

**COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES****JULIE SCANLON & SARAH MCNICOL*****MANCHESTER METROPOLITAN UNIVERSITY***

Este relatório descreve questões em torno da competência da leitura e formação de professores compiladas a partir dos relatórios individuais fornecidos pelos parceiros. Começa por explorar o conceito de alfabetização em cada país e as formas de promoção da alfabetização nos centros educativos, antes de descrever questões em torno da formação de professores - tanto antes de exercerem a profissão como em contextos de formação profissional contínua.

**1. O CONCEITO DE LITERACIA**

Existem algumas diferenças, mas também muitas semelhanças na forma como o conceito de alfabetização é entendido por cada um dos países parceiros. A próxima seção descreve as abordagens para a alfabetização tomadas por cada país, seguidas de um resumo das principais mensagens em relação a este projeto.

**Inglaterra**

Entender o conceito de alfabetização na Inglaterra é entender as potenciais tensões do currículo baseado nas competências e a divisão entre o ensino doméstico.

**O Currículo Baseado nas competências**

Brian Street (1984) descreveu um "modelo autónomo" de alfabetização, ou seja, aquele que privilegia práticas particulares de alfabetização familiares às culturas ocidentais dominantes (Street e Lefstein, 2007). É um modelo no qual a alfabetização tem autonomia a partir dos contextos sociais particulares em que é empregue (Lankshear, 1987), e é, portanto, vista como um conjunto de habilidades descontextualizadas a serem aprendidas, por exemplo, correspondência fonema-grafema ao aprender a ler. Como tais competências são altamente valorizadas, o desempenho dos indivíduos pode ser avaliado e monitorizado. Essas competências, uma vez aprendidas, podem ser transferidas para qualquer situação que exija que um indivíduo leia e escreva. A tendência de conceptualizar a alfabetização como um conjunto de competências, a aquisição da qual irá impulsionar as práticas cognitivas e melhorar as perspectivas de emprego dos indivíduos, é questionável, mas continua a ser comumente aceite (Street, 2012). Pode-se argumentar que o modelo autónomo de alfabetização tem sido, e



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
continua a estar presente na política nacional de testes na Inglaterra e em vários Currículos Nacionais do Ensino do Primeiro Ciclo para Inglês (DfES/WO, 1988; Dfe/QCA, 1999; DfE, 2013) nos últimos 25 anos com a versão mais recente do Currículo Nacional (DfE, 2013) enfatizando competências de reconhecimento de palavras sobre capacidades de compreensão de línguas em crianças na Fase Chave 1.

A alternativa ao modelo autónomo é o "modelo ideológico", que sugere que a alfabetização varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e é, portanto, culturalmente sensível. Considera que os indivíduos usam a alfabetização e adaptam a sua prática em relação às suas necessidades e às estruturas de poder dentro da sociedade e podem, portanto, capturar as negociações de poder envolvidos na leitura e escrita (Bartlett e Holanda, 2002). O modelo ideológico de alfabetização aborda o facto de que a aprendizagem da alfabetização não ocorre apenas no contexto formal das escolas; em vez disso, é um aspecto fundamental da vida quotidiana e se concentra na "sobreposição e interação dos modos orais e alfabetizados, em vez de enfatizar uma grande divisão" (Street, 1984: 3). Ao fazer isso, também reconhece que existem múltiplas alfabetizações, alfabetizações que não estão em conformidade com o texto impresso escrito dominante de práticas altamente valorizadas de "alfabetização escolar".

É importante afirmar que o Currículo Nacional para o Ensino Básico (2013), enfatiza a Visão Simples da Leitura e uma abordagem sistemática de fónica sintética para ensinar e desenvolver habilidades de leitura precoce, mas também ressalta a importância das crianças lerem com prazer.

### **A divisão do Ensino Doméstico**

Vários estudos se têm centrado na comparação das práticas de alfabetização nos domínios da escola e em casa. Tais estudos tendem a se centrar em três grupos principais; bebés que estão no berçário ou na creche (Dyson, 2013; Levy, 2008, 2009; Marsh, 2003), crianças bilíngues e as suas famílias (Gregory e Williams, 2000; Kenner, 2004; Pahl, 2002) e adolescentes e o uso da tecnologia (Carrington, 2009; Dowdall, 2006).

Cairney e Ruge (1998: 30) descobriram que a alfabetização escolar dominava o ambiente doméstico e que as práticas de alfabetização associadas à escola eram as práticas mais valorizadas pelos pais que muitas vezes eram "metas direcionadas". Segundo Moje et al. (2009: 415), houve uma "recente mudança de identidade nos



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
estudos de alfabetização" que eles reconhecem como motivados por dois fatores-chave. Em primeiro lugar, a mudança de uma visão autónoma da alfabetização para o reconhecimento das práticas de alfabetização como sendo socialmente situada. Essa mudança levou os teóricos a reconhecer que as identidades das pessoas mediavam, e são mediadas pelos textos que lêem, escrevem e falam (Lewis e del Valle, 2009; McCarthy, 2001; McCarthy e Moje, 2002). No entanto, parece que os professores e as escolas, continuam a não ter em linha de conta as práticas de alfabetização de crianças fora da escola (Heath 1981; Cairney e Ruge, 1998; Bradford e Wyse, 2013).

### Grécia

"Γραμματισμός" é um termo relativamente novo no vocabulário grego e, embora inclua o significado da alfabetização, é mais amplo do que isso. É uma tradução do termo inglês literacy, que também foi traduzido para o grego como "εγγραμματισμός" (ver Ong 1997), que não se refere simplesmente à capacidade de ler e escrever.

O papel do professor no desenvolvimento do amor pela leitura é diferente do papel tradicional de um transmissor de conhecimento, pois o professor é chamado a atuar como mediador e co-leitor (Givalou, 2008), como assistente e colaborador, tentando criar 'a motivação para a leitura' nos alunos (Malafantis, 2008). Os novos Currículos do Ensino da Língua Grega Moderna e literatura em Escolas do Ensino Básico (Currículo, 2011) incentivam o desenvolvimento de práticas e atividades relacionadas com os livros e, principalmente, com a literatura. Destacam o potencial, orientando e animando o papel do professor. Recentemente forma dados grandes passos para melhorar o ambiente da leitura na Grécia através de vários programas, como por exemplo, através de ações inovadoras para fortalecer a Leitura com Prazer dos alunos e iniciativas contínuas do Centro Nacional do Livro. Além disso, o interesse de editoras ou livrarias em livros infantis ajuda a criar um clima de Leitura que visa o Prazer. Os média - principalmente jornais e algumas revistas com apresentações de livros, resenhas de livros, etc., mas também a televisão estatal com programas dedicados a livros - participam ativamente na formação desse clima. A família também desempenha um papel primordial, independentemente do seu nível educacional e financeiro, ao proporcionar às crianças oportunidades de leitura, mesmo que não cultivem conscientemente uma atitude positiva em relação a ela. As pesquisas têm demonstrado que as crianças de meios sociais privilegiados familiarizam-se mais cedo com as práticas de leitura do que as crianças de provenientes de meios mais baixos, enquanto o papel da mãe é sempre importante.



### Itália

A etimologia da palavra italiana "*leggere*" (ler) sugere as múltiplas implicações pedagógicas ligadas a essa ação. "*Leggere*" deriva da palavra latina "*legere*", que significa pegar e coletar algo. Então, antes de mais nada, a leitura é coletar algo (informação, conteúdo de estudo, histórias, etc.) do mundo ao nosso redor e sublinha como essa ação vai muito além da simples repetição mecânica de palavras e sons. Além disso, a raiz latina - *leg* - baseia-se no termo *lògos*, que está intrinsecamente ligado aos conceitos de "palavra", "fala", "causa", "razão", "intelecto". Portanto, a leitura pode ser considerada como uma ação multidimensional que envolve toda a pessoa (criança), que "*raccoglie*" (pega) e "*coglie*" (reúne) o profundo significado do que ele ou ela lê. Portanto, a leitura é um processo que visa não apenas compreender um texto escrito ou uma imagem, mas - de forma mais ampla - tornar-se um instrumento de conhecimento e crescimento, tanto individual quanto coletivo.

De acordo com esta premissa, "A Alfabetização em Leitura é compreender, utilizar e refletir sobre textos escritos, para alcançar os seus objetivos, desenvolver o seu conhecimento e potencial e participar na sociedade. Essa definição vai além da noção básica de alfabetização de leitura como descodificação e compreensão literal: implica a compreensão, o uso e a reflexão sobre informações escritas para um vasto espectro de propósitos. Assim, tem em conta o papel ativo e interativo do leitor para ganhar sentido a partir dos textos escritos".

A leitura impacta em todas as áreas da aprendizagem, e o sucesso escolar está ligado à capacidade de decifrar corretamente uma mensagem verbal e/ou escrita (tanto da fonológica quanto da semântica), de modo a adquirir sentido, conhecimento e competências. Além de ensinar as crianças a ler e a escrever, o professor deve-se tornar um **agente ativo na promoção da educação da leitura**.

Segundo Gianni Rodari, "um bom professor deve ter sempre em mente que os livros não são receitas nem impostos: os livros são sugeridos e propostos para ajudar os jovens leitores a descobrir a sua beleza".

Para além deste amplo conceito de educação em leitura, há a Alfabetização, que está mais estritamente ligada ao processo de aquisição de capacidades concretas de leitura e de escrita e do seu uso para fins de desenvolvimento pessoal, crescimento e estudo.

Na Itália, o currículo nacional para o Pré-Escolar e para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, incluindo o Ensino do Segundo Ciclo do Ensino Básico (e ensino secundário) é determinado



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
pelo D.M. 254 de 16/11/2012 - e subsequentes acrescentos legislativos - e pelas  
Indicações Nacionais emanadas pelo Ministério da Educação (MIUR). Para a Educação  
Infantil, as Indicações Nacionais estabelecem "Campos de Experiência" específicos que  
oferecem um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens que se referem aos  
sistemas simbólicos da cultura italiana capazes de evocar, estimular e acompanhar a  
aprendizagem das crianças. Essas Indicações também proporcionam aos professores os  
principais objetivos educacionais a serem alcançados.

Quando as crianças chegam ao pré-escolar, elas já possuem conhecimentos linguísticos  
significativos - mas com habilidades diferenciadas - para serem cuidadosamente  
observadas e aprimoradas. Na escola, as crianças desenvolvem mais competências  
linguísticas através de diferentes atividades tais como: aprender a ouvir histórias;  
conversando com adultos e com outras crianças; brincando com a linguagem que eles  
usam; experimentando o prazer da comunicação; e começando a explorar a linguagem  
escrita.

