

**CARLA DIMITRE DIAS ALVES**

**O FIO DE ARIADNE. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PNEP  
E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DA LEITURA  
NO 1.º CEB**

**Orientadora:** Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Coorientadora:** Mestre Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO**  
**Instituto de Educação**

**Porto, 2012**



**CARLA DIMITRE DIAS ALVES**

**O FIO DE ARIADNE. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PNEP  
E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DA LEITURA  
NO 1.º CEB**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no Curso de Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

**Orientadora:** Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Coorientadora:** Mestre Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO**

**Instituto de Educação**

**Porto, 2012**

## O FIO DE ARIADNE

Ao largo do Egípto e da Grécia encontra-se a ilha de Creta. O grande Zeus, pai e chefe dos deuses, senhor do céu e da terra, teria nascido ali onde, mais tarde, imperara Minos. Neste local, entre a Europa e a África, fora construído, pelo arquiteto Dédalo, o labirinto para Minotauro.

O Minotauro provinha de Pasífae, mulher de Minos, que, sempre insatisfeita em seus sentidos, tivera relações com um touro, escondida para o atrair, dentro de uma vaca artificial; e assim o filho saíra híbrido, metade touro, metade homem e tão insaciável como o fora a mãe.

De nove em nove anos, Atenas devia enviar ao monstro sete virgens e sete rapazes, escolhidos entre os mais belos da sua geração, como tributo duma antiga vitória cretense. Teseu, jovem destemido, bonito, esbelto e príncipe, resolveu liquidar o Monstro que devorava carne humana. A doce Ariadne (meia irmã de Minotauro, por ser filha de Pasífae e Minos) apaixonou-se por Teseu.

Sabendo que Teseu não sairia vivo do labirinto e que perderia, assim, o seu amado, Ariadne deu-lhe um novelo de fio (o Fio de Ariadne). Preso por uma ponta cá fora, Teseu foi desenrolando o fio de Ariadne à medida que avançava nos corredores, mais emaranhados que os dos castelos das térmitas. Depois de abater o monstro, o fio de Ariadne permitiu-lhe, voltar à luz do dia, onde o esperavam os braços trémulos e os beijos em fogo de Ariadne.

Ferreira de Castro - adaptado (1986, p. 107)

## DEDICATÓRIA

*Ao Ricardo e ao Daniel.*

*Ao meu Pai e ao meu Avô, duas estrelas no firmamento.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Vice-Reitora e Diretora do CEEF, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela simpatia, incentivo e apoio a este projeto de investigação.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, orientadora deste trabalho, pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou, de forma ativa e dinâmica, durante a sua realização.

À Mestre Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, coorientadora desta dissertação, pela sua atitude pautada por compreensão, rigor e disponibilidade.

Aos meus professores do Mestrado, que me inculcaram o gosto pela investigação.

À Rosa e à Teresa pelo ombro amigo, na constante atitude de partilha, apoio e entusiasmo.

À Direção da Escola/Agrupamento que sempre motivou os professores a investirem no seu desenvolvimento profissional, pela formação contínua.

À minha mãe (minha âncora), irmãs, sobrinhos e Cláudia, por representarem uma parte fundamental da minha existência e da minha força.

À Rita, pela magia que introduziu na minha vida.

Aos colegas, amigos que me apoiaram nesta jornada de descoberta.

## RESUMO

Afirmando-se como uma necessidade premente, a qualidade da formação contínua de professores tem evoluído nos últimos anos. Esta urgência surge a partir das exigências que cada vez mais se sentem, quer a nível nacional, quer internacional, de um ensino e aprendizagem que acompanhe as mudanças sociais, tecnológicas e multiculturais. O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), que surgiu pela necessidade de aumentar os níveis de literacia dos alunos portugueses, foi o objeto de estudo desta investigação. Nesta perspetiva, pretendeu-se identificar de que forma a formação de professores se articula com as dinâmicas da formação centrada nas escolas, no âmbito do PNEP, no desenvolvimento de competências de leitura dos alunos do 1.º CEB. Embora a aprendizagem do português padrão passe pelo ensino e aprendizagem de vários domínios, focalizou-se o estudo na relação entre a atitude reflexiva do professor e o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos, através do ensino explícito de estratégias de compreensão de textos. O estudo empírico sustentou-se em autores como Alarcão (2002), Colomer & Camps (2008), García (1992), Lomas (2003), Pawlas, & Oliva, (2007), Sim-Sim (2007), entre outros.

No estudo optou-se por uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa. O caso em estudo, sobre o PNEP e a sua influência na formação docente, concretizou-se em contexto escolar e circunscreveu-se ao cenário profissional da investigadora. Durante o ano letivo 2009/10 sete professoras/formandas, sob a supervisão da investigadora/formadora, desenvolveram a sua prática pedagógica, num Agrupamento de Escolas na área de Gondomar. Assim, foram analisadas as reflexões contidas nos portefólios formativos das docentes. Em extensão, foi aplicado um inquérito por questionário, a cento e vinte e um professores dos Núcleos Regionais do Porto e Minho. Segundo os resultados obtidos, concluiu-se que a frequência do PNEP contribuiu para formar professores reflexivos que, ao mudarem práticas, potenciaram o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, o que se refletiu na melhoria dos resultados escolares, em todas as áreas do saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Contínua; PNEP (Programa Nacional do Ensino de Português); competência de leitura; estratégia de leitura; 1.º CEB.

## **ABSTRACT**

Asserting itself as a need, the quality of training of teachers has evolved in recent years. This urgency arises from the demands that are increasingly felt, both nationally and internationally; a teaching and learning that accompanies social, technological and multicultural changes.

The National Program of Portuguese Teaching (NPPT), which arose from the need to increase literacy levels of Portuguese students, was the object of this research study. In this perspective, we sought to identify how the training of teachers is linked to the dynamics of focused training in schools under the NPPT in the development of reading skills of students in Primary Schools.

Although the learning method of the Portuguese language is through the teaching and learning of various dynamics, the study focused on the relationship between the reflective attitude of the teacher and the development of students' reading skills through the explicit teaching of strategies of understanding texts. The empirical study is supported by authors such as Alarcão (2002), Colomer & Camps (2008), Garcia (1992), Lomas (2003), Pawlas & Oliva (2007), Sim-Sim (2007), among others.

In the study we chose a mixed methodology, qualitative and quantitative. The case study on the NPPT and its influence on teacher education became a reality in schools and confined to the professional setting of the researcher. During the school year 2009/10 seven teachers / trainees under the supervision of the researcher / trainer, developed their practice in a group of schools in the area of Gondomar. We thus analysed the reflections contained in the training portfolios of the teachers. In extension, we applied a questionnaire to one hundred and twenty-one teachers of the Regional Centres of Oporto and Minho. According to the results obtained, it was concluded that the frequency of NPPT contributed to form reflective teachers who, by changing practices, boosted the development of reading skills of students in primary schools, which was reflected in the improvement of educational attainment in all areas of knowledge.

**KEY-WORDS:** Continuous Training; The National Program of Portuguese Teaching (NPPT), reading skills, reading strategy, Primary School

## ABREVIATURAS E SIGLAS

|      |          |
|------|----------|
| Cap. | Capítulo |
| Cf.  | Conforme |
| p.   | Página   |
| pp.  | Páginas  |

|       |   |
|-------|---|
| CAP   | Centros de Apoio Pedagógico                               |
| CEB   | Ciclo do Ensino Básico                                    |
| CFAE  | Centros de Formação de Associações de Escola              |
| CRAP  | Centros Regionais de Apoio Pedagógico                     |
| ECTS  | Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos |
| ESE   | Escola Superior de Educação                               |
| GIP   | Guião de Implementação do Programa de Português           |
| LBSE  | Lei de Bases do Sistema Educativo                         |
| ME    | Ministério da Educação                                    |
| OCDE  | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| PISA  | Programme for International Student Assessment            |
| PNEP  | Programa Nacional do Ensino de Português                  |
| PNL   | Plano Nacional de Leitura                                 |
| PPEB  | Programa Português do Ensino Básico                       |
| RJFCP | Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores       |

## ÍNDICE GERAL

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO ou os fios que se tecem</b>                             | <b>15</b> |
| <b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>                                | <b>21</b> |
| <b>CAPÍTULO I – SUPERVISÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA</b>                    | <b>22</b> |
| 1. CONCEÇÕES E MUDANÇAS DE SUPERVISÃO                                 | 23        |
| 2. CENÁRIOS DE SUPERVISÃO   | 25        |
| 2.1. Funções do Supervisor Enquanto Formador                          | 28        |
| 3. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES                                   | 31        |
| 3.1. Formação Contínua de Professores Centrada nas Escolas            | 31        |
| 3.1.1. Modelos de Formação Contínua                                   | 35        |
| 3.2. O Professor Reflexivo  | 38        |
| 3.3. O Portefólio Reflexivo   | 43        |
| <b>CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DA LEITURA</b>        | <b>46</b> |
| 1. O PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS (PNEP)                  | 46        |
| 1.1. Fundamentos e Objetivos do Programa Nacional de Português (PNEP) | 47        |
| 2. COMPETÊNCIA DE LEITURA NO PNEP                                     | 50        |
| 2.1. O Conceito de Leitura  | 51        |
| 2.2. Leitura e Ato de Ler   | 53        |
| 2.3. Leitura e Fatores Influenciadores da Compreensão                 | 55        |
| 2.4. Estruturas Implicadas na Compreensão Leitora                     | 59        |
| 2.5. Sequência Didática   | 64        |
| 2.6. Estratégias de Ensino  | 65        |
| 2.6.1 Estratégias para o Ensino da Compreensão da Leitura             | 66        |

|   |           |
|---|-----------|
| 26.2. Estratégias Implicadas na Compreensão Leitora     | 71        |
| <b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>                 | <b>77</b> |
| <b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO</b>     | <b>78</b> |
| 1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA                             | 78        |
| 1.1. Problemática do Estudo                             | 79        |
| 1.2. Pergunta de Partida                                | 80        |
| 1.3. Hipóteses do Estudo                                | 81        |
| 1.4. Objetivos do Estudo                                | 82        |
| 1.4.1. Objetivos Específicos                            | 82        |
| 1.5. Opções e Estratégias Metodológicas                 | 82        |
| 1.6. Fontes e Recolha de Dados                          | 85        |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ESTUDO                   | 87        |
| 2.1. Contexto Histórico e Geográfico                    | 87        |
| 2.2. Contexto Institucional                             | 88        |
| 2.3. População Escolar                                  | 89        |
| 2.4. A Amostra do Caso em Estudo                        | 89        |
| <b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> | <b>90</b> |
| 1. ANÁLISE DAS REFLEXÕES DOS PORTEFÓLIOS                | 90        |
| 1.1. Categorias e Indicadores da Análise de Conteúdo    | 91        |
| 1.2. Análise das Reflexões sobre o Portefólio           | 92        |
| 1.3. Análise das Reflexões finais sobre o PNEP          | 93        |
| 1.4. Síntese Comparativa das Reflexões                  | 95        |
| 1.5. Avaliação Global da Formação na Reflexão Final     | 96        |

|   |     |
|---|-----|
| 2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO                           | 98  |
| 2.1. O inquérito por questionário   | 99  |
| 2.2. Caracterização da amostra  | 100 |
| 2.2.1. Idade  | 101 |
| 2.2.2. Habilitações literárias  | 102 |
| 2.2.3. Tempo de serviço   | 102 |
| 2.2.4. Ano de frequência no PNEP  | 103 |
| 2.2.5. Influência da formação PNEP na prática pedagógica                                      | 103 |
| 2.3. Percepções sobre o ensino da leitura antes e após PNEP                                   | 104 |
| 2.3.1. Percepções dos professores sobre modelos de leitura                                    | 104 |
| 2.3.2. Percepções dos professores sobre o desenvolvimento da compreensão da leitura após PNEP | 105 |
| 2.3.3. Percepções dos professores sobre a utilização de estratégias de leitura                | 107 |
| 2.3.4. Percepções dos professores sobre a centralidade da reflexão                            | 110 |
| 2.3.5. Percepções dos docentes sobre a operacionalização didática                             | 110 |
| 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS   | 112 |
| <b>CONCLUSÃO ou os fios tecidos</b>   | 115 |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>   | 124 |

## **APÊNDICE**

## **ÍNDICE DE QUADROS**

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estratégias de leitura                                     | 70  |
| Quadro 2 - Percepções das professoras sobre o portefólio              | 92  |
| Quadro 3 - Percepções das docentes sobre o PNEP na Reflexão Final     | 94  |
| Quadro 4 - Avaliação da formação PNEP pelas professoras               | 97  |
| Quadro 5 - Percepção dos docentes sobre a operacionalização didáctica | 111 |

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Fases da Supervisão Clínica                               | 26 |
| Figura 2 - Vias de acesso ao reconhecimento da palavra               | 57 |
| Figura 3 - Modelo consensual de leitura                              | 60 |
| Figura 4 - Esquema dos fatores interativos da compreensão leitora    | 68 |
| Figura 5 - Esquema dos processos cognitivos que interagem na leitura | 69 |
| Figura 6 - Três momentos da ação de ler                              | 72 |

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1- Distribuição da amostra por sexo                                       | 100 |
| Gráfico 2 - Média da idade da amostra por sexo                                    | 101 |
| Gráfico 3 - Estratégias que favorecem o desenvolvimento da compreensão da leitura | 106 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Média da idade dos professores  | 101 |
| Tabela 2 - Distribuição da amostra por habilitações literárias   | 102 |
| Tabela 3 - Tempo de serviço dos professores  | 102 |
| Tabela 4 - Ano de frequência no PNEP   | 103 |
| Tabela 5 - Influência da formação PNEP na prática pedagógica   | 103 |
| Tabela 6 - Utilização de estratégias   | 104 |
| Tabela 7 - Correlação das variáveis: antes e depois da formação PNEP   | 104 |
| Tabela 8 - As estratégias de leitura no PNEP, em comparação com o modelo tradicional   | 105 |
| Tabela 9 - Mediana geral dos resultados das estratégias de leitura após o PNEP   | 106 |
| Tabela 10 - Frequência na aplicação de estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura antes e após o PNEP | 107 |
| Tabela 11 – Diferença entre as estratégias implicadas no ensino e aprendizagem da leitura antes e após a formação PNEP             | 108 |
| Tabela 12 - Utilização das estratégias de leitura  | 109 |
| Tabela 13 - Aplicação das estratégias de leitura antes e após a formação PNEP  | 109 |
| Tabela 14 - Perceção de uma atitude mais reflexiva na aplicação de estratégias mediante o ano letivo de frequência do PNEP         | 110 |

## INTRODUÇÃO ou os fios que se tecem

*Ler por prazer é uma atividade extraordinária. Os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como um túmulo, descoloridos como o deserto enluarado; porém, eles dão ao leitor qualificado um prazer tão agudo quanto o toque de um corpo amado.*

Victor Neil (2001, p. 53)

Ler é viajar, é sonhar, é abrir as asas e sair do lugar. Ler é imaginar, é criar sentido(s) diferentes, ganhar cheiros e sabores através das palavras escritas. Ler é ser fiel e infiel ao autor, porque cada leitor constrói o seu mundo. Ler é um convite à evasão, ao conhecimento e à informação, porque nesta sociedade tecnológica lê-se muito de tudo e ao mesmo tempo.

Contudo, ler é igualmente a antítese da liberdade. Ler é prisão, é frustração. Ler é ficar preso nas palavras, quando não se entende o que se lê. Nas palavras de Neil (ibidem), “os símbolos negros sobre a página branca são silenciosos como um túmulo”. Por isso, ainda hoje, muita gente se encontra agrilhoadada às palavras lidas, aos sentidos escondidos, às sombras das palavras que se leem e não se transformam em significado. Ainda hoje, grande parte dos alunos das escolas portuguesas encara a leitura como tarefa desnecessária, apesar de toda a motivação do Plano Nacional de Leitura (PNL, ME, 2006).

Esta é uma constatação real, com base em longos anos de experiência. A constatação sentida de que estes alunos, perdidos no labirinto, anseiam pelo **Fio de Ariadne**. Um fio que pode estar ao alcance de qualquer professor. Basta ensinar aos alunos o percurso, por entre os inúmeros corredores labirínticos. Ensiná-los a superarem o inesperado das encruzilhadas e as armadilhas traiçoeiras, até conseguirem derrotar o Minotauro, na aprendizagem da língua materna. Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, a motivação para a leitura, em desenvolvimento de competências implicadas, constitui um desafio para a inovação das práticas.

Um desafio na atual sociedade global, pois o percurso é longo. Longo e moroso, tendo em conta as teias emanadas dos normativos – teias tecidas para e por alunos, professores e comunidade educativa. Teias essas, por vezes, demasiado emaranhadas, que só se desenlaçam no **tear da supervisão**, na

formação continuada, ao longo da profissão e da vida. Lá, numa vontade partilhada e reflexiva, a reciclagem e a renovação dos conhecimentos fazem sentido. Então, ensinar torna-se “um prazer tão agudo quanto o toque de um corpo amado” (ibidem). É nos **fios que se tecem** pelo encontro de “Ariadnes” e “Teseus”, dispostos a caminhar até encontrar uma saída, que se dá o início desta caminhada.

### **A escolha do tema - uma viagem aos meandros do labirinto**

A escolha do tema surge, no âmbito das Ciências da Educação, na expectativa de valorizar paradigmas de formação capazes de promoverem o desenvolvimento de professores que refletem na e sobre a sua prática docente, que investem no seu desenvolvimento pessoal e profissional e que implementam práticas reflexivas, fazendo a diferença face a políticas educativas, por vezes, labirínticas. Trata-se, ainda, de uma opção situada no percurso profissional da investigadora, pelas funções exercidas na formação de professores do 1.º CEB.

Em consequência, este trabalho de investigação abrange a reflexão sobre um Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP, 2007) e a influência da formação docente na sua concretização em contexto escolar. Importa determinar qual o contributo do mesmo para o ensino-aprendizagem da leitura, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. O contexto do **caso em estudo** circunscreve-se à formação PNEP, realizada em escolas do 1.º ciclo, inseridas num dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Gondomar.

Tradicionalmente, não era prática recorrente o ensino explícito da compreensão da leitura de textos, usualmente limitado ao ensino da decifração. Aos alunos competia “adivinhar” o caminho para se tornar leitor. Atualmente, como no PNEP, procura-se que ecoem, nos professores/formandos, as palavras de Sim-Sim (2007, p. 8), “do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura” depende a eficácia da aprendizagem da leitura. Esta investigadora acrescenta que “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto” (idem, p.17), pondo em prática as três etapas que podem ocorrer no ato de ler (pré-leitura, leitura e pós-leitura). Mais importante do que a quantidade, é a qualidade e a diversidade de textos (Amor, 2006; Azevedo, 2007). Nesta perspetiva, saber ler

significa informar-se, progredir e adaptar-se para agir e reagir. Ler implica avanços e recuos, antecipar e inferir sentidos, colocar hipóteses, questionar o texto, mobilizando e transferindo saberes prévios e competências adquiridas.

Apesar de se acreditar, como professora/formadora, que foi isso que ocorreu, no percurso formativo pelo PNEP, interessa averiguar o impacto da formação e as percepções das professoras/formandas sobre um ano de trabalho à volta dos livros e da leitura, em particular sobre a compreensão leitora. Além disso, não se vislumbra alguma limitação ou constrangimento, pois o problema, a amostra e o desenho da metodologia de investigação relacionam-se com o contexto profissional da investigadora. Acresce a possibilidade de aprofundar a capacidade reflexiva sobre a supervisão em sala de aula (Alarcão & Roldão, 2008), tendo em vista a melhoria da competência da compreensão dos textos, através de estratégias específicas (Lomas, 2003; Sim-Sim, 2007; Viana, 2010). Deste modo, pretende-se ir ao encontro de políticas e programas (internacionais, nacionais e regionais) que combatem a iliteracia através do incentivo à leitura, já que “os verdadeiros analfabetos são aqueles que aprenderam a ler e não lêem” (Quintana, 1973, p. 15).

Este trabalho será, assim, uma caminhada de possibilidades, um entrecruzar de fios que tecem teias nem sempre visíveis, mas que permitirão equacionar respostas para o labirinto do ensino-aprendizagem da leitura, no 1.º CEB.

### **A Metodologia – o fio que sustenta a caminhada pelo labirinto**

Os labirintos guardam segredos. Os labirintos têm uma saída, porém dificultada...Encontrar-se-á a saída caso se descubra o fio que conduz através dos trajetos, através de decisões assertivas perante as encruzilhadas...

Metaforizando este trabalho como um labirinto, e pressupondo que a pergunta de partida constitui o “fio condutor”, conforme expressa Quivy (2005, p. 252), referindo-se à pergunta fulcral que direciona o trabalho de investigação, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

**- De que modo a formação contínua, no âmbito das características reflexivas do PNEP, favorece o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, na percepção dos professores?**

Acredita-se que a pergunta de partida, ou seja, o início do desenrolar do novelo de Ariadne, permitia realizar um estudo pertinente na área da formação contínua, no âmbito do PNEP. Especificamente, interessa saber de que forma é que o PNEP se estabelece como ponte de reflexão, de mudança de paradigma, no ensino e na aprendizagem do português padrão, e quais são as perceções dos professores, após experiências/atividades significativas de leitura, com alunos do 1.º CEB, sobre o desenvolvimento da compreensão leitora e o prazer de ler.

A existência de um fio condutor, de uma pergunta de partida, levou à formulação de três hipóteses, a partir das quais se organizou a investigação:

**Hipótese 1** – A perceção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que esta favorece mais o desenvolvimento da competência de leitura nos alunos do 1.º CEB, do que os modelos tradicionais.

**Hipótese 2** – A perceção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que passaram a utilizar mais frequentemente estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura, do que antes da formação.

**Hipótese 3** – A perceção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, de que adquiriram uma atitude mais reflexiva na aplicação das novas estratégias para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, é independente dos anos letivos em que fizeram a formação.

A partir da pergunta de partida e das hipóteses iniciou-se a abordagem teórica e empírica sobre a leitura e os processos subjacentes à sua compreensão. Entendendo que a investigação configura uma atividade de descoberta, mas também um processo inacabado e permanente, que combina a teoria e a prática (Mellado, 2003; Stake, 2009; Tuckman, 2000), procedeu-se à revisão da literatura, ancorada em perspetivas teóricas múltiplas das Ciências da Linguagem. Após a sintetização de uma base concetual, seguiu-se a tipificação metodológica e conseqüente concretização do caso em estudo e do inquérito por questionário.

Optou-se por um método de investigação de **tipologia mista**, quantitativa-qualitativa, de caso em estudo, baseado num processo de investigação-ação. O

problema identificado relaciona-se diretamente com a prática pedagógica contextualizada e o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, no 1.º ciclo.

Nesta ordem de ideias, importa analisar se o PNEP, através da metodologia de **investigação-ação**, contribuiu para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos do 1.º CEB. Consubstanciada em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão, esta metodologia procura encontrar respostas para problemas concretos da escola, aprofundando o pensamento sobre a mesma na interação das suas várias dimensões (Alarcão, 2002; Máximo-Esteves, 2008). Assim, far-se-á a análise de reflexões inseridas nos portefólios docentes, já que estes constituem um documento fulcral no processo de formação. O **portefólio**, sendo utilizado como estratégia de formação, aponta para o “paradigma crítico-reflexivo e ecológico” (Sá-Chaves, 2005, p. 7).

De acordo com a especificidade do problema em análise, a escolha da amostra do caso em estudo foi estratégica. Engloba a totalidade das 7 docentes implicadas no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), num Agrupamento de Escolas do concelho de Gondomar. Em conjugação, de forma extensiva, para apreender a perceção dos professores do 1.º CEB, em formação no PNEP, foi ainda elaborado um inquérito por questionário sobre as estratégias de desenvolvimento da compreensão de leitura. O inquérito por questionário foi aplicado a 121 professores dos Núcleos Regionais do Porto e Minho, abarcando igualmente as sete professoras que participaram no caso em estudo.

### **A Organização do Estudo – um (des)emaranhar refletido**

Neste entrecruzar de fios, considerou-se pertinente estruturar o trabalho em dois caminhos, ou seja, duas partes. A **Parte I** engloba o enquadramento teórico, articulando-se com a **Parte II**, onde se explicita e analisa os procedimentos da investigação empírica.

Assim, no **Capítulo I**, destaca-se a importância e influência da supervisão e da formação contínua dos professores, evidenciando as funções do supervisor enquanto formador, a formação contínua de professores centrada nas escolas e o papel do professor e do portefólio reflexivo na prática pedagógica.

No **Capítulo II**, a partir da contextualização, com referência ao Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP, 2007), releva-se a importância da leitura na sociedade global, na qual urge desenvolver leitores competentes, leitores capazes de compreender não só textos literários, mas todo o tipo de textos. Destaca-se o conceito de leitura, bem como a dicotomia leitura e ato de ler, à luz de alguns investigadores e pensadores da área. Os fatores influenciadores da compreensão e as estruturas implicadas na compreensão leitora também são focados neste capítulo.

Após este enquadramento concetual, avança-se para a **Parte II**, iniciada pelo **Capítulo III**. Trata-se da investigação empírica, um percurso necessário para a saída do labirinto do ensino-aprendizagem da leitura, numa tentativa de encontrar respostas e validar, ou não, as hipóteses colocadas. É neste capítulo que se tipifica a metodologia, apresentando a problemática do estudo, a pergunta de partida, as hipóteses e objetivos do estudo, bem como as opções e estratégias metodológicas, fontes e recolha de dados, contextualizando a nível lato e restrito.

No **Capítulo IV** é concretizada a análise e discussão dos resultados, através de um minucioso desemaranhar de fios, que foram tecidos nas reflexões realizadas pelas formandas integradas no PNEP, bem como através dos dados fornecidos pelo inquérito por questionário, aplicado a professores que integraram o PNEP, em três anos letivos diferenciados, nos Núcleos Regionais do Porto e Minho.

Por fim, na **Conclusão**, realiza-se a síntese e reflexão final.

Espera-se que as páginas que se seguem ajudem a descortinar novos caminhos de formação de professores do 1.º CEB e novos caminhos do ensino e aprendizagem da leitura dos alunos. Implicando professores e alunos no “ler por prazer”, no ler como “uma atividade extraordinária” (Neil, 2001, p. 53). De maneira a formar leitores que não vislumbrem nas palavras apenas “símbolos negros e silenciosos” (ibidem), mas que se tornem leitores competentes, capazes de lerem e de gostarem de ler, no presente e no futuro.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPÍTULO I - SUPERVISÃO E FORMAÇÃO CONTÍNUA

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades  
Muda o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.*

Luís de Camões (1980, p.209)

A vida e o mundo estão em constante mutação, como nós próprios estamos sujeitos a uma contínua mudança. Na epígrafe, Camões (ibidem) fala da mudança que existe em tudo que nos rodeia. No decorrer do tempo, a vontade de hoje não é a mesma de ontem, a nossa atual forma de ser e de confiar nas pessoas é descoincidente de outrora. Nesta mudança constante, tudo é diferente.

É com este sentimento de mudança e transformação que se inicia a travessia do século XXI na educação portuguesa, na profissão docente e, por confluência de fatores, na supervisão. Neste sentido, principia-se o enquadramento teórico, que dá sustentação a este estudo, pela concetualização de Supervisão, dando ênfase aos cenários da prática supervisiva.

Considerando que a Supervisão Pedagógica assume o seu maior protagonismo na Escola, num processo entrecruzado de qualidade e desenvolvimento de promover no professor a habilidade de refletir sobre o seu agir profissional, de forma crítica (Schön, 1997), convoca-se o papel da Formação Contínua e da Formação Centrada nas Escolas (Huberman, 1992, Nóvoa, 2002, 1995, 1992; Perrenoud, 2000) como veículo da formação do professor reflexivo, visando a mudança de práticas educativas, através de uma colaboração ativa e dinâmica, num clima de confiança, entre o supervisor e o professor/formando. Com essa finalidade, surge o Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP), no 1.º CEB, que procura aperfeiçoar as estratégias de ensino da língua materna, para a melhoria qualitativa das aprendizagens dos alunos. Esta proposta de trabalho formativo desenvolve-se através da investigação-ação, sendo esta uma das metodologias mais reconhecidas para o desenvolvimento profissional dos docentes (Elliot, 1991; Latorre, 2003; McKernan, 1996; Oliveira, 2000).

## 1. CONCEÇÕES E MUDANÇAS DE SUPERVISÃO

Seguindo a esteira da mutação das sociedades e procurando dar provimento às suas necessidades, a psicologia e a educação encontraram na supervisão uma confluência de fatores. O alargamento de horizontes e de significado do conceito da supervisão acompanhou a evolução do papel da Escola e da re-concetualização das suas funções no mundo atual.

Em Portugal, sentiu-se o reflexo das alterações a nível internacional, das diferentes perspetivas e modos de ver a supervisão, sobretudo a partir dos anos 90 do século XX, devido à publicação de legislação e formação especializada na área. Até aí, tinha sofrido uma certa resistência quanto à sua aceitação no domínio da educação, na opinião de Vieira (1993), porque a ação remetia para valores como *chefiar, dirigir e impor*, a partir de uma posição superior. Neste sentido, o termo supervisão “evocava conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades formativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.4), até porque se encontrava associada a uma prática tradicional como a orientação pedagógica dos professores estagiários. Com efeito, a evolução da supervisão revela-se significativa, porque de movimentos fragmentários torna-se um ato mais compreensivo e de actuação integrada (Alarcão, 2005).

Numa palavra, o olhar visto pelo sentido vertical, de cima para baixo, pode ser encarado numa perspetiva hierarquizada. Na opinião de Sá-Chaves (2007, p. 117) o prefixo “super”, da palavra supervisão, não deve ser encarado nesse sentido, onde existe uma relação de superioridade no processo de supervisionar, mas sim “o conceito de distanciamento entre o observador e o observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada”. A posição de orientação e acompanhamento, no processo formativo, é reforçada na afirmação de Alarcão e Tavares (2003, p. 16) “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor [...] no seu desenvolvimento humano e profissional”.

O fator social e humano interliga-se com o desenvolvimento profissional, revelando uma nova abordagem na conceção da supervisão. Neste sentido, Tracy

(2002, p.33) defende que a principal finalidade da supervisão é dar resposta aos interesses do professor, promovendo “o crescimento e desenvolvimento individual”.

As afirmações anteriores remetem para um conceito mais atual, onde se dá importância a um clima harmonioso de partilha, criação e desenvolvimento profissional, onde se constrói e se reforça um percurso amparado e progressivo até à autonomia profissional, pela dinâmica das sinergias entre duas entidades (supervisor e supervisionado) e a interação entre a ação e o pensamento (Alarcão & Tavares, 2003; Glickman et al., 2001; Pawlas & Oliva, 2007).

Os avanços conceituais da supervisão, segundo Alarcão e Roldão (2008), fazem corresponder a sua essência à função de apoiar e regular o processo formativo. Neste âmbito, promove competências para: a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; a problematização e pesquisa; o diálogo; a vivência de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado e o autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

Na certeza do final do século XX, que a supervisão tem correspondência biunívoca de interação, avaliação, questionamento e reflexão do conhecimento (Alarcão, 1993, p. 12), segue-se a mais recente confirmação por Sá-Chaves (2007: 119), que a supervisão e a atitude supervisiva:

“pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.”

De facto, as interações entre os intervenientes, num diálogo constante e reflexivo, adaptado, metodologicamente, ao contexto singular único do exercício da profissão, numa atitude simultaneamente presente e distanciada, permite que se reforce a ideia não só de supervisão da prática pedagógica, mas também de supervisão “da prática educativa” (Alarcão & Tavares, 2003, p.129). Aliás, este facto tem servido de mote para várias investigações e estudos, onde os vários autores nacionais e estrangeiros têm defendido diferentes modelos ou cenários de supervisão, como a seguir se faz referência. Importa salientar que as ideias seguintes são, principalmente, alicerçadas nas teorias dos investigadores (Alarcão & Tavares, 2003).

## 2. CENÁRIOS DE SUPERVISÃO

Retomando o paradigma da mutação e da evolução do conceito de supervisão, percebe-se uma dimensão mais lata e abrangente, com a função de colaborar, apoiar pela reflexão, questionamento e experimentação da prática pedagógica (Pawlas & Oliva, 2007). Assim, com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal pela ação (formação), entende-se a supervisão como um processo, assente em vários cenários, de acordo com Alarcão e Tavares (2003), nomeadamente: da imitação artesanal; da descoberta guiada, behaviorista; clínico; psicopedagógico; pessoalista; reflexivo; ecológico e dialógico.

