leitura com referências, orientações pedagógicas e indicação de materiais adequados ao nível etário das crianças.

Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.

As bibliotecas escolares foram apetrechadas com obras de literatura infantil e juvenil e foram abrangidas pelo *Programa Rede de Bibliotecas Escolares* (PRBE) que, apesar de ter sido lançado em 1996 pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital, só nesta teve visibilidade, de forma clara, o apetrechamento das bibliotecas do 1.º ciclo.

A par destas medidas, foi homologado o programa de Português para o Ensino Básico, no qual foram tidos em consideração o *Currículo Nacional do Ensino Básico- competências essenciais* e os referenciais que apontam para novas diretrizes no Ensino e Aprendizagem da Língua. De acordo com este programa, entende-se por leitura “o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso à informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide

sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita (Reis, 2009, p. 16).

Como objetivos gerais define “Ler para apreciar textos variados” sendo os objetivos específicos:

- Compreender o essencial dos textos lidos.
- Ler textos variados com fins recreativos.
- Ler para formular apreciações de textos variados.
- Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.
- Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.

Este programa (Reis, 2009) apontava para o *corpus* textual que deveria cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos. No 1.º ciclo sugerem-se como textos e autores para leitura os elencados no PNL.

De facto, este normativo curricular (Reis, 2009) identifica uma fase inicial de leitura, de aquisição das técnicas de decifração, a que se segue uma fase de desenvolvimento das competências de leitura. Os alunos, em fase de formação apresentam diferentes níveis de competência leitora e os textos a ler devem respeitar o ritmo de aprendizagem da criança, sendo progressiva a proposta de textos mais complexos. Para orientar este trabalho, é publicado pelo PNL, um guião com propostas de leitura orientada e sequências de trabalho, centradas em obras escolhidas e dirigidas a *leitores emergentes*, *leitores médios* e *leitores experientes*. Este guião apresenta estratégias, atividades e princípios para a promoção da leitura. Ao longo destes anos, foram vários os programas e projetos de leitura para implementar em sala de aula. De facto, para que os alunos se tornem leitores autónomos, com sólidos hábitos de leitura, é necessário um longo percurso de aprendizagem em que, de forma explícita, lhes sejam ensinadas estratégias de compreensão, estimulada a autonomia e despertado o gosto pela leitura.

Com a finalidade de aumentar a proficiência em leitura, foi publicado por Viana et al., (2010) o programa de Intervenção para o 3.º e 4.º anos, *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*, desenhado para responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que permitisse o ensino explícito da compreensão leitora. É um programa de cariz marcadamente desenvolvimental, tendo como finalidade última elevar os níveis de compreensão dos alunos, meta que não se circunscreve a alunos com dificuldades de aprendizagem, com talentos excepcionais, ou outras classificações que possam ser consideradas.

Esta proposta de intervenção para o 1.º ciclo visa o ensino da compreensão leitora através de práticas pedagógicas concretas. Trata-se de um programa que promove o desenvolvimento da compreensão, a discussão sobre os raciocínios e sobre as razões que levaram os alunos a responder de determinado modo. O programa sugere que as respostas sejam trabalhadas em grande grupo e por pares de alunos, em particular quando se trata de perguntas com resposta de escolha múltipla, verdadeiro/falso, ordenação, seleção de várias alternativas ou de completamento.

O projeto aponta estratégias a implementar e instrumentos para regular a compreensão. A sua aplicação colmata lacunas e dificuldades que surgem a decifrar o código escrito como extrair o significado de vários tipos de textos, tornando o leitor cada vez mais autónomo e crítico.

Em dezembro de 2011, o Ministério da Educação, vem dar por finda a aplicação do estabelecido no documento *Currículo Nacional de Ensino Básico - Competências essenciais*, por considerar que se encontrava desajustado. Este deixa, assim, de ser um documento orientador do Ensino Básico, tal como deixa de ser uma referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência. Em 2012 foram homologadas as *Metas Curriculares*. O Ministério da Educação publicou guiões, por domínio, para implementação do programa. As Universidades e Escolas de Ensino Superior foram envolvidas através de formação dirigida aos docentes do Ensino Básico, para que estes, a replicassem e acompanhassem a implementação destes programas nas suas Unidades Orgânicas.

Nas Metas Curriculares (Buescu, 2012) foi introduzido mais um domínio, para além da leitura; surge a *Educação literária*, cuja finalidade é,

de forma explícita, a construção do leitor através de múltiplas e diversificadas leituras. Para tal, apontam como recursos as obras e estratégias indicadas pelo PNL e um corpus de obras de literatura para a infância de referência. Identificam, no domínio da Educação literária, os objetivos a trabalhar, “Ouvir ler textos literários; Compreender o essencial dos textos lidos; Ler e dizer em termos pessoais e criativos; ler para apreciar textos literários”.

Na avaliação PIRLS 2011 os alunos portugueses do 4.º ano tiveram desempenho acima da média global nacional (541 pontos) quando a finalidade de leitura era informativa (544), e abaixo dessa média quando a finalidade era literária (Ferreira, 2012). Daí a importância da implementação do domínio da Educação literária nos documentos orientadores do Ensino Básico.

Em 2015 foi homologado o Programa de Português é harmonizado com as Metas Curriculares de Português, já homologadas em 2012. Neste foram introduzidas alterações decorrentes da necessidade de algumas correções formais. Continuam a ser objetivos capitais desenvolver, “Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas; Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade; Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos”. Mantém-se a obrigatoriedade de ler as obras, identificadas para cada ano de escolaridade como primordiais, e que fazem parte integrante do documento orientador Programa e Metas Curriculares.

Em 2018 surgem as *Aprendizagens Essenciais* (AE) que são documentos de orientação curricular base da planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil dos alunos* à saída da escolaridade obrigatória (PA). Estas orientações mantêm como essencial a educação literária, como a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários (orais e escritos), através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de

projeto. Mais esclarece o documento, das aprendizagens essenciais, que se deve “Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o *Plano Nacional de Leitura* (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua” (ME, 2018, p. 3).

Ao longo de vinte anos várias foram as alterações curriculares propostas para o 1.º ciclo; os professores fizeram formação, atualizaram-se face à investigação e estudos atuais, e foram incorporando nas suas aulas as estratégias definidas pelos programas, na procura de formar leitores competentes e críticos.