Os Jardins-de infância são responsáveis pela promoção do domínio da língua italiana em  
todas as crianças, respeitando também o uso da língua de origem no caso dos nascidos  
fora da Itália. De facto, muitas vezes as crianças vivem em ambientes multilíngues e, se  
devidamente guiadas, podem-se familiarizar com uma segunda língua, tornando-se  
progressivamente conscientes de diferentes sons, tons e significados. Os professores  
realizam atividades educativas adequadas com o objetivo de ampliar o léxico das  
crianças e a pronúncia correta dos sons, palavras e frases, bem como promover a prática  
de diferentes modalidades de interação verbal (ouvir, falar, dialogar, explicar),  
contribuindo também para o desenvolvimento do pensamento lógico e da criatividade.

No Segundo Ciclo do Ensino Básico, as crianças adquirem instrumentos e competências  
para a alfabetização funcional: aumentam a sua própria experiência em expressão oral  
e aprendem a ler e a escrever, aperfeiçoando e enriquecendo gradualmente o seu léxico  
e dominando técnicas relacionadas. A alfabetização funcional é colocada no quadro mais  
amplo da aquisição da alfabetização social e cultural promovida pela Escola. A  
alfabetização social e cultural está ligada à aquisição de línguas e códigos relacionados  
à cultura italiana e a novos média, num contexto plurilíngue e intercultural que inclui a  
valorização da língua materna, da língua escolar e das línguas europeias.

O domínio da prática da leitura, em especial no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (incluindo



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
o Segundo Ciclo do Ensino Básico), exige técnicas e estratégias particulares ensinadas pelos professores, incluindo: a leitura em voz alta, a expressão oral adequada com léxico adequado e a compreensão do texto escrito. A capacidade de leitura, de facto, é fundamental para procurar e elaborar informações e ampliar o conhecimento. A leitura é promovida como uma forma de desenvolver a fantasia e a criatividade, apresentando às crianças diferentes contos e histórias de diversas civilizações e períodos temporais.

## Portugal

Lopes (2005: 96) afirma que as competências da leitura e escrita são "instrumentos cognitivos essenciais não apenas para o sucesso escolar, mas também para o sucesso social, pois vivemos numa sociedade em que as exigências de alfabetização são cada vez maiores". Desde a década de 1960, "surge o conceito de alfabetização para definir o processo de aquisição de competências específicas da linguagem escrita que ocorrem antes da instrução formal da leitura" (Viana et al., 2014: 17). Benavente, et al. (1996) afirmam que a alfabetização: "... não se trata de saber o que as pessoas aprendem ou não aprendem, é saber o que, em situações de vida, as pessoas são capazes de usar".

Nos últimos tempos, a noção de cidadania tem colocado ainda mais ênfase na alfabetização. Ações simples como entender a receita de um médico, saber consultar um horário de autocarro, pedir corretamente informações, lidar com impostos, saber calcular juros, e assim por diante, são tarefas pequenas, mas importantes, na vida quotidiana (Benavente et al., 1995). Elas determinam a nossa independência e autonomia, que são valiosas na vida de todos, especialmente na educação das crianças.

Portanto, ler e escrever fazem parte do quotidiano. "No entanto, nem a leitura nem a escrita são descobertas no sistema alfabético, elas são aprendidas." (Beard et al., 2010: 5). É importante lembrar que a compreensão dum texto escrito... depende de muitos fatores externos, como o domínio da linguagem oral, capacidades cognitivas e conhecimentos do mundo, entre outros" (Viana, et al., 2014: 9).

Segundo Silveira (2013: 55), "A leitura é um processo de lembrança e reconstrução. As competências da leitura são resultado dum processo de aprendizagem, de atividades e repetições contínuas de conexões hemisféricas neurológicas e de inter-hemisféricas. O leitor (competente) é aquele que gradualmente adquire, por repetição, a capacidade de decodificar uma mensagem para a perceber e a interpretar".



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

Por outro lado, o ensino da leitura e da escrita preocupa-se com as políticas educacionais: os currículos com objetivos, os conteúdos e métodos; a avaliação das competências adquiridas; as inspeções de escolas e, sobretudo, à necessidade de definir uma estratégia capaz de elevar rapidamente o nível de leitura e escrita a metas que colocam Portugal acima da média dos países desenvolvidos. Essa perspectiva ressalta a importância de aplicar um método de leitura que facilite a aprendizagem e seja um bom veículo para a aquisição dessa competência, ou seja, "os métodos científicos e a experiência tem revelado como mais adequados para a aprendizagem os métodos fônicos". (Beard et al., 2010: 7).

As diretrizes Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), conforme estabelecido na Lei-Quadro (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), estabelecem que a educação de crianças entre 3 anos e a entrada na educação obrigatória é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. No Domínio da Linguagem Oral e abordagem da escrita, uma ênfase particular é colocada na comunicação oral e na consciência linguística.

O Programa Curricular e Metas de Português para o Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (2015), está estruturado em quatro domínios de referência, nomeadamente, a oralidade, a leitura a escrita, a Educação Literária e a Gramática, que reforçam e desenvolvem as competências adquiridas durante a educação pré-escolar, dando ênfase à Educação Literária, na qual os alunos aprendem a interpretar textos orais e escritos gradualmente mais complexos. No 1º e 2º ano do Ensino Básico, as crianças aprendem a ler textos narrativos curtos, informativos e descritivos, além de poemas e bandas desenhadas. No 3º ano, as crianças trabalham com notícias, cartas e convites, culminando no 4º ano com a leitura de textos descritivos, enciclopédia e textos de dicionário.

## Espanha

Como Colomer aponta (1993), a leitura não é o sumatório de um conjunto de competências, mas sim um processo holístico e global da interpretação dos textos. Nesse processo, as competências atuam em relação umas às outras. O leitor constrói ativamente a sua interpretação a partir dos seus conhecimentos e inter-relação com o texto escrito. O leitor age intencionalmente direcionando a sua atenção para os diferentes aspectos do texto e constantemente monitorando a sua compreensão para detectar possíveis erros e corrigi-los (Colomer, 2000). A leitura é, portanto, um





RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

processo interativo entre o leitor e o texto, o processo pelo qual o leitor tenta satisfazer (obter informações pertinentes) os objetivos que norteiam a sua leitura (Solé, 1987). Assim, para os alunos, a leitura só fará sentido na medida em que ela atender às suas necessidades, responder aos seus interesses e lhes proporcionar alguma utilidade.

As competências da escrita e leitura são ferramentas para adquirir cultura (ler em diferentes formatos, escrever textos com diferentes estruturas ou aprender línguas desde cedo). Portanto, os programas endossados pelas normas vigentes precisam de desenvolver a competência na comunicação linguística, oferecendo estratégias e recursos metodológicos que complementem o currículo escolar com medidas de apoio para melhorar a leitura, a escrita e a linguagem oral. Por exemplo, a nível nacional, a ECD Orden/65/2015 descreve a competência na comunicação linguística como resultado da ação comunicativa dentro de determinadas práticas sociais, nas quais o indivíduo atua com outros interlocutores e por meio de textos em múltiplas modalidades, formatos e suportes.

O regulamento diz ainda que os centros educativos promoverão programas de leitura nos quais as famílias participam, a fim de promover a aquisição de hábitos de leitura pelos alunos fora do contexto escolar (*Instrucciones 24/7/2013 sobre o tratamento da leitura*). Além disso, os centros educativos favorecerão a constituição das comunidades de leitura nas quais podem participar estudantes, professores, famílias, municípios e entidades e pessoas do ambiente escolar, para as quais a formação e atividades de extensão cultural podem ser organizadas, tanto no horário escolar quanto naqueles dedicados para atividades complementares e extracurriculares. Portanto, os centros educativos precisam de desenvolver programas de leitura participativos e de apoiar a criação de comunidades de leitura, a fim de alcançar o gosto pela leitura, o hábito de ler ou estratégias de procura de informação para além da escolaridade obrigatória.

### **Dados primários coletados**

Como parte desta pesquisa inicial, a maioria dos parceiros<sup>1</sup> coletou dados primários através de dois métodos: 1) um questionário para alunos de Educação Infantil e Professores do Ensino Básico e 2) entrevistas académicas a educadores. A tabela 1 descreve as características das amostras das quais os dados foram coletados por cada parceiro.

Esses dados são analisados no anexo deste relatório.

Tabela 1: Visão geral dos dados recolhidos





RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

	Portugal	Espanha (Granada)	Espanha (Malaga)	Itália
<b>Estudantes do curso de Educadores de Infância</b>	28 estudantes	63 estudantes	317 estudantes	N/A
<b>Distribuição de género</b>	96% mulheres; 4% homens	87% mulheres; 13% homens	97% mulheres; 3% homens	N/A
<b>Nível de literacia</b>	68% BA; 32% Masters	48% Ano 2; 37% Ano 3; 15% Ano 4	41% Ano 2; 25% Ano 3; 34% Ano 4	N/A
<b>Estudantes do curso de professores do Ensino Básico</b>	24 estudantes	119 estudantes	362 estudantes	74 estudantes
<b>Distribuição de género</b>	96% mulheres; 4% homens	71% mulheres; 29% homens	67% mulheres; 33% homens	84% mulheres; 16% homens
<b>Nível de ensino</b>	50% Licenciatura; 50% Mestrado	27% Ano 2; 26% Ano 3; 47% Ano 4	29% Ano 2; 35% Ano 3; 36% Ano 4	27% Ano 1; 14% Ano 2; 35% Ano 3; 19% Ano 4; 5% Ano 5
<b>Amostra total do questionário</b>	52 estudantes da Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD)	182 estudantes da Universidade de Granada (Melilla Campus)	679 estudantes da Universidade de Málaga	74 estudantes de universidades de Florença, Bolonha e Pádua
<b>% de amostras com outras nacionalidades</b>	Nenhum	Não fornecido	2%	Nenhum
<b>Outras línguas faladas</b>	65% Inglês 56% Francês 17% Espanhol 12% Alemão	Não dado, no entanto o Berbére / Tamazight, o Francês e o Árabe são bastante falados	Não fornecido	100% Inglês 57% Francês 3% Alemão 3% Espanhol 3% Português 3% Holandês

<sup>1</sup> O MMU, o parceiro britânico, não conseguiu coletar dados primários devido a) restrições em vigor através do comité de ética da universidade e b) encerramento das escolas e universidades devido ao Covid,



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
o que tornou impossível o plano original de coletar dados de uma escola de estudo de caso.

No caso da Grécia, foi distribuído um questionário pelos estudantes da Educação Básica e pelos estudantes da Educação de Infância das seguintes universidades: Universidade de Democritus da Trácia, Universidade de Patras, Universidade de Aristóteles de Tessalônica, Faculdade Metropolitana e Universidade de Creta, mas não há mais informações sobre as respostas, por isso não está incluído na Tabela 1.