Os vários modelos de supervisão permitem fazer uma leitura do seu cenário, na prática quotidiana. Apesar das particularidades de cada um, todos se completam e permitem clarificar o caminho de cada profissional (Harris, 2002). Neste sentido, nas práticas de supervisão coexistem vários cenários com características diferentes (Glickmam et al., 2001). Os mesmos interligam-se no objetivo e nas finalidades, em cambiantes contextuais, uma vez que não existem compartimentos estanques entre si. As práticas de supervisão estão agrupadas, “por necessidade de sistematização (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17).

O **Cenário da imitação artesanal** enfoca o “saber” de um mestre que quer transmitir o seu conhecimento e a sua “arte” a um aprendiz de professor, que o tem como modelo de profissão (Alarcão, 2001). Assim, a sua aprendizagem é única, tradicional, porque aprende por “imitação”, de forma passiva, sem discussão, uma vez o modelo era exemplar (Alarcão, 2003).

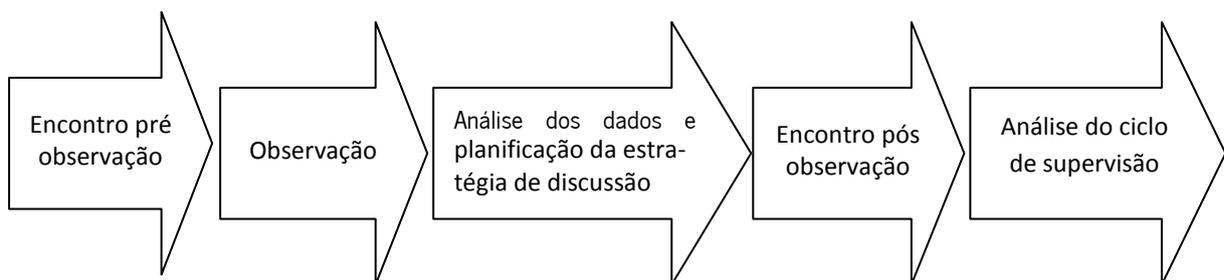
O **Cenário de aprendizagem da descoberta guiada** dá voz, ação e inovação à prática pedagógica do formando. Assim, o supervisor não é o mestre, mas aquele que orienta processos, o que ajuda a analisar as vantagens e desvantagens de cada modelo de ensino experimentado na sala de aula.

O **Cenário behaviorista** encara o professor como um técnico de ensino. Assim, depois de treinadas e adquiridas as competências necessárias para o micro-ensino (em aula), o professor deveria tentar aplicá-las no momento oportuno, atendendo à relação direta entre causa e efeito, isto é, entre o processo do ato de ensinar e o efeito, enquanto produto, na aprendizagem (Sá-Chaves, 2000).

O **Cenário clínico** põe a tónica na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreajuda dos colegas (professor em formação e supervisor) que na sala de aula, à semelhança de uma clínica, planeiam, interagem e avaliam as ações dos problemas/dificuldades encontrados. Assim, numa dinâmica reflexiva e colaborativa, procuram soluções e mudanças para o processo de ensino e aprendizagem, num cenário real. Consequentemente, produz-se a melhoria das práticas e o sucesso escolar dos alunos, tendo por referência os quadros teóricos e os valores educativos. Observar e analisar, sem ter em conta estes fatores, não tem, só por si, um efeito formativo (Rodrigues, 2001).

A análise feita pelo professor e supervisor implica o **ciclo de observação** por fases (Pawlas & Oliva, 2007). Apesar de não haver unanimidade no número de fases do ciclo de supervisão, há uma grande aceitação dos seus elementos básicos: planificar, observar, avaliar. Entendendo que fazer supervisão é ensinar a ensinar, apresenta-se a seguir (Figura 1) as fases deste cenário.

Figura 1 – Fases de Supervisão Clínica



Fonte: Goldhammer et al. (1980) - adaptado

O **Cenário psicopedagógico** manifesta a preocupação cognitiva do ensino. Assim, tem como finalidade principal “ensinar os professores a ensinar” (Alarcão & Tavares, 2003, p.28), isto é, a relação do professor com o supervisor e a relação do professor com os seus alunos promove um desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem. Este cenário apoia-se na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, surgindo pela orientação de Stones (ibidem).

No **Cenário pessoalista**, como o próprio nome indica, dá-se relevo ao professor, enquanto indivíduo e pessoa, numa multiplicidade de vertentes. Este cenário tem por base a perspetiva cognitivista e construtivista, segundo a qual o

autoconhecimento é fundamental para o desenvolvimento psicológico e profissional, uma vez que os seus valores, crenças, atitudes e motivações compõem o universo que é o professor (Alarcão & Roldão, 2008; Glickmam et al., 2001; Oliveira, 2000).

O **Cenário reflexivo** promove a reflexão dialogante do professor de si para si, uma vez que o docente reflete sobre o que se faz, como se faz e para que se faz. Esta reflexão visa a melhoria das suas práticas profissionais, uma vez que, atendendo à imprevisibilidade da profissão pelos variados contextos, o profissional necessitará de actuar de modo “inteligente e flexível, situado e reactivo” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Estes autores (ibidem) reforçam que este diálogo “provém da acção e é sistematizado pela reflexão [...] na e sobre a acção com vista à construção do conhecimento profissional”. Este modelo tem por base o pensamento de Schön (1997) que defende uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais como forma de desenvolver, sistematicamente, no contexto profissional, um conhecimento científico e pedagógico aliado à reflexão. A dinâmica entre o pensamento e a acção é interativa e permanente. No cenário reflexivo, o papel do supervisor é importante, uma vez que ajuda, pela reflexão, os professores/formandos a confrontarem situações reais com possíveis falhas e a encontrar estratégias que lhes permitam suplantá-las.

O **Cenário ecológico** dá importância às experiências, aos contextos e às interações. Este cenário supervisivo, inspirado no Modelo de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1989), centra-se nas dinâmicas sociais e no processo sinérgico que se estabelece na interação entre o sujeito, em desenvolvimento, e o meio que o envolve (micro, meso, exo, macro), sendo que um e outro (o sujeito e o meio) estão em permanente transformação, a diferentes níveis e com diferentes implicações (Alarcão, 2003). No âmbito deste cenário, o supervisor será um facilitador e gestor do acesso do professor/formando a distintas experiências, inseridas em diversos contextos situacionais, para um maior desenvolvimento formativo e profissional.

O **Cenário dialógico** valoriza o papel da comunicação, da linguagem e do diálogo crítico na construção da cultura profissional. A importância reside na “lateralidade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (Alarcão, 2001, p. 330). Neste âmbito, todos os docentes são pares no empenho coletivo de

inovar e propiciar mudanças, no contexto educativo onde estão inseridos. A perspectiva colaborativa da relação supervisor/professor/formando é mais reforçada nos cenários supervisivos contemporâneos. Segundo Vieira (2001, p. 547), facilitam “a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como “ideal”, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade”.

Finalmente, porque cada pessoa é um ser único, com experiências e conhecimentos singulares, os profissionais devem ser flexíveis e criativos para que possam, perante cada situação contextualizada, utilizar “pensamento estratégico ou reflexivo no sentido da construção para cada situação/problema das soluções mais adequadas” (Sá-Chaves, 2002, p.100). Perante esta situação, a tríade supervisor, supervisão e professor/formando tem um cariz mais ativo, reflexivo, pragmático e autónomo, uma vez que há lugar para a singularidade de cada professor e resposta para a imprevisibilidade do ato educativo. Desta forma, o processo supervisivo, com carácter colaborativo promove atitudes de confiança, de partilha e de interação entre professor e formando, nos momentos supervisivos (Silva & Dana, 2001). Este conjunto de atitudes consubstancia o *feedback* do supervisor na atuação do professor para que o mesmo se sinta implicado e comprometido com a sua prática reflexiva (Nolan & Hoover, 2005).

## **2.1. AS FUNÇÕES DO SUPERVISOR ENQUANTO FORMADOR**

Pelo que foi referido, percebe-se que as práticas refletidas são um elemento essencial e catalisador no desenvolvimento formativo dos professores. Neste entendimento, a supervisão constitui um processo dinâmico e o supervisor, como responsável educativo é o facilitador do processo, uma vez que atribui importância ao contexto e às interrelações entre o(s) vários sujeitos e contextos. Pelos bons conhecimentos sobre o meio onde os “supervisandos” se movem, é que o supervisor, conforme refere Sá-Chaves (2000, p.125), será capaz de “criar algumas situações de distanciamento que, configuradas com outras de aproximação estratégica, possam definir-se como um efeito de *zoom*, regulado”.

A plasticidade da distância tem subjacentes os objetivos e os objetos da observação. Estas atitudes (distanciamento e aproximação) permitem que a reflexão

seja mais consistente e sustentada sobre os fenómenos em estudo. De facto, os supervisores têm a possibilidade de desempenhar um papel importante no contexto da organização, no cenário ecológico, onde a interação dinâmica e sistemática é o elemento fulcral, de acordo com a teoria de Broffenbrenner (Sá-Chaves, 2000).

A compreensão da relação que se desenvolve entre as pessoas e o meio torna-se um processo complexo. Contudo, torna-se claro que o supervisor compreende bem o processo interativo entre o professor/formando e os seus alunos na sala de aula, o **microssistema**, uma vez que já exerceu funções similares e conhece o grupo de alunos onde o professor faz a sua prática (Oliveira-Formosinho, 2002). Assim, como profissional experiente, teórica e praticamente, o supervisor entende bem a dinâmica da sala de aula, porque possui bons conhecimentos sobre o tipo de processos que nela existem. A partilha de conhecimentos e apoio facilita o desenvolvimento profissional do colega.

O supervisor dispõe, também, de conhecimentos sobre as interações no contexto de uma organização-escola, o **mesossistema**, onde vários micro-sistemas coexistem e interagem, quer a nível interpessoal quer a nível espacial. O conhecimento sobre a sinergia das relações dos atores, entre si e o espaço onde os mesmos se movimentam, permite ao supervisor a capacidade de apropriação de saberes para uma resolução dos problemas que surgem de forma mais adequada, para o trabalho colaborativo e partilhado e ainda para a resposta às solicitações dos professores/formandos (Pawlas & Oliva, 2007).

A ação do supervisor torna-se muito relevante ao nível do **exossistema** porque o seu modo de actuação está interligado com o exercício de supervisores que elaboram o Projecto Educativo da Escola (PEA) ou o Regulamento Interno (RI) ou ainda das equipas que estudam este ou aquele assunto de interesse pedagógico. Desempenham também um papel importante relativamente ao **macrossistema**, na medida em que será sob a sua supervisão, ou por seu intermédio, que serão transmitidos aos seus colegas, com componente lectiva, as diretrizes emanadas dos órgãos superiores, como o Ministério da Educação, e serão também eles a conduzir a sua implementação no terreno.

Neste sentido, a forma de estar do supervisor, enquanto formador no Agrupamento, deve, também, aproximar-se à perspetiva defendida no cenário dialógico, (caraterizado pela ênfase atribuída às competências interpessoais) uma

vez que nesta abordagem se valorizam as relações entre profissionais adultos e, por norma, já com prática em termos de exercício profissional. A relação interpessoal entre os profissionais, e a permuta de influências entre si, facilitam o conhecimento, a comunicação, o diálogo, a colaboração, a ação e a aprendizagem entre pares. Salienta-se que um contexto de autenticidade e dialeticidade favorece o desenvolvimento pessoal e cognitivo de cada interveniente e o desenvolvimento humano, no geral, do sistema escolar. Estes fatores promovem o desenvolvimento do aluno e do meio onde está inserida a Escola. Sá-Chaves (2000, p. 188), defende que o supervisor, numa Escola em contínua aprendizagem, deve ter o cuidado de atender à “constatação das diferenças individuais, grupais e contextuais” com o objetivo de conseguir dar resposta às várias e diferentes situações que surgem no quotidiano.

Conclui-se que os supervisores/formadores são agentes e mediadores do processo de desenvolvimento profissional, uma vez que nenhum professor/formando se forma invocando apenas os seus recursos, os seus meios e os seus conhecimentos (Rodrigues, 2001). Neste papel/função, o supervisor ajuda, opina, dá sugestões, encoraja, faz perguntas, repete (quando necessário), torna-se o modelo pelo exemplo que transmite, avalia, dá atenção, é mais diretivo no ensino, sempre numa dinâmica interativa com o formando. Importa que o professor seja o construtor e o criador da sua tarefa, atividade ou situação, através da sua iniciativa processual. Neste sentido, o supervisor abre novos caminhos e estratégias, com apoio das investigações teóricas e do desenvolvimento de competências reflexivas, promovendo a vontade do professor/formando de se desenvolver em *continuum* (Amaral et al., 2005; Formosinho, 2009).

O todo coerente de uma atitude reflexiva e colaborante do supervisor manifesta-se num dado tempo e espaço, em função dos vários discursos ou práticas. Daí que, ao mudarem-se os tempos, “mudam-se as vontades” (Camões, 1980, p. 209), como acontece quando o supervisor é visto como um facilitador, um orientador e um (trans)formador do professor/formando. Assim, “muda-se o ser (...) tomando sempre novas qualidades” (ibidem), numa interligação entre a pessoa e o profissional, pela evolução natural e constante, confiando-se no supervisor.

### **3. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

*Num mundo em mudança, que se transforma profunda e aceleradamente, as sociedades aprendem para se adaptarem e se desenvolverem em moldes diferentes.*

José Tavares (1996, p.13)

Num mundo em mudança, onde a realidade social é o tema principal, tudo se mistura e se transforma, descreve-se, explica-se e normaliza-se. Assim, contrariando a ideia da morte, na visão catastrófica da perenidade, Tavares (1996) acredita que tal como Fénix, o pássaro da mitologia grega que se ergue das cinzas, as sociedades renascem, depois de uma morte processual, em ciclo infundável.

Elas, as sociedades, transformam-se com o conhecimento que vão adquirindo, num processo lento de aprendizagem e reaprendizagem, de construção e reconstrução. Elas renovam-se, reinventam-se, ganham outro saber e com as várias transformações em curso, mais do que se desintegrarem, reorganizam-se com outro fulgor. Esta é a metáfora da vida do professor que, no percurso da sua carreira, se renova e aprofunda o seu conhecimento, através da Formação Contínua.

#### **3.1. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES CENTRADA NAS ESCOLAS**

Na perspetiva de transformação das sociedades e das instituições, em Portugal, o 25 de Abril de 1974 tornou-se o marco histórico para a mudança social, educativa e política do país. Assim, considera-se pertinente realizar uma breve abordagem sobre o percurso socio-histórico da Formação Contínua de professores portugueses, a partir dessa data, já que existiu a tentativa de conceber e concretizar modalidades de Formação Contínua centrada na escola.

Numa iniciativa colaborativa, entre o Ministério da Educação (ME) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), surgiram os Centros Regionais de Apoio Pedagógico (CRAP), em 1975/1976, como uma rede

de sistemas, para dinamizar e apoiar tecnicamente as Escolas, promover a formação em serviço dos professores e dar impulso a projetos de desenvolvimento curricular.

Em 1981, os Centros de Apoio Pedagógico (CAP) foram criados pela Direção Geral do Ensino Básico. Os CAP eram “centros de recurso” para os professores do ensino básico de um concelho, e através deles, pretendia-se incrementar o trabalho coletivo entre os professores e impulsionar a vertente articulatória entre a Escola e a comunidade, uma vez que "o professor era encarado como um agente de intervenção e de desenvolvimento a nível local" (Canário & Barroso, 1999, p. 16).

Para dar continuidade a este propósito, a partir dos anos 80, foi desenvolvido um enquadramento legislativo relativo à definição política da Formação Contínua de professores em Portugal e a definição e regulamentação, durante a década de 90, de programas específicos para o seu financiamento, no âmbito dos quadros comunitários de apoio, no sentido de "alertar para a importância da Formação Contínua de professores e de a institucionalizar, como forma de responder às exigências que envolvem a profissionalidade docente" (Estrela et al., 2005, p.110).

Considerando a natureza evolutiva da sociedade e da educação, na década de 1980 foram construídas as Escolas Superiores de Educação (ESE) com a finalidade de desenvolverem cursos de Formação inicial e Formação Contínua de professores.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei 46/86 de 14/10) reconhece o direito dos professores a uma Formação Contínua diversificada, como fator de progressão na carreira. Em 1989, é publicado o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua que, para além de salientar a sua importância, consagra ainda “a dimensão da investigação, da inovação e da auto-aprendizagem, do envolvimento com o meio numa perspetiva de promoção do desenvolvimento profissional do professor" (Nóvoa, 1992, p. 11). Neste sentido, os anos 80 ficaram marcados sob o "signo da profissionalização em serviço" (ibidem, p.21), uma vez que a constituição de um sistema organizado, com financiamento próprio, facilitou o alargamento (geográfico e de conhecimentos) de oportunidades dos professores.

A Formação Contínua, no enquadramento jurídico, era definida como a via para os docentes complementarem e atualizarem a formação inicial, sendo encarada numa perspetiva carencialista (Correia et al., 1998). Em 1992, é publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), através do Decreto-Lei n.º

249/92 de 9 de Novembro que "inseriu-se nas lógicas da reforma educativa e associou-se a uma tendência reguladora e fiscalizadora da carreira docente, ao instituir a Formação Contínua como um dos elementos da avaliação dos professores" (Pereira, 2001, p. 39). A formação passa a ser considerada um dever, não só ao nível profissional, mas também ao nível social, pelo impacto subsequente nas respetivas remunerações (Formosinho, 2000).

A institucionalização da Formação Contínua de professores, inscrita no decreto acima referido, originou a formação dos Centros de Formação de Associações de Escola (CFAE). Segundo Pereira (2001, p. 40):

"o modelo organizacional então definido parece ter implícitas concepções de formação que não se limitam às lógicas de mercado e de contração no cliente, fazendo coexistir três definições sobre as funções da Escola: a Escola como cliente colectivo, a Escola como mediador entre a oferta e a procura individual de formação e a Escola como entidade de se constituir como instituição de formação através da sua associação a outras Escolas."

Os CFAE revestiram-se de um papel de agência de formação, tentando compatibilizar os interesses dos formadores com as preocupações do Estado na gestão das carreiras dos professores e com a necessidade da obtenção de créditos para a progressão na carreira da parte dos docentes. No entanto, os CFAE ao surgirem emanavam um conjunto de "promessas" e de expectativas, visto que, eventualmente, contribuiriam para a construção de modalidades de autonomia, por parte das escolas e dos professores (Canário & Barroso, 1999; Pereira, 2001).

O enfoque na Formação Contínua surgiu, na década de 90, visto que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estavam em vias de resolução. Pretendia-se, por um lado, assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo, mas também a concretização do Estatuto da Carreira Docente (ECD). Nesta perspectiva, a Formação Contínua não visava somente a reciclagem dos professores, mas também a qualificação dos docentes para o exercício de novas funções (administração, gestão, educação de adultos). Por tal facto, articulou-se com os objetivos do sistema, nomeadamente com a prossecução da reforma, abdicando de uma lógica "do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas" (Nóvoa, 1992, p. 22).

Num tempo em que a formação tem um carácter mais abrangente e contínuo, na perspectiva de educação ao longo da vida, falar de Formação Contínua só pode ser um processo de formação inerente ao percurso profissional que se mantém de forma continuada ao longo da vida, por auto-regulação, reflexão e conhecimento teórico, com vista ao desenvolvimento profissional. Nesta senda, o conceito de Formação Centrada na Escola não é recente na Formação Contínua de professores.

O conceito de Formação Centrada na Escola assenta em cinco dimensões: primeira, **a dimensão física**, visto que o espaço da formação situa-se na Escola e dá enfoque a uma formação em contexto de trabalho; segunda, a **dimensão organizacional da formação**, dado que é a Escola enquanto organização e no quadro de autonomia que define a formação que é necessária e o público de professores que pretende receber essa mesma formação; a terceira dimensão prende-se com o âmbito **psicossocial da formação**, pois o formando é o próprio sujeito da sua formação, desde a fase de planificação, execução e avaliação da sua formação; a quarta dimensão salienta a formação centrada nas práticas, dado que se pretende uma melhoria e transformação das práticas; e por último, **a dimensão cívica e/ou política corporativa**, visto que a formação é promovida por pares (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Vários autores enunciam fatores de sucesso, no que concerne à Formação Contínua docente. Mellado (2003) considera quatro pontos essenciais para o sucesso da formação de professores: (i) conhecimento e valorização das ideias iniciais dos professores; (ii) criação de oportunidades para que o professor tome consciência das suas concepções, atitudes e práticas com vista à sua melhoria e reestruturação, desenvolvendo, assim, o seu próprio modelo didáctico; (iii) apresentação de novas ideias inteligíveis, plausíveis e úteis; (iv) apresentação de novas estratégias e recursos que favoreçam o seu desempenho profissional e desta forma melhorem o desempenho escolar dos alunos. Por sua vez, Canário (1994) aponta três níveis de reestruturação do processo de Formação Contínua: (i) individual, que deverá partir duma reconsciencialização do próprio professor quanto às suas concepções e práticas; (ii) organizacional, passando pela reestruturação das organizações escolares, que deverão conceber dispositivos de formação adequados; (iii) territorial, reconfigurando os limites do concelho na construção de

dispositivos que facilitem o intercâmbio de experiências contextualizadas e respectivas reflexões.

Os objetivos da Formação Contínua são claros: propor novas metodologias e proporcionar aos docentes o contato com as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na Escola. Esta mudança só se poderá operar se ocorrer nos três níveis determinados por Canário (1994), atrás mencionados. A Formação Contínua de professores deverá, na opinião de Afonso (2002), reforçar o seu papel respondendo às exigências da reorganização curricular e vencer as limitações e insuficiências sentidas pelos professores, ao longo da sua carreira profissional.

### 3.1. 1. Modelos de Formação Contínua

Ao longo da história, os conceitos de Escola, de ensino e currículo próprios de cada época influenciaram e determinaram a formação de professores. Desta forma, foram desenvolvidas e desenvolvem-se representações e metáforas da função do docente como profissional na Escola e na aula, a partir de cada um dos conceitos.

Estas imagens ou metáforas têm subjacente uma determinada concepção de Escola e de ensino, uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem (Gómez, 1995). Pode-se abordar a atividade do profissional docente de duas formas: o professor como **técnico-especialista**, que aplica com rigor as regras que advêm do conhecimento científico e o professor como **prático autónomo**, como artesão criativo que pensa, que toma decisões e que inova durante a sua própria ação (Gómez, 1995; Perrenoud, 2002; Zeichner, 1993).

O legado do positivismo, que se estende durante o século XX, foi a concepção do professor como um técnico. Esta dimensão prende-se com o modelo da racionalidade técnica, sendo a atividade profissional meramente instrumental, com o enfoque e aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. A maioria dos programas de formação de professores aponta para um modelo de racionalidade técnica ou instrumental, que abrange duas componentes: uma componente **científico-cultural**, onde é assegurado o conhecimento do conteúdo a ensinar; e uma componente **psicopedagógica**, que permite atuar na sala de aula (Gómez, 1995). A segunda dimensão aponta para um profissional que seja capaz de refletir

na ação, integrando os conhecimentos acadêmicos, teórico, científico nos processos de reflexão, mediante as leituras que este faz da realidade e como organiza a sua própria experiência. No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática detém o papel principal de todo o currículo, sendo por excelência o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A formação deverá situar-se numa dinâmica crítico-reflexiva, que favoreça dinâmicas de autoformação participada, com a finalidade de construir uma identidade profissional. Pela atividade contínua e continuada a formação não se constrói por acumulação de cursos, diplomas, conhecimentos, mas antes por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e por um processo de (re)construção da identidade pessoal (Perrenoud, 2002; Nóvoa, 1992).

Reporta-se aos modelos de formação de professores e fundamenta-se em Pereira (2008), ao se considerar **o modelo de racionalidade técnica, o modelo de racionalidade prática e o modelo de racionalidade crítica**. De acordo com o autor, os modelos mais difundidos de formação de professores são os que estão associados ao modelo de racionalidade técnica, também designado como epistemologia positivista da prática, por considerar a educação como uma ciência aplicada.

O modelo de racionalidade técnica dá suporte a pelo menos três modelos específicos de formação de professores como: o **modelo de treino de habilidades comportamentais**, que consiste no treino de professores para desenvolverem competências específicas e observáveis; o **modelo de transmissão**, em que o objetivo é transmitir os conteúdos científico e/ou pedagógicos, descurando as competências da prática de ensino; e o **modelo acadêmico**, onde prevalece a hegemonia do conhecimento científico e/ou disciplinar, considerando-se este suficiente para ensinar, visto que a dimensão prática pode ser aprendida em serviço. Por sua vez, o **modelo de racionalidade prática** sustenta, pelo menos, três modelos específicos de formação de professores: **o modelo humanístico**, em que o professor é o principal mentor de comportamentos que deve conhecer; **o modelo de «ensino como ofício»**, onde o conhecimento sobre o ensino é feito a partir de tentativa e erro sobre uma análise aprofundada da situação; e **o modelo orientado pela pesquisa**, cujo âmbito é dar ao professor instrumentos que lhe permitam analisar e refletir sobre a sua prática pedagógica, com o intuito de resolver situações

de ensino/aprendizagem, com que se depara na sala de aula. Estes modelos pretendem estabelecer uma rutura com o modelo positivista de formação de professores. Por seu turno, os modelos baseados na racionalidade crítica congregam: **o modelo sócioconstrucionista**, que aponta o ensino e a aprendizagem como motor de uma maior igualdade, humanidade e justiça social, no seio da comunidade educativa; **o modelo emancipatório ou transgressivo**, onde são facultadas, ao professor, múltiplas opções no contexto de sala de aula; e o **modelo ecológico e crítico** que impulsiona a ação, através da pesquisa, como veículo para terminar com as desigualdades sociais e, principalmente, para promover uma transformação da sociedade (Alarcão & Roldão, 2008; Pereira, 2008).

Existem outras propostas de modelos de formação, nomeadamente: um modelo centrado nas aquisições, um modelo centrado na iniciativa e um modelo de formação centrado na análise. **No modelo centrado nas aquisições** a lógica interna da formação segue a visão política e didática daquele que pensa na formação a nível de conteúdos e objetivos, que mais tarde são estruturados pelo formador. Subjacente a esta prática encontra-se a falta de participação, por imposição dos formandos nas determinações. Relativamente **ao modelo centrado nas iniciativas**, este ancora-se no pressuposto de que a formação está mais relacionada com as iniciativas e as atividades que podem ser transpostas para a prática profissional. Por último, **o modelo centrado na análise** põe a tónica na intervenção de situações que vão surgindo ao longo da vida e do percurso profissional. Por isso, o professor/formando sabe analisar, distancia-se e concebe a ação (projeto) para a resolução de problemas (Canário, 1999).

Atendendo à sua característica social e cultural, a Escola sujeita os professores a privilegiarem o diálogo frontal com os alunos e construir uma pedagogia crítica e reflexiva, onde os conhecimentos e saberes são desmontados e questionados quanto ao seu modo de produção e às suas estratégias de difusão social (Teodoro, 1990). Este novo envolvimento e atitude dos professores trará benefícios a toda a comunidade educativa. O professor é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior à Escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo (Rodrigues & Esteves, 1993). Logo, nada é possível se os docentes não assumirem uma prática reflexiva e esta não nasce de geração espontânea.

### 3. 2. O PROFESSOR REFLEXIVO

A inovação e a mudança fazem parte do cotidiano das instituições, da sociedade. No entanto, a Escola ainda transmite uma concepção de educação e de cultura tradicional. A Escola e o professor são agentes de cultura (Bárrios, 2002), sendo responsáveis pelos processos de formação que praticam. Urge, neste novo contexto, uma redefinição do profissional e da instituição. Neste novo paradigma, o professor vê-se confrontado com a necessidade de uma nova formação, que não esteja apoiada na lógica da oferta, mas sim que vá ao encontro das suas necessidades, dos alunos e da Escola.

Pelo paradigma da modernidade é exigido aos professores uma nova atitude pedagógica e um novo estar em educação, que permita não só adquirir conhecimentos, mas também desenvolver competências de formação pessoal e de intervenção social (Leite & Fernandes, 2003). As exigências e os desafios que são colocados aos professores são cada vez mais complexos, pois traduzem as mudanças que estão a ocorrer em vários campos: social, económico, cultural e político. Espera-se que o professor questione a sua praxis e reflecta sobre o seu perfil no novo contexto globalizado, como nos refere a autora: “pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem, promovendo o seu bem estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística” (Flores, 2003, p. 129).

Para que se promova o sucesso educativo e a Escola democrática, é pedido à instituição escolar e aos professores uma nova dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem e um currículo de utilidade social. Este currículo passa pela organização do currículo local, assente no Projeto Educativo de Escola, com a intervenção de todos os atores que fazem parte da comunidade educativa, e que se reveja nos Projetos Curriculares de Turma e Escola. Neste contexto, assiste-se ao surgimento de um novo paradigma para a Formação Contínua, onde os processos formativos são vistos como dimensões aliadas aos contextos de trabalho, inseridas no princípio que norteia os Projetos de Escola (Leite & Fernandes, 2003).

A abordagem do conceito do ensino reflexivo define atitudes e competências para a reflexão. A teoria defendida por Zeichner (1993) apoia-se no pensamento de

Dewey (1916), e enumera três atitudes para a ação reflexiva. A primeira é a abertura de espírito, estar-se recetivo a várias opiniões e a outras formas de fazer, admitindo a possibilidade de erro; a segunda atitude prende-se com a responsabilidade e implica uma reflexão sobre a ação a realizar e o acautelamento de possíveis consequências a nível pessoal, académico, social e político; e, por último, a terceira atitude prende-se com a sinceridade.

É obvio que os professores não estão constantemente a refletir sobre tudo, mas devem encontrar um equilíbrio entre reflexão e rotina, entre o ato e o pensamento. A prática reflexiva integra uma conceção de reflexão, enquanto “um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, (...) Schön chamou-lhe reflexão na ação” (Zeichner, 1993, p. 20). O professor que faz a análise e interpretação da sua própria atividade, utiliza como ferramenta a reflexão para que o seu pensamento e ação sejam desenvolvidos. Schön (1996) refere ainda, como dimensões a ter em conta no conceito de profissional reflexivo, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

O reconhecimento e a importância da reflexão na ação permitem que o professor seja um profissional mais eficaz. Contudo, falar de ensino reflexivo e de professores reflexivos pressupõe que os mesmos dominem um conjunto de habilidades cognitivas ou metacognitivas e destrezas para concretizarem este modelo de ensino (García, 1995).

É neste âmbito que Pollard e Tann (1987) apresentam as destrezas essenciais para um ensino reflexivo: as **destrezas empíricas** dizem respeito à capacidade de coligir dados e descrever situações, causas e efeitos, quer a nível da sala de aula como da Escola, o que implica a recolha de dados objetivos e subjetivos (sentimentos e afetos); as **destrezas analíticas** são essenciais para construção de teorias a partir dos dados descritivos compilados e previamente analisados; as **destrezas avaliativas** reportam-se ao processo de valoração e à produção de juízos avaliativos sobre as consequências educativas, e à importância dos resultados atingidos; as **destrezas estratégicas** referem-se ao planeamento da ação e antecipação do que pode acontecer, mediante uma análise prévia; as **destrezas práticas** prendem-se com capacidade de relacionar a análise com a prática obtendo o resultado esperado; por último, as **destrezas de comunicação** sublinham que “os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as

suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo” (Garcia, 1995, p. 61), sendo desejável que a Formação Contínua contemple elementos que promovam o desenvolvimento destas destrezas.

O paradigma do ensino reflexivo valoriza outras atitudes, para além das destrezas referidas. Vários autores (Perrenoud, 2000; Krogh & Crews, 1989) referem que, para a existência de um ensino reflexivo, é necessária uma mentalidade aberta, livre de preconceitos, imparcial e disposta a aceitar novas ideias. A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade, isto é, a maturidade intelectual faz ponderar e equacionar, atempadamente, as consequências de um passo que se projetou, implica ter o desejo de abraçar as consequências que advenham da posição previamente assumida. Desta forma, a integridade é certificada pela responsabilidade intelectual, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende. A última atitude é o entusiasmo, ou seja, a habilidade de fazer uma reforma e de se reinventar, para que não se caia nas malhas da rotina, contrapondo o empenho, a curiosidade e a energia na concretização das atividades (García, 1995).