Os resultados foram surgindo: a proficiência dos alunos portugueses tem apresentado uma tendência ascendente com uma taxa de crescimento média de 1,8 pontos ao ano, enquanto a média da OCDE se tem mantido, com ligeiras variações (OCDE, 2016). Se em 2009 os resultados se encontravam a nove pontos da média, em 2012 ficavam a sete (OCDE, 2013) e em 2015 superaram-se os resultados médios da OCDE. Em 2009 e em 2018, a proporção de alunos portugueses de 15 anos “que gosta de falar de livros com outras pessoas” foi superior à observada para a média da OCDE (Lourenço, 2019, p.9).

Portugal obteve uma pontuação média de 492 pontos em literacia de leitura no PISA 2018, cinco pontos acima da média da OCDE (487 pontos), embora a diferença não seja significativa. Considerando os dois ciclos em que a leitura foi domínio principal, o resultado nacional alcançado em 2018 ficou significativamente acima da média obtida em 2000 (mais 22 pontos) e três pontos acima da média de 2009. Portugal mantém a mesma tendência observada no ciclo anterior (2015). No período 2000-2018, e considerando a variação média em ciclos de três anos, Portugal foi um dos países que apresentou uma evolução positiva e significativa em literacia de leitura

(mais 4,3 pontos) – acima da variação média da OCDE que foi de 0,4 pontos (Lourenço, 2019, p. 5).

Face à evolução dos resultados de leitura das crianças portuguesas, realçamos o papel dos professores na formação de leitores. Esta crucial tarefa não se desenvolve sem um incremento de práticas pedagógicas motivadoras, com recursos a materiais e humanos adequados. Para formar leitores não chega alterar programas; é preciso um longo trabalho, sistemático, planificado, tendo por base os conhecimentos científicos que a investigação produz e o ensaio de estratégias e de propostas didáticas que lhe permitam desenvolver a capacidade de localizar informação implícita, construir e reconstruir o significado, fazer inferências, avaliar criticamente o que lê e saber emitir a sua opinião.

Só aí, verdadeiramente, nasce um leitor crítico e fluente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armbruster, B., Lehr, F., and Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks For Teaching Children To Read*. Jessup, M D: Education Publishing Centre. Acedido em março de 2021 em <http://www.sci epub.com/reference/171470>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Baptista, A. (2015). *Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, N.º. Extra 1, 2015, pp. 129-150
- Beard, R. (2010). *O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra- um exemplo de reforma educativa em larga escala*. In *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. et al. (2012). *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.
- Cavalcanti, J. (coord.) (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. <http://hdl.handle.net/1822/31568>
- Christenson, S. L. e Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press. DOI: 10.1002/pits.10101
- Ferreira, A., S. (2013). (coord.). *TIMSS & PIRLS 2011 – Relações entre os desempenhos em leitura, matemática e ciências, 4.º ano: Implicações para a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade*. Lisboa. ProjAVI, Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos. Consultado em maio 2015 em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/>
- Lourenço, V. (2019), PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional. Instituto de Avaliação Educativa. Lisboa: IAVE, I.P.

- Martins, M., Silva, C., e Mata P. M. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação*. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII), 135-143, doi: 10.14417/ap.841
- Martins, M. A. e Farinha, S. (2006). *Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-972-98052-7-1. 1051-1060
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar - Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das criança* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.12/1659>
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Mata, L., e Pacheco, P. (2009). *Caracterização das práticas de literacia familiar*. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, e M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Centro de Investigação em Educação – CIEEd, Universidade do Minho: Braga. 1741-1753
- Mata, L. (2010). *Literacia familiar – Diversidade, desafios e princípios orientadores*. In A Educação de Adultos. *Uma dupla oportunidade na família*. Lisboa. Agência Nacional para a Qualificação, 51-57.
- Mendes, H. (2014). *Os resultados dos alunos portugueses no PISA 2012: uma perspetiva comparada*. Observatório permanente da juventude (OPJ). Consultado em abril de 2016 em <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/marco-2014>
- Ferreira, A. S. (2013). (coord.). *TIMSS & PIRLS 2011 – Relações entre os desempenhos em leitura, matemática e ciências, 4.º ano: Implicações para a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade*. Lisboa: ProjAVI, Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos. Consultado em maio 2015 em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/>
- Ministério da educação (1991). *Programa 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional de Ensino Básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Morais, J. (1997). *A Arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Viseu: Edições Cosmos.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: executive summary*. 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.

Pacheco, P. B. (2012). *Literacia(as) familiares(es): ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho: Braga. <http://hdl.handle.net/10400.2/2332>

Pacheco, P. e Mata, L. (2011). *Concepções de pais de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem da leitura e escrita*. In L. Almeida, B. Silva, e S. Caires (Orgs.). *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da psicologia em contextos educativos*. 566-576. Braga: CIED – Universidade do Minho.

Pacheco, P. B. (2012). *Literacia(as) familiares(es): ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga. <http://hdl.handle.net/10400.2/2332>

Plano Nacional de leitura (2008). *Orientações para actividades de leitura programa – Está na hora da leitura 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Ponte, J. (1999). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. In: Tavares, J. e al., *Investigar e Formar em Educação*. IV

congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Vol. I), 68-69). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto Educacional e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).

Sá, C. M. (2014). (org.). *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro.

Sá, C. M., Lima, H. (2015). *Transversalidade IV: contributos do manual de português*. Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro.

Silva, I. L. (2016). (coord.). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: Quando e como. *Noesis*. (59), 28-33.

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. e Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (coord.). Ler e ensinar a ler (11-34). Porto: Edições Asa.

Sousa, O. C. (2007). *O texto literário na escola: Uma outra abordagem - círculos de leitura*. In Azevedo, F. (Ed.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa. Lidel.

Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L., Ribeiro, I. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina. 9-41.

Viana, F. L. (2012). *Ler com compreensão para ler com fruição*. In Silva, C.V.; Martins, M.;

Viana, F. L. Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., e

Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Legislação referida

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 2ª série. Ministério da Educação. Lisboa

.