<b>Número de entrevistas a parceiros</b>	Não fornecido	N/A	13	10
<b>Tipos de parceiros entrevistados</b>	Diretores dos centros educativos	N/A	Inspetores Educacionais (5), Professores universitários séniores (2); Coordenador da Biblioteca Escolar; Líderes escolares(5).	Pedagogistas (2); Bibiotecários escolares; Gestor financeiros escolar; Concelheiro Municipal; Coordenador de projetos de Educação da Leitura (2); Ex-diretor adjunto da Escola do Ensino Básico; Diretor Administrativo dos Serviços Educativos (2)

## 1. CHAVES PARA PROMOVER A COMPETÊNCIA DA LEITURA EM CENTROS EDUCATIVOS

Por meio de entrevistas com os principais parceiros e/ou pesquisas secundárias, os parceiros coletaram dados para identificar os fatores que ajudam a promover a leitura no ensino pré-escolar e no Ensino Básico. Havia um foco especial nas práticas que podem ajudar a envolver as famílias e as comunidades no desenvolvimento da leitura das crianças.

Nota: como anteriormente indicado, diferentes tipos de parceiros estiveram envolvidos em cada país, de modo que os fatores identificados podem diferir dependendo das perspectivas representadas.

### *Fatores-chave que contribuem para a promoção da leitura nas escolas*

Seguem-se os principais fatores que se consideram contribuir para a promoção da leitura nas escolas identificadas nos relatórios dos parceiros.

- Bibliotecas escolares modernas, bem equipadas e adequadamente utilizadas (Itália, Reino Unido, Málaga)
- Fazer da leitura parte da vida escolar diária (Itália, Reino Unido)



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

- Ter uma abordagem holística do ensino da leitura (Itália)
- Disponibilização de espaços/ambientes adequados para a leitura dentro das salas de aula (por exemplo: cantos de leitura) (Itália, Portugal, Reino Unido)
- Incentivar os professores (e/ou outros) a agirem como promotores de leitura ou campeões (Itália, Málaga, Reino Unido)
- Ler em voz alta (e prestar atenção ao tom de voz, contacto visual e proporcionar oportunidades para as crianças se expressarem) (Itália, Reino Unido)
- Assegurar que os professores tenham um conhecimento atualizado sobre literatura infantil e estratégias de promoção da leitura (Itália, Málaga)
- Mais tempo para A leitura - dentro do horário escolar e extra-curricular (Itália)
- Ligações com bibliotecas públicas (Itália, Reino Unido, Málaga)
- Envolver toda a comunidade educativa na promoção da leitura (Portugal, Málaga, Reino Unido)
- Promover a leitura por prazer (Portugal, Málaga)
- Ler histórias, trava-línguas e poesia (Portugal)
- Participação em concursos de leitura/literatura (Portugal, Reino Unido, Málaga, Itália)
- Realização de eventos especiais (por exemplo: Dia Mundial do Livro, semanas do livro, Dia da Poesia das Palavras) (Reino Unido, Málaga)
- Criação grupos de leitura de livros e contar de histórias (Portugal, Reino Unido, Málaga)
- Provisão para o desenvolvimento da leitura em direito (Málaga, Reino Unido)
- Conceber um plano de leitura coerente, funcional e significativo (ou lista de leitura) para os estudantes, visando a utilização adequada para a idade de textos que promovam o interesse e as competências críticas nos estudantes (Málaga, Reino Unido)
- Atividades de planeamento que apoiem o uso da biblioteca escolar e envolvam famílias (Málaga, Reino Unido)
- Visitas a autores de livros e contadores de histórias (Reino Unido, Málaga)
- Expositores de leitura (Reino Unido, Itália)
- Visitas a livrarias (Reino Unido, Málaga)
- Avaliações e recomendações de livros (Reino Unido)

***Envolver famílias para promover a leitura fora do contexto escolar***

Seguem-se as principais formas pelas quais as escolas envolvem as famílias para promover a leitura fora da escola, conforme identificado nos relatórios dos parceiros.

- Identificar uma hora do dia em que a família lê, individualmente ou em forma partilhada (Málaga)



## RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

- Aproveitamento das oportunidades de leitura na vida familiar quotidiana (por exemplo: viagens, receitas, anúncios, notícias (Málaga, Itália)
- Formação ou tutoria sobre leitura para os pais/encarregados de educação fornecerem orientação, conselhos e ideias sobre como promover hábitos de leitura a partir de casa (Málaga, Itália, Reino Unido)
- Listas de leitura recomendadas para ajudar os pais a selecionar livros para o seu filho (Málaga)
- Encorajar os pais/encarregados de educação a deixarem que os seus filhos os vejam a ler (Málaga, Reino Unido)
- Envolver famílias a contar histórias durante o horário da aula (Portugal)
- Dar ênfase às atividades de leitura ao final do dia/dias abertos aos pais (por exemplo: biblioteca aberta, representando histórias em pequenos grupos) (Portugal, Reino Unido)
- Enviar textos curtos para casa para incentivar as experiências de leitura partilhadas (por exemplo: ler em voz alta, ler devagar, ler a rir, jogos e rimas) (Portugal, Reino Unido)
- Colaboração com bibliotecas públicas, por exemplo visitas à biblioteca para selecionar um livro para ler em casa com os pais, ou as crianças visitarem a biblioteca com os seus pais (Portugal, Itália, Reino Unido)
- Concursos/Leitura patrocinada (Portugal, Reino Unido)
- Criar histórias que envolvam a interação entre os estudantes e as suas famílias (Portugal)
- Boletins para as famílias (Reino Unido, Portugal)
- Envolver os pais/cuidadores como amigos voluntários da leitura ou para ajudar na biblioteca escolar (Reino Unido)
- Ligações com livrarias locais (Reino Unido)
- Envolver pais/cuidadores em exposições/avaliações de livros (Reino Unido)
- Prateleira dos pais na biblioteca da escola (Reino Unido, Portugal)
- Trocas de livros - os estudantes podem levar um livro para casa e trazer outro para substituí-lo (Portugal).

***Formas pelas quais as escolas podem promover a leitura através de parcerias com outras organizações da sua comunidade local***

As formas adicionais de trabalhar com outras escolas para promover a leitura dentro das famílias e comunidades foram descritas por alguns parceiros. Estas abordagens incluíam o seguinte:



## RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

- Coordenação entre bibliotecas públicas e escolares (por exemplo: no que diz respeito ao livro compras ou atividades de promoção da leitura) (Málaga, Itália)
- Criação de grupos de leitura (Málaga, Itália)
- Maratonas de leitura e leituras patrocinadas (Málaga)
- Visitas de autores/contadores de histórias/declamadores/editores (Málaga, Portugal, Itália)
- Concursos, leituras, atuações organizadas conjuntamente, etc. (por exemplo: envolvendo as escolas, as bibliotecas públicas, as associações de pais) (Málaga, Itália)
- Participação em projetos financiados externamente ou em projetos nacionais (Málaga, Itália, Portugal)
- Organizar cartões de acesso à biblioteca pública (Portugal)
- Visitar a biblioteca pública para contar histórias (Portugal)
- Feiras do Livro (Portugal).

Os exemplos específicos das boas práticas de cada país para incentivar a leitura são fornecidos no apêndice A.

***Medidas para reforçar e apoiar a competência na comunicação linguística para responder às necessidades específicas dos alunos e assegurar a coordenação de todos os membros da equipa docente que serve o aluno***

**Inglaterra**

Em 1998, o Governo do Reino Unido criou um programa de desenvolvimento de estratégias nacionais, destinado a fornecer formação e apoio direcionado aos professores através de um modelo de entrega de três níveis, composto pelo Departamento de Educação (DfE) e pela sua força nacional de campo, as autoridades locais que destacam os seus próprios conselheiros e consultores, e depois escolas e localidades em Inglaterra. A Estratégia Nacional de Alfabetização para o Ensino Básico foi a primeira das estratégias a implementar e esta implementação registou uma melhoria significativa na disciplina dos professores e no conhecimento pedagógico relacionado com o ensino da alfabetização, bem como nos resultados dos alunos na leitura e na escrita. De acordo com o DfE (2011), 2250 professores de apoio à leitura receberam formação específica para prestar apoio especializado em aconselhamento nas suas próprias escolas e bem como noutras escolas. As crianças que ficaram atrasadas na leitura no 1º ano foram apoiadas através do programa *Every Child a Reader* (ECaR). As Estratégias Nacionais deixaram para trás um legado de materiais de formação de alta qualidade, quadros de ensino e aprendizagem e profissionais de ensino com boa formação (DfE, 2011).

**RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020**

Desde 2011 que tem havido um afastamento da oferta central e das iniciativas para permitir que as escolas determinem as suas próprias necessidades e apoios. Isto tem sido evidente no ensino dos fonemas sintéticos sistemáticos, onde as escolas têm obtido fontes de leitura de fonemas comerciais a partir de uma lista aprovada (como recomendado pelo Departamento de Educação), e na formação de apoio à utilização desses regimes em contexto de sala de aula.

A necessidade atual é que os professores qualificados e assim como os professores em formação compreendam plenamente os espaços e locais com que as crianças se envolvem fora da escola, a fim de melhorar a compreensão dos professores sobre possíveis barreiras à aprendizagem e ajuizar os diferentes contextos e competências culturais e linguísticas das crianças. As universidades/professores prestadores de educação podem desempenhar um papel significativo na educação e no apoio à profissão em relação a esta questão.

**Itália**

Embora as Indicações Nacionais Italianas de 2012 para o currículo nacional do ensino Pré-Escolar e das escolas do Ensino Básico incluam fortes recomendações sobre a educação da leitura, não existem programas de formação oficial sistematizados para a apoiar. No essencial, a atualização profissional é confiada ao professor individual. Embora tenha havido uma crescente consciencialização nos últimos anos em torno da educação da leitura, levando a um interesse significativo nas atividades de formação nesta área, continua a ser necessário a melhoria destas atividades e bem como serem melhor organizadas para assegurar uma maior coordenação entre os diferentes organismos educativos (escolas, centros de formação, universidades, etc.) e proporcionar um plano de formação mais completo e abrangente correspondente às necessidades reais e concretas dos professores nestas questões.

Embora as escolas estejam equipadas com uma oferta "padrão" de recursos para apoiar a leitura, alguns entrevistados gostariam de ter mais recursos específicos adaptados adicionais (isto inclui não só os recursos financeiros, mas também recursos humanos, por exemplo: bibliotecários, especialistas em educação da leitura). Além disso, a maioria dos entrevistados gostaria de ter mais recursos de apoio para possíveis dificuldades de comunicação linguística enfrentadas pelas crianças (e famílias) de contextos socioeconómicos frágeis ou com formação em assuntos de migração.

**Portugal**

As instituições como por exemplo o *Plano Nacional de Leitura* e as bibliotecas municipais



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
sublinham a importância da leitura, mas nem sempre conseguem integrar estes projetos nas escolas. As escolas enfrentam desafios devido à falta de pessoal que preste apoio individual.