Importa referir que existem diversas formas e momentos de reflexão. O pensamento reflexivo na ação e a sua reconstrução podem decorrer separados ou simultaneamente (Amaral et al., 2005; Alarcão, 2005). Esses momentos simultâneos ou singulares podem aparecer em quatro formas. A primeira forma é **a introspeção**, na qual o professor, através da reflexão, íntima e pessoal, com algum distanciamento, medita sobre si, sobre os seus pensamentos e sentimentos ocorridos durante a atividade diária. Esta forma de reflexão pode ser registada através de diários, entrevistas biográficas ou construtos pessoais. A segunda forma é **o exame**, que projeta o professor para ações passadas ou futuras da vida escolar. Naturalmente, esta forma de reflexão está mais perto da ação e pode ser desenvolvida nas discussões de grupo. A **indagação** é a terceira forma de refletir. Esta forma relaciona-se com o conceito da investigação-ação, pois permite que os professores façam uma reflexão, isto é, analisem a prática e identifiquem estratégias para a melhoria. Sendo assim, a indagação “introduz um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento que as outras formas de reflexão não contemplam”. Por último, **a espontaneidade**, que é a que está mais próxima da prática. Schön considerou-a uma *reflexão-na-ação* (García, 1995).

O conceito de reflexão na ação está intimamente ligado às concepções de Schön, que apontam para uma componente reflexiva, a partir das situações práticas na formação dos professores. Esta opinião é corroborada por Gómez (1995), quando sublinha que a prática, como eixo do currículo da formação do professor, deve desencadear o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no “conhecimento-na-acção, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-acção, que analisa o conhecimento-na-acção, como a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção” (Gómez, 1995, p.111), contrariamente às teorias da racionalidade técnica, na qual a prática surge no final do desenvolvimento do currículo de formação. No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática docente é o epicentro da ação, da reflexão e da construção do seu saber (Alarcão, 2005).

Neste contexto, a mudança educacional depende dos professores, da sua formação e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Assim, entende-se a mudança como um processo moroso e contínuo, próprio da organização/Escola, coexistindo várias práticas e estratégias utilizadas por pessoas com funções diferentes. Na confluência destes fatores está inerente o próprio sentido de mudança que difere da inovação, processo mais rápido, intencional, consciente e deliberado (Flores, 1998). A inovação passa por uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento, por isso falar de formação de professores é falar num investimento educativo dos projetos de Escola.

Atualmente, o desafio educativo passa por conceber a Escola como um espaço onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Nessa ótica, a formação deve ser vista como um processo contínuo e continuado, que faz parte do quotidiano escolar e educacional, como um todo. Esta visão global não permite que a formação seja encarada como uma função independente dos projetos da Escola e dos profissionais (Nóvoa, 1995).

No contexto dinâmico da comunidade escolar, a Formação Contínua “alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação” (Nóvoa, 2002, p.40). Por esta ordem de ideias, os professores reflexivos constroem e reconstróem o seu conhecimento na sua prática profissional, povoados de dinâmicas de incerteza

e decisões contextualizadas, mobilizando os seus saberes numa prática coletiva e não apenas como profissionais isolados. Para que a mudança ocorra é necessário inseri-la ao nível da organização que é cada uma das escolas. Isto é, os professores reflexivos são pessoas que atendem aos contextos onde trabalham, interpretam-nos e adaptam-lhes a sua própria atuação. Nesta senda, um professor reflexivo faz uma análise mental e séria de um assunto, de forma consecutiva, para, se necessário, alterar as suas conceções. Como está comprometido com a sua profissão, levanta dúvidas sobre o seu trabalho, indo mais fundo na reflexão, questionando-se (Alarcão, 2002). Esta perspetiva remete para o conceito de Escola reflexiva como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura. Assim, uma organização aprendente avalia o seu Projeto Educativo, e qualifica todos os atores nela inseridos, aqueles que aprendem e aqueles que ensinam (Alarcão, 2002).

Enquadrando estas perspetivas na dinâmica da formação de professores é necessário conjugar a “lógica da procura” da parte dos professores e da Escola, com a “lógica da oferta”, sem esquecer que a formação não é dissociável dos projetos organizacionais e profissionais (Nóvoa, 1995). Aprender ao longo da vida é tanto uma forma de organizar a formação como uma filosofia da formação. Não reside numa mera preparação para a vida docente, mas é a própria vida docente. Sob o amplo conceito de Dewey (1916), a aprendizagem ao longo da vida é um olhar novo, lançado sobre as formas de responder às crescentes necessidades do progresso humano. Assim, aprender ao longo da vida apenas será uma realidade se for um princípio ligado à realidade da formação de professores. Ensinante e ensinado, educador e educando, formador e formando, tal é o poderoso mote para um modelo inovador de sociedade. A incerteza é uma característica da sociedade contemporânea e é provável que continue a sê-lo.

Só assim se entende a mudança. “Num mundo em mudança, que se transforma profunda e aceleradamente” (Tavares, 1996, p.13) a formação é interpelada a dar resposta, uma vez que é o motor para a aprendizagem, impulsionando as sociedades a adaptarem-se. Nenhuma sociedade sem um forte impulso propicia uma comunidade educativa em progresso.

### 3.3. O PORTEFÓLIO REFLEXIVO

À semelhança do que acontece noutros países, a elaboração de um portefólio de matriz reflexiva, como dispositivo de formação, tem vindo a expandir-se. Neste sentido, torna-se um dispositivo pluridimensional, porque permite a realização da auto e heteroavaliação. Segundo Sá-Chaves (2005, p. 7), esta adesão está relacionada com “uma nova racionalidade subjacente ao paradigma crítico reflexivo e ecológico na formação de profissionais”. Jones e Shelton (2006, p. 18-19) consideram os portefólios como:

“Documentos personalizados do percurso de aprendizagem, são logicamente ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósito específico que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, disposições e desempenhos específicos alcançados durante um período de tempo. Os Portefólios representam ligações estabelecidas entre acções e crenças, pensamento e acção, provas e critérios”.

A interação social promovida pela construção do portefólio, entre formador/formando ou professor/aluno, para a definição de objetivos, interpretação e justificação da seleção, com avanços e recuos próprios dos progressos e dos melhoramentos do projeto, implica um trabalho de pares, um trabalho com dimensão colaborativa e sistemática.

O portefólio reflexivo permite que o professor cresça na reflexão sistemática e adquira o hábito de levantar questões e de forma continuada. Neste sentido, equaciona-se sobre o que fez, como fez e quais os resultados alcançados. Este processo permite a adequação de estratégias ou a sua reformulação. A natureza de um portefólio de matriz reflexiva é inacabada, pois pressupõe a formação como um processo constante ao longo da vida. Sá-Chaves (2005) enuncia os contributos no uso dos portefólios nos seguintes termos:

- promover o desenvolvimento reflexivo, quer a nível cognitivo, quer metacognitivo;
- estimular o processo de enriquecimento concetual, através do recurso às múltiplas fontes de conhecimento em presença;
- estruturar a organização concetual ao nível individual, através da progressiva aferição de critérios de coerência, significado e relevância pessoal;

- fundamentar os processos de reflexão para, na e sobre a ação, quer na dimensão pessoal, quer profissional;
- garantir mecanismos de aprofundamento conceitual continuado, através do relacionamento, em *feedback*, entre membros das comunidades de aprendizagem;
- estimular a originalidade e criatividade individuais, no que se refere a processos de intervenção educativa, aos processos de reflexão sobre as práticas e à sua explicitação, através de vários tipos de narrativa;
- contribuir para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a ação, reconhecendo-lhe uma natureza dinâmica, flexível, estratégica e contextual;
- permitir a regulação, em tempo útil, de conflitos de diferentes tipos, garantindo condições de estabilidade e de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade;
- facilitar os processos de auto e heteroavaliação, através da compreensão atempada dos processos.

Os portefólios reflexivos são ferramentas de comunicação, através das quais o formador e o formando dialogam constantemente, já que são escritos, reescritos, organizados e partilhados durante a atividade quotidiana (Coelho & Campos, 2003). Essa situação permite recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, o que não poderia acontecer se o portefólio fosse realizado no final da ação.

O uso deste tipo de instrumento, como estratégia na formação inicial ou contínua, exige uma mudança conceitual nas lógicas que subjazem aos paradigmas de ensino, de aprendizagem, de formação, e de supervisão. Os modelos de racionalidade técnica, de natureza tecnicista e instrumental, não se adequam a esta promoção do desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica.

A utilização de portefólios reflexivos vai ao encontro dos princípios que sustentam as perspetivas de formação defendidas por Schön (1997) e já aqui abordadas, uma vez que é um texto original, de criação de autor. Além disso, o portefólio permite o acesso não só aos conhecimentos, mas sobretudo aos significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se

constroem e interferem na reconfiguração das suas próprias identidades (Sá-Chaves, 2005), enquanto pessoas e profissionais.

O portefólio é, neste sentido, um documento em constante desenvolvimento e (re) elaboração, representando o seu autor em termos profissionais. O facto de integrar reflexões do autor, transforma-o num instrumento de autoformação, automonitorização e reorientação da sua atividade como docente. Esta situação favorece o encontro dos pontos fortes, mas também, e sobretudo, dos pontos fracos de atuação. O reconhecimento da realidade deve conduzir o professor à busca de uma solução para melhorar as práticas e ao estabelecimento de novas etapas e novos desafios profissionais. A reflexão deve ser, portanto, constante e contínua.

A falta de prática na utilização do portefólio, como instrumento de reflexão sobre a prática, pode causar, inicialmente, alguns impactos negativos no formando. Esta ideia é reforçada por Nunes e Moreira (2005), ao mencionarem constrangimentos como: a invisibilidade do sujeito nas narrativas; ausência de narrativas de carácter reflexivo; desintegração entre forma e conteúdo nas narrativas, nas análises efetuadas na primeira fase da construção do portfólio. Estes dispositivos, os portefólios, tornaram-se ferramentas bastante utilizadas na formação de professores (Bernardes & Miranda, 2003; Veiga Simão, 2005). Contudo, aponta-se a crítica de que tendem, cada vez mais, a ser dispositivos de avaliação e de certificação e não dispositivos de formação (Nóvoa, 2002).

Para a concretização do portefólio o papel do professor/supervisor adquire um duplo sentido: dá *feedback* ao formando pela análise, orientação, motivação e regulação pela avaliação formativa (Coelho & Campos, 2003), e avalia o dispositivo, neste caso o portefólio, para a certificação da ação de formação.

Tendo em conta estas interações, os portefólios reforçam a importância dos professores/formandos no seu processo formativo, já que a reflexividade das práticas pedagógicas e da formação, bem como a articulação entre a teoria e a prática possibilitam o reforço do conhecimento profissional e do pensamento individual. A respetiva elaboração permite ainda o desenvolvimento de competências de recolha, organização e seleção de informação, facilitando as práticas colaborativas e a troca de experiências entre docentes.

## CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DA LEITURA

*Minha pátria é a língua portuguesa (...) as palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas (...) muitas vezes, escrevo sem querer pensar, num devaneio externo, deixando que as palavras me façam festas, criança menina ao colo delas.*

Fernando Pessoa (2011, p.172)

A Pátria é o espaço das várias interações relacionais (afetivas, sociais, culturais e históricas) do Homem, da sua cultura e língua. Apesar da sua evolução, multiculturalidade e diversidade, a língua portuguesa carrega consigo os seus gestos, as suas cores, a marca da sua formação, a sua norma e a sua variação. A língua é o epicentro da comunicação. Pela língua ligamo-nos aos outros, ao seu mundo, assim como ao das pessoas que estão à nossa volta. A língua é a nossa “identidade nacional”. Como afirma o poeta, “Minha pátria é a língua portuguesa” (Pessoa, *ibidem*).

Pela palavra, pelos seus símbolos e signos, apropriamo-nos do que nos rodeia e transformamos a realidade viável e imaginada. Pela palavra (oral ou escrita) podemos criar, reordenar, (re)inventar. Pela palavra podemos amar, ferir e transformar. A língua - o português – entrelaça situações de comunicação e intencionalidade, vocabulário, ortografia e semântica. Como resultado do processo de ensino e aprendizagem, os alunos portugueses apresentam fracos resultados na língua materna. Contudo, é em Português (a pátria e a língua) que todos os professores e alunos se encontram e se cruzam. Por isso, é preciso repensar o ensino de português.

### 1. O PROGRAMA NACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS (PNEP)

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) inscreve-se no quadro de uma medida de política educativa, surgindo a partir do fraco desempenho dos alunos portugueses a nível internacional, no *Programme for International Student Assessment* (PISA), bem como em estudos nacionais e das provas de aferição. Este

Programa Nacional de Formação Contínua, coordenado pela professora Inês Sim-Sim, pretende ser uma resposta ao insucesso, a nível do ensino de português, “através da modificação das práticas docentes” (Despacho n.º 546/07, ponto 3).

O PNEP, regulamentado pelo Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro, tem por objetivo melhorar as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1.º CEB, nos seus vários domínios: **oralidade** (desenvolvimento da consciência linguística), **leitura** (desenvolvimento da consciência fonológica e ensino explícito da compreensão de textos), e **escrita** (as várias competências da produção textual). Este programa tem como objetivo central melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita dos alunos do 1.º CEB, num período entre quatro a oito anos.

### **1.1. FUNDAMENTOS E OBJETIVOS DO PROGRAMA NACIONAL DE PORTUGUÊS (PNEP)**

A 27 e 28 de Setembro de 2007 realizou-se, em Lisboa, a conferência “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”. A brochura entregue a cada participante, na nota introdutória, relevava a prioridade das políticas de formação, tendo por horizonte as metas adoptadas pelo Conselho Europeu em 2003, centrando-se no “combate ao insucesso e ao abandono escolar e na assunção do ensino secundário como referencial mínimo da qualificação da população portuguesa”.

No início do ano de 2007, mais propriamente a 19 de Janeiro, foi publicado o Decreto-Lei n.º 15/ 2007 de 19 de Janeiro, que regulamenta o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD). Este normativo determina, no artigo 35, alíneas m) e n) respetivamente, que uma das funções do professor é a de “participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica” e de “organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada” (ECD, 2007, p.23).

Mediante as alterações ao ECD, para efeitos de progressão na carreira, só podem ser creditadas as ações de Formação Contínua relacionadas com a área científico-didática do docente, ou com as necessidades da Escola e também as que estão definidas no Projeto Educativo ou no Plano Anual de Atividades. Contudo, 2/3 das ações de formação devem obrigatoriamente pertencer à área científico-didática

lecionada pelo docente. Com este novo estatuto ocorre uma mudança na política de Formação Contínua. Nesse sentido, são criados, entre 2005 e 2007, três programas nacionais de Formação Contínua para professores do 1.º CEB: ensino da matemática; ensino de português; e ensino experimental das ciências.

O desenvolvimento destes programas de Formação Contínua realiza-se através da articulação estabelecida entre o Ministério da Educação (ME), os estabelecimentos de ensino superior, com responsabilidade na formação inicial de professores, e as Escolas. A coordenação e acompanhamento do programa é da responsabilidade de uma comissão nacional criada para o efeito, constituída por professores do ensino superior, com experiência em atividades de formação e investigação em ensino.

Neste contexto, conforme já referido, surge o PNEP, em 2006. Segundo o despacho que norteia esta formação, o PNEP contempla uma vertente de formação em rede, regida por três grandes princípios:

- a) a formação dos professores é centrada na escola ou no agrupamento de escolas, exigindo a adesão voluntária da escola/agrupamento;
- b) a formação dos professores visa a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua, na sala de aula;
- c) a formação dos professores é regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, ao nível individual, da classe e da escola.

Para dar cumprimento ao estabelecido, no ano letivo de 2006/2007, foram selecionados 120 docentes do 1.º CEB através de um concurso dirigido às Escolas/Agrupamento de Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a nível nacional. Nesta esteira, foram convidados como formadores os docentes das Escolas Superiores de Educação (ESE). Estes deveriam acompanhar os professores do 1.º ciclo, em todo o processo de formação.

Tal como é enunciado no despacho 546/2007, os princípios que regem esta formação são grandes princípios, o que os torna demasiado amplos e de natureza implícita. A carga horária desta formação aponta para uma distribuição das horas pelas diferentes sessões. Assim, o PNEP, num total não inferior a cento e vinte horas por ano e por formando, integra sessões temáticas, organizadas em sessões regionais e sessões de formação em grupo, e ainda sessões tutoriais de acompanhamento na sala de aula.

As sessões temáticas incluem:

a) sessões regionais (trinta horas anuais), programadas e realizadas pela coordenação do núcleo de formação, destinadas à atualização científica e ao sucessivo aprofundamento de temas; nelas participam todos os docentes em formação no respectivo núcleo;

b) sessões quinzenais de formação em grupo (sessenta horas anuais distribuídas por 15 sessões), orientadas pelo formador da escola, destinadas a debater temas e a apresentar e explorar materiais didáticos e de avaliação; nelas participam todos os docentes em formação na Escola/Agrupamento.

As sessões tutoriais (trinta horas anuais), individuais e orientadas pelo formador da escola, visam o apoio direto ao docente na atividade letiva do ensino da língua à respetiva turma.

O formador do referido programa foi selecionado pelo Agrupamento de Escolas, mediante o perfil definido no ponto 5, Artigo 3.º, Capítulo II do Edital do Ministério da Educação (2006), sendo obrigatoriamente um professor do 1.º CEB desse mesmo Agrupamento. Ao reler o Despacho que regulamenta a formação no âmbito do PNEP evocam-se as palavras de Nóvoa (1992, p.27) “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Pelas características da formação e inerente acompanhamento do supervisor do Agrupamento, o PNEP contribui para o estímulo do desenvolvimento e aprofundamento profissional, pelo processo reflexivo sobre as práticas e pela metodologia de investigação-ação. Esta metodologia é concebida, na perspetiva de Alarcão (2002, p.223) em quatro fases: planificação; ação; observação; reflexão. Está orientada para a (ibidem):

“resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interacção das suas dimensões, sustentará a formação comunitária, em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do colectivo que é o corpo profissional dos professores”.

Por último, a avaliação da formação é realizada através da apreciação de um portefólio construído durante a formação, sendo atribuído um diploma de formação em Ensino do Português, passível de creditação em unidades de crédito (ECTS).

## 2. COMPETÊNCIA DE LEITURA NO PNEP

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.  
(...) Escolas que são asas não amam pássaros  
engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo.  
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.*

Rubem Alves (2001, p.2)

Tendo como principal missão a formação de cidadãos livres, responsáveis, críticos e intervenientes... cidadãos com asas para voar acompanhando a evolução social, a Escola deve proporcionar e ensinar estratégias cativadoras e que realizem aprendizagem significativa. Para que semelhante missão percorra caminhos de sucesso, a escola deve estar atenta aos novos contextos sociais, bem como às novas exigências determinadas pela aceleração constante e imparável que cada dia se vive, nomeadamente no que respeita à revolução das comunicações, o que implica o desenvolvimento de competências mais ativas e mais reflexivas do que as que existiam anteriormente.

Vencendo distâncias sem limites e sem fronteiras, graças à evolução tecnológica, as pessoas ficam ligadas ao mundo. No entanto, no que respeita ao calor humano, ao contacto pessoal, à pedagogia dos afetos... jamais as pessoas viveram tão isoladas, solitárias e com carências afetivas! Infelizmente, a proximidade cultural do mundo virtual poderá contribuir para a perda da identidade individual. Felizmente, esta identidade afirma-se, na sua essência, pela Língua, pelos usos e costumes, pela herança cultural. Na base de tão importante identidade está o domínio das competências de leitura e de escrita, adquirido e cultivado por cada indivíduo, transmitido pelos agentes sociais e, principalmente, pelas instituições de ensino.

Será esse o caminho que se percorrerá, no presente capítulo. Nele falar-se-á da leitura, do ato de ler, dos fatores que influem na compreensão leitora e do ensino e de estratégias para o desenvolvimento da compreensão da leitura, tendo como objetivo final dar “asas” aos alunos para que possam voar.

## 2.1. O CONCEITO DE LEITURA

Muitas das ações do ser humano são meros reflexos, rotineiros ou não, ações impensadas que se escondem no inconsciente da pessoa. Vive-se rodeado de mensagens que o cérebro lê sem esforço, sem pensar, sem conhecer o contexto da mensagem/do texto. Este ato de ler, ou seja, decifrar o que está escrito ou ilustrado de outra forma gráfica, não pode ser designado como leitura. Ler implica ir mais além, como testemunha Sim-Sim (2006, pp. 35-36):

“A aceção geral de leitura contempla a possibilidade e a intenção de comunicar uma qualquer mensagem a alguém. Lê-se, e escreve-se, para comunicar, e muito embora subjacente a alguns signos gráficos haja a intencionalidade de transmitir mensagens, como é o caso da sinalética informativa, a sua interpretação não pode ser considerada leitura no sentido linguístico. É só quando essa intencionalidade de comunicação possui uma roupagem verbal que podemos falar de leitura como uma competência linguística”.

Embora o conceito de leitura esteja associado à linguagem oral, sendo suportado pelo sistema de escrita, há os processos específicos envolvidos que anulam a ideia de que a leitura poderá ser uma mera transposição do oral para o escrito. Neste sentido, Sim-Sim (2007, p. 8), afirma que “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”. A leitura implica ação pensada, implica compreender não só a simbologia gráfica, mas também o que complementa a mensagem: o que está nas entrelinhas, os gestos, a expressão, as cores... todo um contexto subjacente ao texto/mensagem.

Ao contrário do que em tempos se pensava, a leitura é um **processo** que se aprende, que deve ser ensinado de forma explícita, formal e constante. Enquanto processo que implica aprendizagem, muitos investigadores têm-se debruçado sobre o estudo do mecanismo da leitura, sendo várias as definições e perspetivas existentes. Assim, Ribeiro (2005, p. 19) refere que ler é transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e julgar e apreciar o seu valor estético. A leitura apresenta ainda um carácter produtivo e global, sendo essencialmente um “fazer interpretativo”, uma produção que releva do leitor, do texto, do contexto, das leituras anteriores, do processo de leitura, dos processos cognitivos e das orientações afetivas. A leitura é o resultado “do jogo de uma diversidade de factores” ao nível do material a ser lido, do leitor e da situação de leitura, ao contrário do que se afirmou

durante muitos anos, em que a leitura era vista como “uma prática de base perceptiva” (Amor, 2006, p. 83), onde se evidenciava a assimilação direta do conteúdo do texto, a construção do significado e a apreensão elementar.

Torna-se pertinente realçar o carácter dinâmico e contínuo da leitura, já que existe uma estreita ligação com a experiência e vivências do leitor. Enquanto se lê, constroem-se figurações ou interpretações, continuamente. Estas construções são baseadas em especulações e levantamento de hipóteses sobre o que a seguir poderá acontecer. Assim, mantêm-se ou retifica-se as interpretações do que já foi lido pelas palavras atuais do tempo presente, e do agora. Por outras palavras, a leitura é “uma actividade que se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência” (Castro & Sousa, 1998, p. 58).

Perspetivando uma constante atualização do texto, tendo em conta as experiências e capacidades de quem lê, Sim-Sim et al. (1997, p. 27) realça a leitura como um processo interativo “entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo”, ou seja, o leitor é agente ativo na extração e construção do significado do texto, através do envolvimento e interação criada com a linguagem escrita.

Partindo do princípio do conceito de leitura interativa, entre o que está escrito e a atividade mental do leitor, Solé (2009) considera a leitura como um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. Ainda nesta linha, Vaz (1998, p. 100) diz que a leitura é o resultado de “um processo activo e interactivo pelo qual se estabelecem relações entre diferentes partes do texto e entre o texto e o conhecimento ou experiências prévias do sujeito”, reforçando que “o processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos factores: as particularidades do texto, os objectivos visados com a leitura, as circunstâncias em que ocorre e as características pessoais do leitor” (ibidem).

Conclui-se, assim, que ler é, acima de tudo, um ato refletido e não apenas um ato mecânico de decifração de símbolos gráficos. Saber ler é, a partir do texto, saber raciocinar e construir uma interpretação da mensagem escrita, com base no seu conteúdo, e em interação com a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. Este, com a aprendizagem de estratégias e prática sistemática, conseguirá atribuir significado à sua leitura e até detetar pontos menos compreendidos durante o processo de interpretação.

## 2.2. LEITURA E ATO DE LER

Na sociedade atual, em que se vive rodeado de uma imensidão de informação, é necessário saber gerir o conhecimento, só possível através da compreensão de cada mensagem por essa informação transmitida. Os progressos tecnológicos não param, por isso a velocidade, a quantidade e a diversidade avassaladora de informação que chega por via *on-line* impõem, para não nos desatualizarmos, a necessidade premente de apreendermos a informação com eficácia (Sim-Sim, 2001; Smith, 1999).

Esta evolução acelerada da informação, que bombardeia o mundo de hoje, impõe que se viva em constante aprendizagem de forma a manter-se em atualização permanente. Face a este desafio da sociedade há que saber ler muitos e variados tipos de texto. Criar um cidadão com capacidade de leitura, capaz de discriminar e fazer uso da informação que surge através de suportes tão diversificados, um leitor competente e crítico, passa pelo papel desempenhado pela escola. Neste âmbito, a escola deverá desempenhar a sua função de ensinar, sistemática e eficazmente, múltiplas estratégias de compreensão da leitura de textos variados.

Nas atuais concepções de leitura, valoriza-se a compreensão do que é lido, acima de tudo, ao contrário das perspetivas anteriores que valorizavam a decifração grafema-fonema, ou seja, da leitura mais ao nível instrumental do que compreensivo e com sentido. Aprende-se a ler através da informação real com que o ser humano é confrontado. É a ler de verdade que se aprende a ler - ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua, escrita num cartaz, a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto... em situação de vida “a sério”, como dizem as crianças - e não aprendendo a ler primeiro (Jolibert, 2003; Smith, 1999).

São várias as vozes a proclamar que só existe leitura quando existe compreensão do significado do que se lê (Azevedo, 2007; Pereira, 2008, Sardinha, 2007). A “atribuição de significado ao que se lê” é a definição de Sim-Sim (2007, p. 8) para a compreensão de leitura, reforçando que “o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto”, tal como na compreensão oral.

É, hoje em dia, evidente que a leitura tem outro significado. A leitura não é estática, é um processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto

(considerado aqui não só como uma página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) “um significado que foi previamente codificado por um emissor” (Sequeira, 1989, p. 54). O leitor antecipa e prevê o significado do texto, com base na sua experiência cultural, linguística e em toda a informação que já possui. Ou seja, existe uma ligação intrínseca entre um sujeito que lê e o objeto lido. Todo este dinamismo, que envolve o leitor vai influenciar não só o seu comportamento em relação à leitura, mas também em relação a outros conhecimentos (Coutinho & Azevedo, 2007; Jolibert, 2003; Sequeira, 1989; Snow, 2002).

Ler assume um carácter dinâmico, interpessoal, uma vez que é a “interacção verbal entre indivíduos” socialmente determinados – leitor e autor -, cada um com o seu mundo, a sua condição social, o relacionamento com o mundo e os outros” (Soares, 1991, p. 18). A solidão não coexiste com a leitura compreensiva, entendida e vivenciada no interior de cada leitor, uma vez que no diálogo entre os dois sujeitos (leitor e autor) tem um pendor social e socializante. A ideia de que estratégias cognitivas específicas são mobilizadas pelo leitor, é consensual. A ideia fundamental da leitura, no paradigma atual, é a necessidade da ativação do conhecimento prévio sobre o tema de leitura, que permitirá a antecipação do conteúdo, a organização da nova informação, o questionamento, a síntese e a construção de uma representação sobre o que foi lido (Cabral, 2004; Lomas, 2003; Sim-Sim, 2006). Existe, em consequência, uma relação dialética entre o texto e o leitor, baseada nos conhecimentos prévios do leitor e que o impulsionam a analisar interpretativamente o texto, na busca de um significado que lhe permitirá aceder a novos conhecimentos, incorporando-os nos seus esquemas mentais (Amor, 2006; Pontes & Barros, 2007; Solé, 2009; Viana et al., 2010).

Antes de Sim-Sim, outros estudiosos colocaram o leitor como participante ativo, o que amplia a sua competência textual, quando constrói o significado, buscando uma interpretação a partir do texto, manipulando o seu conhecimento prévio. O leitor é quem valoriza o texto, ao atribuir-lhe o devido significado, pois “ainda que o texto exista sem o leitor, a reconstrução da significação é um projecto do leitor, este encontra-se, assim, no centro desse processo de construção/reconstrução da significação” (Sousa, 2007, p. 53). Assim, o sentido e o

significado do texto só “ganha asas” quando são interpretados e reconstruídos por um leitor... Numa palavra, o significado depende da visão do leitor.

Pedagogicamente, a leitura em contexto escolar deverá passar por algumas mudanças essenciais: a decifração, ainda identificada como “capacidade leitora” – muitos educadores ainda estão convictos de que se o aluno aprendeu a técnica da leitura, já sabe ler – deverá passar a ser identificada como parte de um conjunto de capacidades necessárias para entender o texto e não como uma competência realizada; a valorização do ensino da leitura de forma transversal, como competência implicadora na compreensão dos conteúdos de todas as áreas curriculares, disciplinares e curriculares e não disciplinares. Para uma reflexão sobre as falhas da educação na transmissão do prazer de ler, é essencial a leitura da obra *Como um romance* de Daniel Pennac. Servindo-se de um grande sentido de humor, o autor expõe as principais preocupações dos educadores em relação à aparente indiferença dos jovens de hoje, face à leitura, e tenta desmistificar alguns dos motivos que frequentemente são apontados como estando na sua origem. Significativas são as primeiras linhas da obra “o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...” (Pennac, 2000, p. 11).

### **2.3. LEITURA E FATORES INFLUENCIADORES DA COMPREENSÃO**

Se, em princípio, todos os alunos acabam por aprender a ler, muito poucos adquirem hábitos de leitura, ou são capazes de usar convenientemente essa competência. E é ela que permite, para além do mais, o saber estudar. O que a criança já sabe sobre a leitura, quando aprende a ler, vai influenciar o sucesso da aprendizagem da leitura e a sua conversão num hábito pessoal (Seixas, 2001).

Atendendo a estes pressupostos, é tão importante que a criança cresça num ambiente familiar impregnado de livros e leituras como é de vital importância que a escola adote, rapidamente, novas didáticas e integre novas atividades e ferramentas de trabalho (o computador, a Internet, o telemóvel, a música, o vídeo...) que exijam outros tipos de leitura para a eficácia do ensino da compreensão de textos. O treino relativo à imaginação, à sensibilidade estética, à capacidade de observação e contemplação, ao nível de linguagem e aos jogos linguísticos, proporcionado no

contacto com obras literárias, permite desenvolver a capacidade de reconstruir significados, dar forma ao pensamento, descrever sonhos, sentimentos e emoções... enfim, estimular a curiosidade intelectual. Evidentemente que isto pressupõe um trabalho de motivação do indivíduo que, começando na família, deve ter continuidade na escola e na sociedade, pelas estruturas e vivências que estas lhe proporcionam.

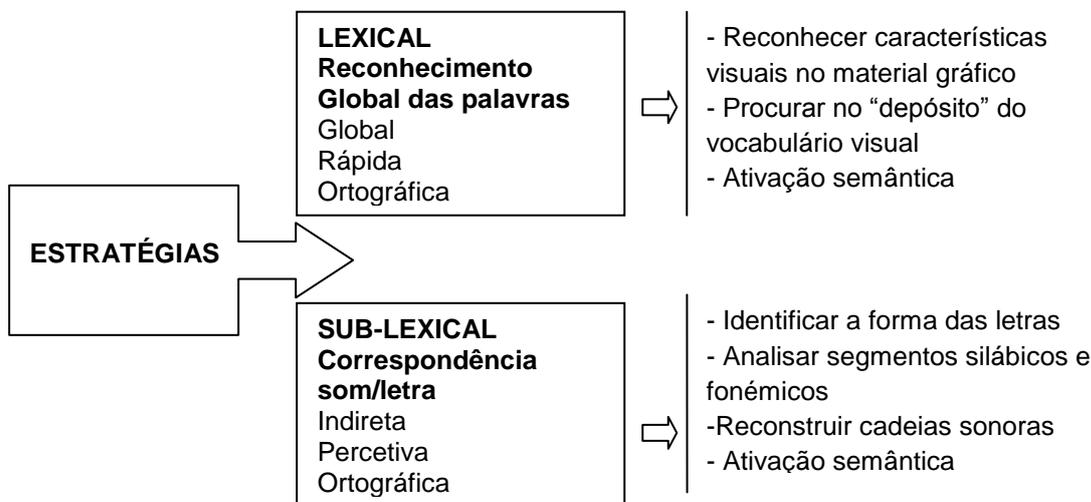
Vários comportamentos atitudinais justificam a atenção do professor, para o alcance dos objetivos. Das várias estratégias difundidas na literatura consultada, destaca-se: “proporcionar o contacto precoce com o livro; ler e contar histórias; experimentar regularmente momentos de leitura partilhada sem impor de forma autoritária os nossos gostos pessoais; dar espaço à leitura livre e lúdica sem lhe atribuir sempre um objetivo informativo e utilitário” (Bastos, 1999, p. 286). Neste âmbito, Letria (2001) aconselha o professor a transmitir uma cumplicidade entre o autor e o leitor; ajudar a desvendar os mistérios que o livro envolve; proporcionar o livro como resposta a uma curiosidade demonstrada; demonstrar que as novas tecnologias não são incompatíveis com a escrita; proporcionar o contacto com o livro; nas livrarias, bibliotecas...; sensibilizar para as sensações que um livro pode despertar: olfato, tato...