CAPÍTULO II

**O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS:
SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

INTRODUÇÃO BREVE

Todos os sistemas educativos estão sujeitos a alterações constantes que derivam da conjugação de múltiplos fatores de natureza sociopolítica e didática. O caso português não tem sido exceção e é, sem dúvida, um dos subsistemas nacionais que mais transformações tem conhecido nas últimas décadas. Os professores, os alunos e todas as relações escolares atravessam um período de constante renovação. A necessidade de reconversão e mobilidade profissional, a disponibilidade para a adaptação à mudança são exigências da sociedade atual. À escola compete preparar os alunos fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que possam compreender a informação com que se deparam todos os dias. Pensamos que é imprescindível desenvolver capacidades que lhes permitam avançar de forma adequada quando confrontados, entre outras, com as exigências profissionais e sociais com que se irão deparar ao longo da vida.

As famílias e os profissionais de educação sentem dificuldades concretas em educar porque, cada vez mais, a educação aparece na vida do ser humano como um desafio face às exigências e às mudanças na sociedade, bem como às diversas fontes de interesse que atraem as nossas crianças. A escola tem uma população heterogénea, quer a nível socioeconómico, quer cultural. Num contexto tão diversificado, cabe aos professores fazer um trabalho pedagógico que permita responder às necessidades, motivações, expectativas e realidade de todos e de cada um dos seus alunos.

A leitura é imprescindível para desenvolver os nossos conhecimentos e potencialidades, de modo a participarmos de forma ativa no meio em que estamos inseridos.

Ora, as dificuldades de aprendizagem na leitura são um dos principais motivos para o insucesso escolar no 1.º Ciclo, nomeadamente no 2.º ano de escolaridade. Por outro lado, temos que considerar os alunos que, não sendo retidos, apresentam um processo lento e penoso na aprendizagem da leitura nas componentes da descodificação, fluência e compreensão, comprometendo o seu progresso nas outras áreas do saber.

As definições para o ato de ler têm sido alvo de muitas discussões e enquadramentos teóricos. Vários são os investigadores que definem o conceito de leitura. *Tornar-se leitor* requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem oral e escrita. Qualquer definição de leitura terá de ser suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões (Viana e Teixeira, 2002). A compreensão leitora é, pois, o resultado de uma atividade complexa em que o leitor realiza muitas operações simultâneas recorrendo a vários tipos de conhecimento (Colomer e Camps, 1990) e é, em paralelo, um processo interativo de construção de significação, envolvendo três variáveis: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993). Como tal, estamos perante um procedimento complexo e longo que necessita de ensino explícito de estratégias (Viana, Ribeiro, et al., 2010; Sá, 2004; 2008; 2014).

Para ser leitor não chega *descodificar e identificar* a palavra escrita. Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto (Sim-Sim, 2007a). Um leitor deve ser fluente e crítico e deve compreender a informação escrita e o que lê, mas para tal, é preciso ensinar explicitamente a obter a informação.

A iniciativa de grande mérito nacional, designada PNEP (*Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo*), lançada pelo Ministério da Educação, no ano letivo de 2006 foi o ponto de partida que permitiu melhorar as competências de compreensão e elevar os resultados a nível da leitura.

A COMPETÊNCIA DE LEITURA

O ensino da compreensão na leitura ocupa um lugar de destaque no âmbito do ensino/aprendizagem. A compreensão do texto baseia-se em conhecimentos que a criança possui, e deve ser trabalhada de forma explícita, na sala de aula, por volta do 3.º ano de escolaridade para “as ajudar a expandir as suas competências (...). É indispensável começar a estimular estes aspectos da compreensão de textos a partir da leitura, quando as

crianças já são capazes de ler corretamente” (Sá, 1999, p.421). Segundo a investigação no âmbito da Psicologia Cognitiva, o desenvolvimento da capacidade de *extrair* sentido de um texto começa por volta “dos oito, nove anos e precisa de toda a adolescência do sujeito para se desenvolver.” A leitura é uma capacidade que se aprende, que requer destrezas que têm de ser ensinadas e sistematizadas, necessitando de prática permanente que se prolonga por toda a vida.

A compreensão é o objetivo final da leitura; é essencial na disciplina de Português e tem um papel de relevo em todas as outras áreas do currículo, uma vez que esta é transversal e transdisciplinar. No dizer de Sá (2015, p. 8), dominar bem a sua língua materna é fundamental para o sucesso académico e, também, se pretende “desenvolver nos indivíduos competências que lhes facilitem a integração no mundo do trabalho e façam deles participantes interventivos e críticos na práxis social.” A leitura influencia a vida de cada um em diversos aspetos pessoais, sociais, culturais e económicos.

Ler é, pois, uma atividade cognitiva e compreensiva e para aprender a ler é preciso motivação e prática, isto é “para aprender a ler, é preciso ler pois a leitura promove o desenvolvimento de competências de leitura. Ou seja, só experienciando a leitura o aluno poderá desenvolver competências de leitura” (Sá, 2014, p. 53).

O processo da aprendizagem da leitura e escrita é complexo e não pode ser reduzido à tradução do código oral/escrito, de acordo com Gibson e Levin, (1978) “*that reading cannot be understood simply as associative learning - that is, the learning of an arbitrary code connecting written symbols and their sounds. Reading involves higher-level mental processes such as the discovery of rules and order, and the extraction of structured, meaningful information.*” A competência leitora não é só o reconhecimento dos sons, das sílabas, das palavras no texto, ou seja, ler não se pode circunscrever à discriminação da letra e da palavra; a criança tem de compreender, e a palavra tem de *produzir sentido*. A decifração é um conjunto de habilidades mecânicas que é preciso dominar para entender e compreender as palavras e o texto. Depois de adquiridos os mecanismos iniciais de decifração, é a ocasião de entender a leitura como a compreensão

de mensagens que lhes permita dar opiniões e analisar conteúdos. Na opinião de Custódio (2011) “a compreensão da leitura é uma área chave, que pelo seu carácter transversal constitui um saber que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares.” No mesmo sentido, Martins e Sá (2008) explanam a compreensão como uma das competências transversais mais importantes para o sucesso escolar. Especificam que a compreensão na leitura desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo e na vida extraescolar dos alunos.