O currículo é extenso e os professores não têm tempo para ouvir todos os alunos e partilhar ideias, bem como para ouvir diferentes interpretações do texto. Os planos curriculares são complexos e não estão bem ligados a outros assuntos.

É evidente que é difícil mudar as mentalidades, os hábitos e os métodos de trabalho dos professores. Além disso, não existem programas suficientes para promover a leitura, a par da falta de profissionais para estimular as bibliotecas e promover as atividades de leitura.

### **Espanha**

O "Projeto Linguístico do Centro" é uma das medidas implementadas para envolver toda a equipa docente. Isto integra disciplinas linguísticas e não linguísticas, tendo implicações tanto para os conteúdos ensinados como para os professores.

Outras atividades incluem: leituras diárias; debates; composições escritas; *workshops* de rádio; exposições orais; ditado; poemas trava-línguas e adivinhas; metodologias ativas para promover o uso da linguagem (discursiva, artístico-criativa, musical, corporal); ou projetos de diferentes áreas ou assuntos. Outras medidas poderiam ser: a redução do horário escolar para aumentar o horário de coordenação dos professores; aumentar os recursos humanos para reduzir o rácio aluno-professor; melhorias na formação dos professores, etc. Também existem vários programas de apoio que podem ser implementados se forem detetadas dificuldades nos estudantes.

Embora a administração educativa faça o que considera possível com os recursos disponíveis estes são limitados - e a procura está a aumentar. Os professores continuam a depender excessivamente dos manuais escolares, pelo que nem sempre são prioritárias outras questões para o desenvolvimento dos alunos.

### ***Tempo dedicado à leitura nas escolas diariamente***

#### **Inglaterra**

Em termos de atividades explícitas de leitura, existe uma diferença significativa entre as crianças na Fase de Fundação, Aula de Receção e Fase-Chave 1, e as crianças na Fase-Chave 2. Na Receção e no 1º Ano, as crianças terão uma aula diária de fonismo (30 minutos a 1 hora, dependendo do contexto da escola). Isto pode continuar no 2º Ano. As





RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

crianças também se dedicam a atividades de leitura guiadas e partilhadas. Não existe um de tempo especificado para estas atividades. As crianças na fase-chave 2 costumam ler diariamente durante 20 minutos. Durante este tempo, o professor trabalhará com grupos de crianças para a leitura guiada. Reconhece-se que a leitura é um requisito para aceder a todo o currículo. Por isso, o acesso a uma variedade de textos e ensino incidental ocorre ao longo do dia escolar. Os professores gostariam de ter mais tempo para ler para as crianças, a fim de fomentar o gosto pela leitura.

### **Itália**

Muitos entrevistados concordaram que deve ser aumentado o tempo de leitura dentro do horário escolar, e talvez também aproveitar as atividades extra-curriculares, especialmente quando a prática da leitura é focada nos fins recreativos e de criatividade, e visa promover o gosto pela leitura.

### **Portugal**

É importante lembrar que a leitura é relevante para todos os temas e não se restringe à literatura. Talvez por esta razão, existam diversas opiniões sobre se o tempo dedicado às atividades de leitura nas escolas é suficiente.

### **Espanha**

De acordo com os regulamentos em vigor, os prestadores de educação devem garantir a inclusão de uma hora para a leitura, ou o equivalente a uma sessão de hora a hora, em todos das turmas do ensino básico. Além disso, o debate e a oratória são encorajados nestas sessões. Recomenda-se que esta atividade seja complementada pela leitura em casa.

### ***Coordenação entre a Educação na Primeira Infância e as fases primárias da educação***

#### **Inglaterra**

O Governo definiu uma política clara sobre a forma como os primeiros anos são reportados às escolas, o que é o seguinte. Um documento de perfil EYFS deve ser preenchido para cada criança que transite do Pré-Escolar para o 1º Ano do Ensino Básico. Isto deve ser concluído, o mais tardar, no dia 30 de junho. O Perfil proporciona aos pais e cuidadores, estagiários e professores uma imagem aproximada do conhecimento, compreensão e capacidades de cada criança, do seu progresso face aos níveis esperados e da sua aptidão para passar para o 1º Ano. O Perfil do Aluno deve conter: observação contínua; todos os acontecimentos relevantes ocorridos durante a passagem de ano;



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
discussões com pais e cuidadores, e quaisquer outros adultos que o professor, pai ou cuidador julguem poderem oferecer uma contribuição útil. O nível de desenvolvimento de cada criança deve ser avaliado em comparação com os objetivos de aprendizagem precoce. Os profissionais devem indicar se as crianças estão a cumprir os níveis de desenvolvimento esperados ou se estão a exceder os níveis esperados ou se ainda não atingiram os níveis esperados ('emergentes'). Os professores do 1º ano devem receber uma cópia do relatório do perfil do aluno, juntamente com um breve comentário sobre as aptidões e capacidades de cada criança.

As crianças também têm a oportunidade de visitar a escola de Ensino Básico onde vão ser colocadas como parte integrante da transição do Jardim-de-infância/casa para o Ensino Básico.

### **Itália**

O Jardins-de-Infância italianos e as escolas do Ensino Básico já estão bastante bem relacionadas, uma vez que ambos se reportam ao Ministério da Educação. Por isso, já existem numerosas ligações pedagógicas e estruturais entre os dois níveis educativos no que diz respeito à promoção da leitura e da escrita.

Uma abordagem lúdica da leitura é considerada importante no pré-escolar, e do ponto de vista da continuidade, este método poderia ser gradualmente incluído no Ensino Básico. Outra sugestão é que o Pré-Escolar e as escolas do Ensino Básico da mesma região iniciem um "diálogo educativo", facilitado e gerido pelos seus coordenadores pedagógicos - escolhendo temas comuns para trabalhar nesse apoio às crianças na sua transição para o próximo passo na educação. Outra ideia é a promoção de iniciativas de leitura por pares, criando projetos de continuidade onde as crianças mais velhas (do Ensino Básico) pudessem ler em voz alta para as crianças mais novas.

### **Portugal**

Em Portugal, a OCEPE (2016) promove a passagem dos alunos do Pré-Escolar para o Ensino Básico. Nos jardins-de-infância públicos as crianças visitam a sua futura escola do Ensino Básico antes do fim do ano letivo permite que as crianças conheçam o seu futuro espaço escolar, professores e atividades educativas. No entanto, nos centros educativos João de Deus, tanto os alunos do Jardim-Escola como os alunos do Ensino Básico partilham um espaço comum. Esta proximidade física promove a integração. Os professores do Jardim-Escola e os professores do Ensino Básico planeiam e partilham conhecimentos sobre os alunos antes de passarem para o próximo ano. Os professores têm reuniões para



**RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020**  
coordenar e facilitar a integração. Além disso, existe uma metodologia específica de livro ortográfico (Método de Leitura João de Deus) que fornece um terreno comum entre o Jardim-Escola e os professores do Enisno Básico, uma vez que ambos utilizam a mesma abordagem. Os estagiários também desempenham um papel importante na promoção da integração, organizando dramatizações teatrais e outros tipos de atividades em ambas as fases.

### **Espanha**

Em geral, a coordenação é insuficiente na prática do ensino. No entanto, no ano letivo de 2017/18 foi lançado um programa experimental, para coordenar ações e conceção dos programas para áreas e principais temas (Língua espanhola e literatura, matemática e língua estrangeira); Coordenar a seleção dos manuais escolares; Estabelecer orientações sobre a utilização comum do material; Intercâmbio de informações sobre metodologias utilizadas, com especial ênfase na correção, avaliação e qualificação; e troca de informações sobre técnicas de estudo.

## **3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

### **FUNDO PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CADA PAÍS**

A secção seguinte descreve as abordagens adotadas para a formação inicial de professores em cada país parceiro.

### **Inglaterra**

Mais de 30.000 indivíduos entram anualmente em Formação Inicial de Professores (ITT) em Inglaterra por várias vias. As principais distinções entre as diferentes vias do ITT são estas são lideradas pela universidade ou centradas na escola, e se o estagiário paga propinas ou recebe um salário.

No ano letivo de 2019-20 houve 34.543 novos candidatos à ITT (DfE, 2019). A maioria (29.580) foram novos candidatos à formação inicial de professores. Apenas 4.963 foram novos candidatos à licenciatura ITT (DfE, 2019). O número total de candidaturas Primárias/EY para 2019/20 totalizou 12.482.

A política dos governos recentes tem sido avançar para "um sistema ITT cada vez mais orientado para a escola". Em consonância com isto, a tendência geral tem sido uma proporção crescente de estagiários que entram em rotas orientadas para a escola. No ano letivo de 2019-20, 55% dos participantes estavam em percursos escolares, enquanto 45% estavam matriculados em cursos universitários da PGCE (DfE, 2019). Foster 2019).



### **Formação inicial de professores e colocações escolares**

Existe um requisito do Governo para todos os cursos de ITT que conduzam a uma atribuição do Estatuto de Professor Qualificado (QTS) para incluir o tempo gasto a lecionar em pelo menos duas escolas e em fases-chave adjacentes. Isto significa que os estagiários terão experiência de ensino em todas as fases etárias para a qual se qualificarão. A formação dada pela universidade exige que todos os formandos passem pelo menos 120 dias nas escolas onde foram colocados (Foster, 2019).

Durante a sua permanência em ambiente escolar, os alunos realizarão uma série de atividades em relação ao ensino da leitura precoce, de forma a garantir que cumprem os padrões relevantes dos Professores. Antes de passar em direção ao planeamento, entrega e avaliação de aulas de alfabetização para toda uma turma, os alunos assumirão tarefas para desenvolver a sua compreensão do conceito de literacia.

### **A exigência de Estatuto de Professor Qualificado**

É exigido aos professores da autarquia que trabalhem em escolas em Inglaterra que tenham o Estatuto de Professor Qualificado (QTS). O mesmo requisito geral para a realização de QTS não está em vigor para as restantes academias, escolas gratuitas ou para as escolas particulares. Dos 453.000 professores que estavam empregados a tempo em 2018, 5% (21.500) não estavam qualificados, ou seja, não tinham QTS.

Vários cursos de ITT Primários (licenciatura e pós-graduação) oferecem vias de Especialização em Educação de Infância. Estes cursos também levam à atribuição de QTS, permitindo que os licenciados sejam colocados em creches / jardins-de-infância e em escolas do Ensino Básico.