Outro fator, que parece justificar preocupação, é a abordagem do texto escrito. É um processo moroso que exige do leitor, além de estruturas linguísticas, estruturas cognitivas afetivas e culturais, evidenciadas pelos conhecimentos sobre a língua e pelos conhecimentos sobre o mundo. No entanto, no ato de leitura, o leitor depara-se com a necessidade de acionar processos para a compreensão textual (Giasson, 2000; Viana 2010). Identificando o falar e compreender o oral, como uso primário da língua, e o ler e escrever, como uso secundário, Sim-Sim (2006, p. 36) afirma que “a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua”. Na verdade, uma das condicionantes da compreensão de leitura depende muito da relação existente entre estes dois usos da língua (Cruz, 2007; Jolibert, 2003; Snow, 2002). De facto, o domínio da representação gráfica da língua oral passa pelo conhecimento dos sinais estabelecidos e que representam sons, sílabas ou palavras, resumindo-se no reconhecimento do código escrito, como confirma Sim-Sim (2001, p. 212) “o acesso ao significado do material impresso

implica a capacidade de traduzir os sinais convencionados em sequências sonoras, organizadas de acordo com as regras que regulam o código oral”.

Sintetizando ideias mencionadas, a leitura tem como objetivo final a compreensão do que foi lido. Corroborando a ideia de que há um processo de transformação no ato de ler, autores como Capovilla e Capovilla (2007), Coltheart (2005) e Dehaene (2007) comprovam a existência de um processo, pelo qual o leitor passa, na atribuição de significado, ao transformar a linguagem escrita em linguagem falada. Para realizar esta transformação, dois procedimentos diferentes há que ter em conta: a via fonológica, através da conversão grafema-fonema e a via lexical, envolvendo a pesquisa na memória a longo prazo. Isto é, sempre que o leitor reconhece visualmente as palavras dá-se a ativação imediata da via de acesso ao significado, mas este acesso passa a ser feito através da forma fonológica das palavras, sempre que o leitor não identifica a sua forma global (Sim-Sim, 2006).

Fig. 2 - Vias de acesso ao reconhecimento da palavra



Fonte: Sim-Sim (2007) – adaptado

No que se refere às vias de leitura, há a referir que a comunidade científica esteve dividida durante cerca de trinta anos, uns afirmando que era essencial a passagem pelo som, outros que a passagem pela via fonológica caracterizava os leitores iniciantes. A via direta ou lexical é utilizada por um leitor que faz uma leitura fluente, “C’est seulement après plusieurs années d’apprentissage que les deux voies

finissent par s'intégrer l'une à l'autre, au point de produire, chez le lecteur adulte, l'apparence d'un système de lecture unique et intégré" (Dehaene, 2007, p. 70).

Qualquer ser humano possui uma via direta de acesso às palavras, ou seja, as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente ativadas no cérebro, sem a necessidade de articular ou movimentar os lábios. Esta perspectiva referencia que a via fonológica e a via lexical e a se apoiam uma na outra, funcionando em paralelo (Coltheart, 2005; Dehaene, 2007). Será importante ter em conta que a familiaridade do leitor com as palavras é fundamental, pois desta ação familiar resultará a ativação das duas vias - a visual e a fonológica - de processamento de palavras (Amor, 2006; Lomas, 2003; Sim-Sim, 2006).

Existem variáveis no processamento da informação, dependentes das competências cognitivas que o leitor possui, tais como, a atenção, a percepção, a memória, o processamento simultâneo e sequencializado, a simbolização, a compreensão, a inferência, a planificação e produção de estratégias, a concetualização, a resolução de problemas, a chamada e expressão de informação, entre outros (Fonseca, 2002). A identificação visual, auditiva e tatiiloquinestésica, a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos, o domínio léxico visual, o conhecimento do código escrito (conversão grafema/fonema), a descodificação de palavras, a construção de significados envolvendo a compreensão... são os processos cognitivos implicados na leitura, segundo alguns investigadores, incluindo Azevedo (2007) e Fonseca (2004).

A leitura é uma atividade complexa na qual processos variados estão envolvidos: a cultura, a linguagem, o comportamento emocional, a psicomotricidade, a percepção auditiva e visual, entre outros (Azevedo, 2007, Silva et al., 2009). A propósito, Cruz (2007) refere dois grupos, perante os múltiplos processos cognitivos implicados na leitura: a compreensão e a descodificação. Atribuindo à descodificação um processo de nível inferior, Citoler (1997) afirma que este nível envolve os módulos percetivo e lexical, enquanto no processo de nível superior está a compreensão, envolvendo os módulos sintático e semântico. Este autor reforça que ambos os processos trabalham em simultâneo, sendo essenciais para a leitura nos leitores proficientes. Tendo como foco os níveis de compreensão de leitura, vários autores têm investigado e apresentado as suas variadas conclusões. Por exemplo, Sim-Sim (2006) refere Chall, que em 1983, considerou seis estádios de

leitura durante a vida escolar; Herber, em 1978, atribui três níveis “à compreensão em geral”; Smith, em 1980, “integra quatro categorias”; No entanto “qualquer que seja a taxonomia ou teoria é, todavia, possível perceber que a compreensão subentende diversos graus de complexidade, aos quais se encontram associadas competências específicas”, defendendo que “o fulcro da questão radica muito mais nas características do leitor do que na capacidade de compreensão em si mesma” (Sim-Sim, 2006, p. 45).

Reforçando o que já foi referido, a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficaz e sistemático da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto assíduo com boa literatura. Para ultrapassar o moroso processo de tradução grafema-fonema é necessário existir um treino sistematizado de técnicas de automatização que conduzam ao reconhecimento visual imediato de palavras e, conseqüentemente, ao rápido acesso à compreensão do texto (Jolibert, 2003; Sim-Sim, 2007). A valorização de atividades de antecipação, sobre o conteúdo do texto, com confirmação posterior, e treino da mobilização do conhecimento prévio sobre o assunto, são estratégias a ser ensinadas que estimularão o aluno, enquanto leitor, a procurar informação sobre a temática do texto. Assim, estabelecer-se-á uma conexão entre o assunto do texto e o conteúdo do mesmo.

#### **2.4. ESTRUTURAS IMPLICADAS NA COMPREENSÃO LEITORA**

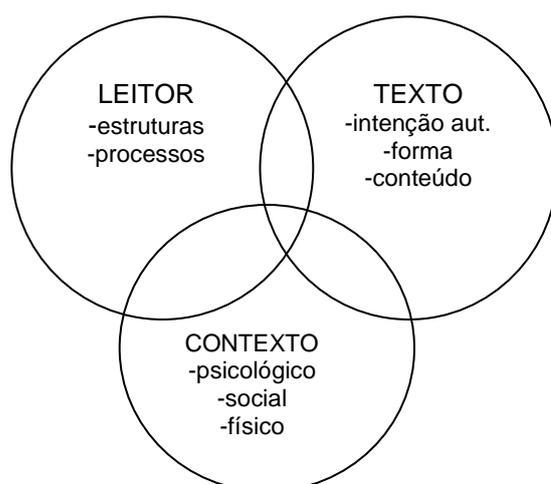
Na nova conceção de leitura, em que ler é compreender, vários fatores influenciam a compreensão. No entanto, a extração do significado de um texto não está dependente de “factores fixos e rígidos”. Daí que se deva “olhar o leitor como fazedor de significados”, que resultam não só do texto que alguém escreveu, mas também de fatores intrínsecos a quem o lê (Sim-Sim, 2006; Smith, 1999). Numa relação biunívoca, leitor e texto condicionam a compreensão de leitura.

Se esta conceção é comum na recente investigação publicada em Portugal, importa que professor/educador tenha em conta, na sua planificação da aula de Língua Portuguesa, o leitor, o texto e o contexto de leitura, atendendo à interrelação destes elementos. Nesse sentido, Colomer (2003, p.165) refere:

1. O leitor diz respeito aos conhecimentos que este possui num sentido amplo, o mesmo é dizer: tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto.
2. O texto refere-se à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à forma como organizou a sua mensagem.
3. O contexto compreende as condições da leitura, tanto as que o próprio leitor determina (a sua intenção, o seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social, as quais, no caso da leitura, são normalmente as que o professor define (uma leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo disponível, etc)".

Em suma, durante a atividade letiva, o professor deve articular estes três elementos, uma vez que a sua interrelação promove a compreensão textual. Também Giasson (2000), Sim-Sim (2006) e Viana (2007) concordam na definição dos três elementos que interagem no processo de leitura: o leitor, o texto e o contexto, como se exemplifica no diagrama seguinte.

Fig. 3 - Modelo consensual de Leitura



Fonte: Viana (2007, p 6)

A finalidade ou intenção subjacente a cada atividade de leitura vai determinar a eficiência e a eficácia das estratégias utilizadas no processamento da informação e, conseqüentemente, na compreensão do texto. De facto, diferentes objetivos de leitura implicam diversas operações de processamento e compreensão. A existência de diferentes tipos de texto, com finalidades diferenciadas, implica que o educador oriente o aprendiz leitor, dando-lhe informação sobre o que se pretende com cada atividade de leitura, de forma a ajudar a ativar e a estruturar as estratégias mais

adequadas ao efeito pretendido. O professor não deverá esquecer as características de cada leitor, pois influenciam o processo de leitura.

Segundo investigação no campo, a construção do significado ocorre quando se incorpora uma nova informação, dentro de um esquema ou estrutura cognitiva, ou seja, quando se ativam e desenvolvem os conhecimentos prévios e quando se estabelecem finalidades para ler (Colomer, 2003; Seixas, 2001; Sim-Sim, 2006). A informação de um texto é melhor compreendida e melhor retida pelos leitores que possuem conhecimentos mais avançados sobre o texto escrito. O domínio linguístico e o conhecimento oral que o leitor já adquiriu, sobre a língua em que o texto está escrito, vai determinar a extração e reconstrução da mensagem escrita.

O domínio da linguagem oral, nomeadamente ao nível da sintaxe e da semântica, influencia “a qualidade da compreensão de leitura conseguida por quem lê” (Sim-Sim, 2006). Reforça-se que o desenvolvimento gradual do conhecimento implícito da língua, naturalmente construído em interação com os falantes da sua língua materna, desde a primeira infância, leva a que as crianças ganhem a necessária distância para fazerem da linguagem um objeto de análise, ou um brinquedo que se usa e com o qual se brinca (Duarte, 2008; Freitas et al., 2007).

Acresce que o conhecimento da fonologia, da semântica, da sintaxe e da pragmática, componentes de nível superior, além de exigirem, do sujeito falante, uma consciência linguística, também são determinantes para o domínio da linguagem escrita. Ter capacidade de refletir e manipular a língua, fora do contexto comunicativo, é ter consciência linguística, um processo cognitivo de ordem superior em que o aluno controla as estruturas da língua, próprio de um nível de conhecimento explícito, a metalinguagem. Contrariamente ao conhecimento implícito, as regras que regem a língua requerem um ensino explícito e formal, antes denominado por “ensino da gramática” e atualmente por “conhecimento explícito da língua” (Duarte, 2008; Sim-Sim, 2006).

Os leitores que possuem conhecimentos prévios sobre o tema terão mais facilidade na compreensão e reterão melhor a informação contida no texto escrito, além de que estes estarão mais aptos para fazer inferências e interiorizar novos conhecimentos, a partir desse mesmo texto. Sim-Sim (2006) defende que o próprio ato de compreender convoca estratégias cognitivas específicas. O processamento da informação durante a leitura, realizada por leitores experientes, requer a

comprovação de previsões e inferências, a colocação de perguntas sobre o tema, a revisão e comprovação da sua própria compreensão (Condemarín & Medina, 2005).

Em contexto de sala de aula, a abordagem de textos com temáticas desconhecidas, sem antecipação do tema e ativação do conhecimento lexical, poderá levar à rutura entre o texto e o aluno leitor, não se verificando produtividade nesse ato de ler, uma vez que não existe relação entre a informação do texto e o esquema de conceitos mentais do aluno. O mesmo desinteresse poderá acontecer se o professor impuser um texto cujo conteúdo não traga nada de novo que desafie o leitor. A propósito, na “Nota de Abertura” da publicação *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*, Azevedo (2007, p. XIII), referindo a obra clássica de Glenna Davis Sloan, reforça “a necessidade de prestarmos elevada atenção aos textos que seleccionamos para partilharmos com as nossas crianças: para além da necessidade de estes serem pessoalmente relevantes, é igualmente importante que eles sejam semanticamente significativos”. Assim, quer pela temática, quer pela forma, o processo de leitura é influenciado pelas características do texto. Em consequência, diferentes tipos de texto requerem diferentes atitudes de leitura: ler uma narrativa, um texto poético, um texto instrucional ou um texto conversacional implica posturas de leitura diferentes. O conteúdo do texto e o que o leitor sabe acerca do assunto, por sua vez, determinam a rapidez de acesso ao sentido e, conseqüentemente, a compreensão do mesmo.

Não se poderá esquecer que o contexto também tem influência no processo de leitura. O contexto pode ser psicológico, físico ou social. O leitor aprendiz não é um indivíduo isolado na sociedade. Desta forma, o contexto sociocultural poderá influenciar a forma como o aluno encara a leitura. Por outras palavras, se a criança cresce num ambiente onde vê pessoas em constante ato de ler – o jornal, revistas, obras literárias, onde há a preocupação de ler para que a criança ouça histórias, onde o material “livro” é algo que faz parte da decoração da sua casa, com certeza esta criança interiorizará perspectivas de leitura e do ato de ler. Tal não acontecerá com uma criança que vive num meio sociocultural onde ninguém dá importância à leitura (Giasson, 2000). Da mesma forma que o contexto sociocultural, o contexto da sala de aula também pode influenciar as intenções e motivações de uma criança para a leitura, como afirmam os autores do “Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico” (GIPPEB, p. 9):

“Em contexto escolar e de sala de aula, a orientação ou a finalidade dada à leitura vai naturalmente determinar e configurar as experiências de leitura e também conduzir o aluno a construir perspectivas sobre o que é o acto de ler (influenciando aqui o primeiro termo desta equação – o leitor)”.

Quando o leitor interage com o texto, há uma organização estruturante que o leitor ativa durante esta interação. Ou seja, quanto mais conhecimento o aluno tem sobre um tema particular, mais facilmente estabelece relações entre o que já sabe e o que está a aprender de novo, mais rapidamente formula hipóteses e faz previsões sobre o significado do texto. Por isso, é importante que o professor mobilize a construção de conhecimentos e estimule o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios do aluno e o que ele está a aprender de novo, contribuindo, assim, para a construção de significado do texto em estudo (Condemarín & Medina, 2005; Cruz, 2007; Snow, 2002; Viana et al., 2006).

Em síntese, a compreensão da leitura está dependente de vários fatores: a experiência do leitor; o conhecimento que possui acerca do assunto; a consciência linguística da língua em que está a ler; a rapidez e capacidade de decodificação... e, acima de tudo, a eficaz mobilização de estratégias que ativam e desenvolvem a compreensão (Azevedo, 2007; Sim-Sim, 2006; Smith, 1999; Sousa, 2007).

Não existindo leitura sem compreensão, há que dotar o aprendiz de leitor de asas para voar. Há que ensinar a compreender. Ler é voar até ao infinito, por espaços reais e imaginários. Voar, mas só depois de adquirir asas sólidas, robustas e eficazes que permitem adaptar o voo do leitor a diferentes situações e contextos. Voar sobre as palavras, durante a aprendizagem da leitura, não irá fornecer asas capazes de voar longe, antes pelo contrário. Por isso, é necessário que o professor cative o aprendiz de voar, para que este não permaneça na sombra do não querer saber ler. O professor deve ser capaz de ensinar a ultrapassar obstáculos, deve ser capaz de ensinar o aluno a reagir e não desistir à primeira dificuldade, uma vez que a aprendizagem da leitura é um processo deveras complexo e, muitas vezes, desmotivador. O professor deve criar uma “Escola com asas” (...) que amem “os pássaros em voo” (Alves, 2001, p.2).

As escolhas literárias do professor também podem contribuir para motivar e aprofundar as expectativas do leitor aprendiz. Neste sentido, há que fazer escolhas, de acordo com as particularidades dos alunos.

## 2.5. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na prática pedagógica é necessário planificar e concretizar, tendo em conta a finalidade da aula e o conteúdo a ser lecionado. Através da sequência didática várias tarefas podem ser propostas, em função de uma finalidade. Tendo os alunos como centro e sabendo qual o objetivo a atingir, o professor precisa propor desafios, comparar e orientar, através de estratégias diversificadas e estabelecendo uma interação direta, em contexto de aula (Zabala, 1998).

Numa sequência didática, com um princípio e um fim, as estratégias planeadas entrelaçam-se, desenvolvendo-se e completando-se até que a finalidade educativa seja cumprida. Segundo Zabala (1998, p 18) a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. As atividades surgem por etapas, conduzindo o aluno a aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais. O mesmo autor defende que o processo de ensino e aprendizagem, através da planificação de sequências didáticas, é um dos caminhos mais acertados para melhorar a prática educativa.

Na mesma linha de pensamento, outros autores definem as sequências didáticas como instrumentos. Doltz e Schneuwly (2004), referindo-se à aprendizagem de géneros literários, afirmam que uma sequência de atividades deve ser criada, de forma a permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos, através de tarefas que se vão intensificando gradativamente, até o objetivo proposto estar adquirido. Estes investigadores defendem as sequências didáticas como guias para o professor e como um meio de proporcionar intervenções sociais - por provocarem ações recíprocas entre alunos e estes e o professor - e intervenções formalizadas na instituição Escola. Estes instrumentos facilitam a organização de qualquer aprendizagem e, particularmente, contribuem para a apropriação de um conhecimento em particular, neste caso o reconhecimento de géneros literários (idem).

No PNEP, as formandas aprenderam a organizar o processo de ensino, inerente à compreensão da leitura, através, da operacionalização de sequências didáticas. Assim, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, para ensinar um

conteúdo - no caso, ensinar a compreender um texto - um conjunto de atividades de aprendizagem e de avaliação, ligadas entre si foram planeadas, por etapas, organizadas de acordo com o objetivo a alcançar.

A operacionalização das sequências didáticas permite criar e aplicar uma diversidade de estratégias de ensino que enriquecem o trabalho dos professores e dos alunos implicados.

## **2.6. ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Um dos objetivos do PNEP, emanados pelo Ministério da Educação (2006), é a melhoria das práticas docentes, através do ensino de estratégias, com vista ao aperfeiçoamento da aprendizagem linguística dos alunos do 1.º CEB. Roldão (2009, p.57) define o conceito de “estratégia de ensino”:

“enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.”

No processo ensino-aprendizagem existem variáveis que se interrelacionam entre si. Assim, professor, aluno, conteúdo, ensino, contexto ambiental (turma, escola, sociedade) são elementos que determinam os resultados.

O modo de agir do professor na sala de aula é que estabelece o tipo de relação com os alunos. Através da sua ação, o docente assume o compromisso e a responsabilidade de promover o desenvolvimento dos alunos. Para isso, deve saber ensinar. E ensinar não é “dar a matéria”, “cumprir o programa”, “sumariar os conteúdos previstos e planificados”. Ensinar é, como refere Roldão (2009, p. 15) “accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro”.

Para além do conhecimento de modelos de ensino, o professor deve munir-se de vários recursos, “técnicas”, tarefas e atividades para, através delas, atingir as aprendizagens dos alunos. Atendendo à finalidade da aprendizagem, o professor deve, de forma intencional, conceber globalmente e orientar um conjunto de ações para que seja obtida a aprendizagem que se determina (Roldão, 2009). A este saber e a este agir subjaz a proposta de levar os alunos a aprender a utilizar, de forma eficaz, os conteúdos curriculares. Assim, num *continuum* de saber profissional, com

atualizações científico pedagógicas, o professor planifica, aplica, reformula e avalia os seus conhecimentos e as aprendizagens dos alunos.

Como aprender é um verbo transitivo, no qual a disponibilidade do aprendente está implicada, o professor deve ter uma ação estratégica na sala de aula, isto é, deve implicar os alunos nas diversas e variadas atividades, desafiá-los com questões problema e criar oportunidades que façam os alunos aprender. É este saber em ação que se adapta aos contextos, às pessoas, aos recursos; que cria, mobiliza, interage e transforma; que marca o que é ser professor.

Concluindo, não é necessário estar subordinado a um só percurso uma vez que existem várias estratégias didáticas, ao nível da natureza e da tipologia. Provavelmente, é pela ação diversificada que se conseguirá melhores resultados no ensino e aprendizagem do Português, no 1.º CEB.

### **2. 6.1. ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO DA LEITURA**

Os procedimentos ou atividades selecionadas para facilitar o processo de compreensão são estratégias de leitura, hoje em dia muito investigadas, nomeadamente no que se refere à aplicabilidade e eficácia das mesmas.

Tendo em conta o que já foi dito acerca da leitura e do ensinar a ler, nunca será demais reforçar que “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Sim-Sim, 2007, pp 7- 8).

Para formar leitores experientes, durante a escolaridade, o professor deve ensinar estratégias para a compreensão autónoma de textos, recorrendo, sempre que possível, a recursos diversificados e adequados aos conteúdos a trabalhar, em aulas específicas. Sabendo que os recursos utilizados poderão atuar como estímulos e interagir com o processo cognitivo da aprendizagem, a diversificação dos mesmos proporcionará diferentes tipos de experiências de aprendizagem e ativará diferentes processos cognitivos. Nesta senda, aprender a ler fluentemente, ou seja, ter a capacidade de descodificar e atribuir significado às palavras, é

condição primordial para se tornar leitor. Mas não é só... Outra condição não deve ser descurada: **o querer e gostar de ler**. A este respeito, Inês Sim-Sim, no prefácio do livro *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal* (Viana & Teixeira, 2002, p. 5) refere a motivação, a vontade, o esforço e a consciencialização do que está a ser aprendido, como requisitos que o aprendiz de leitor deve possuir, para conseguir ultrapassar a complexidade envolvida no processo da leitura.

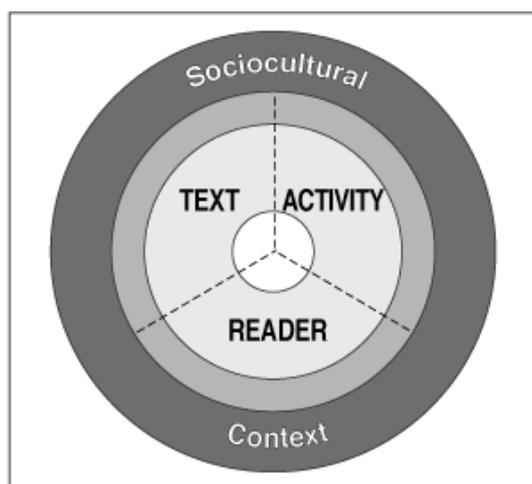
No entanto, tendo em conta a experiência profissional e de acordo com a opinião de Silva et al. (2011, p. 7), muitas vezes, a experiência vivida durante o processo de aprendizagem da leitura “é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição”. É do conhecimento geral que os resultados dos estudos sobre a competência leitora geraram reflexões acerca das práticas pedagógicas, em contexto de aula, e conseqüentemente a remodelação dos Programas de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009).

Os novos programas, no domínio da leitura, apelam para o ensino de textos diversificados, assim como para a diversificação de estratégias e mesmo de suportes de escrita, não esquecendo o uso (e abuso) das novas tecnologias. Por esta razão, a metodologia, a estratégia, o estilo de ensino de um professor vislumbra-se nas atividades implementadas na sala de aula. O professor tem um papel primordial na criação de leitores que leem por gosto e que mantêm viva a vontade de ler, ao longo da vida. Como testemunham os autores do GIP, “dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (idem., p. 7). Para que o aluno encontre sentido no texto, é necessário que leia sabendo construir o(s) significado(s), pelo que o professor deverá ensinar o aluno a construir um leque de estratégias, para melhorar a compreensão de diversos tipos de textos. Neste sentido, torna-se importante explicar, identificar e aprofundar o conhecimento de um texto, para que se desenvolva a compreensão textual.

Atualmente, defende-se a necessidade de “estabelecer relações entre a aprendizagem, os processos sociais e os processos cognitivos” (Condemarin & Medina, 2007, p. 27). Ou seja, para planejar estratégias de aprendizagem e respetiva avaliação, o professor deve ter em conta e relacionar os aspetos cognitivos, em jogo numa determinada tarefa, e o espaço ou contexto no qual ocorre a aprendizagem, o

que implica conhecer as práticas culturais e recursos provenientes do meio extra-escolar do aluno. Ora, a falta de consideração pelos diferentes fatores, que contribuem para a compreensão de leitura, poderá contribuir para as dificuldades no seu desempenho (Snow, 2002). É da interação entre estes elementos, leitor, texto, contexto, envolvidos na compreensão da leitura, que o leitor pode sentir prazer ou desprazer no ato de ler. Subjacente a estes elementos, existem três micro períodos que se interagem e se interpenetram, no desenvolvimento da compreensão leitora: **pré-leitura, leitura e pós-leitura** (Snow, 2002). Este faseamento é igualmente defendido por Sim-Sim (2006), Solé (2009) e Viana (2010).

Fig. 4 - Esquema dos fatores interativos da compreensão leitora



Fonte: Snow (2002, p.12)

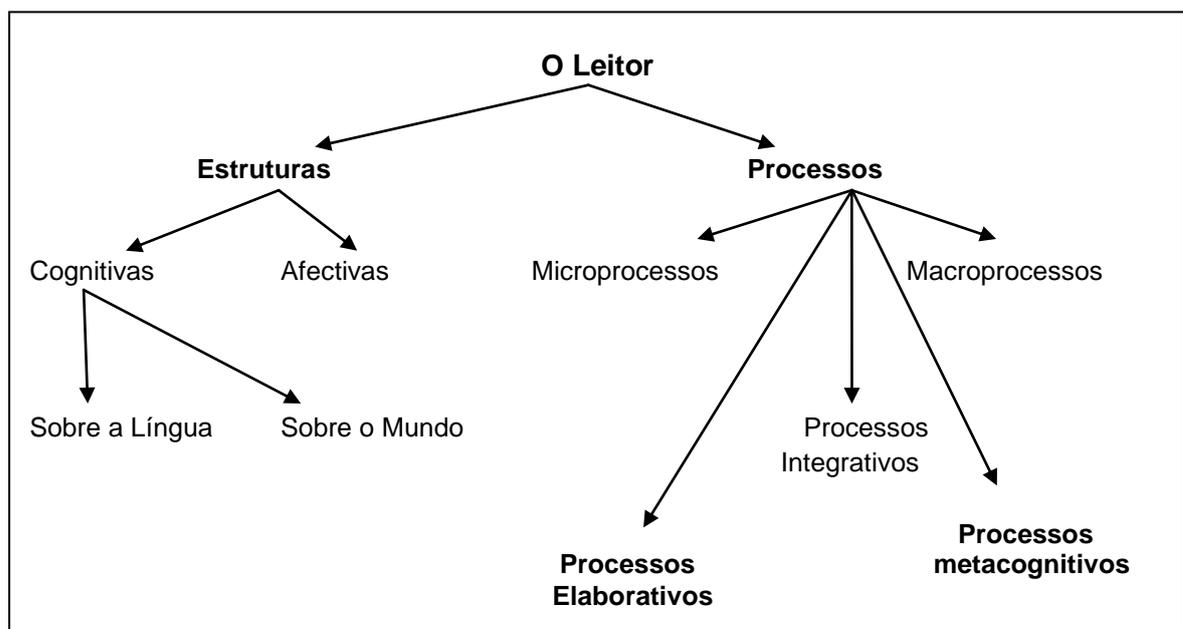
Para além disso, o contexto da atividade em si também tem influência:

“Reader, text and activity are also interrelated in dynamic ways that vary across pre-reading, reading and post-reading. We consider each of these three microperiods in reading because it is important to distinguish between what the reader brings to reading and what the reader takes from reading” (Snow, 2002, p.2)

Outros investigadores referem a existência de um conjunto de processos simultâneos, em interação permanente com habilidades metacognitivas, que vão gerindo todo o processo de compreensão. Reconhece-se cinco categorias de atividades cognitivas (Colomer, 2003, p. 166): i) os **microprocessos**, através dos quais o leitor compreende a informação contida na frase e reconhece as palavras;

ii) os **processos de integração**, que estabelecem a relação entre as proposições ou as frases, “assim como pela realização de inferências locais – fundadas no texto – e sobre os conhecimentos do leitor sem afastamento significativo do texto”; iii) os **macroprocessos**, que enquadram a compreensão global do texto, onde se inclui o reconhecimento das ideias principais, a aplicação da estrutura do texto e o resumo do mesmo; iv) os **processos de elaboração**, que permitem elaborar inferências para além do texto. “Situam-se aqui as antecipações, a construção de imagens mentais, a resposta afectiva, a integração de informação nos conhecimentos do leitor e o raciocínio crítico”; v) os **processos metacognitivos**, que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação ao texto e à situação.

Fig. 5 - Esquema dos processos cognitivos que interagem na leitura



Fonte: Lomas (2003, p 166)

As estruturas, referentes às características do leitor, subdividem-se em estruturas cognitivas - que dizem respeito: i) aos conhecimentos sobre a língua, ou seja, a consciência fonológica, a sintática, a semântica e a pragmática e ii) aos conhecimentos sobre o mundo, organizados em forma de esquemas mentais - e em estruturas afetivas - que “incluem a atitude do leitor face à leitura e os seus

interesses concretos perante o texto (Colomer, 2003, p. 167). Diversas estratégias contribuem para a metacognição do processo de leitura:

- apresentar antecipadamente a temática a ser lida no texto, ativando os conhecimentos prévios da criança;
- oferecer atividades que desenvolvam a compreensão lexical daquele tema;
- recorrer ao questionamento;
- fazer o sumário e a recapitulação do que foi lido;
- ensinar a elaborar esquemas, mapas conceituais, sublinhar, fazer anotações no texto, entre outros.

No entanto, estas estratégias devem ser treinadas, através de um ensino intencional e explícito, permitindo que o aluno adquira consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para, depois, saber selecionar e saber aplicar as estratégias mais adequadas, perante um determinado texto e uma determinada finalidade (Amor, 2006; Figueiredo, 2004; Silva et al., 2011; Solé, 2009). Sendo várias as estratégias a ensinar, pode-se agrupá-las, como se verifica na tabela seguinte:

Quadro 1 - Estratégias de Leitura

|                    |                       |   |
|--------------------|-----------------------|---|
| <b>ESTRATÉGIAS</b> | <b>de organização</b> | em ordem ao cronológico, espacial, hierárquico, indutivo, dedutivo, causa-efeito.   |
|                    | <b>de elaboração</b>  | formular perguntas, hipóteses e predições, gerar inferências e conclusões.  |
|                    | <b>de focalização</b> | concentração da atenção nos aspectos que sejam relevantes para o propósito perseguido, distinguirem as ideias principais das secundárias. |
|                    | <b>de integração</b>  | unir, num todo coerente, as partes da informação.   |
|                    | <b>de verificação</b> | apreciar a consistência interna do texto  |

Fonte: Figueiredo (2004) - adaptado

Estando os alunos conscientes das estratégias a utilizar, o professor, como mediador, pode ir introduzindo outras e ensinar os alunos a regulá-las de acordo com o tipo de texto e o objetivo da leitura.

Ainda no domínio do ensino da leitura, muitas e variadas técnicas e instrumentos podem ser utilizados para a avaliação da leitura, uma vez que “são

úteis para detectar as necessidades dos alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades, para processar a informação lida, recapitular, resumi-la, comentá-la ou expressar os seus pontos de vista sobre ela” (Condemarín & Medina, 2007, p.55). Estas estratégias também podem ser usadas como técnicas de avaliação, para observar como os alunos processam o significado do texto durante a leitura, segundo as mesmas autoras. Assim, o professor pode ver o nível de compreensão do texto, através da avaliação das competências dos alunos para realizar inferências.