Vários investigadores têm apontado os diferentes aspetos necessários à compreensão da leitura, de entre eles a *fluência*, isto é, a velocidade, a precisão, a prosódia, os princípios linguísticos, ou seja, conhecimento das regras ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita e saber relacioná-las com o contexto. “Para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de leitura é necessário saber interpretar pistas estruturais contidas num texto” (Duarte, 2008, p.9). A escola deve desenvolver nos alunos competências linguísticas. Muitos deles iniciam a escolaridade com conhecimentos linguísticos diferentes. Os professores devem trabalhar explicitamente as estruturas da norma padrão da língua, pois a falta de proficiência linguística condiciona a aprendizagem da leitura e escrita.

Todas as práticas e estratégias de leitura que o leitor leva a cabo são condicionadas pela tipologia do texto com que se depara, sendo que são as suas diferenças que ditam os procedimentos associados a cada um deles. A especificidade do enunciado determina e/ou influencia o resultado da compreensão, obrigando a convocação de estratégias próprias de leitura. (*cf.* Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, 2007). Ler não é, somente, um reconhecimento sequencial de palavras escritas, embora seja esse um dos patamares iniciais para a descodificação. O conhecimento prévio do leitor é crucial neste processo. Como refere Sousa (Castro, 1998, p.104), “a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita.” Num trabalho teórico de relevo em Portugal, e destinado à (re)definição das competências nucleares no Ensino Básico, Sim-Sim (Sim-Sim, et al. 1997) refere que a competência de leitura visa a “Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito” facto

que implica, inequivocamente, um afincado trabalho dos docentes no âmbito da motivação para a leitura, no desenvolvimento da linguagem oral, entre outros fatores. Assim, “Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias” (Sim-Sim, 2007, p. 17).

Ora, a escola chama a si alguns dos maiores objetivos neste domínio. A consecução desta competência leitora converge de múltiplas operações intelectuais e do recurso a vários e distintos modos de conhecimentos. Torna-se evidente que a mestria desta competência origina leitores mais informados e mais conscientes e, sobretudo, mais proficientes, e capazes de ler mais e melhor. Apesar das investigações sobre a compreensão da leitura terem conhecido um forte avanço e de serem já comuns as aplicações práticas decorrentes de estudos como de Giasson (1993) por entre a comunidade docente do 1.º ciclo (1.º CEB), a verdade é que, à semelhança do tratamento didático de outras componentes de ensino, o treino sistemático da competência leitora não estava por entre as práticas mais frequentes e disseminadas neste ciclo de estudos. As razões são múltiplas e não cabem na estreita reflexão que agora se tece. Independentemente desses motivos que estavam já, há vários anos, mapeados, era sentimento geral que o ensino da leitura necessitava, com urgência, de uma renovação no terreno educativo. Nesse sentido, o PNEP introduziu e/ou operou fortes alterações, imprimindo um refrescamento teórico e uma renovação das práticas dos professores e dos alunos em muitas áreas-chave do ensino do Português, da leitura e do conhecimento explícito da língua.

ALTERAÇÕES AO CURRÍCULO ALICERÇADAS NO PNEP

Na senda da homologação do novo Programa de Português, em março de 2009 e que entrou em vigor em setembro de 2011, foram publicados guiões e ministrada formação aos docentes, para a sua ampla implementação. Este contemplava a compreensão da leitura como uma área-chave, pois “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis *et al.*, 2009).

No programa de Português e Metas Curriculares e mais tarde, nas Aprendizagens Essenciais aponta-se como essencial a melhoria das práticas de ensino neste domínio. Para investigadores como Colomer (1990), Giasson (2004), Reis et al., (2009), Sá (2014), Sim-Sim (2007), Viana e Teixeira, (2002), este é um trabalho que tem de passar necessariamente por uma dinâmica de sala de aula em que explicitamente se ensine a ler e se desenvolvam estratégias cognitivas e metacognitivas, mas também em que se desenvolva a capacidade de questionamento do real. “O objectivo final do ensino explícito da compreensão na leitura é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido” (Giasson,1993, p. 55). É ainda crucial que se dê primazia à explicitação das diferentes estruturas apresentadas pelos textos e se ensinem os alunos a extrair informação do que é lido. O PNEP implementado em 2007 veio, assim, atualizar e aprofundar conhecimentos científicos e metodológicos dos professores no que respeita ao ensino da língua materna no 1.º ciclo. Proporcionando reflexão e permitindo integrar resultados recentes da investigação sobre o desenvolvimento linguístico da criança nesta etapa de ensino contribuiu, assim, para aumentar os níveis de proficiência de leitura. Nesta sequência, foi publicado por Sim-Sim (2007), o *Ensino da compreensão de textos* que apresenta estratégias explícitas para o ensino da compreensão de diversos tipos textuais; Viana et al., (2010) publica o programa de Intervenção para o 3.º e 4.º anos, *Aprender a compreender torna mais fácil o saber*, desenhado para responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que permitisse o ensino explícito da compreensão leitora. É um programa de cariz marcadamente desenvolvimental, tendo como finalidade última elevar os níveis de compreensão dos alunos, meta que não se circunscreve a alunos com dificuldades de aprendizagem, com talentos excepcionais, ou outras classificações que possam ser consideradas. Esta proposta de intervenção para o 1.º ciclo visou o ensino da compreensão leitora através de práticas pedagógicas concretas. Trata-se de um programa que promove o desenvolvimento da compreensão, a discussão sobre os raciocínios e sobre as razões que levaram os alunos a responder de determinado modo. O programa sugere que as respostas sejam trabalhadas em grande grupo e por pares de alunos, em particular quando se trata de perguntas com resposta de

escolha múltipla, verdadeiro/falso, ordenação, seleção de várias alternativas ou de completamento. O projeto aponta estratégias a implementar e instrumentos para regular a compreensão. A sua aplicação colmata lacunas e dificuldades que surgem a decifrar o código escrito como extrair o significado de vários tipos de textos, tornando o leitor cada vez mais autónomo e crítico.