A Formação Inicial de Professores (EYITT) proporciona formação especializada que abrange a educação e cuidados das crianças desde o nascimento até aos cinco anos de idade. A formação é prestada por fornecedores de ITT acreditados. Os formandos bem-sucedidos da EYITT recebem o estatuto de professor (EYTS) nos primeiros anos. Não são elegíveis para a atribuição de QTS no final do seu curso. Como resultado, os indivíduos com EYTS não são capazes de liderar aulas num berçário / Jardim-de-Infância ou em escolas do Ensino Básico. Os professores (EYTS) podem lecionar em todas as restantes escolas do sector privado, voluntário e independente.

Existem várias vias que levam à atribuição do EYTS. Os estagiários podem fazer um curso



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020 de licenciatura, o que lhes permite obter uma licenciatura numa disciplina relacionada com a educação de infância e o EYTS combinado, normalmente por um período de três anos. Os cursos de Pós-Graduação EYITT podem ser realizados após a conclusão da licenciatura. Estes cursos geralmente têm a duração de um ano. Os estagiários são avaliados em função do que é exigido aos Educadores (Educafores de Infância). Estes funcionam em paralelo com as normas atuais dos professores, e foram concebidos especificamente para os Educadores de Infância. Em 2019/20, 352 novos estudantes (99%) iniciaram uma pós-graduação para obter o EYTS e 2 estagiários (1%) iniciou uma licenciatura visando a obtenção do EYTS.

### **O conteúdo dos programas ITT**

O Quadro do Conteúdo Central da ITT estabelece "o direito mínimo de todos os professores estagiários". Espera-se que os prestadores "garantam que os seus currículos englobem o pleno direito descrito no ... Enquadramento, bem como a integração de análises adicionais, e crítica da teoria, investigação e prática de peritos que considerem adequados." O Quadro é apresentado em torno dos Padrões para Professores (2012). Em maio de 2019, o Governo anunciou a nomeação de um grupo de peritos para analisar o conteúdo da formação de professores e recomendar formas de o alinhar com o Quadro de Início de Carreira.

Espera-se que os professores da Formação de Professores do Ensino Básico garantam que o ensino das fónicas sintéticas sistemáticas esteja firmemente integrado nos seus cursos. No entanto, os fornecedores de ITT reconhecem a importância de sensibilizar os estagiários para as estratégias alternativas a fim de incentivar as competências necessárias que conduzam ao gosto pela leitura.

### **Rota Não Graduada para o Ensino dos Primeiros Anos**

O Diploma para os Educadores de Infância entrarem na força de trabalho CACHE Nível 3 não é uma qualificação de licenciatura e não fornece estatuto de professor qualificado (QTS) ou Estatuto de Educador de Infância (EYTS). No entanto, os titulares da qualificação podem trabalhar como profissionais em creches / jardins-de-infância e em turmas dos primeiros anos do Ensino Básico. Os candidatos a esta qualificação devem ter pelo menos 16 anos de idade e deter GCSE (ou equivalente) em língua inglesa ou literatura e matemática. Os fornecedores destes cursos vão focar-se na saúde, bem-estar e desenvolvimento das crianças. Os cursos focam-se na aprendizagem através do jogo e no apoio a às competências iniciais de numeracia e de alfabetização. Para além do elemento académico do programa, os alunos que realizarem o curso serão colocados durante um tempo em dois



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
ambientes, i) trabalhando com crianças dos 0 aos 5 anos e ii) trabalhando com  
crianças dos 5 aos 7 anos de idade, a fim de desenvolver uma compreensão da  
progressão e da transição.

## **Grécia**

### **Formação de Educadores de Infância**

Existem dois tipos de educadores de infância na Grécia: (a) professores do pré-escolar (educadores de infância) que lidam com crianças com idades entre os 4 e os 5 anos de idade, e (b) educadores de infância (vrefonipiokomoi) que lidam com crianças com menos de 4 anos. A formação de educadores de infância segue dois caminhos distintos de acordo com a idade das crianças com que vão lidar. Os Educadores de Infância estudam em universidades concluindo um programa de 4 anos para alcançar o grau de licenciatura. Seguem um modelo de formação inicial de professores que proporciona, simultaneamente, uma componente geral e uma componente profissional acompanhada de uma prática pedagógica. Os Educadores de Infância que possuam o grau de licenciatura podem trabalhar em jardins-de-infância públicos e privados. No entanto, para poderem trabalhar no Jardim-de-infância público, têm obter boa qualificação nos exames escritos nacionais. Os Educadores de Infância são formados nos Institutos Superiores de Ensino Superior Tecnológico, na sequência de um programa de ensino superior de 4 anos e podem trabalhar em centros infantis e em infantários para crianças com menos de 4 anos. Seguem um modelo de formação que proporciona uma componente profissional de um semestre de prática pedagógica numa creche ou jardim-de-infância e são remunerados durante esse período de estágio. Há também uma série de estagiários em Educação de Infância que são treinados como auxiliaries de ação educativa e trabalham em creches. Estes profissionais têm uma formação de dois anos, quer em centros de formação profissional pós-secundários, complementados com uma acreditação da Organização para o Ensino Profissional e Formação (OEEK), quer nas escolas profissionais (EPAL) com especialidade em cuidados da primeira infância (a segunda escolha da formação de auxiliares de ação educativa terminou em 2013). O nível mínimo exigido para se tornar um professor qualificado é o nível de licenciatura (ISCED 5). A duração da formação é de 4 anos (Comissão Europeia/ EACEA/ Eurydice/Eurostat 2014, p. 101). A Formação Profissional Contínua não é obrigatória (Eurostat 2014: 104-105).

### **Formação de professores do Ensino Básico**

Os professores gregos de educação básica têm a sua formação em universidades, em



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
vários departamentos de pedagogia em toda a Grécia. A admissão nos departamentos universitários baseia-se na pontuação final dos candidatos aos Exames Panhelénicos (painelinies exetasis), realizados anualmente.

O recrutamento de professores baseia-se principalmente em provas escritas realizadas pelo Conselho Superior de Seleção de Pessoal (Anotato Simvoulío Epilogis Prosopikou - ASEP). Para professores do ensino fundamental, os testes examinam os conhecimentos da língua grega moderna e da literatura, matemática, ciências e competência pedagógica. Uma tabela de candidatos bem-sucedidos, com base na pontuação dos exames e outras qualificações, define os alunos candidatos elegíveis para entrar nas escolas públicas. Os professores do Ensino Básico têm formação nas Universidades, seguindo um programa de bacharelado de 4 anos que tem como foco tanto o conhecimento científico quanto a competência pedagógica. Todos os alunos do curso de formação de professores são obrigados a ter uma prática pedagógica nas escolas por um período mínimo de um semestre. As competências importantes do professor são: a) a avaliação dos pontos fortes e fracos de cada aluno que ensinam, b) a seleção de métodos instrucionais adequados e c) instrução de forma eficaz e eficiente. De acordo com os últimos exames da ASEP para recrutamento de professores (Decreto Presidencial no Diário Oficial da União 515/08/10/2008), as importantes competências examinadas se concentraram principalmente no conhecimento científico e teórico dos candidatos e a sua competência pedagógica. Especificamente, para os professores do Ensino Básico, conhecimentos de alfabetização sobre: conhecimento do currículo de alfabetização, conceitos linguísticos básicos, conhecimentos fonológicos, morfológicos e gramaticais, composição de textos e gêneros escritos e o papel da literatura no currículo. Todos os professores também são examinados sobre sua competência pedagógica, que abrange:

- 1) A Metodologia Pedagógica Geral: abordagens atuais de ensino, as questões do cotidiano vida escolar, a escola como uma instituição dentro da sociedade
- 2) A Pedagogia Específica das aulas de alfabetização: capacidade de resolver problemas didáticos e pedagógicos dentro de um determinado ambiente de sala de aula, capacidade de fazer planos de ensino utilizando abordagens pedagógicas modernas.

### **Itália**

De acordo com a Lei nº 169, de 30 de outubro de 2008, o curso acadêmico "*Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis)*" é o único forma de ter os estudos reconhecidos oficialmente e legalmente a nível nacional para se tornarem professores tanto em Educação de Infância como em Professores do Ensino Básico.

O Curso de Licenciatura é o único via para obter uma formação qualificada, com





RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
duração de 5 anos, sem subcursos expressamente dedicados à Educação Infantil ou à Educação Básica. Promove um nível avançado de formação teórico-prática no campo das disciplinas psicopedagógicas, metodológica-didáticas, tecnológicas e de pesquisa, abrangendo todos os aspectos que caracterizam o perfil profissional do professor de ambos os níveis educacionais (3-6; 6-11).

Para além dos cursos académicos, os alunos também são obrigados a participar nas oficinas e a realizar estágios específicos em escolas do Pré-Escolar e em escolas do Ensino Básico. As escolas ajudam os alunos-estagiários a fazer a ponte entre os ensinamentos académicos e sua experiência de estágio. As oficinas são normalmente focadas em temas práticos-experienciais, relacionados tanto com o ensino de disciplinas (para o Ensino Básico) como com as áreas de experiência (para o Pré-Escolar), conforme exigido pelas Indicações Nacionais. Durante as suas atividades diárias nas escolas, os alunos-estagiários são conduzidos, coordenados e monitorados tanto por um tutor universitário específico tanto como por uma pessoa designada pela escola, especificamente nomeada para esta tarefa. O número disponível de vagas abertas para a formação dentro do Curso de Licenciatura é definido pelo MIUR, de modo que os futuros professores têm que passar por um teste preliminar específico para aceder à Universidade. O diploma legal adquirido aquando da conclusão do curso universitário é a única licença reconhecida para trabalhar como Educador de Infância ou Professor Ensino Básico.

A aquisição da alfabetização e, especificamente, da educação da leitura, são tratados como grandes temas durante o curso académico, como por exemplo: metodologias para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, enriquecimento do léxico e desenvolvimento das competências textuais. Os alunos adquirem e fortalecem as suas competências para selecionar e propor materiais didáticos apropriados (textos), de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças, e para aprender a basear as suas escolhas em critérios como legibilidade e compreensão.

## Portugal

Em 1911, foram emanadas leis para estabelecer as bases e metas da educação pré-escolar, mas também os programas de formação e qualificação dos professores. Em 1920, foi estabelecido o primeiro curso de formação de professores dos jardins-escolas em Portugal intitulado de Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus, que viria a ter a sua estrutura mais alargada em 1943, tendo sido



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020 inaugurado pela Associação João de Deus, em Lisboa. Outras instituições privadas foram mais tarde fundadas para formar Educadores de Infância, mas a maioria era administrada por instituições religiosas.

A partir do momento em que a legislação para o sistema educativo foi editada (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), as qualificações básicas para se tornar Educador de Infância ou professor do Ensino Básico passaram a ser a de ter uma formação de quatro anos (Licenciatura). Essa situação mudou drasticamente após o processo de Bolonha, que define 30 ECTS e reduziu um semestre.