Em síntese, a construção do significado ocorre quando se incorpora uma nova informação, dentro de um esquema ou estrutura cognitiva, ou seja, quando se ativam e desenvolvem os conhecimentos prévios e quando se estabelecem finalidades para ler. A informação de um texto é melhor compreendida e melhor retida pelos leitores que possuem conhecimentos prévios e aprofundados sobre o tema. Estes leitores estão mais aptos para fazer inferências e interiorizar novos conhecimentos, a partir do novo texto. Por isso, se o professor estiver a trabalhar com os alunos o desenvolvimento das suas capacidades leitoras, e pretender avaliá-las, deve ter em conta os conhecimentos que os alunos possuem, sobre o tema do texto que estão a ler.

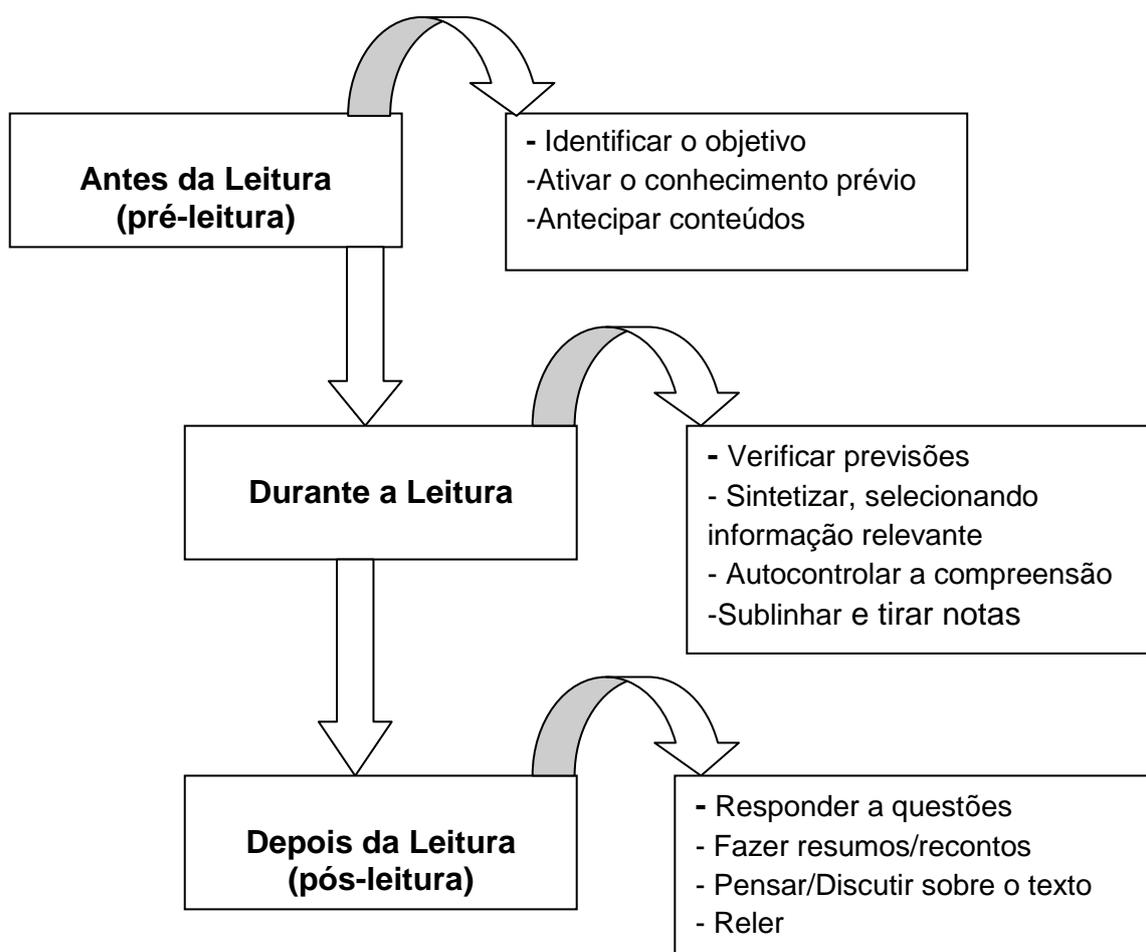
### **2.6.2. Estratégias implicadas na compreensão leitora**

Os textos estão estruturados de várias formas e contêm elementos distintos, que condicionam ou facilitam a interpretação do leitor. É pelo esquema organizativo do texto, que varia conforme a sua tipologia e temática, que o leitor evoca os conhecimentos da sua experiência de vida e das leituras anteriores, que foi acumulando ao longo da vida. Assim, os comportamentos dos leitores tornam-se variados, conforme a distinção dos tipos de textos.

Por esta razão, é tão importante que o professor prepare diferentes atividades para o ensino da leitura, usando diferentes tipos de texto em sala de aula.

Dependendo dos tipos de textos, existem, de acordo com Silva et al., (2011, p. 10), “algumas estratégias básicas de leitura que permitem orientar a recepção para se chegar à compreensão”. Por exemplo, os três momentos fundamentais da ação de ler, nomeadamente a pré-leitura, a leitura e pós-leitura (Figueiredo, 2004; Sim-Sim, 2007; Viana, 2010) como ilustra o esquema seguinte:

Fig. 6 – Três momentos da ação de ler



Fonte: Sim-Sim (2007) – adaptado

Aquando do planeamento da leitura é necessário que o professor o faça tendo sempre presente três eixos básicos (Colomer & Camps, 2008, p. 90):

- 1) Propor, aos alunos, diferentes tipos de textos;
- 2) Apresentar textos de dificuldade progressiva, ajudando na sua interpretação, de forma a que o aluno possa avançar na sua autonomia leitora.
- 3) Proporcionar o exercício de capacidades específicas, para que o aluno, por um lado, se consciencialize da sua importância, e, por outro, aprenda automaticamente essas capacidades, nunca esquecendo o facto de que deve ser dada prioridade ao uso e aprendizagem de uma leitura compreensiva de textos reais, independentemente de serem ou não escolares.

Atendendo à necessidade de formar leitores eficazes, o professor deve variar os tipos de textos na sala de aula e conseqüentemente as estratégias e as “ferramentas” para a sua compreensão, como se explica a seguir, além de “incluir procedimentos que permitam visualizar como o leitor constrói o significado do texto antes, durante e depois da leitura” (Condemarín & Medina, 2007, p. 49). Estas autoras sugerem vários procedimentos para desenvolver e avaliar a construção do significado. Assim, a título de exemplo:

- **Antes da leitura:** perguntas prévias e formulação de hipóteses, baseadas na estrutura de um texto; a técnica C-Q-A (C – o que conheço sobre o tema?; Q – O que quero aprender?; A – O que aprendi?); discussões, comentários e tempestade de ideias; guias de antecipação, em que o professor apresenta um questionário e os alunos indicam se estão a favor ou contra...

- **Durante a leitura:** inferências e previsões, que permitem verificar o nível de compreensão do texto, conforme as competências dos alunos na realização de inferências; perguntas e respostas sobre o que leram, permitindo avaliar o nível de processamento da informação;

- **Depois da leitura:** através da recordação ou paráfrase (a quantitativa, que avalia a quantidade de texto que o aluno recordou e parafraseou; e a qualitativa, que avalia os elementos que o leitor incluiu e a compreensão geral do texto), uma técnica de avaliação de textos narrativos e expositivos, em o professor pode avaliar as capacidades do leitor para reorganizar os elementos do texto; realização de organogramas gráficos, que permitem visualizar como os alunos acionam níveis superiores de pensamento; recurso aos resumos, em que o leitor mostra o seu nível de compreensão do conteúdo e também a sua capacidade de processar a informação, conseguindo decidir para selecionar e organizar os elementos e sabendo eliminar a informação redundante ou secundária; leitura crítica como estratégia que permite avaliar as habilidades cognitivas superiores dos alunos, relativas à construção do significado dos diferentes tipos de textos; estratégia denominada “resposta à literatura”, que permite observar como os alunos desenvolvem o seu sentido de apropriação da leitura, desenvolvendo procedimentos metacognitivos importantes para a construção do significado; por fim, o Círculo Literário, uma estratégia que estimula os alunos a lerem e a comentarem um mesmo livro.

Importa, desde cedo, ensinar os alunos a identificarem e a “catalogarem” os textos que são trabalhados na sala de aula, de acordo com características formais, temáticas e finalidades, não apenas para saberem o que leem e como devem ler, mas também para saberem como agir durante o processo de escrita, de acordo com o tipo de texto necessário à situação do momento. Assim, enumera-se, a seguir, tipos de texto e algumas características, de acordo com várias leituras realizadas para o efeito (Lencaster, 2003; Pereira, 2008; Sim-Sim, 2007; Sousa, 2007):

Os **Textos Informativos** servem para aprender, falam de coisas reais, com sentido e não imaginárias, descrevem, enumeram, explicam e transmitem informação. Neste tipo de texto o leitor organiza a informação, pela atenção dispensada sobre o tema, a identificação da ideia principal do texto e outras informações relevantes (ex: causa/efeito, problema/solução), pelo confronto com os seus conhecimentos. A relação entre a informação com o que lê e o confronto das suas ideias faz reformular o conhecimento prévio que possuía, compreender e recordar a informação.

Os **Textos Narrativos** servem para “fruir” a leitura, conversar com o autor. Nas histórias existem personagens com problemas ou conflitos. Tudo gira à volta da personagem principal, a ação, o conflito e a resolução de problemas. Neste cenário espacial e temporal, desenvolve-se a trama fictícia ou real, que provoca reações emocionais ao leitor ou ouvinte. As estratégias de compreensão têm por base a perceção do todo, da interligação entre as partes. Daí o conjunto de questões: Onde?, Quem?, O quê?, Quando?, Porquê? Interessa inferir as motivações e sentimentos das personagens. O significado (implícito ou explícito) deve ser discutido, motivando, no aprendiz leitor, uma aprendizagem significativa.

Os **Textos de Teatro** potenciam a “expressividade da leitura oralizada” uma vez que os alunos leem, em voz alta, o texto. Paralelamente, os outros alunos ouvem enquanto esperam pelo seu tempo de “cena”. Assim, as personagens interagem num contexto cénico e temporal. A dramatização do texto teatral só deve acontecer depois da compreensão global do texto e da explicação do significado das palavras desconhecidas.

Os **Textos de Poesia** potenciam a “partilha da leitura”, a memorização, a recitação e a leitura em voz alta. O professor deve ajudar o aprendiz leitor a identificar os “pontos-chave”, a selecionar entre informações explícitas e implícitas

correspondentes a uma personagem; a inferir o sentido de uma expressão metafórica e o efeito do sentido de uma onomatopeia, a explorar o contexto social, a ironia, a tristeza, a alegria, em suma, os sentimentos e emoções.

Os **Textos Instrucionais** estão presentes no dia a dia, com roupagens diferentes: esquemas, diagramas, gráficos, tabelas e receitas. Acompanham-nos frases pequenas, textos simples, palavras apenas. Este tipo de texto mobiliza um conjunto de processos cognitivos. É preciso ensinar a desenvolver o treino da atenção e da memória seletiva da informação, depois de conhecido o objetivo da tarefa (isolar, agrupar, destacar, categorizar; realizar uma leitura sequencial; reler para dissipar dúvidas ou duplicar certezas. No fim, depois de cumprida a tarefa, é importante verificar se a mesma atingiu o objetivo proposto no início.

Resumindo, o ensino de estratégias de compreensão de textos, não sendo uma “receita”, é um conjunto de ações e procedimentos, que abrangem vários elementos, como os objetivos, o planeamento da(s) ação(ões) que se desenvolvem para a sua consecução, assim como a sua avaliação e possível mudança (Sim-Sim, 2007; Solé, 2009).

A necessidade de diversificação de estratégias vem ao encontro das “Metas de Aprendizagem” inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional (2010) na “perspetiva de que o aluno deve aprender”. No final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o aluno deve ser capaz de:

- descobrir o sentido global de um texto;
- identificar o tema central e os aspectos acessórios;
- distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito; facto/opinião;
- compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto:

(...)

Finalmente, para se adquirir capacidades de compreensão leitora, como a interpretação de discursos, a seleção de informação e a identificação de intenções comunicativas, entre outras, há um intrincado relacionamento de contextos, nomeadamente pedagógicos, sociais, culturais e sobretudo pessoais.

Em jeito de fecho, fazendo a ponte com a epígrafe inicial, uma breve reflexão... Infelizmente, ainda existem muitos analfabetos: os analfabetos no sentido literal da palavra, ou seja, os que não aprenderam a ler, a decifrar o código escrito e

os analfabetos que, embora tenham aprendido a ler, a decodificar os símbolos gráficos, não conseguem extrair o significado da mensagem. Também há os que não querem saber, é certo... mas os que não querem saber continuam analfabetos por opção. Agora, os que querem saber, mas não lhes foi ensinado o caminho, não lhes foi ensinado a usar as ferramentas... esses pertencem ao grupo dos esquecidos. Esses podem, até, sentir-se violentados e frustrados. Ensinar-lhes a decifrar as palavras, mas para quê se não sabem interpretá-las, se não sabem o seu significado, o seu uso no contexto adequado, a sua finalidade? Em nome destes analfabetos, há que ousar, inovar, mudar práticas pedagógicas!

O professor tem o dever de criar o gosto pela leitura, não só ensinando estratégias de compreensão de texto, nas quais a pedagogia dos afetos esteja presente, de forma a invadir o coração e a mente de quem quer aprender a aprender, mas também sabendo escolher leituras que motivem os leitores aprendizes. Estes, se forem ensinados a ler, poderão, um dia, ser futuros leitores compulsivos, tal será a avidez em querer ler e ler...

Será esta a máxima do professor: ensinar o valor das palavras, ensinar o cheiro, a cor, o sabor, o som das palavras... Se não se ensina a descobrir significados, a sentir as palavras, em vez de se criar leitores cria-se analfabetos que, ao não entenderem sequer o contexto de um simples texto, como entenderão a realidade complexa que os rodeia, o seu próprio contexto social?

Os professores devem sentir orgulho em saber ensinar, em aprofundar o seu conhecimento. Desta forma, talvez seja possível diminuir o número daqueles que não querem aprender. Como afirmou Alvim Toffler, numa entrevista em 2000, “Os analfabetos do próximo século não são aqueles que não sabem ler ou escrever, mas aqueles que se recusam a aprender, reaprender e voltar a aprender”.

**PARTE II**  
**INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO

*O essencial é invisível para os olhos (...) O que eu estou a ver não passa de uma capa. O mais importante é invisível.*

Saint-Exupéry (2009, pp. 74-80)

Os olhos não são todos iguais. Variam na cor, na forma e no brilho. Não é dos olhos que fala Saint-Exupéry, na epígrafe. É dos mistérios do olhar. O olhar tem várias vertentes: olha-se o mundo, olha-se os outros, olha-se por meiguice, olha-se por medo, olha-se na despedida, olha-se na súplica, olha-se por sedução, olha-se a sorrir, olha-se e não se vê... olha-se! Pelo olhar há uma interação dialética entre o eu e o outro: de proximidade e de distância. Pelo olhar comunica-se, vê-se, analisa-se, regista-se... Ver é uma libertação, não exige que se pense, que se saiba, que se seja. Ver tudo é uma utopia. Toda a observação e interpretação são seletivas. O que o investigador vê é apenas parte de um todo mais vasto. Vê o que quer ver, vê e fala apenas da realidade que construiu.

Na continuidade de perceber entre o olhar e o ver, entre o passar os olhos e parar o olhar no objeto, existe um outro nível de olhar, que nos permite sentir o “invisível” para além da “capa” (ibidem). Trata-se de uma visão construtivista, capaz de descortinar interrogações e respostas, no processo de investigação.

### 1. TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Entendendo metodologia como o conjunto de etapas e estratégias a seguir criticamente, num determinado processo, para a obtenção de respostas a perguntas e indagações (Gil, 1999; Quivy, 2005; Silva & Pinto, 2005), neste capítulo procura-se clarificar o plano de ação seguido nesta investigação, que inclui as opções metodológicas e a apresentação do contexto em que se realiza o estudo. Assim, identificam-se e caracterizam-se os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados na respetiva recolha. Finalmente, explicita-se o processo de recolha, tratamento e análise dos dados recolhidos.

## 1.1. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Atualmente, ler assume especial relevância pelo aspecto relacional e participativo do Homem, na vida da e em sociedade, assim como pela centralidade da leitura em todos os níveis de ensino e áreas curriculares.

Ler é compreender mentalmente um texto. Aprender a ler não é um processo natural e espontâneo, como a aquisição da língua falada (Morais, 1997; Sequeira, 1989). O ato de ler pressupõe, por parte do leitor, um conjunto de capacidades, algumas características da própria leitura, outras que intervêm também na linguagem oral. Embora sejam inegáveis as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, ambas apresentam aspectos comuns na fonologia, na sintaxe e na semântica.

A importância da literacia tem acompanhado o mesmo ritmo de desenvolvimento dos princípios democráticos e do paradigma da educação, na aldeia global. Desde os finais dos anos setenta do século XX, até aos dias de hoje, a escola deixou de ser a única detentora da educação e da informação e o professor não é, atualmente, um mero transmissor de conteúdos. À distância de um *click* informa-se, partilha-se conhecimento, comunica-se por rede em tempo real, ou num curto espaço de tempo, aprende-se por plataformas de informação e aprendizagem. Enfim, há uma diversidade de recursos e ferramentas, no que se refere à literacia.

Percebe-se que o conceito de leitura se tornou mais amplo e que há uma consciência geral de que a leitura é um bem essencial. O termo literacia salienta “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (Benavente et al., 1996, p.13). Capacidades que se baseiam nas competências básicas – a leitura, a escrita e o cálculo – com utilização de diferentes suportes e ferramentas (mapas, gráficos, impressos, folhetos, cartas, textos, notícias, horários...). A importância da aquisição da literacia é expressa de forma significativa por Adams (2006, p. 13) ao afirmar que o sucesso, no ensino inicial da leitura “é a chave para a educação e a educação é a chave para o sucesso, tanto dos indivíduos como da democracia”.

No entanto, os alunos portugueses têm apresentado fraco sucesso escolar na disciplina de língua portuguesa. Estudos internacionais, como o PISA 2000, 2006 e os relatórios da OCDE (2010; 2007), tornaram ainda mais evidente o baixo nível de literacia dos alunos portugueses. Em relação ao 1.º ciclo, os resultados das provas

nacionais de aferição não foram animadores, no que respeita ao domínio da língua, demonstrando que a passagem para o 2.º ciclo se realiza sem as competências necessárias ao sucesso no prosseguimento de estudos.

Como já foi referido em capítulos anteriores, a necessidade de dar resposta ao fraco rendimento escolar dos alunos levou à criação e aplicação de um Programa Nacional de Formação Contínua para Professores do 1.º CEB, o PNEP, regulamentado pelo Despacho n.º 546/2007, com o objetivo de melhorar as condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. É neste âmbito que se realizará o estudo empírico.

## **1.2. PERGUNTA DE PARTIDA**

A problemática subjacente ao estudo determinou o levantar de questões em busca de respostas, já que num primeiro momento se interroga e se questiona sobre a realidade (Almeida & Pinto, 2005). Assim, almejando “o fio condutor” da investigação (Quivy, 2005, p. 252), para o presente trabalho de pesquisa formulou-se a seguinte pergunta de partida:

**- De que modo a formação contínua, no âmbito das características reflexivas do PNEP, favorece o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, na perceção dos professores?**

Acredita-se que a pergunta de partida permitirá perspetivar o alcance da Formação Contínua. Assim, o estudo, tendo o PNEP como espaço de ação, procura saber quais os efeitos da formação docente, nos alunos do 1.º CEB. Interessa saber até que ponto o PNEP contribui para uma atitude reflexiva e de mudança, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, assim como a sua influência na compreensão da leitura, na leitura por prazer e no sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB, na perceção dos professores.

O contexto profissional da investigadora constitui o espaço onde se desenrola o cenário metodológico da investigação. Daí, não se descortinar algum constrangimento na recolha de dados. Apesar de, por um lado, se tornar difícil o distanciamento necessário a uma visão mais objetiva, por outro, a familiaridade contextual, e todo o processo de formação, facilita uma supervisão mais refletida

(Alarcão, 2002; Sá-Chaves, 2005). Esta perspectiva aproximada da realidade, pelo conhecimento do contexto, beneficia formandas e formadora, enquanto supervisoras. As primeiras, enquanto professoras e supervisoras de alunos, a segunda, de professores, agindo em contexto de ensino e aprendizagem da compreensão da leitura. Esta aproximação do contexto em estudo facilita a investigação, práticas e estratégias, em prol do combate à iliteracia.

Através de programas nos moldes do PNEP, esta dualidade supervisiva formandas/formadoras poderá atenuar, ou mesmo eliminar, lacunas no processo de ensino e aprendizagem do português, transversal a todas as outras áreas de ensino. Em consequência, interessa averiguar o impacto do mesmo, incidindo sobre a leitura, em comparação com modelos tradicionais de formação.

### **1.3. HIPÓTESES DO ESTUDO**

Através da formulação de hipóteses organiza-se a investigação. A hipótese “fornece o critério para seleccionar, de entre uma infinidade de dados (..) sobre um determinado assunto” (Quivy, 2005, p.120). Assim, pretende-se encontrar respostas, por confirmação ou infirmação (Tuckman, 2000), para a pergunta de partida, através de três hipóteses:

- **Hipótese 1** – A percepção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que esta favorece mais o desenvolvimento da competência de leitura nos alunos do 1.º CEB, do que os modelos tradicionais.
- **Hipótese 2** – A percepção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que passaram a utilizar mais frequentemente estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura, do que antes da formação.
- **Hipótese 3** – A percepção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, de que adquiriram uma atitude mais reflexiva na aplicação das novas estratégias para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, é independente dos anos letivos em que fizeram a formação.

#### 1.4. OBJETIVOS DO ESTUDO

De acordo com a pergunta de partida e com as hipóteses, define-se para este estudo um objetivo geral e quatro objetivos específicos. Neste sentido, considera-se como **objetivo geral**:

- Averiguar de que forma a formação contínua, no âmbito das características reflexivas do PNEP, favorece o desenvolvimento de competências de leitura, nos alunos do 1.º CEB, na perceção dos professores.

##### 1.4.1. Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- Verificar de que forma os professores, que integraram a formação contínua PNEP, percecionam o desenvolvimento da competência de leitura nos alunos no 1.º CEB, em relação aos modelos tradicionais;
- Averiguar a perceção dos professores, em relação à frequência de aplicação de estratégias de desenvolvimento da competência de leitura, antes e após a formação PNEP;
- Averiguar a perceção dos professores, em relação à aquisição de uma atitude mais reflexiva, na aplicação de estratégias de desenvolvimento da competência de leitura, antes e após a formação PNEP;
- Verificar se os professores percecionam o seu desenvolvimento profissional, enquanto professores reflexivos de português, independentemente do ano de formação contínua PNEP.

#### 1.5. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Depois da formulação da pergunta de partida, fez-se uma primeira revisão crítica da literatura específica, sobre a leitura e os processos subjacentes à sua compreensão, no sentido de se abrirem algumas janelas que clarifiquem o caminho a seguir neste trabalho de investigação.

Nas Ciências da Educação, **a investigação** é uma atividade fundamental, já que há um constante levantar de questões, o que por sua vez leva à procura e à

pesquisa, para a descoberta da realidade. Na permanente interação entre a teoria e a prática desenha-se um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Trata-se de uma atividade complexa, uma vez que interliga as duas vertentes da pesquisa: a teoria e a prática, combinando-as na resposta aos problemas levantados (Bell, 2010; Martins, 2010; Silva & Pinto, 2005; Tuckman, 2000). A investigação tem um carácter pragmático, visto que o conjunto de procedimentos, orientados por etapas, na procura de respostas, tem o cariz do método científico. Assim, o principal objetivo da investigação é a descoberta de respostas para os problemas levantados. Estes procedimentos, que conjugam a ação e a filosofia do pensamento, através da formulação de hipóteses e da sua confirmação ou infirmação, pela análise dos dados recolhidos, são denominados “procedimentos científicos” (Gil, 1999, p. 42).

No que se refere aos **investigadores qualitativos**, estes pesquisam, em concreto, os estados subjetivos dos sujeitos. A ênfase é colocada sobretudo no processo, e não tanto no produto. A finalidade é perceber a forma como as pessoas constroem significados e descrever a composição desses mesmos significados (Bell, 2010; Bogdan e Bicklen, 2010).

Como a investigação estabelece uma ponte entre a teoria, com o campo de conhecimento, e a prática profissional, com o campo de intervenção (Stake, 2009, Tuckman, 2000), no **presente estudo** importa averiguar se o PNEP, através da metodologia de investigação-ação, contribuiu para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB.

Optou-se por um método de **investigação de tipologia mista, quantitativa-qualitativa**, de caso em estudo baseado num processo de investigação-ação, uma vez que o problema identificado se relaciona diretamente com a prática pedagógica contextualizada e o processo de ensino e de aprendizagem. A escolha do método de “estudo de caso” pareceu a mais adequada a este trabalho, dado que, como afirma Bell (2010, p.23) “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

A investigação realizada configura, porém, um **Caso em Estudo**, porque se inscreve no paradigma de investigação qualitativa, ao nível dos processos de recolha e análise dos dados. Não se trata de um estudo de caso, por não haver uma amostra de controlo, nem ser processual (Esteves, 2005; Stake, 2009; Tuckman, 2000). No caso em estudo far-se-á a análise de portefólios dos professores

participantes, pois constituem um documento fulcral no processo de formação, revestindo-se de uma matriz reflexiva. O portefólio, sendo utilizado como estratégia de formação, aponta para uma nova maneira de pensar, subjacente ao paradigma crítico-reflexivo e ecológico (Alarcão & Roldão, 2008; Coelho & Campos, 2003), na formação de profissionais habilitados para darem resposta à incerteza e à imprevisibilidade, presentes e frequentes no trabalho docente e na vida (Dias, 2005; Fernandes & Veiga Simão, 2007; Sá-Chaves, 2005).

A opção pela **investigação-ação** afigurou-se apropriada, uma vez que se centra no questionamento autorreflexivo, sistemático e colaborativo dos professores.

De facto, a investigação-ação está orientada para a solução de problemas educativos efetivos e para o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a escola, nas suas múltiplas vertentes, englobando o contexto, a formação da comunidade, as relações interpessoais, procurando consolidar a identidade e o trabalho colaborativo dos professores (Alarcão, 2002; Nóvoa, 2002). Implica um processo de identificação de problemas educativos, a planificação da ação para a sua resolução, a ação propriamente dita, a observação dos efeitos dessa ação e, finalmente, a avaliação/reflexão sobre todo o processo desenvolvido.

A investigação-ação compreende, assim, quatro fases: planificação, ação, observação, reflexão. Assume uma vertente fortemente formativa, pois o professor reflete sobre a sua prática pedagógica, colocando-se no centro da construção do seu conhecimento profissional. É um processo que propicia o desencadeamento de outros processos, porquanto permite a identificação de problemas ligados aos diversos setores da escola, desenvolvendo-se numa espiral de investigação-ação-formação, aliando sempre a teoria à prática (Máximo-Esteves, 2008).

O professor reflexivo desenvolve a análise da sua prática pedagógica através da reflexão sobre a mesma (Shön, 2000). Esta pode ocorrer em simultâneo com a ação, a reflexão na ação ou, retrospectivamente, a reflexão sobre a ação. Este método revela-se interessante para os professores investigadores, pelo facto da pesquisa, segundo Bell (2010, p. 22) “visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período”.

De acordo com a especificidade do problema em análise, a escolha da amostra foi estratégica, pois o facto de ser constituída pela totalidade das professoras/formandas implicadas no PNEP, no qual a investigadora exerce funções

de professora do 1.ºCEB/Formadora residente do PNEP, permitirá um conhecimento mais completo do caso em estudo. Acresce ainda o facto de a investigadora ser coordenadora de núcleo, o que possibilitará o acesso a toda a informação necessária, mesmo no que respeita ao desempenho e envolvência noutros projetos, diretamente relacionados com a competência leitora, como é o caso do PNL (2006), ou de atividades da Biblioteca escolar.

Para reforçar a perceção dos professores foi elaborado um **inquérito por questionário** sobre as estratégias de desenvolvimento da competência comunicativa, através de atividades de leitura. Em relação a este instrumento, Quivy (2005, p. 138) defende que:

“consiste em colocar um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse aos investigadores”.

O inquérito por questionário tem por amostra cento e vinte e um professores que frequentaram o PNEP, cujas escolas/agrupamentos de escolas estiveram afetos, em três anos letivos diferentes, aos Núcleos Regionais do Porto e Minho.

Concluindo, este projeto de investigação corresponde a uma procura de respostas e reporta-se ao ano letivo de 2009-2010.

## **1.6. FONTES E RECOLHA DE DADOS**

Com este estudo pretende-se determinar que representações têm os professores que frequentaram o PNEP, de modo a perceber se houve alteração nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, relativamente ao desenvolvimento da competência de leitura de alunos do 1.º CEB.

Como já foi mencionado, esta investigação configura um caso em estudo. Uma primeira recolha de informação efetuou-se em Julho de 2010, junto das professoras/formandas que frequentaram a formação contínua, através do **portefólio** elaborado durante a formação. Foram recolhidos, para análise categorial, todos os portefólios realizados, num total de sete. Posteriormente, em março de 2011, efetuou-se um **inquérito por questionário** a professores/formandos que tinham frequentado o PNEP em anos diferentes, nos Núcleos Regionais do Porto e

Minho. Atendeu-se ao facto de um inquérito por questionário permitir recolher informação, de forma rápida, de um elevado número de respondentes ao mesmo tempo, partindo do princípio de que “abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal” (Bell, 2010, p. 100). Além disso, conseguiu-se maior sistematização dos resultados fornecidos (Quivy, 2005; Tuckman, 2000).

A construção do inquérito por questionário, como instrumento de recolha de dados (Bell, 2010), teve por base a revisão teórica, nomeadamente a investigação de Sim-Sim (2006; 2002; 1993) sobre as estratégias de leitura, tendo sido objeto de validação junto de sete docentes que tinham frequentado o PNEP. Após o pré-teste, procedeu-se a pequenas alterações, nomeadamente ao nível da terminologia usada. Por exemplo, na pergunta 7, item 9, à frente da palavra inferências, escreveu-se “ilações”, para reforçar o sentido, pois é um termo mais familiar à maior parte dos professores do 1.º CEB.

A versão final do inquérito é constituída por duas partes: na primeira, com seis questões fechadas, pretendeu-se saber quais as características do professor inquirido; na segunda parte, com três questões fechadas e uma aberta, teve-se a intenção de recolher informações sobre as práticas do ensino da leitura e as estratégias de compreensão leitora antes, durante e após a formação PNEP. No geral, interessou averiguar as perceções dos professores do 1.º CEB sobre a eficácia do programa de formação, no que se refere ao desenvolvimento da competência de leitura de alunos do 1.º CEB.

As interpretações e reflexões serão desenvolvidas a partir da **triangulação** dos dados obtidos. A triangulação de dados é uma estratégia de investigação utilizada para garantir a fiabilidade de resultados (Stake, 2009). A presença de triangulação surge da necessidade investigativa e ética de confirmar a validade dos processos. Segundo vários investigadores (Silva & Pinto, 2005; Stake, 2009; Tuckman, 2000), em estudos de caso tal pode ser feito utilizando várias fontes de dados. Em acréscimo, para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários protocolos de triangulação.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CASO EM ESTUDO**

Tendo por temática a formação contínua dos professores e o desenvolvimento da compreensão da leitura em alunos do 1.º CEB, o contexto onde se desenrolou a investigação foi o cenário profissional da investigadora, como formadora do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). De referir que o Agrupamento de Escolas do caso em estudo integrou neste programa, no ano letivo de 2007/08 numa seleção realizada a nível nacional. Este ano, foi especificamente dedicado a formação da formadora residente, na ESE do Porto. Nos anos subsequentes realizou-se a formação no terreno.

Neste contexto, o objeto de pesquisa realizado para este **Caso em Estudo** constitui-se por sete professoras/formandas do 1.º CEB, que durante o ano letivo de 2009/10, experienciaram o PNEP, nas suas turmas, abrangendo cento e quarenta alunos, de um Agrupamento de Escolas do concelho de Gondomar.

Sendo assim, apresenta-se, a seguir, o contexto da Formação Contínua, a Escola sede, inserida no contexto local – Gondomar, segundo dados do Projeto Educativo da Escola.