A partir do PNEP foram várias as alterações curriculares operadas. Em 2012 são definidas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, sendo que o Programa de 2009 e as Metas de 2012 fundiram-se, gerando desfasamentos entre aquele Programa (2009) e as Metas Curriculares (2012). Face a esta desorganização curricular, o Programa de Português para o Ensino Básico homologado em março de 2009 foi revogado, entrando o novo Programa e Metas Curriculares de Português em vigor no ano letivo de 2015/2016. Pretendia-se que este fosse um documento único perfeitamente coerente, com a introdução de eventuais reajustamentos mínimos indispensáveis à articulação necessária entre as orientações do Programa e das Metas, sem com isso obrigar à adoção de novos manuais, que vigoravam desde 2012.

Mais uma vez, a dificuldade de implementação foi real e, após várias discussões públicas, por Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho foram homologadas as Aprendizagens Essenciais que se articulam com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Este, “afirma-se como referencial para as decisões a adotar ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas” (ME, 2017).

No domínio da leitura e educação literária, no final do 1.º ciclo, “pretende-se que os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-se leitores fluentes e que se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito (...) a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação” (AE, 2018). No âmbito

deste domínio, os objetivos foram progressivamente amplificados, seguindo um fio condutor cumulativo, ancorado nos objetivos definidos no PNEP. Assim, o programa de Português do 1.º ciclo (2009) entendia a leitura como “o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados” (Reis, 2009, p.16).

O novo Programa e Metas (Buescu et al, 2015) apontam como objetivos de leitura:

- Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a descodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente.
- Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas.
- Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018) o aluno no final do 1.º ciclo deverá ser capaz de:

- Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados;
- Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (estruturação, finalidade);
- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.
- Realizar leitura silenciosa e autónoma;
- Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.
- Explicitar ideias-chave do texto;

- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto;
- Expressar uma opinião crítica acerca de aspectos do texto (do conteúdo e/ou da forma).

O PNEP foi definido para um horizonte temporal de oito anos, mas após três anos de implementação foi suspenso. Apesar do pouco tempo de vigência teve impacto fulcral na mudança de práticas de ensino do Português. As estratégias e objetivos preconizados acabaram por ser introduzidos nos diferentes documentos curriculares que se seguiram ao longo destes anos.

A COMPREENSÃO E O PNEP

Por entre as várias alterações está a já referida iniciativa de grande mérito nacional, designada PNEP e lançada pelo Ministério da Educação, no ano letivo de 2006.

Este programa, da responsabilidade da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC, resultou de uma medida legislativa iniciada no ano letivo de 2006/2007. (Despacho nº 546/2007, de 11 de janeiro). Desde o início, o principal objetivo consistiu em melhorar o ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico, introduzindo novas abordagens teóricas e um claro refrescamento e melhoria de práticas respeitantes ao trabalho sobre a língua materna com as crianças deste grau de escolaridade.

Por entre os objetivos específicos do PNEP, contam-se o melhoramento dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico, num período estimado entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes no ensino do Português, bem como a criação e fomento de uma dinâmica interna de formação contínua no seio dos agrupamentos de escolas, suportada pelas instituições de ensino superior, de proximidade geográfica, e cujo cordão umbilical permitisse um trabalho conjunto de formação e investigação (*cf.* Custódio, 2010). Esta iniciativa de extensão e alcance nacional tinha, por entre as suas maiores metas, as de “Domínio do

ensino da leitura: O ensino da decifração; O desenvolvimento da consciência fonológica; A aprendizagem de estratégias de compreensão; (...).” (PNEP, 2007). A análise atenta dos objetivos deste programa deixa claramente entrever uma preocupação específica com o domínio da leitura, no seu amplo percurso metodológico, e não apenas na fase inicial da decifração. Há, de modo nítido, um compromisso estreito com o ensino explícito da compreensão da leitura e com as rotas de aprendizagem que professores e alunos percorrem neste trabalho diário.

Deste modo, muitos professores, já com longos anos de experiência, mas sem a necessária renovação de lastro teórico, tiveram a oportunidade de problematizar aspetos tão importantes como o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema do texto; o (des)conhecimento lexical; a experiência do leitor e o seu conhecimento do mundo, entre outros fatores. Estes postulados teóricos, todos de incidência prática na sala de aula, verteram inúmeras orientações diretamente para os contextos letivos dos professores e, em consequência, originaram a reformulação de (muitos) hábitos de trabalho com as crianças nestas faixas etárias. São os casos, por exemplo, de conversas antecipadas sobre o tema dos textos; o desenvolvimento intencional e explícito dos campos lexicais; o aprimoramento da precisão decifratória das palavras e, ainda, o enriquecimento e diversidade de experiências individuais de leitura – fatores determinantes para a fluência da compreensão da leitura de textos.

Seguindo uma orientação inspirada em McKenna e Stahl (2003), são explicitados aos professores deste grau de ensino muitos aspetos decisivos na tramitação do processo de compreensão e em fatores preditores do seu sucesso, sendo que a formação ministrada incide sobre o reconhecimento automático e eficiente da palavra como um nó seminal da leitura.

Como (toda) a leitura é (sempre) um ato de compreensão que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade, é “(...) um trabalho que nunca está feito” (Sá, 1999, p. 424) e que deve começar cada vez mais cedo nos patamares da escolaridade obrigatória. O trabalho desenvolvido nacionalmente pelas equipas de formação, e que foi vertido em ações preparatórias dos docentes do 1.º CEB, pautou-se por um conjunto de princípios que incluíram uma revisão exaustiva sobre os fatores

determinantes da compreensão e das maiores dificuldades neste domínio. Desse modo, a formação PNEP, por entre uma reconhecida operação de pequenas (r)evoluções nos procedimentos didáticos dos professores, alertou para a necessidade de encetar, concertadamente, intervenções pedagógicas capazes de devolverem aos professores e aos alunos, uma responsabilização consciente e motivada, quer no seu desenvolvimento linguístico, quer no fomento da leitura, enquanto atividade nuclear, dentro e fora da escola.