Em 1862, a Escola Normal Primária de Marvila, foi inaugurada em Lisboa. Este curso de formação para professores do ensino básico foi aberto unicamente para homens. Quatro anos mais tarde, foi inaugurada a Escola Normal Primária, um curso de formação similar, mas apenas para mulheres, também em Lisboa.

Na década de 1980 foram criadas escolas superiores de educação (ESE) e um novo paradigma de formação foi concebido. A formação de professores era um curso de três anos e os professores receberiam um diploma de Licenciatura. Na década de 1990, o curso de Educadores de Infância e os cursos de Professores do Ensino Básico tornaram-se cursos de quatro anos. As Escolas Superiores de Educação também reestruturaram os seus cursos técnicos para professores do Ensino Básico para a Licenciatura.

O modelo de formação inicial de professores é estruturado em dois ciclos diferentes: uma fase inicial (1º ciclo) quando a formação científica especializada é ministrada e numa segunda fase (2º ciclo) é ministrada a formação pedagógica teórica e prática.

A formação geral de professores (Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico) conduzindo ao Bachelarato com Honra ainda é o modelo atual. O 1º ciclo é uma Licenciatura em Ensino Básico. O 2º ciclo de estudos é o Mestrado Profissionalizante, composto por 90 ECTS (3 semestres) para formação em Educação de Infância, e 120 ECTS para a formação de Professores do Ensino Básico, com o currículo dividido em Formação de Professores, Formação Profissional Geral, Didática Específica e Supervisão de Práticas de Ensino (Decreto-Lei nº 74/2014, de 14 de maio)

Em Portugal, a responsabilidade pela aprovação/credenciação do curso está sob o controle da A3ES - Agência para a Avaliação e Acreditação do Ensino Superior que estabelece o número de vagas para novos alunos, tendo em consideração as necessidades do sistema educacional, a racionalização da oferta de formação e a política nacional de



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
formação de recursos humanos (Decreto-Lei nº 74/2014, 14 de maio, artigoº 10º, nº e 22).

## Espanha

O objetivo da formação do Curso de Educação é combinar conhecimentos gerais básicos e conhecimentos transversais relacionados à formação integral dos professores, conjuntamente com as competências e conhecimentos específicos focados na sua incorporação ao local de trabalho. A Universidade tem a responsabilidade de elaborar Planos de Estudos centrados no desenvolvimento das competências que foram estabelecidas como fundamentais. O Currículo para o Curso de Educação de Infância e Professores do Ensino Básico está estruturado em quatro blocos de conteúdo: Formação Básica, Módulos Didáticos disciplinares obrigatórios, Prática Pedagógica (inclui o Projeto/Estágio Final de Curso) e Formação Opcional. Cada bloco é organizado em módulos, matérias e disciplinas.

### 3.1. Competências dos alunos de Educação de Infância

Portugal, Málaga e Granada perguntaram aos alunos dos primeiros anos do curso de Educaores e de Professores sobre a sua prática pedagógica e sobre as competências adquiridas durante a sua formação<sup>2</sup>. Embora as perguntas feitas tenham sido semelhantes, não é possível estabelecer comparações diretas entre os países, porque foram utilizadas escalas diferentes<sup>3</sup>. A tabela abaixo apresentada relata as competências identificadas, como pontos fortes e fracos, e

<sup>2</sup> A Grécia também pesquisou os alunos em formação do curso de Educadores/Professores, mas relatou os resultados como "pontos fortes" e "debilidades" para que estes não fossem incluídos nesta tabela, no entanto eles são apontados sempre que sejam relevantes para as conclusões abaixo descritas.

<sup>3</sup> Efetivamente, há uma variedade de maneiras pelas quais 'as cinco melhores competências' e as 'cinco competências mais fracas' podem ser identificadas. Portanto, para tornar o relatório entre os países o mais consistente possível quanto às circunstâncias, são utilizadas aqui as percentagens mais elevadas de "sims" e de "nãos".

Tabela 2: Competências dos estudantes dos primeiros anos

	Portugal	Espanha (Málaga)	Espanha (Granada)
--	----------	------------------	-------------------



## RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

<b>As cinco principais competências (fortes)</b>	1	= Entendo que a dinâmica diária da Educação Infantil muda de acordo com cada aluno, grupo e situação, e sei ser flexível como professor.	Entendo que a dinâmica diária em Educação de Infância muda consoante o aluno, grupo e situação, e sei ser flexível como professor.	Entendo que a dinâmica diária da Educação Infantil muda de acordo com cada aluno, grupo e situação, e sei ser flexível como professor.
	2	= Sou capaz de fazer formação em alfabetização para aprender sobre literatura infantil e sobre o seu ensino.	Conheço os objetivos, os conteúdos curriculares e os critérios de avaliação em Educação de Infância.	Entendo as dificuldades que os alunos possam ter em aprender a nossa língua oficial se não a tiverem como língua materna.
	3	= Conheço os objetivos, os conteúdos curriculares e os critérios de avaliação em Educação de Infância.	Sou capaz de fazer formação de alfabetização para aprender sobre literatura infantil e o seu ensino.	Gostaria de incentivar a leitura nos alunos, e incentivá-los a se expressarem através da linguagem escrita.
	4	= Sei usar técnicas e recursos para que os alunos se possam expressar oralmente e por escrito.  = Sei, e saberia usar os recursos para a leitura de estimulação.	Tenho uma atitude crítica e autónoma sobre o conhecimento, os valores e as instituições sociais públicas e privadas.	Conheço os objetivos, os conteúdos curriculares e os critérios de avaliação em Educação de Infância.
	5	= Tenho uma atitude crítica e autónoma sobre o conhecimento, os valores e as instituições sociais públicas e privadas.  = Sou capaz de analisar criticamente e incorporar questões sociais que afetam a educação familiar e escolar.	= Sou capaz de projetar, planejar e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tanto individualmente quanto em colaboração com outros professores/profissionais do centro educativo.  = Sou capaz de colaborar com os diferentes setores da comunidade educacional e do meio social.	Sou capaz de projetar, planejar e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tanto individualmente quanto em colaboração com outros professores/profissionais do centro educativo.

**RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020**

<b>As cinco principais competências (fracas)</b>	1	Entendo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o seu ensino.	Sou capaz de lidar efetivamente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilíngues.	Sei e sou capaz de aplicar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em context de sala de aula para desenvolver as competências da leitura.
	2	Sei e tenho dominado técnicas de expressão oral e escrita.	Entendo a transição do oral para a escrita, e sei os diferentes registros e usos da língua.	Dominei o currículo da língua e da alfabetização desta etapa, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.
	3	Conheço as fases de desenvolvimento da aprendizagem de línguas na primeira infância; Sou capaz de identificar quando as crianças não estão a progredir adequadamente e recomendar uma intervenção.	Sei e sou capaz de aplicar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em context de sala de aula para desenvolver as competências da leitura.	Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilíngues.
	4	Dominei o currículo da língua e da alfabetização desta fase, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.	Dominei o currículo de língua e alfabetização desta fase, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.	Tenho uma atitude crítica e autónoma em relação ao conhecimento, aos valores e às instituições sociais públicas e privadas.
	5	Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilíngues.	Conheço e dominei técnicas de expressão oral e escrita.	Tenho uma atitude crítica e autónoma em relação ao conhecimento, os valores e às instituições sociais públicas e privadas.

Em suma, as habilidades ou competências identificadas como pontos fortes por todos os grupos de estudantes inquiridos foram:

- Entendo que a dinâmica diária na Educação de Infância muda consoante o aluno, grupo e situação, e sei ser um professor flexível.\*<sup>4</sup>
- Conheço os objetivos, conteúdos curriculares e critérios de avaliação da Educação de Infância.\*

As habilidades ou competências identificadas como pontos fracos por todos os grupos de estudantes inquiridos foram:

- Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues.\*
- Dominei o currículo de língua e da alfabetização desta fase, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.

<sup>4</sup> \* indica que esta declaração foi igualmente identificada como um ponto forte/fraco no relatório da Grécia.

**Tabela 2: Competências dos estudantes dos primeiros anos**

		<b>Portugal</b>	<b>Espanha (Málaga)</b>	<b>Espanha (Granada)</b>
<b>As cinco principais competências (fortes)</b>	1	= Entendo que a dinâmica diária da Educação Infantil muda de acordo com cada aluno, grupo e situação, e sei ser flexível como professor.	Entendo que a dinâmica diária em Educação de Infância muda consoante o aluno, grupo e situação, e sei ser flexível como professor.	Entendo que a dinâmica diária da Educação Infantil muda de acordo com cada aluno, grupo e situação, e sei ser flexível como professor.
	2	= Sou capaz de fazer formação em alfabetização para aprender sobre literatura infantil e sobre o seu ensino.	Conheço os objetivos, os conteúdos curriculares e os critérios de avaliação em Educação de Infância.	Entendo as dificuldades que os alunos possam ter em aprender a nossa língua oficial se não a tiverem como língua materna.
	3	= Conheço os objetivos, os conteúdos curriculares e os critérios de avaliação em Educação de Infância.	Sou capaz de fazer formação de alfabetização para aprender sobre literatura infantil e o seu ensino.	Gostaria de incentivar a leitura nos alunos, e incentivá-los a se expressarem através da linguagem escrita.
	4	= Sei usar técnicas e recursos para que os alunos se possam expressar oralmente e por escrito.  = Eu sei, e saberia	Tenho uma atitude crítica e autônoma sobre o conhecimento, os valores e as instituições sociais públicas e privadas.	Conheço os objetivos, os conteúdos curriculares e os critérios de avaliação em Educação de Infância.



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

	5	<p>usar os recursos para a leitura de estimulação.</p> <p>= Tenho uma atitude crítica e autónoma sobre o conhecimento, os valores e as instituições sociais públicas e privadas.</p> <p>= Sou capaz de analisar criticamente e incorporar questões sociais que afetam a educação familiar e escolar.</p>	<p>= Sou capaz de projetar, planejar e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tanto individualmente quanto em colaboração com outros professores/profissionais do centro educativo.</p> <p>= Sou capaz de colaborar com os diferentes setores da comunidade educacional e do meio social.</p>	<p>Sou capaz de projetar, planejar e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tanto individualmente quanto em colaboração com outros professores/profissionais do centro educativo.</p>
<b>As cinco principais competências (fracas)</b>	1	<p>Entendo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o seu ensino.</p>	<p>Sou capaz de lidar efetivamente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilíngues.</p>	<p>Sei e sou capaz de aplicar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em context de sala de aula para desenvolver as competências da leitura.</p>
	2	<p>Sei e tenho dominado técnicas de expressão oral e escrita.</p>	<p>Entendo a transição do oral para a escrita, e sei os diferentes registros e usos da língua.</p>	<p>Dominei o currículo da língua e da alfabetização desta etapa, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.</p>
	3	<p>Conheço as fases de desenvolvimento da aprendizagem de línguas na primeira infância; Sou capaz de identificar quando as crianças não estão a progredir adequadamente e recomendar uma intervenção.</p>	<p>Sei e sou capaz de aplicar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) em context de sala de aula para desenvolver as competências da leitura.</p>	<p>Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilíngues.</p>





## RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

4	Dominei o currículo da língua e da alfabetização desta fase, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.	Dominei o currículo de língua e alfabetização desta fase, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.	Tenho uma atitude crítica e autónoma em relação ao conhecimento, aos valores e às instituições sociais públicas e privadas.
5	Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues.	Conheço e dominei técnicas de expressão oral e escrita.	Tenho uma atitude crítica e autónoma em relação ao conhecimento, os valores e às instituições sociais públicas e privadas.