### **2.1. CONTEXTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO**

O Agrupamento de Escolas do concelho de Gondomar, onde se situa este Estudo de Caso, foi criado em 1/9/2003, de acordo com o ponto 1 do artigo 5º do Decreto-Lei 115-A de 1998, de 4 de Maio. A escola sede que originou o agrupamento de escolas foi criada como escola preparatória, no ano de 1968, no dia nove de Setembro (Diário do Governo, Portaria 23600, nº 213, 1º Série1º Suplemento, de 9/9/1968, pp. 1335-1342), mudando o nome uma primeira vez, após o 25 de Abril de 1974, para Escola Preparatória, e uma segunda vez, em 1995, para Escola Básica do 2º e 3º ciclos, tal como hoje se afirma na integração no atual Agrupamento. Este Agrupamento de Escolas situa-se no distrito do Porto, concelho de Gondomar, considerado o terceiro maior concelho da Grande Área Metropolitana

do Porto. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (I.N.E.), apresenta uma população de cerca de 174 000 habitantes.

A Freguesia de Gondomar (S. Cosme), sede do concelho, adquiriu esta designação em 1928, quando foi elevada a Vila, passando a cidade no ano de 1991. É habitada por mais de 34 000 pessoas, dispersas pela paisagem citadina – ainda com fortes marcas rurais e agrícolas.

## **2.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL**

A unidade orgânica, onde se efetuou o caso em estudo, é constituída pelo conjunto de 5 estabelecimentos do pré-escolar, 7 escolas do 1.º CEB, e a escola sede, uma EB 2/3.

Em relação ao número de alunos, verifica-se um total de 2054 alunos, distribuídos da seguinte forma: Pré-escolar – 240; 1.º ciclo – 888; 2.º ciclo – 560 e 3.º ciclo – 366 alunos. Cada núcleo de ação pedagógica é constituído pelos estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo, agregados por critérios de proximidade geográfica, número de turmas e facilidade de comunicação, visando reforçar a articulação e a multidisciplinaridade pedagógicas, contribuindo para uma cultura de escola, com uma organização inovadora.

A Escola tem marcado a sua ação educativa com dinamismo e criatividade, em várias modalidades e públicos-alvo através de: Cursos Regulares; Educação Especial (Intervenção Precoce na Infância - IPI, Unidade de Apoio a Alunos com Multidificiência – UAAM), Curso de Novas Oportunidades (Curso de Educação e Formação de Jovens - C.E.F; Curso de Educação e formação de Adultos -E.F.A., e Alfabetização), Clubes, Projetos e protocolos com várias entidades da comunidade educativa.

### **2.3. POPULAÇÃO ESCOLAR**

Com uma área de influência populacional diversificada e heterogênea a vários níveis segundo o PEA, as habilitações dos pais/encarregados de educação dos alunos, em todos os graus de ensino (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos), situam-se, na sua maioria, no 2.º ciclo e 3.º ciclo, nomeadamente 513 e 476 indivíduos, em relação aos alunos do 1.º CEB. Esta situação reflete as atividades socioprofissionais dos pais e a alta percentagem de alunos (51%) que beneficiam de auxílios económicos da Ação Social Escolar.

Os alunos da Escola têm, normalmente, um comportamento disciplinado, conhecem e cumprem as regras de funcionamento, que constam do Regulamento Interno, convivem e estabelecem um bom relacionamento entre si, com o pessoal docente e não docente e com a Direção.

### **2.4. A AMOSTRA DO CASO EM ESTUDO**

A amostra é constituída por sete professoras do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 30 e 45 anos. Para preservar a identidade de cada participante, designam-se, a partir de agora, como Prof. A, Prof. B, e assim sucessivamente, até à Prof. G. A letra de ordem cumpriu o critério do nome por ordem alfabética.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Se o trabalho de campo significa, sobretudo, aprender com as pessoas, o diário possibilita ler e reler as experiências vividas de forma benévola ou crítica, (...) com oportunidade de reconstrução do conhecimento e de apoio na reflexão sobre o processo de investigação.*

Teresa Vasconcelos (2006, p. 91)

No trabalho de campo o investigador interroga a realidade, e as experiências observadas e/ou vividas. A seleção, descrição e reflexão, sobre essas experiências, implicam o olhar, as percepções do investigador, de quem observa, analisa, discute.

É no espaço entre o ler e o reler as experiências de vida que surge a “oportunidade de reconstrução do conhecimento” (ibidem), num constante equilíbrio entre a realidade objetiva e subjetiva, entre olhar e ver, entre imaginar, descobrir e redescobrir, “de forma benévola ou crítica” (ibidem). É no reler que o homem vê o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã, interligando a realidade e a ficção, em diálogo com os outros e consigo mesmo.

É no aqui e agora, no hoje e no amanhã, que se produz a interpretação e a compreensão da realidade, no seu contexto social e temporal (Serrano, 2004; Vasconcelos, 2006). O trabalho de investigação é sempre um processo e um trilhar de caminhos, procurando respostas para as interrogações formuladas, neste caso em portefólios docentes e no inquérito por questionário.

### 1. ANÁLISE DAS REFLEXÕES DOS PORTEFÓLIOS

No âmbito da formação PNEP, um programa nacional regido por princípios de qualidade e inovação, assume elevado relevo o contributo do portefólio como instrumento da avaliação de cada professor/formando. De facto, é ele que, na sua construção, congrega os saberes dos vários domínios do ensino de português, articulando-os num conjunto de atividades práticas, com vista à qualidade das aprendizagens e ao sucesso dos alunos, tendo por base a teoria assimilada.

Nesta perspetiva, o portefólio mostra o percurso da formação e o desenvolvimento da capacidade do docente/formando refletir sobre a sua prática e o

progresso dos seus alunos. Assim, longe de ser considerado um somatório de documentos, o portefólio constitui uma unidade coerente da formação. Com uma estrutura definida, o portefólio contempla a Introdução, as Reflexões das sessões temáticas, tutoriais (planificação, materiais e reflexão da pós-observação) e plenárias, Recensão crítica, Pesquisas, Sequência didática e Reflexão final. A perceção do que é o portefólio e da sua importância na formação PNEP encontra-se na **Introdução**. Por tal facto, considera-se importante analisar esta parte para se compreender não só a importância que as professoras atribuem à formação, como também perceber o que as motivou a frequentá-la.

Além dos dados recolhidos na Introdução, considera-se também pertinente consultar as considerações finais – **Reflexão Final** -, para uma análise categorial das perceções das docentes (A, B, C, D, E, F, G) sobre a avaliação da formação PNEP. Esta opção teve por base a importância de reunir dados relevantes para o objetivo do estudo sobre os aspetos reflexivos do conhecimento docente para, em e sobre a ação. Justifica-se, ainda, pelo momento em que foi elaborada a reflexão, já que, nesta altura, as professoras já tinham completado a formação PNEP, realizada ao longo do ano letivo.

Tendo em conta este processo, procedeu-se a uma **análise de conteúdo**, das catorze reflexões inseridas nos sete portefólios. A **análise de conteúdo** constitui um conjunto de técnicas qualitativas que exige do investigador uma interpretação baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2004). Este tipo de análise, pela subjetividade dos dados, potencia a dificuldade da interpretação na procura de objetividade. Em consequência, é fundamental a análise categorial, de forma a possibilitar uma interpretação dos resultados obtidos (Bogdan & Biklen, 2010).

### **1.1. CATEGORIAS E INDICADORES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

A primeira perspetiva deste estudo considerou as perceções das professoras/formandas expressas, nos registos escritos dos seus portefólios, nomeadamente na Introdução e na Reflexão Final, num total de catorze documentos. As categorias de análise foram definidas *a priori*, mediante a finalidade da reflexão e tendo em conta a pergunta de partida. Contudo, para não duplicar a informação das duas reflexões analisadas (Introdução e Reflexão Final) houve, a

*posteriori*, uma reformulação das mesmas categorias, atendendo à postura flexível da investigadora. Assim, do próprio *corpus* textual surgiram os **indicadores**, tendo sempre presente os objetivos do estudo e a revisão da literatura sobre a formação contínua e o ensino-aprendizagem da leitura, no 1.º ciclo.

Em primeiro lugar, interessou apreender as percepções das docentes em relação ao portefólio, na Introdução, e em relação à formação PNEP e às estratégias de leitura aplicadas, na Reflexão Final. Em segundo lugar, pretendeu-se analisar os efeitos da formação contínua na mudança de práticas na sala de aula e no desenvolvimento profissional das professoras participantes no estudo.

## 1.2. ANÁLISE DAS REFLEXÕES SOBRE O PORTEFÓLIO

Inicia-se a análise dos dados pela apreciação das reflexões sobre o portefólio. Utilizaram-se as categorias **motivação para a formação e reflexão sobre o portefólio da formação**, e respetivos indicadores. A Tabela 1 dá uma visão global dos resultados por categorias, depois de calculadas as percentagens por indicador.

**Quadro 2 – Percepções das professoras sobre o portefólio**

| CATEGORIAS                                 | INDICADORES   | Professoras |        |        |        |        |        |        |
|--|---|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|  |   | A           | B      | C      | D      | E      | F      | G      |
| 1. Motivação para a formação               | a) Formação e atualização                             | 31,81%      | 27,50% | 28,62% | 19,04% | 27,57% | 30,00% | 34,00% |
|  | b) Aperfeiçoamento da prática pedagógica              | 25,27%      | 27,00% | 29,33% | 24,80% | 21,45% | 21,00% | 20,00% |
|  | c) Desenvolvimento da autorreflexão e autorregulação  | 22,72%      | 15,00% | 22,22% | 31,85% | 26,94% | 29,00% | 22,00% |
|  | d) Trabalho colaborativo entre pares                  | 10,09%      | 22,50% | 11,11% | 13,76% | 14,15% | 10,00% | 11,00% |
|  | e) Espaço de partilha de experiências                 | 10,09%      | 8,00%  | 8,72%  | 9,52%  | 9,89%  | 10,00% | 13,00% |
| 2. Reflexão sobre o portefólio da formação | a) Enriquecimento concetual                           | 50,00%      | 26,66% | 40,00% | 45,45% | 36,36% | 27,27% | 33,33% |
|  | b) Construção do conhecimento para, em e sobre a ação | 8,33%       | 20,00% | 20,00% | 18,18% | 18,18% | 18,18% | 26,66% |
|  | c) Facilitação de auto e hetero avaliação             | 16,66%      | 6,66%  | 11,42% | 9,09%  | 13,63% | 18,18% | 6,66%  |
|  | d) Desenvolvimento da profissionalidade docente       | 25,00%      | 46,66% | 28,57% | 27,27% | 31,81% | 36,36% | 33,33% |

Um dos motivos assinalados na inscrição para a formação contínua PNEP, por todas as professoras, foi o aperfeiçoamento da prática pedagógica, assim como a formação e atualização de conhecimentos, sendo este o indicador mais escolhido pela Prof. G (34,00%) e pela Prof. A (31,81%). A percentagem mais baixa (19,04%) é atingida pela Prof. D.

Em síntese, na categoria **motivação para a formação**, a Prof. G realça *Formação e atualização* (34,00%), a Prof. C dá destaque ao *Aperfeiçoamento da prática pedagógica* (29,33%); a Prof. D privilegia o *Desenvolvimento da autorreflexão e autorregulação*; a Prof. B evidencia o *Trabalho colaborativo entre pares* e, por fim, no indicador *Espaço partilha de experiências*, evidencia-se a Prof. G (13,00%). Da análise, verifica-se uma discrepância de valores, dos três primeiros indicadores em relação aos últimos dois.

Relativamente à **reflexão sobre o portefólio de formação**, verifica-se maior número de ocorrências no *Enriquecimento conceptual*, com um total de 259,07% de casos. Dos dados registados destaca-se, no *Enriquecimento concetual*, a Prof. A (50,00%); na *Construção do conhecimento para, em e sobre a ação* a Prof. G, com 26,66% das ocorrências; na *Facilitação de auto e hetero avaliação* destaca-se a Prof. F (18,18%); e, por último, no *Desenvolvimento da profissionalidade docente* regista-se a Prof. B, com 46,66% de ocorrências.

Concluindo, as professoras assinalaram que o portefólio, enquanto instrumento de formação, permitiu o aprofundamento do pensamento reflexivo, a aprendizagem e a oportunidade de cada docente registar os seus próprios procedimentos e dos seus alunos, bem como regular os seus processos de aprendizagem.

### **1.3. ANÁLISE DAS REFLEXÕES FINAIS SOBRE O PNEP**

Como se referiu na primeira parte, a formação PNEP surgiu com a finalidade de melhorar as aprendizagens em Língua Portuguesa, dos alunos do 1º ciclo, já que os resultados obtidos por Portugal, em vários estudos (*The Reading Literacy Study*, 1985-1994; *Literacia em Portugal*, 1996; *PISA 2006 e 2003 e 2000* e provas de aferição nacionais desde 2000) forneceram indicadores de baixos níveis de literacia dos alunos e da população portuguesa em geral.

De forma a colmatar a situação, surgiu uma proposta de trabalho formativa e colaborativa entre os Agrupamentos e as Escolas Superiores de Educação. Pretendia-se mobilizar e atualizar os professores a nível concetual, propiciando a construção de um conhecimento reflexivo e a alteração das práticas pedagógicas. Para que a reforma das práticas reflexivas, pedagógicas e curriculares sejam uma atitude efetiva no quotidiano das escolas, promovendo a construção do desenvolvimento da profissionalidade docente, é necessário um processo de auto-implicação e envolvimento pessoal dos professores (Alarcão & Roldão, 2008).

Sendo assim, interessa averiguar as perceções das professoras/formandas em relação à ação de formação contínua PNEP, expressas na Tabela 2, a nível quantitativo de ocorrências.

**Quadro 3 - Perceções das docentes sobre o PNEP na Reflexão Final**

| CATEGORIAS                                 | INDICADORES  | Professoras |        |        |        |        |        |        |
|--|--|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|  |  | A           | B      | C      | D      | E      | F      | G      |
| 1. Motivação para a formação               | a) Formação e atualização                            | 34,84%      | 31,25% | 30,21% | 23,62% | 28,00% | 32,00% | 27,27% |
|  | b) Aperfeiçoamento da prática pedagógica             | 23,14%      | 28,82% | 27,71% | 26,11% | 23,66% | 25,00% | 23,72% |
|  | c) Desenvolvimento da autorreflexão e autorregulação | 19,21%      | 17,36% | 20,25% | 22,21% | 19,34% | 16,00% | 22,11% |
|  | d) Trabalho colaborativo entre pares                 | 10,12%      | 12,90% | 12,74% | 17,95% | 16,18% | 14,00% | 13,18% |
|  | e) Espaço de partilha de experiências                | 12,69%      | 9,67%  | 9,09%  | 10,11% | 12,82% | 13,00% | 13,72% |
| 2. Reflexão sobre o portefólio da formação | a) Operacionalização de conteúdos                    | 7,09%       | 13,72% | 12,90% | 16,98% | 2,50%  | 15,62% | 11,36% |
|  | b) Diversificação de estratégias                     | 21,21%      | 23,52% | 38,70% | 16,98% | 22,50% | 28,12% | 36,36% |
|  | c) Aplicação na sala de aula                         | 18,18%      | 17,64% | 19,35% | 20,75% | 20,00% | 21,87% | 22,72% |
|  | d) Autorreflexão e auto regulação                    | 21,21%      | 15,68% | 19,35% | 24,52% | 17,50% | 21,87% | 11,36% |
|  | e) Construção do conhecimento                        | 30,30%      | 29,41% | 9,67%  | 20,75  | 32,50% | 12,50% | 18,18% |
| 3. Competências s foco predominantes       | a) Competências da oralidade                         | 18,51%      | 19,14% | 30,00% | 24,44% | 26,08% | 12,50% | 31,11% |
|  | b) Competências na leitura                           | 59,25%      | 57,44% | 50,00% | 57,77% | 56,52% | 68,75% | 48,88% |
|  | c) Competências na escrita                           | 14,81%      | 17,02% | 13,33% | 15,55% | 17,39  | 18,75% | 17,77% |
|  | d) Competências no CEL                               | 7,40%       | 6,38%  | 6,66%  | 2,22%  | 0,00%  | 0,00%  | 2,22%  |

Na categoria **Motivação para a formação** verifica-se maior número percentual de ocorrência da Prof. A (34,84%), seguida da Prof. F (32,00%), na alínea a). Aliás, há uma distribuição muito equilibrada no indicador *Formação e actualização*. Na alínea b), *Aperfeiçoamento da prática pedagógica*, observa-se as ocorrências da Prof. B (28,82%), na alínea c), *Desenvolvimento da autorreflexão e autorregulação*, registam-se preferências similares da Prof. D (22,21%) e da Prof. G (22,11%), na alínea d), *Trabalho colaborativo entre pares*, regista-se o nível de ocorrências da Prof. D (17,95%). Por fim, a alínea e), *Espaço de partilha de experiências*, assinala a valoração superior a 10% de cinco professoras, nomeadamente Prof. G (13,72%), Prof. F (13,00%), Prof. E (12,82%), Prof. A (12,69%) e Prof. D (10,11%).

Relativamente à segunda categoria, **Reflexão sobre o portefólio da formação**, as professoras assinalam ocorrências mais elevadas na *Diversificação de estratégias* (187,39%), sendo que, individualmente, a Prof. C (38,70%) e a Prof. G (36,36%) registam maior número de ocorrências. A *Construção do conhecimento para, em e sobre a ação* surge com 32,50% (Prof. E), seguido de *Autorreflexão e autorregulação* com 24,52% (Prof. D); a *Aplicação na sala de aula* regista 22,72% (Prof. G) e a *Operacionalização de conteúdos* 16,98% (Prof. D).

Em relação à categoria **Competências foco predominantes**, por ordem decrescente, as docentes evidenciam a *competência da leitura* como a mais “inovadora” com 398,61% de casos, sendo a classificação da Prof. F (68,75%) a mais elevada. Segue-se a *competência da oralidade* com 161,78% de casos, a *competência na escrita* com 114,62% e, por fim, a *competência CEL* com 24,88%.

#### 1.4. SÍNTESE COMPARATIVA DAS REFLEXÕES

Ao comparar as percepções das docentes sobre o portefólio e sobre o PNEP, na Reflexão Final, respeitante ao nível de ocorrências/percentagens na categoria **motivação para a formação**, evidencia-se uma subida de valores em todos os indicadores, excepto no indicador “**Desenvolvimento da autorreflexão e autorregulação**”, com ocorrências percentuais mais baixas. Pode-se inferir que o processo da construção do portefólio foi uma experiência única, “desgastante”, porque exigiu um registo escrito sistemático e reflexivo. Este aspeto foi pouco

apreciado, talvez pelo ato repetitivo ou até pela sobrecarga de esforço, considerando todo o trabalho burocrático que o professor já acumula no exercício da profissão.

Como já foi referido no Enquadramento Teórico, relativamente aos objetivos, finalidades e pressupostos do Programa Nacional do Ensino do Português, no 1.º CEB a construção de um portefólio era um requisito fulcral da avaliação da formação. A sua elaboração pretendia promover o desenvolvimento reflexivo nos professores, interligar a teoria com a prática e com a avaliação. Importa referir que as professoras da amostra nunca tinham feito um Portefólio.

Concluiu-se que houve uma progressão de motivação, de aperfeiçoamento da prática pedagógica e dos registos escritos e, sobretudo, houve intensificação do trabalho colaborativo entre pares e da formação como espaço de partilha.

Da análise comparativa, em relação à categoria **Reflexão sobre o portefólio da formação**, observa-se uma clara progressão na *avaliação (auto e hetero)* e na *construção do conhecimento para, em e sobre a ação*. Na verdade, estes indicadores, respetivamente, totalizam 82,30% de casos na primeira reflexão, 131,49% de casos na segunda reflexão, 129,53% de casos na reflexão sobre o Portefólio e 153,31% de casos na reflexão sobre o PNEP.

Pode-se concluir que a construção do portefólio, na sua dimensão reflexiva, tornou cada docente num agente mais ativo, crítico e construtivo, configurando um processo de mudança profissional. Assim, as professoras foram coautoras implicadas e participativas, no seu desenvolvimento pessoal e profissional, no ambiente coletivo de aprendizagem dentro da sala de aula e, por inerência, na organização escola, enquanto comunidade educativa.

## **1. 5. AVALIAÇÃO GLOBAL DA FORMAÇÃO NA REFLEXÃO FINAL**

Dentro do carácter reflexivo do portefólio, e pela assunção do objetivo central do PNEP, “melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo, (...), através da modificação das práticas docentes do ensino da língua” (Despacho nº 546/07, de 11 de Janeiro, ponto 3), as professoras realizaram a avaliação da formação. A Tabela 3, na página seguinte, regista a globalidade dos dados recolhidos.

**Quadro 4 - Avaliação da formação PNEP pelas professoras**

| CATEGORIAS        | INDICADORES             | Professoras |        |        |        |        |        |         |
|-------------------|-------------------------|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                   |                         | A           | B      | C      | D      | E      | F      | G       |
| Avaliação do PNEP | a) Muito positivo       | 100,00 %    | 76,47% | 89,47% | 66,66% | 64,28% | 78,94% | 100,00% |
|                   | b) Positivo             | 0,%         | 0,%    | 0,%    | 0,%    | 0,%    | 0,%    | 0,%     |
|                   | c) Positivo com esforço | 19,00%      | 23,52% | 10,52% | 33,33% | 35,71% | 21,05% | 0,%     |
|                   | d) Negativo             | 0,%         | 0,%    | 0,%    | 0,%    | 0,%    | 0,%    | 0,%     |

Em relação à **Avaliação do PNEP**, todas as professoras escolheram, por ordem decrescente, o indicador *Muito positivo*. Assim, a mesma percentagem é atingida pelas professoras A e G (100%), seguindo-se a Prof. C (89,47%), a Prof. F (78,94%), a Prof. B (76,47%), a Prof. D (66,66%) e, por fim, a Prof. E (64,28%).

Pela observação dos dados pode-se verificar que as docentes, à exceção da Prof. G (0 %) também assinalaram o indicador *Positivo com esforço*, sendo a Prof. E (35,71%) mais expressiva na quantidade percentual das ocorrências. Concluindo, apesar do grupo realçar que a formação foi muito positiva, o certo é que a sua frequência implicou um esforço adicional pela concentração de carga horária, dividida entre as sessões temáticas, sessões tutórias e sessões plenárias, em adição às horas letivas.

Atendendo à opção pelos paradigmas qualitativo e quantitativo no presente caso em estudo, proceder-se-á seguidamente à análise e interpretação dos resultados do inquérito por questionário.

## 2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

*Para se ver com nitidez basta mudar a direcção do olhar.*

Saint-Exupéry (2009, p. 74)

*De quem é o olhar  
Que espreita por meus olhos?  
Quando penso que vejo,  
Quem continua vendo  
Enquanto estou pensando?  
Por que caminhos seguem,  
Não os meus tristes passos,  
Mas a realidade  
De eu ter passos comigo?*

Fernando Pessoa (2002, 47)

Pelas palavras e pelo olhar fez-se um trajeto de descoberta, na consciência de que cada leitor interpretará as palavras dos autores citados e os resultados do estudo. Assim, em cada frase, em cada reflexão, sente-se outros “passos”. Dessa reflexão resultou a ideia de que também a investigadora cumpre um trajeto.

De facto, a investigação constitui uma caminhada, quer a nível individual quer a nível coletivo. Descubrem-se os pensamentos de vários autores e investigadores. Procuram-se “caminhos” que desvendem a “realidade” desta investigação. Por isso, muda-se a “direção do olhar”. Do qualitativo passa-se ao quantitativo, da análise categorial passa-se à análise estatística. Procura-se ver com outra “nitidez”.

De seguida, apresentam-se os dados obtidos através do inquérito por questionário. O inquérito por questionário foi aplicado a uma amostra aleatória, composta por cento e vinte e um professores que frequentaram o PNEP, dos Núcleos Regionais do Porto e do Minho, em três anos letivos, nomeadamente 2007/2008, 2008/2009 e 2009/2010. Os dados foram tratados e analisados estatisticamente, através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

## 2.1. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário foi planejado e construído tendo em conta os cuidados a ter no processo de elaboração. A sua organização, para Lakatos e Marconi (2005, p.123):

“requer a observância de normas precisas a fim de aumentar a sua eficácia e realidade. Na sua organização devem-se levar em conta os tipos, a ordem, ou os grupos de perguntas, a formalização das mesmas e também tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa”.

Assim, o inquérito por questionário é formado por dois grupos:

- **Grupo I:** constituído por seis questões, com a finalidade de caracterizar sócio-profissionalmente o docente, através de: 1) Sexo; 2) Idade; 3) Habilitações académicas; 4) Anos de serviço; 5) Ano de frequência no PNEP; 6) pergunta de opinião, no sentido de saber se a formação PNEP promoveu a mudança da prática pedagógica. Este item tinha uma escala de três valores.

- **Grupo II:** composto por quatro questões, com as quais se pretende verificar as práticas de ensino relativas à leitura, antes e após a formação PNEP. Este grupo é formado por três perguntas fechadas. Com base na Escala de Likert, existem quatro níveis de resposta, tendo sempre como as estratégias de leitura utilizadas antes e depois da formação (item 7 e 8), e em que medida essas mesmas estratégias favoreceram melhores resultados na compreensão da leitura, em relação a modelos mais tradicionais (item 9). Por fim, na pergunta aberta, o professor pode dar livremente a sua opinião, em registo textual aberto.

Pretendendo imprimir ao estudo rigor científico, depois de construído o inquérito por questionário, o mesmo foi testado previamente à sua aplicação, a fim de averiguar se apresentava três importantes elementos (Lakatos & Marconi, 2005):

- **Fidelidade:** qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados;
- **Validade:** os dados recolhidos são necessários à pesquisa;
- **Oportunidade:** vocabulário acessível e significado claro.

Na atual investigação, o teste preliminar foi aplicado a um grupo de sete professores, que não fazem parte da amostra, aquando da aplicação definitiva dos inquéritos por questionário. Como no pré-teste não foram levantadas dúvidas, nas questões formuladas, sendo todas consideradas claras e objetivas, foi possível a validação do instrumento.

A análise descritiva dos dados será apresentada por tabelas e gráficos para que seja melhor exposta a informação. Atendendo ao carácter da elaboração dos gráficos aos mesmos não será atribuída e referenciada a fonte.

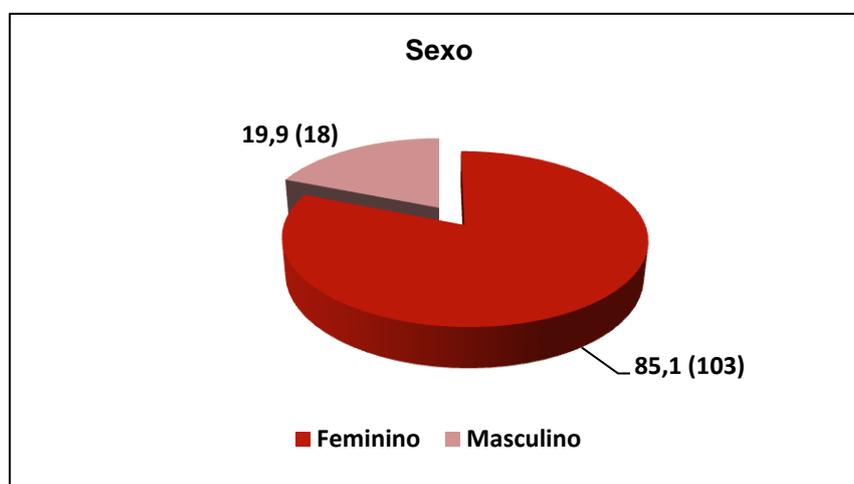
Contudo, antes de se iniciar a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, julga-se pertinente lembrar a pergunta de partida:

**“De que modo a formação contínua, no âmbito das características reflexivas do PNEP, favorece o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, na perceção dos professores?”**

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

No primeiro grupo de questões do inquérito por questionário, conforme já foi referido, pretendeu-se recolher dados pessoais e profissionais dos professores. Assim, a primeira questão (Gráfico 1) refere-se à identificação do género.

**Gráfico 1 – Distribuição da amostra por Sexo**



Ao analisar o Gráfico 1 constata-se que, da população inquirida, 85,1% (103) pertencem ao género feminino e 19,9% (18) são do género masculino. Estes dados confirmam a tendência nacional e mundial das mulheres predominarem no ensino (Araújo, 2000, Fonseca, 2007).

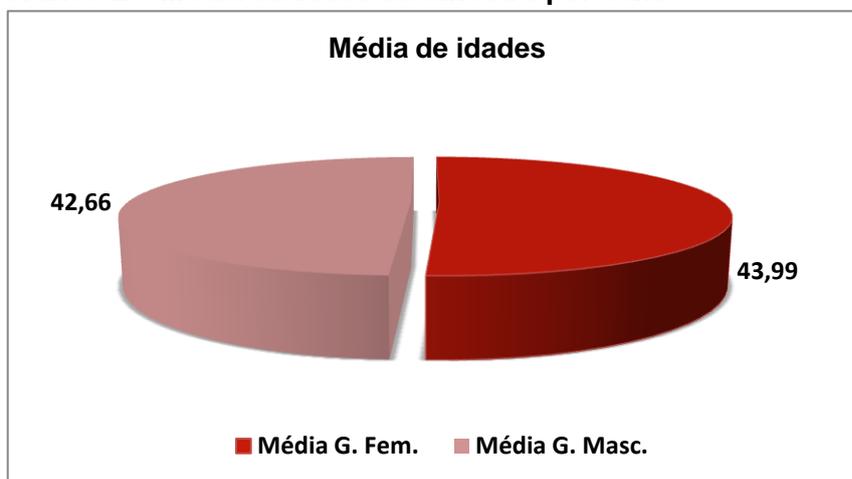
## 2.2.1. Idade

**Tabela 1 – Média da idade dos professores**

|       |                             |             | Statistic | Std. Error |
|-------|-----------------------------|-------------|-----------|------------|
| Idade | Mean                        |             | 43,79     | ,588       |
|       | 95% confidence interval for | Lower Bound | 42,63     |            |
|       |                             | Upper Bound | 44,96     |            |
|       | the Mean                    |             | 43,95     |            |
|       | 5% Trimmed mean             |             | 44,00     |            |
|       | Median                      |             | 41,528    |            |
|       | Variance                    |             | 6,444     |            |
|       | Std. Deviation              |             | 28        |            |
|       | Minimum                     |             | 56        |            |
|       | Maximum                     |             | 28        |            |
|       | Range                       |             | 9         |            |
|       | Interquartile Range         |             | -,291     | ,221       |
|       | Skewness                    |             | -,561     | ,438       |
|       | Kurtosis                    |             |           |            |

Os professores, nesta amostra (Tabela 1) apresentam uma média de idades de 43,79 anos, com um desvio padrão de 6,44 anos.

**Gráfico 2 – Média da idade da amostra por sexo**



Pelo gráfico anterior – Gráfico 2 – verifica-se que a média de idades do Grupo feminino (43,99 anos) é ligeiramente superior ao Grupo masculino (42,667 anos). Estes dados evidenciam ventos de mudança na sociedade e no mercado de trabalho, com a entrada de homens numa profissão predominantemente feminina, ao nível do 1.º ciclo (Cortez, 2008; Fonseca, 2007).

## 2.2.2. Habilitações literárias

**Tabela 2 – Distribuição da amostra por habilitações literárias**

|              |  | Frequency  | Percent      | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|--|------------|--------------|---------------|--------------------|
| Valid        | Bacharelato                              | 2          | 1,7          | 1,7           | 1,7                |
|              | Licenciatura                             | 77         | 63,6         | 63,6          | 65,3               |
|              | Curso de especialização pós-licenciatura | 29         | 24,0         | 24,0          | 89,3               |
|              | Mestrado                                 | 13         | 10,7         | 10,7          | 100,0              |
| <b>Total</b> |  | <b>121</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                    |

Quanto à escolaridade dos professores a leitura da Tabela 2 dá a seguinte informação: 63,6% dos inquiridos possui a licenciatura, 24,0% tem um Curso de especialização pós-licenciatura, 10,7% concluiu o mestrado e 1,7% refere que tem o bacharelato.