Assumindo uma faceta (também) precursora, a formação PNEP veio reforçar a consciência da classe docente envolvida para a precocidade deste ensino e para o treino desta competência, remetendo para o Pré-escolar algumas tarefas e responsabilização nessa matéria. É o caso de situações didáticas em que, por exemplo, se leem histórias às crianças de tenra idade e se explora com elas, ainda que de modo incipiente, o *conteúdo* do que se leu. Ou seja, quando a metalinguagem do educador permite às crianças uma leitura da mesma história, mas numa segunda voz e instância. É por essa razão que Sim-Sim (2007, p. 13) reconhece que se “trata de um processo em espiral em que é necessário garantir uma progressão constante no nível de desempenho de leitura atingido.” Identificadas as estratégias promotoras da compreensão, cabe ao professor desenvolver atividades, de forma sistemática e explícita, que contribuam para a apropriação das estratégias por parte do aluno.

O PAPEL DO PNEP NA EVOLUÇÃO DOS RESULTADOS EM LEITURA

Dez anos de indefinição e alterações curriculares, conforme já mencionado, não parecem ter influenciado, negativamente, o desenvolvimento de estratégias da compreensão leitora, como se pode comprovar pelos resultados de estudos internacionais que começaram por ser pouco elogiosos no que se refere às competências de leitura dos alunos portugueses (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009). Os relatórios elaborados com base nos resultados atingidos pelos alunos portugueses que têm participado nos estudos internacionais, referiam que os valores obtidos, a nível do desempenho na leitura não eram suficientes e distanciavam-se do valor médio da OCDE.

Como é público, os alunos portugueses não obtiveram resultados satisfatórios em alguns destes testes, revelando desempenhos insuficientes no domínio específico da leitura, e que se traduziram em dificuldades em extrair do texto uma ideia principal, cumprir uma instrução, identificar e retirar do texto uma informação, realizar uma compreensão inferencial, entre outros aspetos. Esta preocupação com as estratégias e os resultados em torno da compreensão da leitura motivaram, também, a realização de provas de aferição por entre as crianças do 4º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, iniciadas no ano 2000. O objetivo tem sido, igualmente, procurar analisar e compreender quais as maiores dificuldades nesta área, tentando avaliar as competências de compreensão da leitura, a compreensão literal, a compreensão inferencial, a ordenação sequencial de informação, a identificação e/ou a seleção de informação, etc.

Fruto deste trabalho de auscultação e de análise, há algumas conclusões que merecem uma reflexão profunda, e que nos demonstram, por exemplo, que os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico revelam um bom nível de compreensão leitora, sobretudo na esfera da compreensão literal. Pelo contrário, os resultados não são óbvios relativamente a outras competências, sobretudo as que envolvem maior grau de dificuldade, como é o caso de “Identifica factos e opiniões” ou “Apreende o sentido global do texto”, como atestam as conclusões produzidas pelo Ministério da Educação (Provas de Aferição, 2010).

No levantamento de dados sobre estas provas, efetuado pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE, 2011) são fornecidas algumas pistas cruciais para compreender as dificuldades neste domínio, pois “constata-se que os alunos demonstram facilidade em identificar uma informação explícita no texto (o estado de uma personagem) (...). No entanto, quando os alunos são solicitados a identificar uma informação explícita no texto (o que fazia cada personagem...; a que é comparada a personagem...), detetam-se maiores dificuldades (itens 2 e 3), ainda que se trate de transcrição. Na apreciação global que o referido gabinete realiza, pode verificar-se que “os alunos evidenciam um bom desempenho ao nível do *Conhecimento Explícito da Língua e da Expressão Escrita*, mas que

permanecem um pouco aquém no que respeita à *Compreensão da Leitura* (GAVE, 2011, p. 16).

Consequentemente, este departamento do Ministério da Educação recomenda, no domínio da Leitura, “a implementação de atividades que favoreçam a identificação das ideias explícitas num texto, nomeadamente através da localização e extração de informação relevante.” (GAVE, 2011, p. 16).

Com grande grau de fiabilidade poderemos afirmar que os alunos não estavam familiarizados com o ensino de estratégias explícitas de compreensão uma vez que, no estudo, atestou-se que naquilo que são ensinados, os alunos revelam bons desempenhos. (Rocha, 2007, pp.62-66). Ora, algumas das competências que foram avaliadas no âmbito de estudos internacionais não eram desenvolvidas, de modo extenso e sistemático, nas escolas portuguesas. Haveria, pois, um acentuado desfasamento entre aquilo que se ensinava, e o que era, posteriormente, testado como sendo competências-chave.

A partir de 2012, a proficiência dos alunos portugueses tem apresentado uma tendência ascendente com uma taxa de crescimento média de 1,8 pontos ao ano, enquanto a média da OCDE se tem mantido, com ligeiras variações (OCDE, 2016). Se em 2009 os resultados se encontravam a nove pontos da média, em 2012 ficavam a sete (OCDE, 2013) e em 2015 superaram-se os resultados médios da OCDE.

Entre a 1.^a edição do estudo, no ano 2000 e o ciclo de 2015 verificou-se uma melhoria considerável dos resultados médios nacionais (Marôco, 2016).

Apesar de Portugal se situar na média da OCDE e os resultados apresentarem uma trajetória ascendente e sistemática, a verdade é que ainda existe muito trabalho a fazer para se continuar a progredir de forma consistente a nível da leitura. Um outro destaque da evolução dos resultados de Portugal é relativo ao aumento percentual dos alunos com desempenhos nos níveis superiores das escalas de proficiência.

O relatório do *National Reading Panel* (2000) assinala que a compreensão da leitura está relacionada com competências linguísticas gerais e com o conhecimento lexical; muitas vezes, as dificuldades de

compreensão de leitura estão associadas a limitações e a défices nas competências linguísticas e às poucas vivências dos alunos. Segundo a maioria dos autores, a compreensão da leitura é a atribuição de significado ao que se lê, sendo esta afetada pelo conhecimento que o leitor tem sobre o assunto e pelo seu nível de desenvolvimento lexical.

Os professores devem, de forma sistemática, continuar a ensinar estratégias explícitas, tal como definido no PNEP, para melhorar a proficiência da compreensão da leitura, nomeadamente resumos, mapas semânticos, pranchas de histórias para representações sequenciais, monitorização da compreensão e organizadores gráficos. É necessário levar as crianças a reconhecer e a aceder ao significado das palavras, através de processamento lexical na base de operações fonológicas, morfológicas e semânticas, e ensinar a compreender as relações gramaticais semânticas e sintáticas.