Em suma, as habilidades ou competências identificadas como pontos fortes por todos os grupos de estudantes inquiridos foram:

- Entendo que a dinâmica diária na Educação de Infância muda consoante o aluno, grupo e situação, e sei ser um professor flexível.\*<sup>4</sup>
- Conheço os objetivos, conteúdos curriculares e critérios de avaliação da Educação de Infância.\*

As habilidades ou competências identificadas como pontos fracos por todos os grupos de estudantes inquiridos foram:

- Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues.\*
- Dominei o currículo de língua e da alfabetização desta fase, bem como as teorias sobre a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem correspondente.

---

<sup>4</sup> \* indica que esta declaração foi igualmente identificada como um ponto forte/fraco no relatório da Grécia.

### 3.2. Competências dos alunos do ensino do Ensino Básico

Portugal, Málaga, Itália e Granada perguntaram aos alunos do Ensino Básico as habilidades ou competências que adquiriram durante a sua formação. As perguntas colocadas diferiam um pouco de país para país, dependendo do curso para o qual os estudantes estudavam. Além disso, não é possível fazer comparações diretas entre países porque foram utilizadas diferentes escalas. Por conseguinte, o quadro a seguir enumera as competências identificadas como pontos fortes e fracos globais em cada país ou

RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
região.

Tabela 3: Competências dos alunos do Ensino Básico

		Itália	Portugal	Espanha (Málaga)	Espanha (Granada)
As cinco principais competências (fortes)	1	Estou ciente da importância da biblioteca escolar como centro de recursos para a leitura, informação e aprendizagem ao longo da vida.	= Sou capaz de fazer formação literária e de conhecimento da literatura infantil.  = Sou capaz de incentivar a leitura e encorajar os alunos a expressarem-se através da linguagem escrita.	Estou ciente da importância da biblioteca escolar como centro de recursos para a leitura, informação e aprendizagem ao longo da vida.	Estou ciente da importância da biblioteca escolar como centro de recursos para a leitura, informação e aprendizagem em ao longo da vida.
	2	Gostava de encorajar a leitura nos alunos, e encorajá-los a expressarem-se através da linguagem escrita.	= Sou capaz de relacionar a educação com o meio ambiente, bem como cooperar com as famílias e a comunidade.	Gostava de encorajar a leitura nos alunos, e encorajá-los a expressarem-se através da linguagem escrita.	Conheço as áreas curriculares do Ensino Básico, a relação interdisciplinar entre eles, os critérios de avaliação e a base do conhecimento didático em torno dos respetivos procedimentos do ensino da aprendizagem.
	3	Conheço as dificuldades em aprender as línguas oficiais dos alunos de outras línguas.		Sei e sou capaz de aplicar tecnologias da informação e comunicação na sala de aula.	Sou capaz de relacionar a educação com o ambiente, bem como cooperar com as famílias e a comunidade.

RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

	4	Sei e saberia usar recursos para estimular a leitura.	= Conheço as áreas curriculares do Ensino Básico, a relação interdisciplinar entre eles, os critérios de avaliação e a base do conhecimento didático em torno dos respetivos procedimentos de ensino e de aprendizagem.	Sou capaz de projetar, planear e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tanto individualment e quanto em colaboração com outros professores/pr ofissionais do centro educativo.	Compreendo o processo de aprendizagem da linguagem escrita e do seu ensino.
	5	Entendo as dificuldades que os alunos possam ter em aprender a nossa língua oficial se não a tiverem como língua materna.	<p>= Sou capaz de projetar, planear e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tanto individualment e quanto em colaboração com outros professores/pr ofissionais do centro educativo.</p> <p>= Estou ciente da importância da biblioteca escolar como centro de recursos para a leitura, informação e aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>= Sei e sou capaz de aplicar tecnologias da informação e comunicação na sala de aula.</p> <p>= Conheço o</p>	Conheço as áreas curriculares do ensino primário, a relação interdisciplinar entre eles, os critérios de avaliação e a base do conhecimento didático em torno dos respetivos procedimentos de ensino e de aprendizagem.	<p>= Compreendo os princípios básicos das ciências da língua e da comunicação.</p> <p>= Estou ciente da importância da biblioteca escolar como centro de recursos para a leitura, informação e aprendizagem ao longo da vida.</p>



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

			<p>processo de aprendizagem da linguagem escrita e do seu ensino.</p> <p>= Sou capaz de identificar e planear a resolução de situações educativas que afetam alunos com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem diferentes.</p> <p>= Sou capaz de analisar criticamente e de incorporar questões sociais que afetam a família e que são capazes de fazer com que os meus alunos se expressem oralmente e por escrito numa língua estrangeira.</p>		
--	--	--	---	--	--

As cinco principais competências (fracas)	1	Sei e sou capaz de exercer as funções de tutor e de conselheiro em relação à educação familiar em idades dos 6 aos 12 anos.		Sou capaz de fazer com que os meus alunos se expressem oralmente e por escrito numa língua estrangeira.	Sou capaz de fazer com que os meus alunos se expressem oralmente e por escrito numa língua estrangeira.
---	---	---	--	---	---



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

2	<p>= Sou capaz de projetar, planear e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, tanto individualment e quanto em colaboração com outros professores/pr ofissionais do centro educativo.</p>	<p>= Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues.</p> <p>= Conheço a organização das escolas do Ensino Básico e a diversidade de ações que compõem a sua operação.</p>	<p>Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues.</p>	<p>Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues.</p>
3	<p>= Conheço e sou capaz de exercer as funções de tutor e conselheiro em relação à educação familiar em idades dos 0 aos 6 anos.</p>	<p>= Sei e sou capaz de exercer as funções de tutor e de conselheiro em relação à educação familiar em idades dos 6 aos12 anos.</p>	<p>Conheço as dificuldades em aprender as línguas oficiais dos alunos de outras línguas.</p>	<p>= Conheço o currículo escolar de línguas e literatura.</p> <p>= Sei e sou capaz de exercer as funções de tutor e de conselheiro em relação à educação familiar em idades dos 6 aos12 anos.</p>
4	<p>= Sou capaz de fazer com que os meus alunos se expressem oralmente e por escrito numa língua estrangeira.</p>	<p>Conheço o currículo escolar de línguas e literatura.</p>	<p>Sei e sou capaz de exercer as funções de tutor e de conselheiro em relação à educação familiar em idades dos 6 aos12 anos.</p>	<p>Conheço as propostas atuais e desenvolvimentos baseados nas competências de aprendizagem</p>
5	<p>= Sou capaz de identificar e de planear a resolução de situações educativas que afetam alunos com diferentes capacidades e ritmos de aprendizagem diferentes.</p>	<p>Conheço as propostas atuais e desenvolvimentos baseados nas competências de aprendizagem</p>	<p>Conheço as propostas atuais e desenvolvimentos baseados nas competências de aprendizagem</p>	<p>Conheço as propostas atuais e desenvolvimentos baseados nas competências de aprendizagem</p>

As habilidades ou competências identificadas como pontos fortes pela maioria dos



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
grupos de estudantes inquiridos foram:

- Estou ciente da importância da biblioteca escolar como centro de recursos para a leitura de informação e de aprendizagem ao longo da vida.\*<sup>5</sup>
- Gostaria de incentivar a leitura nos alunos e encorajá-los a expressarem-se através da linguagem escrita.\*
- Conheço as áreas curriculares do ensino primário, a relação interdisciplinar entre eles, os critérios de avaliação e o corpo do conhecimento didático em torno dos respetivos procedimentos de ensino e aprendizagem.

As habilidades ou competências identificadas como pontos fracos pela maioria dos grupos de estudantes inquiridos foram:

- Conheço e sou capaz de exercer as funções de tutor e conselheiro em relação à educação familiar no período 6-12.\*
- Posso ter os meus alunos a expressarem-se oralmente e por escrito numa língua estrangeira.\*
- Sou capaz de lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues.\*

### 3.2. Atividades efetuadas pelos estagiários dos primeiros anos durante a sua formação

Portugal, Málaga, Itália e Granada perguntaram aos alunos dos primeiros anos de formação sobre as atividades que eles e os seus tutores realizaram durante a sua formação. As perguntas colocadas eram semelhantes em cada país ou região. O quadro abaixo dá as **percentagens médias** entre os quatro parceiros, bem como a **percentagem de respostas**<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Mais uma vez, o inquérito também foi realizado na Grécia, mas os resultados foram reportados apenas como pontos fortes e fracos. Por conseguinte, não é possível incluí-los na tabela, mas refletem-se nas conclusões gerais, se for caso disso.

<sup>6</sup> Alguns parceiros incluíam uma opção de "ambos". Combinamos isto com as respostas do tutor e do aluno na tabela de comparação que nos permite incluir dados dos quatro parceiros, mas é de notar que os inquiridos em alguns países podem ter reagido de forma diferente, uma vez que não lhes foram dadas as mesmas opções de escolha.