## 2.2.3. Tempo de serviço

**Tabela 3 – Tempo de serviço dos professores**

|                  |                                      |             | Statistic | Std. Error |
|------------------|--------------------------------------|-------------|-----------|------------|
| Tempo de serviço | Mean                                 |             | 20,10     | ,667       |
|                  | 95% confidence interval for the Mean | Lower Bound | 18,78     |            |
|                  |                                      | Upper Bound | 21,42     |            |
|                  | 5% Trimmed mean                      |             | 20,12     |            |
|                  | Median                               |             | 20,00     |            |
|                  | Variance                             |             | 53,890    |            |
|                  | Std. Deviation                       |             | 7,341     |            |
|                  | Minimum                              |             | 4         |            |
|                  | Maximum                              |             | 34        |            |
|                  | Range                                |             | 30        |            |
|                  | Interquartile Range                  |             | 11        |            |
|                  | Skewness                             |             | ,014      | ,220       |
|                  | Kurtosis                             | 100,0       | -,892     | ,437       |

Os professores, nesta amostra, apresentam um tempo médio de serviço de 20,1 anos, com um desvio padrão de 7,34 anos. Segundo Huberman (1992), no ciclo de vida do professor, definido por fases, conforme o número de anos de trabalho, os respondentes encontram-se na fase da serenidade/conservadorismo. Assim, pelos anos de experiência, como numa espiral, o nível de investimento na profissão desce proporcionalmente ao nível de diminuição de ambição. Por outro lado, aumentam os

sentimentos de serenidade, confiança e distanciamento afetivo. Os dados contrariam esta posição, uma vez que comprovam inscrição voluntária dos docentes na formação PNEP e motivação para a formação contínua.

#### 2.2.4. Ano de frequência no PNEP

**Tabela 4 – Ano de frequência no PNEP**

|              |           | Frequency  | Percent      | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|------------|--------------|---------------|--------------------|
| Valid        | 2007/2008 | 26         | 21,5         | 21,5          | 21,5               |
|              | 2008/2009 | 48         | 39,7         | 39,7          | 61,2               |
|              | 2009/2010 | 47         | 38,8         | 38,8          | 100,0              |
| <b>Total</b> |           | <b>121</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                    |

Como se pode verificar, nos dados relativos ao ano de frequência no PNEP (Tabela 4), há números próximos de ocorrências. Assim, 39,7% professores frequentaram a formação no ano letivo 2008/2009; 38,8% revelam que a sua permanência na formação contínua foi em 2009/2010, e 21,5% dos professores participou na formação PNEP no ano letivo de 2007/2008.

#### 2.2.5. Influência da formação PNEP na prática pedagógica

**Tabela 5 – Influência da formação PNEP na prática pedagógica**

|              |              | Frequency  | Percent      | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|--------------|------------|--------------|---------------|--------------------|
| Valid        | Não concordo | 6          | 5,0          | 5,0           | 5,0                |
|              | Concordo     | 115        | 95,0         | 95,0          | 100,0              |
| <b>Total</b> |              | <b>121</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                    |

Na amostra, a maioria dos professores (95% - 115) concorda que a formação contínua exerceu uma influência positiva, uma vez que promoveu a mudança de prática pedagógica (cf. Cap. I). Se confrontarmos estes dados com a avaliação do PNEP, na reflexão final das formandas, verifica-se o mesmo grau de perceção. Conclui-se que a formação correspondeu às necessidades docentes (Afonso, 2002), adaptando-se à realidade e valorizando o contexto de trabalho (Nóvoa, 1995).

## 2.3. PERCEÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA ANTES E APÓS PNEP

Na segunda parte do inquérito por questionário pretendia-se conhecer as percepções dos professores sobre o ensino da leitura, relativamente às estratégias utilizadas (cf. Cap. II).

### 2.3.1. Percepções dos professores sobre modelos de leitura

**Tabela 6 - Utilização de estratégias**

|  | Mean  | Std. Deviation | N   |
|--|-------|----------------|-----|
| Mediana do geral dos resultados                    | 3,298 | ,4499          | 121 |
| Medianas do uso das estratégias depois da formação | 3,475 | ,5510          | 121 |
| Medianas do uso das estratégias antes da formação  | 2,281 | ,5396          | 121 |

Em relação às questões 7 e 8, sobre a utilização de estratégias no ensino da leitura, antes e depois da formação PNEP, os inquiridos revelam valores mais altos depois da formação, 3,475, em relação à mediana dos resultados.

**Tabela 7 – Correlação das variáveis: antes e depois da formação PNEP**

| Control variabls                                 |   |                       | Mediana do geral dos resultados | Mediana do uso das estratégias depois da formação | Mediana do uso das estratégias antes da formação |
|--|---|-----------------------|---------------------------------|---|--|
| -none <sup>a</sup>                               | Mediana do geral dos resultados                   | Correlation           | 1,000                           | ,358  | ,219   |
|  |   | Significance 1-tailed | .                               | ,000  | ,008   |
|  |   | df                    | 0                               | 119   | 119  |
|  | Mediana do uso das estratégias depois da formação | Correlation           | ,358                            | 1,000   | ,255   |
|  |   | Significance 1-tailed | ,000                            | .   | ,002   |
|  |   | df                    | 119                             | 0   | 119  |
|  | Mediana do uso das estratégias antes da formação  | Correlation           | ,219                            | ,255  | 1,000  |
|  |   | Significance 1-tailed | ,008                            | ,002  | .  |
|  |   | df                    | 119                             | 119   | 0  |
| Mediana do uso das estratégias antes da formação | Mediana do geral dos resultados                   | Correlation           | 1,000                           | ,320  |  |
|  |   | Significance 1-tailed | .                               | ,000  |  |
|  |   | df                    | 0                               | 118   |  |
|  | Mediana do uso das estratégias antes da formação  | Correlation           | ,320                            | 1,000   |  |
|  |   | Significance 1-tailed | ,000                            | .   |  |
|  |   | df                    | 118                             | 0   |  |

a.Cells contain zero-order (Pearson) correlations

Existem correlações bivariadas, com significado estatístico entre as medianas antes e depois da formação ( $r = 0,255$ ;  $p < 0,01$ ), entre a mediana antes da formação e a mediana dos resultados ( $r = 0,219$ ;  $p < 0,01$ ), e entre a mediana depois da formação e a mediana dos resultados ( $r = 0,358$ ;  $p < 0,001$ ). Se controlarmos a variável antes da formação, estudando a correlação parcial entre a mediana das estratégias após formação e a mediana dos resultados, verificamos que se mantém uma correlação estatisticamente significativa ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,001$ ), mostrando que a formação contribuiu, efetivamente, para melhorar os resultados, independentemente do nível de estratégias utilizado antes da formação. Assim, **comprova-se a hipótese 1.**

**Tabela 8 – As estratégias de leitura no PNEP, em comparação com o modelo tradicional**

| Control variabls |   |                          | Mediana do uso das estratégias depois da formação | Mediana geral dos resultados |
|------------------|---|--------------------------|---|------------------------------|
| Spearman's rho   | Mediana do uso das estratégias depois da formação | Correlation Coefficiente | 1,000   | ,379**                       |
|                  |   | Sig. (1-tailed)          | .   | ,000                         |
|                  |   | N                        | 121   | 121                          |
|                  | Mediana do geral Dos resultados                   | Correlation Coefficiente | ,379**  | 1,000                        |
|                  |   | Sig. (1-tailed)          | ,000  | .                            |
|                  |   | N                        | 121   | 121                          |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Verifica-se uma correlação de postos (Spearman) estatisticamente significativa entre a mediana das estratégias após formação e a mediana da percepção dos resultados ( $r = 0,379$ ;  $p < 0,001$ ). Assim, **valida-se a hipótese 1.**

Concluimos que estes dados são reveladores da importância que os professores atribuem às estratégias, como forma de desenvolvimento da compreensão da leitura (cf. Cap. II, 2.5.1.), relacionando diretamente este facto com a melhoria dos resultados.

### **2.3.2. Perceções dos professores sobre o desenvolvimento da compreensão da leitura após PNEP**

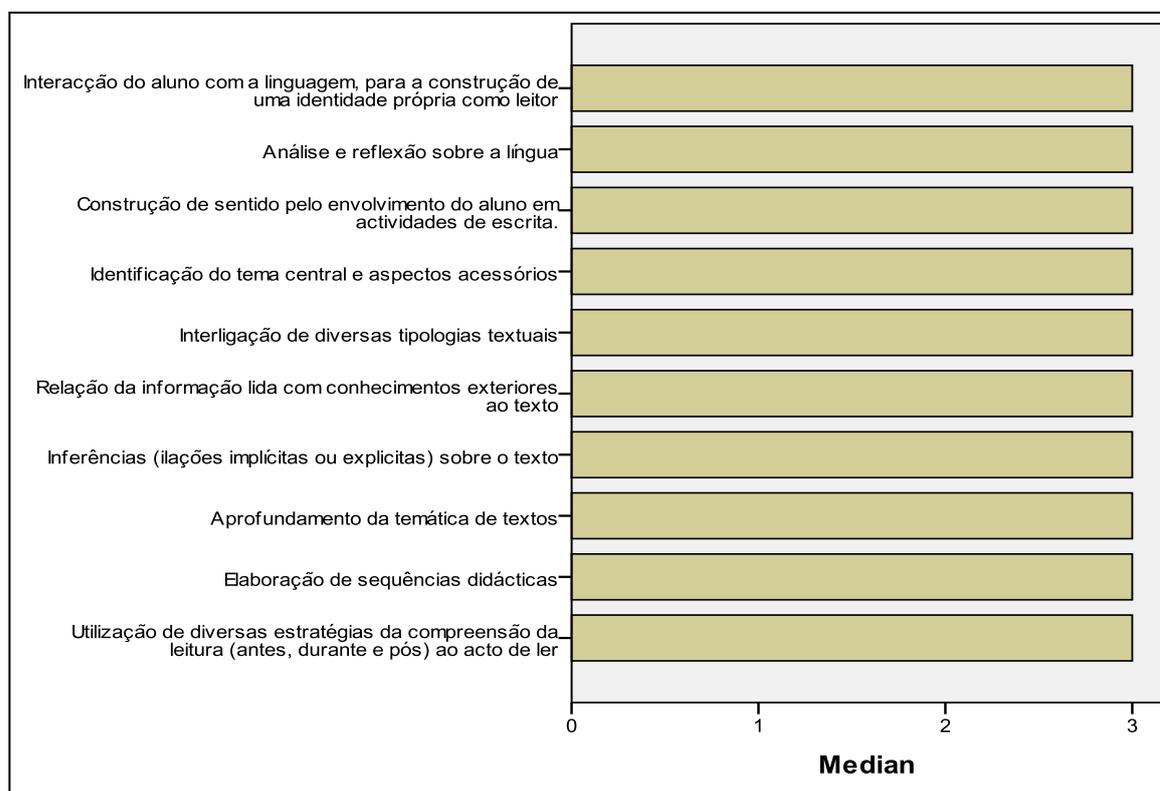
Com a questão 9 (uma pergunta fechada com 4 alternativas de resposta), pretendeu-se saber em que medida a utilização de estratégias de ensino favoreceu

melhores resultados, no desenvolvimento da compreensão da leitura nos alunos do 1.º CEB, em relação aos modelos tradicionais.

**Tabela 9 – Mediana geral dos resultados das estratégias de leitura após o PNEP**

|              |                             | Frequency  | Percent      | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------------------------|------------|--------------|---------------|--------------------|
| Valid        | 2,5                         | 1          | ,8           | ,8            | ,8                 |
|              | Resultados superiores       | 80         | 66,1         | 66,1          | 66,9               |
|              | 3,5                         | 7          | 5,8          | 5,8           | 72,7               |
|              | Resultados muito superiores | 33         | 27,3         | 27,3          | 100,0              |
| <b>Total</b> |                             | <b>121</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                    |

**Gráfico 3 – Estratégias que favorecem o desenvolvimento da compreensão da leitura**



A mediana, em todas as variáveis, é *Resultados Superiores*, comprovando a **hipótese 1**. Estes resultados estão alinhados com autores estudados e referidos na primeira parte deste estudo (cf. Cap.2).

Para a validação da Hipótese 1, utilizaram-se vários testes para a correlação das variáveis, nomeadamente o teste *Pearson*, com correlação de duas variáveis e teste Spearman.

### 2.3.3. Percepções dos professores sobre a utilização de estratégias de leitura

Para a verificação da **Hipótese 2**, utilizou-se o teste t (*Pearson*) para a correlação das variáveis, bem como o teste de *Wilcoxon*.

**Tabela 10 – Frequência na aplicação de estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura antes e após o PNEP**

| Antes da formação PNEP   | N   | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum |
|--|-----|------|----------------|---------|---------|
| Evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno do 1.º ciclo                              | 121 | 2,33 | ,638           | 1       | 4       |
| Identificação dos elementos paratextuais (título, capa, ilustração...)                                 | 121 | 2,62 | ,849           | 1       | 4       |
| Levantamentos das hipóteses/antecipação dos sentidos   | 121 | 2,17 | ,734           | 1       | 4       |
| Verificação das hipóteses  | 121 | 2,03 | ,694           | 1       | 4       |
| Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relacionado com a temática em estudo        | 121 | 2,63 | ,765           | 1       | 4       |
| Desenvolvimento da consciência fonológica  | 121 | 2,32 | ,808           | 1       | 4       |
| Familiarização do aluno com diversos tipos de textos   | 121 | 2,71 | ,676           | 1       | 4       |
| Criação de mapas conceituais/mentais   | 121 | 1,98 | ,764           | 1       | 4       |
| Construção do significado durante a leitura através de inferências (ilações), previsões e sintetização | 121 | 2,41 | ,715           | 1       | 4       |
| Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos                                 | 121 | 2,26 | ,665           | 1       | 4       |
| Depois da formação PNEP  |     |      |                |         |         |
| Evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno do 1.º ciclo                              | 121 | 3,45 | ,671           | 2       | 4       |
| Identificação dos elementos paratextuais (título, capa, ilustração...)                                 | 121 | 3,69 | ,501           | 2       | 4       |
| Levantamentos das hipóteses/antecipação dos sentidos   | 121 | 3,60 | ,510           | 2       | 4       |
| Verificação das hipóteses  | 121 | 3,48 | ,564           | 2       | 4       |
| Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relacionado com a temática em estudo        | 121 | 3,52 | ,564           | 2       | 4       |
| Desenvolvimento da consciência fonológica  | 121 | 3,45 | ,619           | 1       | 4       |
| Familiarização do aluno com diversos tipos de textos   | 121 | 3,64 | ,516           | 2       | 4       |
| Criação de mapas conceituais/mentais   | 121 | 3,34 | ,640           | 1       | 4       |
| Construção do significado durante a leitura através de inferências (ilações), previsões e sintetização | 121 | 3,47 | ,620           | 1       | 4       |
| Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos                                 | 121 | 3,37 | ,593           | 2       | 4       |

Analisando a Tabela 10, verifica-se a percepção dos professores, relativamente à frequência das estratégias utilizadas, antes e depois da formação PNEP, que

promovem mais o desenvolvimento da leitura. No cruzamento dos dados obtidos, verifica-se um aumento significativo das estratégias utilizadas depois da formação PNEP. Deste modo, a média mais significativa (3,69) diz respeito à *Identificação dos elementos paratextuais (título, capa, ilustração...)*; *Familiarização do aluno com diversos tipos de textos* (3,64); *Levantamentos das hipóteses/antecipação dos sentidos* (3,60). Nesta observação repara-se que a estratégia menos utilizada (3,47) é *Criação de mapas conceituais/mentais*.

**Tabela 11 – Diferença entre as estratégias implicadas no ensino e aprendizagem da leitura antes e após a formação PNEP**

|                        | Evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno do 1.º ciclo | Identificação dos elementos paratextuais (título, capa, ilustração...) | Levantamentos das hipóteses/antecipação dos sentidos | Verificação das hipóteses | Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relacionado com a temática em estudo | Desenvolvimento da consciência fonológica | Familiarização do aluno com diversos tipos de textos | Criação de mapas conceituais/mentais | Construção do significado durante a leitura através de inferências (liações), previsões e sintetização | Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos |
|------------------------|---|--|--|---------------------------|---|---|--|--------------------------------------|--|--|
| Diferença z            | -8,554 <sup>a</sup>   | -8,173 <sup>a</sup>  | -9,065 <sup>a</sup>                                  | -9,328 <sup>a</sup>       | -8,306 <sup>a</sup>   | -8,522 <sup>a</sup>                       | -8,472 <sup>a</sup>                                  | -8,881 <sup>a</sup>                  | -8,319 <sup>a</sup>  | -8,991 <sup>a</sup>  |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000  | ,000   | ,000   | ,000                      | ,000  | ,000                                      | ,000   | ,000                                 | ,000   | ,000   |

a. Based on negative Ranks.

b. Willcoxon Signed Ranks Test

Em relação às questões 7 e 8 sobre a utilização de estratégias no ensino da leitura, antes e depois da formação, analisando estratégia a estratégia com a utilização de um teste de *Wilcoxon*, apropriado para variáveis ordinais, como é o caso, verifica-se que existe uma diferença nas medianas, estatisticamente significativa (em todos os 10 casos,  $p < 0,001$ ), comprovando estratégia a estratégia que, na população, existe uma maior perceção de utilização de cada uma delas após a formação PNEP. Assim, **comprova-se a hipótese 2**.

Conclui-se que a perceção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que passaram a utilizar mais frequentemente as estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura, do que antes da formação contínua.

**Tabela 12 – Utilização das estratégias de leitura**

|        |   | Mean   | N   | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--------|---|--------|-----|----------------|-----------------|
| Pair 1 | Utilização das estratégias antes da formação  | 2,3463 | 121 | ,49279         | ,04480          |
|        | Utilização das estratégias depois da formação | 3,5008 | 121 | ,44319         | ,04029          |

Observa-se, pelos dados da Tabela 12, que a média (3,5008) de utilização das estratégias depois da frequência da formação PNEP é superior à média de utilização das estratégias antes da formação (2,3463).

**Tabela 13 – Aplicação das estratégias de leitura antes e após a formação PNEP**

**Paired Sample Teste**

|       |   | Paired Differences |                |                 |   |          |         |     | Sig. (2-tailed) |
|-------|---|--------------------|----------------|-----------------|---|----------|---------|-----|-----------------|
|       |   | Mean               | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% confidence interval of the Difference |          |         |     |                 |
|       |   |                    |                |                 | Lower                                     | Upper    |         |     |                 |
| Pair1 | Utilização das estratégias <b>antes</b> da formação – Utilização das estratégias <b>depois</b> da formação. | -1,15455           | ,56347         | ,05122          | -1,25597                                  | -1,05312 | -22,539 | 120 | ,0000           |

Considerando as médias das pontuações, antes e depois da formação PNEP, verifica-se que existe uma diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,001$ ), em teste t, para amostras emparelhadas, concluindo-se para a população que existe uma percepção de utilização superior das estratégias após a formação, **validando a hipótese 2.**

Observa-se que o ensino de estratégias de leitura é preponderante para o desenvolvimento da compreensão leitora (cf. Cap. 2, 2.5.1), situação que está de acordo com a opinião de vários investigadores sobre o assunto (Azevedo, 2007; Colomer & Camps, 2008; Silva et al., 2011, Sim-Sim, 2007).

Reforça-se que a hipótese 2 é validada através de um teste t para amostras emparelhadas, usando as médias das pontuações obtidas nas percepções de utilização das técnicas, assim como através de um teste de *Wilcoxon*.

### 2.3.3. Percepções dos professores sobre a centralidade da reflexão

**Tabela 14 – Percepção de uma atitude mais reflexiva na aplicação de estratégias, mediante o ano letivo de frequência do PNEP**

|                                  |           |                         | Mediana 1 | Mediana 2 |
|----------------------------------|-----------|-------------------------|-----------|-----------|
| Ano letivo de frequência do PNEP | Mediana 1 | Correlation Coeficiente | 1,000     | ,255      |
|                                  |           | Sig. (1-tailed)         | .         | ,005      |
|                                  |           | N                       | 0         | 118       |
|                                  | Mediana 2 | Correlation Coeficiente | ,255      | 1,000     |
|                                  |           | Sig. (1-tailed)         | ,005      | .         |
|                                  |           | N                       | 118       | 0         |

Controlando a variável “Ano letivo de frequência do PNEP” através do cálculo da correlação parcial entre as medianas, antes e depois da formação, verifica-se que a percepção de se ter utilizado mais frequentemente estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura é independente do ano da formação ( $r = 0,255$ ;  $p < 0,01$ ), **validando a hipótese 3**. Desta forma, a percepção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que adquiriram uma atitude mais reflexiva na aplicação das novas estratégias para o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos do 1.º CEB é independente dos anos letivos em que fizeram a formação.

### 2.3.5. Percepções dos docentes sobre a operacionalização didática

Por se considerar importante, procurou-se que os professores expressassem livremente a sua opinião sobre a operacionalização didática da leitura, através da questão aberta, tendo como referência a formação PNEP. Este tipo de perguntas permite maior variedade e criatividade nas respostas. Os resultados, depois de agrupadas as respostas, constam do Quadro 6.

### Quadro 5 – Percepção dos docentes sobre a operacionalização didática

| Operacionalização didática   | Frequency  |
|--|------------|
| Motivação dos alunos para a leitura e prazer de ler nas obras selecionadas da literatura infantil. | 21         |
| Importância da formação PNEP na abertura de novas perspectivas pedagógico-didáticas.               | 20         |
| Desenvolvimento da competência da leitura através de estratégias aplicadas.                        | 18         |
| Crescimento pessoal e profissional através da formação contínua PNEP                               | 16         |
| Aprofundamento da operacionalização didática de estratégias de leitura.                            | 15         |
| Interrelação entre leitura e escrita.  | 14         |
| Aulas mais criativas e inovadoras.   | 13         |
| Atividade de diferente modalidade de ensino-aprendizagem.  | 12         |
| Intensificação do trabalho colaborativo.   | 12         |
| Intensificação da reflexão no processo ensino-aprendizagem.  | 11         |
| Valorização de projetos de leitura   | 11         |
| Domínio de argumentação pelos alunos, pelo desenvolvimento da capacidade crítica.                  | 9          |
| A criação/utilização de bibliotecas escolares  | 2          |
| <b>Total de ocorrências</b>  | <b>174</b> |
| <b>Total de respondentes</b>   | <b>82</b>  |
| <b>Não respondeu</b>   | <b>39</b>  |

O total não corresponde ao somatório de respostas (174), uma vez que alguns respondentes apresentam mais do que uma fundamentação de relevância, variando as respostas entre 1 a 5 linhas.

Verifica-se um maior número de ocorrências (21) relativamente à intensificação da motivação dos alunos para a leitura e ao desenvolvimento da competência de leitura (18). No que se refere ao desenvolvimento profissional docente, os professores assinalam, sobretudo, a importância da formação PNEP na abertura de novas perspectivas pedagógico-didáticas (20), o crescimento pessoal e profissional através da formação contínua PNEP (16) e o aprofundamento da operacionalização didática de estratégias de leitura (15). Em triangulação com as restantes questões do inquérito por questionário, constata-se que os docentes percebem positivamente a influência da formação contínua PNEP, na operacionalização didática, no domínio da leitura.

### 3.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entendendo a escola como um sistema organizado, que provoca e promove influência(s) entre os diversos atores que nele circulam, nem sempre é fácil delimitar o início e o fim da análise do investigador. Esta situação acontece pela complexidade das características processuais e mutáveis do tecido social e cultural. A seguir, apresenta-se a súmula crítica dos resultados do inquérito por questionário, não se limita a esses dados, uma vez que se entrecruzam as percepções das reflexões dos portefólios.

Como já foi referido, através do inquérito por questionário pretendeu-se fazer um estudo da percepção dos professores que frequentaram a formação PNEP, em anos diferenciados, do Núcleo Regional do Porto. Para tal, dividiu-se o inquérito em duas partes, uma relativa aos dados pessoais e profissionais, e outra relativa à percepção dos professores sobre práticas de leitura, nomeadamente estratégias utilizadas para o desenvolvimento da compreensão, antes e após a formação. Na esteira da organização do inquérito, proceder-se-á a discussão dos resultados das duas vertentes do estudo (quantitativa e qualitativa), analisadas neste capítulo. Assim, far-se-á, oportunamente, o confronto e triangulação dos resultados.

Na primeira parte e em relação ao sexo, verifica-se o predomínio de docentes do género feminino (85,1% no inquérito por questionário e 100% no Agrupamento de Escolas), a confirmar a tendência da feminização nas escolas. No entanto, acompanhando a abertura das sociedades às várias profissões, 19,9% dos inquiridos são do género masculino. Esta tendência é reafirmada no cruzamento dos dados do género e idade, já que se observa uma média (43,99) ligeiramente superior no que se refere ao grupo feminino.

Quanto às *habilitações literárias* verifica-se que um terço dos inquiridos (34,7%), que teve necessidade de aprofundar os seus conhecimentos através da formação PNEP, tem uma formação académica superior, nomeadamente curso de especialização pós-licenciatura (24,0%) e mestrado (10,7%). Constatou-se que o tempo médio de serviço é de 20,1 anos. Este número é indicador de muitos anos de experiência e maturidade na profissão. Apesar disso, estes professores ainda se sentem motivados para abraçarem novos desafios e responsabilidades, pela atualização de conhecimentos.

Relativamente ao *Ano de frequência no PNEP*, verificou-se que o ano letivo de 2008/09 teve um maior número de docentes (39,7%), seguido de 2009/2010 (38,8%) e 2007/08 (21,5%). As sete professoras/formandas que integram o estudo qualitativo frequentaram a formação PNEP no ano letivo de 2009/2010. Pode-se inferir que esta formação contínua teve uma grande adesão por parte dos professores e das Escolas/Agrupamentos de Escolas. Acredita-se que a participação de cada um dos intervenientes teve carácter voluntário. Sendo assim, foi ao encontro de um dos pré-requisitos estabelecidos pelo programa.

No que concerne à experiência no PNEP, questão relativa ao item 6 do inquérito por questionário, constata-se que 95% dos docentes admite que a experiência da formação facilitou a mudança de prática. Nos portefólios das formandas encontra-se o mesmo nível de percepção. De facto, todas as professoras avaliaram a formação PNEP, pelo indicador *Muito positivo*, nomeadamente as professoras A e G (100%), a Prof. C (89,47%), a Prof. F (78,94%), a Prof. B (76,47%), a Prof. D (66,66%) e, por fim, a Prof. E (64,28%). Ainda dentro desta categoria, observa-se que também foi assinalado, em cumulativo de casos, (143,13%) pelas docentes, à exceção de uma, o indicador *Positivo com esforço*.

No que respeita aos *Dados sobre práticas relativas à leitura* (2.<sup>a</sup> parte do inquérito por questionário), os respondentes confirmam que aplicaram, mais frequentemente, as estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura, depois da frequência da formação PNEP. Assim, observa-se uma mediana de 3,475, na utilização de estratégias após a formação PNEP. Confrontando com o caso em estudo, as reflexões finais das formandas, em relação à avaliação do PNEP, dos diferentes domínios subjacentes ao ensino do português, assinalam a competência da leitura com a mais “inovadora”.

Para o desenvolvimento da leitura, depois da formação PNEP, verifica-se, por ordem decrescente de média, que os professores percecionam as seguintes estratégias como as mais significativas, *Identificação dos elementos paratextuais* (média de 3,69), *Familiarização do aluno com diversos tipos de textos* (3,64), *Levantamentos das hipóteses/antecipação dos sentidos* (3,60), *Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relacionado com a temática em estudo* (3,52), *Verificação das hipóteses* (3,48), *Construção do significado durante a leitura através de inferências (ilações), previsões e sintetização* (3,47), *Evocação dos*

*conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno do 1.º ciclo (3,45); Desenvolvimento da consciência fonológica (3,45), Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos (3,37). Por fim, verifica-se a Criação de mapas conceituais/mentais (3,34). Pode-se afirmar que a utilização das estratégias, depois da formação PNEP, tem uma média mais elevada (3,5008), em relação à média praticada antes da formação (2,3463).*

Quanto ao resultado no desenvolvimento da compreensão da leitura, pela utilização de “novas” estratégias, em relação aos modelos tradicionais praticados antes da formação PNEP, observa-se *Resultados superiores*, com 80 ocorrências e *Resultados muito superiores*, com 33 ocorrências. Conclui-se que os docentes consideram, efetivamente, que a aplicação de estratégias específicas, no ensino da leitura, promove melhores resultados. Na comparação com o caso em estudo, as docentes assinalaram, na reflexão final sobre o PNEP, a *Diversificação de estratégias* (Prof. A - 21,21%, Prof. B - 23,52%, Prof. C - 38,70%, Prof. D - 16,98%, Prof. E - 22,50%, Prof. F - 28,12% e Prof. G - 36,36%) como uma das razões para o sucesso da formação. Pode-se concluir que o PNEP cativou os professores e tornou-os mais seguros na aplicação de novas abordagens, em sala de aula.

Em relação a percepções que os docentes consideram importantes sobre a operacionalização didáctica da leitura no 1º Ciclo, os cinco valores máximos são atingidos na *Motivação dos alunos para a leitura e prazer de ler nas obras selecionadas da literatura infantil (21)*, na *Importância da formação PNEP na abertura de novas perspetivas pedagógico-didáticas (20)*, no *Desenvolvimento da competência da leitura através de estratégias aplicadas (18)*, no *Crescimento pessoal e profissional através da formação contínua PNEP (16)*, e no *Aprofundamento da operacionalização didáctica de estratégias de leitura (15)*.

Assim, depois do estudo realizado, tendo por base a revisão da literatura, a validação das hipóteses confirma que os professores têm uma percepção da melhoria de competência de leitura pelo aluno. Os docentes acentuam a alteração de práticas docentes, após a formação contínua PNEP.

## CONCLUSÃO ou os fios tecidos

*As ideias novas precisam de espaço. O corpo e a alma precisam de novos desafios. O futuro bate à nossa porta e todas as ideias – excepto as que envolvem preconceitos – terão oportunidade de aparecer. O que for importante ficará; o que for inútil desaparecerá.*

Paulo Coelho (1994, p. 107)

Obedecendo à natureza social do homem, a sociedade muda. Numa sociedade em constante mudança, há que criar espaço para “as novas ideias”, para os “novos desafios”. A globalização, os avanços e os poderes tecnológicos criam novos contextos socioprofissionais, num “futuro que bate à nossa porta” e que exige desempenhos que determinam a inserção e a inclusão social. Como agentes da educação, aos professores cabe contribuir para a responsabilização na formação e na aprendizagem partilhada, entre os vários atores educativos, que interagem em meio escolar, em relação ao que é “importante” (ibidem).

Através da formação sistemática, o educador reforça a sua postura em aprender a aprender. Envolvendo-se entusiasticamente, contagiando os alunos, respeitando as individualidades existentes na sala de aula, dando-lhes ferramentas e “espaço”, para que cada um se manifeste de forma livre. Desta forma, é possível proporcionar situações de aprendizagem significativa, já que o “importante ficará, o que for inútil desaparecerá” (ibidem).

Estando os alunos do 1.º CEB ainda na idade da infância, é imprescindível a criação de ambientes estimuladores, que alimentem a imaginação e a vontade de aprender. Sendo uma fase etária de estruturação da personalidade, o educador poderá contribuir para a desmitificação de medos e angústias, para a construção de sentidos, bem como para a criação de outras realidades.

No entanto, para que este enriquecimento aconteça, a criança necessita da orientação de um professor que saiba respeitar o seu tempo, o seu ritmo e o seu espaço. Precisa de um docente que tenha consciência do valor que a literatura infantil desempenha no itinerário de aprendizagens. Um professor que recorra aos tesouros que cada criança transporta no seu interior - conhecimentos prévios – valorizando-os e enriquecendo-os, de forma diferenciada.

## **Um labirinto percorrido**

Retoma-se o Fio de Ariadne, lenda da mitologia grega usualmente utilizada, em sentido metafórico, como o fio condutor que orienta um problema ou desafio. Também a investigação educativa, pela polivalência de questões e de respostas, pode revelar-se um labirinto de possibilidades, na procura de uma saída, de uma resposta, de um caminho.

Sendo assim, a metáfora evocada sintetiza, numa expressão única, todo um trajeto de (des)encontros, aprendizagens refletidas e ponderadas, marcando encruzilhadas e decidindo o percurso numa confluência de saberes. Sempre ao encontro da compreensão da leitura e conseqüente abertura ao deslumbramento e encantamento do gostar de ler, do prazer da leitura. Um encontro entre o leitor, o texto e o contexto. Um texto que o autor tece com fios que configuram linhas de sentido, tramas e padrões. Por sua vez, o leitor com o seu património pessoal, sempre presente aquando da leitura de um texto, dá significado às palavras, tornando-se “um autor ele próprio”, como enuncia Peixoto (2003, p. 10).

Tal como uma arte têxtil, palavra a palavra, a urdidura deste trabalho de investigação necessitou de um ponto de partida:

- **De que modo a formação contínua, no âmbito das características reflexivas do PNEP, favorece o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, na perceção dos professores?**

Transformando as ideias num projeto de investigação, optou-se por considerar como base o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP, 2007). Trata-se de um programa implementado com a finalidade de provocar a mudança na prática pedagógica, contribuindo para a reciclagem do conhecimento concetual dos profissionais em ensino do português e para o desenvolvimento de profissionais reflexivos. Em acréscimo, constitui um programa orientado por supervisores formados com a capacidade de adotar diferentes estilos, consoante os cenários de supervisão. Finalmente, revela-se mais orientado para o aluno, por ser um programa cuja finalidade reside na melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita dos alunos do 1.º CEB.