A investigação tem mostrado que é possível ensinar a compreender o que é lido. Para tal, é imprescindível que se conheçam as condições que interferem na compreensão da leitura. É atualmente consensual que ler é compreender e que a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto; derivados do contexto; derivados do leitor (Giasson, 1993). Como *ler é compreender*, para que a criança extraia informação do texto, é necessário o professor implementar estratégias adequadas que facilitem a compreensão, nomeadamente, proceder à pré-leitura para ativar sentidos, antecipar conteúdo. Durante a leitura, as questões devem confirmar as antecipações, selecionar ideias importantes, fazer inferências, resumir o essencial. No final da leitura, o aluno deve ser capaz de confirmar as suas predições, dar opinião e discutir o assunto tratado (Viana *et al.*, 2010).

As linhas de atuação, as estratégias e as sugestões de atividades propostas na formação PNEP articularam-se com as propostas elencadas nas metas curriculares, entre elas a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; a orientação aos alunos sobre como verificar e inferir determinado assunto; informação da relação entre o assunto e o tema do texto e a aplicação destas etapas a outros textos. Esta continuidade metodológica e

didática permitiu interiorizar procedimentos e, conseqüentemente, desenvolver competências de leitura e melhorar o desempenho dos alunos.

Pensamos que a melhoria destes resultados também são fruto, para além de uma abordagem atualizada à luz dos conhecimentos científicos e metodológicos no ensino do Português, da inclusão da literatura nos programas, metas e aprendizagens essenciais. Por um lado, a valorização da literatura infantil e dos recursos do PNL, uma vez que a partir de obras da literatura para a infância, é mais fácil abordar a compreensão da leitura do que a partir dos excertos apresentados nos manuais.

Por outro lado, a formação PNEP sensibilizou os professores para a importância e papel da literatura e deu a conhecer um leque alargado de atividades e estratégias a implementar com o objetivo de promover, de forma explícita, a compreensão da leitura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entre as novidades pedagógicas que o PNEP trouxe aos docentes portugueses do 1.º CEB há que conceder, pois, justo realce à renovação das práticas respeitantes ao ensino explícito da compreensão leitora.

A formação em causa colocou uma tónica especial nos contextos, modos e procedimentos didáticos que propiciam o trabalho desta competência nos alunos da faixa etária em causa, apontando abordagens diversificadas capazes de cumprirem essas metas. Há, claramente, uma maior consciencialização para a tipologia e diversidade de textos capazes de fomentar a competência leitora dos alunos.

De igual modo, tornou-se evidente para todos que é necessário existir uma esclarecimento dos objetivos de leitura, logo desde os primeiros anos de escolaridade, de maneira a que ler não seja, apenas, responder literalmente a uma questão, avaliando de forma liminar, somente uma fração da compreensão do texto. Em simultâneo, foram também desbloqueadas outras linhas de atenção e de trabalho didático que permitirão aos professores desenvolver com os seus alunos aspetos tão cruciais como a leitura crítica, o comentário do texto, a promoção de

questões argumentativas, a reorganização da informação, novas estratégias de seleção, bem como também, o cuidado crescente sobre o modo como se devem formular as perguntas.

Toda a investigação tende a demonstrar o interesse em torno da promoção desta competência, com todas as valências a ela associadas, como é o caso da leitura crítica, da verificação dos objetivos de leitura, das estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, da ativação de conhecimentos ou da antecipação de conteúdos.

Assim, este trabalho assenta, não só em bases teóricas, mas ainda, em fortes necessidades que decorrem das tarefas de ensino. E, por esse motivo, os professores do 1.º CEB que frequentaram esta formação, mantiveram um elevado grau de interesse e de motivação nesta dinâmica de trabalho, dado que entenderam, logo desde início, o quanto ela representava nas suas práticas escolares quotidianas. As tarefas que contribuem para o grau de proficiência da compreensão leitora passam, com frequência, por soluções didáticas aparentemente simples, do ponto de vista operativo e/ou metodológico, como é o caso de propiciar ao aluno instrumentos que lhe permitam sintetizar, resumir, tirar notas, redigir apontamentos, facilitar o processo de escrita, pesquisar ou, mesmo, tratar e/ou organizar a informação.

Por conseguinte, a formação PNEP permitiu questionar, comprovar e (re)formatar práticas antigas e recentes, aproximar os professores de novas realidades teóricas que lhes possibilitem, não apenas dialogar com alguns (novos) saberes, como é o caso da consciência fonológica, mas ainda, apurar o seu olhar crítico sobre domínios tão cruciais como o dos manuais escolares, dos materiais didáticos, do ensino do conhecimento explícito da língua, entre tantos outros. Na esteira desta formação, foram já produzidas análises capazes de traçar, com maior precisão, o *estado da arte* no âmbito da compreensão leitora no 1.º CEB. É o caso de estudos como o de Ramos (2010, 2017), que versa o ensino da compreensão de leitura nos manuais escolares, ou os recentes estudos de Viana (2010), Borges *et al.*, (2020) sobre a compreensão nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico Português.

Contribuindo para esta clara renovação, é imperioso destacar o papel desempenhado pelo Programa de Português para o Ensino Básico (Reis et

al., 2009), Metas (Buescu, 2015) e Aprendizagens Essenciais (ME, 2018) que, redigidos sob a égide destas novas perspectivas e abordagens, atribuem uma importância decisiva ao desenvolvimento explícito de estratégias de compreensão da leitura e da literatura, num eixo transversal entre os três ciclos que compõem o sistema de Ensino Básico português.

Assim, e fruto da conjugação de distintos fatores, existe atualmente entre a comunidade educativa deste grau de estudos, uma pronunciada consciência sobre as vantagens do trabalho didático que contemple e priorize a compreensão leitora.