Os trajetos selecionados, por onde o Fio de Ariadne nos guiou, levaram-nos à identificação das representações e dos processos inerentes à formação de docentes que integraram o PNEP, em turmas do 1.º CEB, dando ênfase à implementação de estratégias impulsionadoras de melhores resultados, no desenvolvimento da compreensão da leitura dos alunos, comparativamente aos modelos tradicionais. Este trabalho teve, como contexto do caso em estudo, escolas básicas do 1.º CEB, circunscritas a um Agrupamento de Escolas do concelho Gondomar.

Para sustentar o estudo empírico convocaram-se concepções sobre Formação Contínua, Professor Reflexivo, Portefólio e, naturalmente, Ler e Compreensão da Leitura, tais como defendidas por Alarcão (2002), García (1992), Lomas (2003), Pawlas e Oliva (2007), Schön (1992) e Sim-Sim (2007).

### **O fio condutor nas encruzilhas do estudo ...**

No estudo destacou-se a importância do ensino da competência da compreensão de textos, através de estratégias específicas, potenciando o desenvolvimento dos leitores do 1.º CEB, quando confrontados com textos diversificados. Assim, à semelhança de um labirinto, foi preciso um questionar permanente, persistente e constante... Neste pensar e repensar, eis as respostas encontradas, sob a forma de hipóteses validadas:

**A perceção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que esta favorece mais o desenvolvimento da competência de leitura nos alunos do 1.º CEB, do que os modelos tradicionais (Hipótese 1).**

Constata-se uma concordância entre as opiniões expressas nas reflexões do portefólio das professoras/formandas da amostra do caso em estudo de um Agrupamento de Escolas da área de Gondomar e os professores dos Núcleos Regionais do Porto e Minho, que responderam ao inquérito. Ambos os grupos afirmaram que a formação PNEP potenciou o enriquecimento concetual sobre o ensino de português e proporcionou mais diversificação de estratégias nos vários domínios, com relevo na leitura. Confirmaram ainda que a reflexão e a autoavaliação influenciaram uma aprendizagem efetiva e o sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB.

Observa-se que o caráter fragmentário e descontextualizado dos textos de alguns manuais escolares, além de reduzirem a obra literária a excertos fora do seu contexto natural, muitas vezes não contribuem para fomentar o gosto e os hábitos de leitura, indiciando apenas o investimento da escola em formar leitores funcionais (Sim-Sim, 2006; Sousa, 2006). Os professores consideraram que a leitura de obras infanto-juvenis, tendo por base a idiosincrasia de cada leitor, favorece a criação de uma estreita relação entre leitor/texto/contexto, o que permite o desenvolvimento de competências de leitura (Cabral, 2004; Sim-Sim, 2006; Snow, 2002; Viana, 2010).

Conclui-se que o ensino e aprendizagem de estratégias específicas, aplicadas na compreensão de vários tipos de texto, potenciam o desenvolvimento da competência de leitura, em contraponto aos modelos tradicionais, anteriormente utilizados. Constatou-se que o percurso reflexivo, no âmbito do PNEP, contribuiu para a consciencialização do novo paradigma da leitura e do agir do professor.

**A perceção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, é de que passaram a utilizar mais frequentemente estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura, do que antes da formação** (Hipótese 2).

Verifica-se que a formação PNEP ajudou a alterar práticas, relativamente ao ensino da leitura. Esta mudança pode verificar-se quer através dos inquéritos realizados, quer através da Reflexão Final dos portefólios das formandas.

O professor, sabendo como, quando e porquê utilizar determinada estratégia de ensino de leitura e de compreensão de textos, orienta e facilita a aprendizagem do aluno e promove a sua proficiência leitora (Azevedo, 2009; Colomer & Camps, 2008; Condemarín, 2007). Os momentos de leitura enfadonhos, com estatuto de obrigatoriedade, que afastam o leitor dos textos (Pennac, 2010; Pinto, 2007; Poslaniec, 2006), deixaram de existir nas aulas das formandas que frequentaram o PNEP, como se pode verificar nas reflexões finais.

Conclui-se que, depois da frequência da formação PNEP, os dois grupos começaram a utilizar mais estratégias de leitura. Isto é, os professores adquiriram mais conhecimento, segurança e motivação na utilização de estratégias, o que impulsionou uma melhoria de resultados. Acresce a valorização da diversidade textual, em contexto de sala de aula.

**A percepção dos professores, que integraram a formação no âmbito do PNEP, de que adquiriram uma atitude mais reflexiva na aplicação das novas estratégias para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do 1.º CEB, é independente dos anos letivos em que fizeram a formação (Hipótese 3).**

Independentemente do ano em que frequentaram a formação PNEP, os professores concordam que adquiriram uma atitude mais reflexiva, na aplicação de estratégias de desenvolvimento da competência de leitura. Comprova-se uma igualdade de resultados entre as medianas obtidas nas respostas dos professores que frequentaram a formação PNEP, em três anos letivos. Os dados da análise dos portefólios encontram correspondência nestes resultados.

Conclui-se que os resultados apresentados, ao longo do trabalho de investigação, vão ao encontro do que se pretende para as aulas de língua materna, concretamente a organização de atividades por etapas progressivas de dificuldade, tendo em vista o desenvolvimento da competência da leitura (Cabral, 2004; Lomas, 2003; Sim-Sim, 2007; Solé, 2009), e o sucesso escolar. Reiterou-se também que a Formação Contínua de professores tem um papel primordial no crescimento profissional dos docentes, pelo aprofundamento de competências científicas e pedagógicas. A validação desta hipótese evidencia também a importância de uma Formação Contínua (em extinção), diferente das tradicionais.

Como **conclusão geral**, faz-se um balanço positivo, no que respeita ao contributo da Formação Contínua centrada na escola, quer no caso em estudo, quer no inquérito por questionário, para o desenvolvimento profissional. De facto, esta formação foi considerada, pela maioria dos docentes, como um dos momentos de maior **desenvolvimento profissional** na área da Língua Portuguesa, particularmente no **desenvolvimento da competência da leitura**, influenciando transversalmente todas as áreas lecionadas no 1.ºCEB.

Reforça-se que um professor deve ensinar a ler, partindo de textos enriquecedores e de tipos variados, em vez de “empobrecer o vocabulário das crianças com utilização de palavras que elas próprias já não usam” (Alves, 2002, p. 23), como as que ainda aparecem em alguns manuais didáticos, como “os popós, as titis, os pipis, o tatau, o dói-dói” (Vieira, 2010, p. 81). Desta forma, o professor contribuirá para a criação de cidadãos que sabem comunicar, sabem estar

informados, sabem ser reflexivos e sabem posicionar-se criticamente, perante os “novos desafios” (Coelho, 1994, p. 107) da sociedade global.

### **Caminhos da Formação Contínua**

Nos caminhos percorridos, fica a certeza da importância que a leitura assume na sociedade atual. Dominar a competência da leitura, “ser um leitor fluente e crítico” (ME, 2010) é fundamental, porque constitui um passaporte para aceder ao conhecimento, em todas as situações da vida. A consciência deste facto acarreta uma grande responsabilidade no profissional que ensina a Língua Padrão, nomeadamente no que respeita ao ensino de estratégias específicas para o desenvolvimento da competência da compreensão da leitura (Figueiredo, 2004; Giasson, 2000; Sim-Sim, 2007; Viana, 2010).

Espera-se, assim, **uma nova atitude dos professores**, para bem dos seus alunos, da escola, da sociedade... e deles próprios. O docente é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno, devendo estar aberto ao mundo exterior e constituir-se como mediador entre a escola e o mundo (Rodrigues & Esteves, 1993). O professor já não é aquele que apenas transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam (Barroso, 1998). Assim, a mudança apenas é possível se os docentes assumirem uma prática reflexiva e informada.

Percorrer o caminho profissional, sem ter um fio para nos guiar, é entregarmo-nos ao destino e exercer uma profissão sem rumo. Ao acreditar no amor de Ariadne e no fio que ela lhe entregara, Teseu salvou-se, apesar das derrotas anteriores... A Formação Contínua, qual fio de Ariadne, é uma **ferramenta de autoconhecimento**, que nos oferece os meios para lutarmos contra a ignorância. Ajuda-nos nas nossas escolhas e percursos, desviando-nos do sucumbir no emaranhado dos trajetos que se nos deparam, quando ensinamos a compreensão da leitura. Este fio que salva deve ser gerido por um professor supervisor, que orienta um candidato a professor, ou outro professor em formação, no aprofundamento do seu desenvolvimento profissional e humano (Alarcão, 1994; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). O professor supervisor/orientador, com o seu conhecimento e atitude cooperativa, deve garantir um ambiente propício ao diálogo e ao trabalho em equipa, bem como

colaborar na construção do plano de formação do formando. Numa perspetiva dialógica, esta relação formador/supervisor e professor/formando deverá assentar numa interação que estabeleça um clima de confiança e de colaboração intelectualmente estimulador para ambas as partes.

Desta forma, é de registar o **espírito de equipa e partilha** que predominou no contexto do caso em estudo, o qual funcionou como um fio invisível que une e guia. De facto, criaram-se relações de respeito profissional e confiança mútua, entre supervisora e professoras formandas do PNEP. Neste entendimento, uma rede de profissionais trabalhou em prol de um mesmo fim: o desenvolvimento de competências nos alunos do 1.º CEB.

Embora não seja possível a generalização imediata, pois “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (Stake, 2009, p.24), o facto de ter sido realizada uma **fase extensiva**, através do inquérito por questionário, torna possível a aproximação a contextos semelhantes (Flick, 2005; Stake, 2009; Tuckman, 2000). Confirma-se, através do estudo realizado, que a **formação PNEP, por ser contínua e sistemática, surtiu impacto na prática pedagógica** dos professores envolvidos, tanto no caso em estudo, como no inquérito por questionário. Todos os docentes mencionaram a alteração de metodologias enraizadas durante anos e anos de docência. De facto, os resultados obtidos na questão “Aspetos positivos” assim o ditam, tendo em conta o elevado número de ocorrências nos indicadores “Diversificação de estratégias” e “Aplicação na sala de aula”. A maioria dos docentes considera, ainda, que o processo de formação contribuiu para o enriquecimento concetual, para o desenvolvimento reflexivo, o que se traduziu num aperfeiçoamento da planificação e da concretização e, ainda, para o trabalho colaborativo e partilhado entre pares. Estes dados vão ao encontro dos objetivos **do programa nacional**. Daí que se afirme, e com algum atrevimento, que o programa não se esgotou, com tão pouco tempo de existência no terreno.

Reafirma-se que o **PNEP veio contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor**, pela expansão do seu conhecimento prévio. A prática supervisiva potenciou a segurança e confiança do docente, em relação à inovação e ousadia de outras práticas na sala de aula. Deste modo, rentabilizou a centralidade da reflexão sobre estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

## **Fios frágeis e emaranhados do estudo...**

Ao longo das páginas anteriores traçou-se o caminho labiríntico da investigação que se percorreu. Houve intenção de seguir passos precisos, sistemáticos, rigorosos, éticos, de forma a atingir o objetivo estipulado. A planificação do percurso foi uma forma de reduzir riscos de encruzilhadas e incertezas, bem como de abrir novos horizontes...

Como supervisora/formadora, a investigadora deste estudo deparou-se com desafios e indecisões, numa primeira abordagem. Primeiro, porque não é tarefa fácil chegar a uma escola, questionar práticas e propor mudanças, principalmente em contexto de sala de aula e no que respeita ao ensino da leitura. Segundo, porque existia a proximidade/familiaridade entre formadora e formandas, o que causou algum desconforto inicial.

Contudo, houve a vantagem do estatuto participante da supervisora, pelo aprofundado conhecimento do contexto de formação – o agrupamento de escolas onde era professora titular de turma e coordenadora de núcleo. É certo que esta vantagem poderia provocar a perda de objetividade na análise dos dados. No entanto, a adoção de uma metodologia mista, em que a recolha de fontes e evidências permitiu triangular os resultados, através da análise qualitativa e quantitativa, contribuiu para a imparcialidade e objetividade desejadas.

## **A saída do labirinto... Novos rumos**

Conclui-se a saída do labirinto retomando o mito de Ariadne, ilustrando as teias e as urdiduras tecidas pela formação, ao longo da vida. Tal como Teseu, os professores, ao disporem-se a percorrer o labirinto profissional, corajosamente - porque o tempo é escasso - e voluntariamente - porque a ânsia em fazer melhor os acompanha – nada detém a sua disposição em lutar contra o Minotauro (obstáculos) que podem encontrar. Tanto obstáculos contextuais (sociais, curriculares, temporais, relacionais...) como pessoais (receios, desânimos profissionais, falta de auto confiança...), que podem obstruir o caminho e impedir a almejada saída.

Dos caminhos traçados e daqueles que se pretende traçar, como possíveis trabalhos de investigação, destacam-se:

1- estudos sobre práticas reflexivas dos professores, tendo como suporte portfólios e narrativas reflexivas, em diferentes estádios de formação;

2 - estudos que permitam verificar, a nível de macrossistema, até que ponto os projetos nacionais (PNEP, PNL) produzem mudanças nas percepções e práticas dos professores, com vista ao desenvolvimento e ao sucesso escolar dos alunos.

Com este estudo acredita-se ter contribuído e alertado para a necessidade da reflexão sobre as práticas, como dispositivo de mudança educativa, bem como para a importância da formação centrada nas escolas e no trabalho colaborativo, inscrito na realidade educativa de cada escola.

Na verdade, só com uma formação (inicial ou contínua) em **contexto de supervisão**, com espírito de equipa, partilha, colaboração e reflexão, é possível um desenvolvimento profissional, a nível científico e pedagógico. Só assim, quer para professores quer para alunos, e retomando a epígrafe (Coelho, 1994, p. 107) “o futuro bate à nossa porta e todas as ideias (...) terão oportunidade de aparecer”.

Através de novas ideias, novos caminhos se abrem. Tal e qual como os laços que se estabelecem no diálogo entre o livro, o leitor e o contexto. Então, professores e alunos, através de uma leitura partilhada, podem fazer a aproximação e sair do labirinto, através do fio da imaginação. Essa compreensão é sobretudo uma viagem transfiguradora, de monstros em maravilhas, de sombras em luz e, como afirma Castro (1986, p. 107), “depois de abater o monstro, o fio de Ariadne permitiu-lhe voltar à luz.”

Essa é a luz do conhecimento, de uma leitura real e transfiguradora, que abre horizontes de vida a alunos e professores...

## BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. J. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artemed.
- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In N. Afonso & R. Canário (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola I*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001), *Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão*. Coimbra: Paripus Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um conceito de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro. Edições CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J. F., & J. M. Pinto (2005), “Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais”. In Silva, A. S. e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Edições Afrontamento.
- Alves, M.C. (2002). Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever. In M. C. Rolo (Coord.), *Projecto Literatura & Literacia*. Lisboa: Civitas.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus.
- Amaral, M.J.; Moreira, M. A.; Ribeiro, D. (2005). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

- Araújo, H. C. (2000). *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*, Lisboa, III
- Azevedo, F. (2009). O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar. In G. Silva, R. Simões, T. Macedo, A. L. Diogo, F. Azedo. *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*, Porto: Trampolim Edições.
- Azevedo, F. (Org.), (2007). *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bárrios, A. (2000). Professores e profissionalidade. In *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 67-69.
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Colecção Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (3.<sup>a</sup> ed.). Colecção Trajectos, Lisboa: Gradiva
- Benavente, A. (Orgs.) (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/CNE.
- Bernardes, C., & Miranda, F.(2003). *Portefólio – uma escola de competências*. Porto. Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A Escola como Organização que Aprende. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora: 79-100
- Bogdan, R., & Bicklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Colecção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Cabral, M.L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita. Do Básico ao Superior*. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/CELL.
- Camões, L. V. (1980). *Lírica I – Edição comemorativa do IV Centenário da Morte do Poeta*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Canário, R. & Barroso, J. (1999). *Centros de Formação de Associação de Escolas*. Instituto de Inovação Educacional: Ministério de Educação.
- Canário, R. (1999). Formação de adultos e modos de trabalho pedagógico. In *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1994). *Formação Contínua e Profissão Docente*. Revista de Educação e Matemática, 31, 18-20.
- Capovilla, A., & Capovilla, C. (2007). *Problemas de Leitura e Escrita – Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica*. São Paulo. Memnon.

- Castro, R.V., & Sousa, M. L. D. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- Castro, R. V. (1997). *Acerca da Educação Linguística: Objectivos, conteúdos e Culturas*. Braga: Angelus Novus.
- Castro, F. (1986). *As Maravilhas Artísticas do Mundo*. (2.º Vol). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Citoler, S. D. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista, (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- Coelho C., & Campos J. (2003). *Como Abordar o Portfólio na Sala de Aula*. Porto: Areal Editores.
- Coelho, P. (1994). *Maktub*. Cascais. Pergaminho
- Colomer, T., & Camps, A. (2008). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender* (F. Murado, Trad., reimpressão). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (Org.), *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto: Edições Asa.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In Snowling, Margaret J; Hulme, C. *The Science of Reading – a handbook*. Oxford, UK: Blackwel Publishing.
- Condemarin, M., & Medina, A. (2007). *Avaliação Autêntica, um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, J. A., Caramelo, J. C., & Vaz, H. M. (1998). Formação de Professores. In A. S. Silva, L. A. Rothes, J. A. Correia, J. C. Caramelo, H. M. Vaz, N. Costa, & J. Praia (Eds.), *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP* (vol. III, pp. 105-262). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cortez, M. G. (2008). Género Masculino e a Profissão do “Cuidar”. In VI Congresso Português de Sociologia, *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: O papel da escola. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa. Lidel.
- Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la Lecture*. Paris. Odile Jacobe
- Dewey, J. (1989). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dias, C. (2005). Portfolio reflexivo: fragmentos de uma experiência. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra. Livraria Almedina.

- Doltz, J., & Schneuwly (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Schneuwly et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Org.), R Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas, SP. Mercado de Letras.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. EUA: Open University Press.
- Esteves, A. (2005). A investigação-acção. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (3.ª ed.) Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A., Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). In. *Investigar em Educação*, N.º4, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fernandes, M. & Veiga Simão, A. (2007). O portfolio na educação de infância: estratégia de reflexão dos educadores e das crianças. In A.M.V. Simão; A.L Silva; I. Sá, (Org.), *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Colecção Ciência da Educação, Lisboa. EDUCA.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la Formation*. Saint-Étienne: Dunod.
- Figueiredo, O. (2004), *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto. Edições Asa.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad., 1.ª ed.). Lisboa: Ed. Monitor.
- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). O professor: agente de inovação curricular. [Versão eletrónica], em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>, 7/10/2011
- Flores, M.A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores, In M. C. Moraes, O. Evangelista, & J. A. Pacheco (Org.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, L. (2007). *Contornos da escolarização das raparigas em Portugal: Olhar sócio-histórico para ressignificar as mudanças educacionais e uma nova agenda de gênero em educação*. Revista ex aequo(15),69-87.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa. Âncora Editores.
- Fonseca, V. (2002). *Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem*. Cadernos da APDIS, 1. 10-23. Porto. APDis.
- Formosinho, J. (Org.). (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. I. , Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA.

- Freitas, M<sup>a</sup> J; Alves D; Costa T (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Garcia, F., Pérez, J. (2001) – *Ensinar ou aprender a ler e escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- García, C. M. (1992). A Formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura* (2<sup>a</sup> ed). Porto: Edições Asa.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, (5.<sup>a</sup> ed.). Atlas.
- Glickman, C.D. (2001). *The Developmental Approach to Supervision: Supervisors Should Recognize Stages of Professional Development and Treat Teachers as Individuals: Educational Leadership*. (6<sup>a</sup> ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Goldhammer, R. Anderson, R. H, & Krajewski, R. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Guerra, M. S. (2001). *A Escola que Aprende*, Cadernos CRIAP, Porto: Edições ASA.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. Tradução de Sara Barros Araújo. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Vol 2. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp.31-61
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Jolibert, J. (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA (trad.).
- Jones, M., Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio: Enhancing your learning and showing your stuff – A guide for the early childhood student or professional*. New York: Routledge
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1987). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Krogh, S. & Crews, R. (1989). Determinants of Reflectivity in Student Teachers Reflectivity Reports. Texto apresentado à conferência Anual da *American Educational Research Association*.

- Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (2005). *Fundamentos da metodologia científica*. (6.ed.) São Paulo: Atlas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lancaster, F.W. (2003). *Indexação e resumos: teoria e prática*. Brasília: Briquet de Lemos.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). *Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. Elo - Formação de Professores*.
- Letria, J.J. (2001). *Fazer leitores... e escritores*. Lisboa: Garrido Editores, p. 7-24
- Lomas, C. (2003). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*, Porto: Edições Asa.
- Martins, A., & Romeira, L. (2010). Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade. In Actas do I Seminário Internacional “*Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*” (pp. 1429-1441). Braga: CIEd – Universidade do Minho
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Mellado, V. (2003), *Cambio Didáctico del Profesorado de Ciências Experimentales y filosofía de la Ciência*. Enseñanza de las Ciências, (343-358).
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Orton Dyslexia Society Research Committee (1994). Operational definition of dyslexia. *Perspectives*, 20, 4.
- Neil, V. (2001). O Apetite Insaciável. In E. Cramer & M. Castle (Org.), *Incentivando o Amor pela leitura*. Tradução de M. Monteiro. Porto Alegre: Artemed.
- Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Nunes, A., & Moreira, A. (2005). O “Portfolio” na Aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In I. Sá-Chaves (Org.), *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., (2002). Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Professores. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Vol 1. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Fomosinho, J. (2001). *Associação criança. Um contexto de formação em contexto*. Braga: Minho.
- Oliveira, L. (2000). A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um Estudo no Âmbito da Formação Contínua. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools*, (8th ed.). Indianapolis: Wiley., & Jossey – Bass Education. (Original publicado em 1989).
- Peixoto, J. L. (2003). *Entrevista com*. In *Diário de Notícias*. Lisboa
- Pennac, D. (2010). *Como um romance*. (F. Boléo, Trad.). Porto: Edições Asa. (Original publicado em 1992).
- Pereira, M. F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério Educação, Instituto Inovação Educacional.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2000). *Diário de Leituras: porque há razões para a escrita que a razão escolar tem de conhecer. Palavras*.
- Perrenoud, F. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva do Ofício do Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artemed.
- Pessoa, F. (2011). *Livro do Desassossego Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. (9.ª ed). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (2002). *Cancioneiro*. [On-line]. Em, <http://pt.scribd.com/Miation/d/2586518-fernando-pessoa-cancioneiro>, 12/11/2011.
- Pinto, P. F. (2007). “Ser ou não ser professor de Português?”. *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Min-edu/DGIDC, 141-148.
- Pollard, A., & Tann, S. (1989). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel.

- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de ler – actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Quintana, M. (1973). *Do caderno H*, (2.<sup>a</sup> ed). Porto Alegre: Editora Globo
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).
- Reis, C. (2007). *Recomendações. Conferencia Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001 – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.L.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2.<sup>a</sup> ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os Portfólios (Também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saint-Exupéry, A. (2009). *O Príncipezinho*, (32.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sardinha, M. G. (2007). *Formas de Ler. Ontem e Hoje*. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (7ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Seixas, M.J. (2001). *Como Eu Aprendi a Ensinar Português*. In *Noésis*, n.º 57. Lisboa: DGIDC, Edições Revista NOESIS.
- Sequeira, M.F. (1989). Um Estudo dos Processos Cognitivos Determinantes do Sucesso na Aprendizagem da Leitura. Sugestões para a Elaboração de Novos Programas Escolares. In M.F. Sequeira, & I. Sim-Sim, *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Serrano, P. (2004). *Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Silva, A.S., & Pinto, J.M. (2005). *Metodologia das Ciências Sociais*, 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A., & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed.,). Porto: Afrontamento.
- Silva, D. Y., & Dana N. F. (2001). Collaborative supervision in the professional development school. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16, 4: 305-321.
- Silva, L. M (2000). Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna. In *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga, Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R.; Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Silva, G.; Simões, R.; Macedo, T.; Diogo, A.L., Azedo, F. (2009). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*, Porto: Trampolim Edições.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, colaboração de Duarte, C.; Micaelo, M., Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2006). (Coord.), *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2002). *Formar Leitores: A Inversão do círculo* [On-line]. Em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot formar\\_leitores\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot%20formar_leitores_a.pdf), 8/09/ 2011
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação de Professores, Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I.; Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? - Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1988). *Consciência Linguística e Nível de Leitura: que Relação? Ou Ler ou Não Ler... Eis a Questão*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (1), 95-102.
- Smith, F. (1999). *Leitura Significativa* (B. Neves, Trad., 3ª ed.). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. EUA: Science & Technology Policy Institute, Ed. Rand.
- Soares, M. B. (1991). As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto, In Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva (Org.), *Leitura – Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática S.A.
- Solé, I. G., (2009). *Estratégias de Lectura. Materiales para la innovación educativa*. (12ª ed.) ICE. Universidad de Barcelona y Editorial Graó.
- Sousa, O. C., (2007). O Texto Literário na Escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Org.), *Formar Leitores – Das teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel.
- Sousa, M. L. D., & Castro, R. V. (1989). Domínios de avaliação e sucesso escolar, in F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Org.), *O ensino-aprendizagem do Português*. Teoria e práticas. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. D. (1990). *Agora Não Posso. Estou a Ler!* In *Revista Portuguesa de Educação*, 3, pp.115-127. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sousa, R. V. (2005). *Discursos Sobre A Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, H. (2006). *A comunicação oral na aula de Português*. Programa de intervenção pedagógica didáctica. Porto: Edições ASA
- Sousa, M. L. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Minho: Universidade do Minho.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores, situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Toffler, A. (2000). *A terceira vaga*. Lisboa, Livros do Brasil.

- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (Vol 1), Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (L. Rodrigues, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. A. Lima & J. A. Pacheco, (Org.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Vaz, J. P. (1998). *Desenvolver a Compreensão da Leitura na Área Curricular de Língua Portuguesa*. O Professor, nº44, pp.35-44.
- Veiga Simão, M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado, in Sá-Chaves, I. (Coord.), (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto. Porto Editora.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: Avaliação*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Colecção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições Asa.
- Viana, F.L.; Ribeiro, I.S.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S.; 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. Ed Almedina
- Viana, F. L. (2007). *O Ensino da leitura: A avaliação*, Lisboa: Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Vieira, F. (2001). *Pedagogia para a autonomia: O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas*. Inovação, (vol) .14, nº 1 -2 .
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Asa Editores.
- Vieira, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Zabala, A. (1998) *As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo*. In: *A prática educativa - Como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## Documentos consultados

**Decreto-Lei n.º 249/92** de 9 de Novembro - Aprova o regime jurídico da formação contínua de professores.

**Decreto-Lei n.º 15/ 2007** de 19 de Janeiro. Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

**Despacho nº 546/2007, de 11 de Janeiro** - Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no *1.º Ciclo do Ensino Básico* – designado por PNEP.

Ministério da Educação (2006). *Plano Nacional de Leitura*. [On-line]. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.02/11/2011>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* [On-line]. Em, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>, 22/02/2011

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2007). *Programme for International Student Assessment [PISA]* [On-line]. Em <http://www.pisa.oecd.org>, 01/03/2011

Ministério da Educação [ME] (2007). *PISA 2006 - Competências Científicas dos alunos Portugueses* [On-line]. Lisboa: GAVE. Em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/156.html>. 01/03/2011

Ministério da Educação [ME] (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional* [On-line]. Lisboa: GAVE. Acedido, em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html>, 9/03/2011.

## **APÊNDICE**

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A DOCENTES DO 1.ª CICLO

O presente inquérito tem como objectivo recolher informação acerca das representações dos docentes do 1.º ciclo sobre a Formação Contínua do Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP) e o desenvolvimento da competência de leitura. É anónimo e confidencial e só demora 5 minutos o seu preenchimento.

Os dados recolhidos destinam-se, exclusivamente, a um projecto de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto.

Obrigada pela sua colaboração

### I.- Dados Pessoais e Profissionais

(Marque X nas respostas correctas)

1.- Sexo:            1.1.-Feminino             1.2.-Masculino

2.- Idade: \_\_\_\_\_ anos

#### 3.- Habilitações Académicas:

3.1. Bacharelato

3.2. Licenciatura

3.3. Pós-Graduação

3.3.1. Curso de especialização     3.3.2. Mestrado     3.3.3. Doutoramento

4.- Tempo de serviço (Até 31 Agosto de 2011): \_\_\_\_\_ anos

#### 5.- Ano lectivo de frequência no PNEP:

5.1. Ano de 2007/08     5.2. Ano de 2008/09     5.3. Ano de 2009/10

6.- Tendo presente a sua experiência no PNEP considera que a formação facilitou a sua mudança de prática pedagógica?

(Marque X de acordo com a sua avaliação)

1 – Discordo

2- Não concordo nem discordo

3- Concordo

## II.- Dados sobre práticas relativas à leitura

(Marque X de acordo com a sua avaliação considerando:

1 – Raramente      2 - Algumas vezes      3 – Muitas Vezes      4 - Sempre)

### 7.- Com que frequência utilizava estas estratégias antes da formação PNEP?

|    |   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|
| 1  | Evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno de 1.º ciclo                       |   |   |   |   |
| 2  | Identificação dos elementos paratextuais (título, capa, ilustração...)                          |   |   |   |   |
| 3  | Levantamento das hipóteses/antecipação de sentidos  |   |   |   |   |
| 4  | Verificação das hipóteses   |   |   |   |   |
| 5  | Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relacionado com a temática em estudo |   |   |   |   |
| 6  | Desenvolvimento da consciência fonológica   |   |   |   |   |
| 7  | Familiarização do aluno com diversos tipos de textos  |   |   |   |   |
| 8  | Criação de mapas conceptuais/mentais  |   |   |   |   |
| 9  | Construção do significado durante a leitura através de inferências, previsões e sintetização    |   |   |   |   |
| 10 | Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos                          |   |   |   |   |

### 8.- Com que frequência aplicou as estratégias respeitantes à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura, depois da frequência da formação?

|    |   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|---|---|
| 1  | Evocação dos conhecimentos prévios e enciclopédicos do aluno de 1.º ciclo                       |   |   |   |   |
| 2  | Identificação dos elementos paratextuais (título, capa, ilustração...)                          |   |   |   |   |
| 3  | Levantamento das hipóteses/antecipação de sentidos  |   |   |   |   |
| 4  | Verificação das hipóteses   |   |   |   |   |
| 5  | Desenvolvimento intencional e explícito do léxico do aluno relacionado com a temática em estudo |   |   |   |   |
| 6  | Desenvolvimento da consciência fonológica   |   |   |   |   |
| 7  | Familiarização do aluno com diversos tipos de textos  |   |   |   |   |
| 8  | Criação de mapas conceptuais/mentais  |   |   |   |   |
| 9  | Construção do significado durante a leitura através de inferências, previsões e sintetização.   |   |   |   |   |
| 10 | Aplicação de estratégias de automonitorização da compreensão de textos                          |   |   |   |   |

**9.- Em que medida as seguintes estratégias favorecem melhores resultados no desenvolvimento da compreensão da leitura nos seus alunos, do que os modelos tradicionais:**

|    |  | Resultados inferiores | Resultados semelhantes | Resultados superiores | Resultados muito superiores |
|----|--|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 1  | Utilização de diversas estratégias da compreensão da leitura (antes, durante e pós) ao acto de ler |                       |                        |                       |                             |
| 2  | Elaboração de sequências didácticas  |                       |                        |                       |                             |
| 3  | Aprofundamento da temática de textos   |                       |                        |                       |                             |
| 4  | Inferências sobre o texto  |                       |                        |                       |                             |
| 5  | Relação da informação lida com conhecimentos exteriores ao texto                                   |                       |                        |                       |                             |
| 6  | Interligação de diversas tipologias textuais   |                       |                        |                       |                             |
| 7  | Identificação do tema central e aspectos acessórios  |                       |                        |                       |                             |
| 8  | Construção de sentido pelo envolvimento do aluno em actividades de escrita.                        |                       |                        |                       |                             |
| 9  | Análise e reflexão sobre a língua  |                       |                        |                       |                             |
| 10 | Interacção do aluno com a linguagem, para a construção de uma identidade própria como leitor       |                       |                        |                       |                             |

**10.- Refira outros aspectos que considere importantes sobre a operacionalização didáctica da leitura no 1º Ciclo, tendo em conta a sua experiência no PNEP.**

---



---



---



---



---



---

Obrigada pela sua colaboração.