O trabalho colaborativo, a formação e atualização dos docentes a nível do ensino do Português e a reflexão das práticas pedagógicas são indissociáveis dos resultados atingidos pelos alunos. Esta mudança pedagógica traduziu-se em melhores resultados, numas turmas com mais sucesso do que em outras, pois o papel do professor em contexto de sala de aula é fulcral. Apesar de todos os docentes aplicarem as estratégias propostas, os resultados não são homogêneos. Pensamos que tais resultados são fruto da maior ou menor eficácia das práticas pedagógicas. A estratégia nacional iniciada com o PNEP, as alterações ao currículo, na busca constante para aumentar o nível de literacia em leitura, assim como a implementação do programa Nacional de Promoção do Sucesso (PNPSE, 2018), levou à alteração, atualização e sistematização de práticas docentes, que se traduzem na procura urgente em fazer *crianças leitoras*, competentes e críticas ao longo da escolaridade, mas também, capazes de seguirem rotas próprias de leitura, fora da escola e pela vida fora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges, M., Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de promoção de fluência de leitura - 2º ano*. ME/PNPSE. Lisboa. Disponível em <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>

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:

Castro, R. V. e Sousa, M. L. (1998a). «Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa». In Castro e Sousa (orgs.). *Linguística e Educação*. Edições Colibri. Lisboa. pp. 43-68.

Colomer, T. e Camps, A. (1990), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones: Madrid.

Custódio, P. B. (2010). “O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: Cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico.” In OPDES nº 9, junho. ESEC: Coimbra.

Custódio, P. B. (2011). *A compreensão da leitura no 1º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP. Um breve apontamento*. Revista Interacções, 19 (7), 127-141. <http://hdl.handle.net/10400.15/529> <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/529/1/S7%20-%20Balaus.pdf> consultado em 12-12-2015.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).

Duke, N., Purcell-Gates, V., Hall, L., & Tower, C. (2007). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 60, nº 4, 344-355.

Ferreira, C. Serrão, A. (2008). *Literacy competences of the Portuguese students: cross-national comparison among some Mediterranean countries*. Department of Educational Evaluation (GAVE) disponível em:

http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=271&fileName=presentation_literacy_competences_of_the.pdf

GAVE (2001). *Relatório Nacional PISA*. Ministério da Educação. Disponível em:http://www.gave.minedu.pt/np3content/newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf

GAVE (2006). *Relatório Nacional PISA*. Ministério da Educação. Disponível em:http://www.gave.minedu.pt/np3content/newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf

GAVE (2009). Relatório Nacional dos resultados das provas internacionais PISA 2009. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/310524226/Relatorio-Nacional-Pisa-2009>.

GAVE (2010). *Relatório das provas de aferição de língua portuguesa – 1.º ciclo de 2009*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educativa. Ministério da educação.

GAVE (2011). *Relatório das provas de aferição de língua portuguesa – 1.º ciclo de 2010*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educativa. Ministério da Educação.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão da leitura*. ASA: Porto.

Gibson, E. e Levin, H. (1978). *The psychology of reading*. Cambridge: MIT Press

Marôco, J. (coord) (2016). *Pisa 2015-Portugal*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

Martins, E. O. Sá C. M. (2008). *Ser leitor no século XXI: Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Saber (e) Educar. 13: 235-246.

McKenna, M.C., Stahl, S. A. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: Guildford.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Nacional Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its*

implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human

Development. Consultado em 12 fevereiro 2016

<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.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.

Ramos, M. H. S. (2010). *Os Manuais Escolares do 3.º ano no ensino da compreensão de leitura*. Tese de Mestrado em Ensino do Português. ESEC. Coimbra.

Ramos, M. H. S. (2017). *Das conceções linguísticas de leitura e escrita à fluência e compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento (não publicada). Évora. Universidade de Évora.

Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. 1.º edição, Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.

Rocha, M. R. (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. 384pp.

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*. 1.º edição, Universidade de Aveiro: 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. (2014). (org.). *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 20, 84-95
<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.152>

Sim-Sim I., Duarte e Ferraz (1997). *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. 1ª edição, Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. 1ª edição, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.

Viana, F. L. (2002). *Aprender a ler – Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da leitura: A avaliação*: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.

Viana, F. L. (org.). (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*: Almedina. Coimbra.

Legislação referida

Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro. *Diário da República n.º 8/2007 – 2.ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018, 2ª série*. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017 – 2ª série*. Ministério da Educação. Lisboa

SOBRE O AUTOR E A AUTORA

Maria Helena dos Santos Ramos nasceu em 1961 e tem doutoramento em Linguística pela Universidade de Évora. É professora do 1º ciclo no



Agrupamento de Escolas do Paião e leciona as disciplinas de Didática do Português e Literatura para a Infância às turmas do curso do Ensino Básico como professora adjunta convidada desde 2017, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Possui o Curso da Escola do Magistério Primário de Coimbra (1984), Licenciatura de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialização em Língua Portuguesa, pela Universidade Aberta (2003) e Mestrado em Ensino do Português pela Escola Superior de Educação de Coimbra (2011). É formadora acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de Professores. Foi formadora do PNEP de 2007/2009 e após o término deste programa foi formadora da Formação e Ensino do Português (FEP) de 2010 a 2017.

Desempenhou funções de Coordenadora de Departamento no 1.º ciclo; é avaliadora de docentes e membro da Secção de Avaliação de Professores.

Tem participado em diferentes Jornadas, Encontros e Congressos nacionais e internacionais no âmbito da Didática do Português e da Formação de Professores.

Pedro Balau Custódio é licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses pela Faculdade de Letras da



Universidade de Coimbra (1987); especializado em Ensino do Português pela mesma faculdade (1989) e Mestre em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1992). Em 2004 doutorou-se em Didática da Literatura na Universidade de Coimbra.

É investigador integrado do Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro do Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção (NIEFI) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

É Professor Coordenador com Agregação em estudos Literários e leciona Didática do Português e seminários de formação de professores nas áreas da Leitura, Educação Literária e Didática do Português.

As suas linhas de investigação convergem no ensino do texto literário, na educação literária, no cânone literário escolar e no aproveitamento da intertextualidade como porta de entrada no mundo da literatura.

Tem pertencido a diferentes comissões científicas de eventos nacionais e internacionais no âmbito do ensino do Português e participado em dezenas de encontros e colóquios sobre os temas do ensino do Português e da Literatura.

Ao longo dos últimos anos tem sido revisor científico de Português para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico em várias editoras portuguesas. Desde 2008 foi professor convidado de várias universidades europeias.

Desempenha também as funções de Coordenador do Gabinete de Relações Internacionais da Escola Superior de Educação.

COLABORAÇÃO