Tabela 4: Atividades reportadas durante os primeiros anos de formação

Declarações	Tutores	Estudantes	Não foi realizado
As relações são estabelecidas entre a linguagem escrita e a linguagem oral.	83.7% (70.3%-92.8%)	55.7% (29.7%-71.3%)	4.6% (0%-7.4%)
No início do ano letivo é feita uma avaliação inicial.	78.8% (48.2%-97.3%)	29.6% (0%-92.6%)	9.0% (0%-17.7%)



## RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

A sala de aula é organizada de acordo com as necessidades dos alunos com diferentes cantos de aprendizagem e oficinas.	79.8% (92.8%-70.4%)	34.1% (16.2%-50.0%)	9.8% (2.7%-18.0%)
São utilizadas abordagens criativas e lúdicas para a leitura.	74.6% (67.6%-89.3%)	51.1% (27.0%-63.0%)	9.9% (0%-17.7%)
Existe um tempo destinado na aula para aprender a ler.	82.4% (79.6%-85.8%)	36.4% (13.5%-55.6%)	9.9% (5.4%-12.3%)
As atividades de leitura são realizadas em grandes grupos.	(61.1%-89.3%)	(18.9%-61.1%)	(2.7%-18.5%)
	74.9%	48.5%	11.6%
Há momentos específicos na sala de aula que são analisados para avaliar o desenvolvimento da leitura dos meus alunos.	79.6% (74.0%-92.8%)	20.6% (10.7%-37.0%)	13.3% (2.7%-22.2%)
Há coordenação entre professores para agendar e/ou realizar atividades de leitura com os nossos alunos.	78.6% (70.4%-83.8%)	18.8% (7.1%-31.5%)	15.0% (0%-25.9%)
As atividades de leitura partem de um projeto, unidade de ensino e/ou centro de interesse.	75.4% (71.5%-78.4%)	27.7% (16.2%-40.7%)	16.6% (5.4%-21.4%)
As atividades de leitura partem de um projeto, unidade de ensino e/ou centro de interesse.	77.4% (67.8%-84.2%)	38.7% (10.8%-54.2%)	16.7% (13.3%-25.0%)
As famílias sugeriram realizar atividades de alfabetização com o filho em casa.	67.0% (60.7%-73.0%)	17.3% (3.6%-24.1%)	18.9% (5.4%-39.3%)
A informação é fornecida às famílias para incentivar a aprendizagem da leitura em casa.	76.3% (60.7%-89.2%)	16.9% (7.1%-33.4%)	19.7% (2.7%-39.3%)
As atividades de leitura são realizadas em pequenos grupos.	52.5% (37.8%-64.3%)	55.1% (48.9%-62.2%)	20.2% (0%-36.9%)



**RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020**

Os meus alunos são avaliados com um teste de leitura em momentos específicos ao longo do ano letivo.	73.2% (51.4%-89.3%)	21.9% (3.6%-31.5%)	21.4% (10.7%-45.7%)
As atividades de leitura são realizadas individualmente.	52.0% (13.5%-71.4%)	53.6% (35.7%-81.1%)	21.8% (5.4%-29.6%)
Há um lugar tranquilo na sala de aula dedicado à leitura individual.	64.2% (54.1%-75.0%)	28.4% (10.7%-43.2%)	22.6% (2.7%-35.2%)
Os grupos são organizados de acordo com o nível de leitura.	68.6% (52.1%-82.1%)	23.5% (10.7%-37.0%)	23.1% (2.7%-45.7%)
O planeamento em sala de aula é modificado de acordo com as necessidades dos alunos ao longo do ano letivo.	69.3% (25.0%-86.5%)	22.5% (7.2%-36.6%)	25.3% (2.7%-71.4%)
Na minha sala de aula, outros agentes do centro educativo ou outros profissionais participam em ações que apoiem o desenvolvimento da leitura dos meus alunos.	65.3% (50.0%-94.6%)	15.3% (5.4%-26.0%)	30.7% (0%-44.5%)
Os meus alunos aprendem a ler seguindo um livro publicado.	54.9% (51.8%-59.3%)	24.5% (7.1%-35.2%)	33.9% (18.9%-43.9%)

Como demonstra a diversidade de respostas, em muitos casos houve uma grande variação entre parceiros em termos de atividades realizadas pelos alunos e pelos seus tutores. No entanto, as atividades mais comuns foram as seguintes:

- As relações são estabelecidas entre a linguagem escrita e a linguagem oral.\*<sup>7</sup>
- No início do ano letivo é feita uma avaliação inicial.
- A sala de aula é organizada de acordo com as necessidades dos alunos com diferentes cantos de aprendizagem e oficinas.
- São estabelecidas abordagens criativas e dinâmicas de leitura.\*
- Há um tempo designado na aula para aprender a ler.\*

As atividades menos comuns incluídas:

- planeamento em sala de aula é modificado de acordo com as necessidades dos alunos ao longo do ano letivo.
- Na minha sala de aula, outros agentes do centro educativo ou outros



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
profissionais participar em ações que apoiem o desenvolvimento da leitura dos  
meus alunos.\*

- Os meus alunos aprendem a ler seguindo um livro publicado.

<sup>7</sup> \* Indica também como pontos fortes/fracos no relatório grego.

No entanto, embora estas atividades fossem mais comuns em geral, existiam diferenças entre as atividades realizadas por tutores e alunos. Para os tutores, as atividades mais comuns eram geralmente as que se preocupavam com a gestão e organização globais da sala de aula:

- As relações são estabelecidas entre a linguagem escrita e a linguagem oral (média de 83,7%).
- Há um tempo destinado durante a aula para aprender a ler (média de 82,4%).
- A sala de aula é organizada de acordo com as necessidades dos alunos com diferentes cantos de aprendizagem e oficinas (média de 79,8%).
- As relações são estabelecidas entre a linguagem escrita e a linguagem oral (média de 83,7%).
- Há um tempo designado na aula para aprender a ler (média de 82,4%).

Enquanto para os estudantes, as atividades mais comuns eram mais frequentemente preocupadas com o apoio a indivíduos e pequenos grupos de estudantes:

- As relações são estabelecidas entre a linguagem escrita e a linguagem oral (média de 55,7%).
- As atividades de leitura são realizadas em pequenos grupos (média de 55,1%).
- As atividades de leitura são realizadas individualmente (média de 53,6%).

### 3.4 As atividades realizadas pelos estagiários durante a formação de professores Ensino Básico

Portugal, Málaga, Itália e Granada perguntaram aos alunos e tutores do ensino primário sobre as atividades que realizaram durante a sua formação. As perguntas colocadas eram semelhantes em cada país ou região. A tabela abaixo dá as percentagens médias entre os quatro parceiros, bem como a percentagem de respostas.

Tabela 5: As Atividades mencionadas durante o estágio dos alunos do curso de formação de professores do Ensino Básico.



## RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

Declaração	Tutor	Estudante	Nem um nem outro
Os meus alunos são questionados enquanto lêem textos para garantir a sua compreensão.	69.6% (43.2%-82.2%)	50.0% (42.9%-73.3%)	3.4% (0%-6.9%)
Pergunto aos meus alunos antes, durante e/ou após a leitura dum texto.	63.4% (29.7%-82.2%)	63.4% (39.3%-76.5%)	5.9% (0%-11.6%)
Os meus alunos usam a linguagem do manual de leitura.	74.5% (64.9%-86.6)	36.3% (14.3%-63.0%)	7.2% (2.7%-10.5%)
As atividades de leitura são realizadas em grandes grupos.	73.6% (68.2%-82.0%)	48.6% (27.0%-67.2%)	7.6% (0%-11.3%)
Planeio atividades para os meus alunos resumirem e sintetizarem o conhecimento adquirido após a leitura	69.5% (54.1%-80.9%)	61.4% (49.5%-70.6%)	8.6% (0%-8.8%)
Realizam-se atividades de leitura individual.	56.1% (5.4%-83.8%)	64.2% (46.4%-83.8%)	8.7% (7.1%-10.8%)
O planeamento em sala de aula é modificado de acordo com as necessidades dos meus alunos ao longo do ano letivo.	76.3% (72.2%-83.8%)	30.4% (10.7%-47.9%)	9.6% (0%-15.8%)
Em momentos específicos do ano escolar faço avaliação de leitura.	68.9% (65.2%-74.8%)	25.6% (3.6%-39.5%)	16.0% (0%-30.9%)
Usam-se diferentes técnicas de análise de textos.	62.0% (59.7%-65.5%)	44.4% (32.2%-58.0%)	16.5% (0%-25.4%)
As atividades de leitura são realizadas em pequenos grupos.	56.3% (35.1%-67.8%)	53.4% (39.3%-62.7%)	18.8% (2.7%-32.9%)
As TICs são utilizadas para apoiar o desenvolvimento das competências linguísticas.	61.8% (56.8%-66.9%)	43.6% (21.4%-71.4%)	18.8% (8.4%-28.6%)



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

Os grupos são organizados tendo em conta os níveis de leitura dos alunos.	67.7% (59.7%-83.8%)	28.7% (10.7%-45.4%)	19.5% (0%-34.0%)
Os meus alunos são direcionados para leituras que apoiem o desenvolvimento das suas competências sociais e que os ajudam a enfrentar e resolver conflitos na sala de aula.	59.3% (54.1%-63.6%)	35.0% (3.6%-52.1%)	19.7% (0%-28.7%)
Os meus alunos focam-se em actividades de leitura rápida em voz alta e em silêncio.	56.4% (45.9%-68.1%)	40.2% (10.7%-60.5%)	20.5% (0%-35.7%)
Incentiva-se a participação das famílias na organização de actividades de leitura.	67.2% (53.6%-86.5%)	14.7% (7.2%-28.6%)	21.8% (0%-29.8%)

Realizam-se actividades de modo a que os alunos comparem textos por formato ou género.	68.3% (34.0%-94.6%)	27.6% (5.4%-37.8%)	22.3% (0%-39.0%)
Realizam-se actividades para que os alunos comparem textos por formato ou por género.	59.8% (46.2%-75.7%)	28.5% (21.4%-42.9%)	26.0% (2.7%-49.5%)
Os meus alunos fazem actividades focadas na velocidade da leitura em silêncio.	51.8% (46.4%-58.8%)	34.4% (7.1%-52.1%)	26.5% (0%-43.9%)
A iniciação é feita quando os meus alunos contam histórias aos alunos dos anos inferiores.	53.1% (43.7%-70.3%)	19.2% (3.6%-34.4%)	35.1% (13.5%-44.8%)
Faz-se leitura aos pares.	33.1% (24.3%-40.1%)	38.1% (21.5%-62.2%)	38.9% (13.5%-53.9%)

Mais uma vez, se verificou uma grande variação entre os parceiros em termos de actividades levadas a cabo pelos estagiários e pelos seus tutores. No entanto, as actividades mais comuns reportadas pelos estagiários do ensino do Ensino Básico foram:

- Os meus alunos são questionados ao ler textos de modo a garantir a sua compreensão.\*<sup>8</sup>



## RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

- Faço perguntas aos meus alunos antes, durante e/ou após a leitura dum texto.
- Os meus alunos usam um manual escolar específico para a leitura.
- Realizam-se atividades de leitura em grupos grandes.\*
- Planeio atividades para os meus alunos resumirem e sintetizarem o conhecimento adquirido após a leitura.\*

As atividades menos comuns são:

- Os meus alunos realizam atividades focadas em ler rápido em silêncio.
- A iniciação é feita quando os meus alunos contam histórias aos alunos dos anos inferiores.\*
- Realizar leitura aos pares.

No entanto, embora estas atividades fossem mais comuns, em geral, existiam diferenças entre as atividades realizadas por tutores e alunos. Tal como nos primeiros anos de formação, para os tutores, as atividades mais comuns foram geralmente as que se preocupavam com a gestão e a organização global da sala de aula:

- O planeamento da sala de aula é modificado de acordo com as necessidades dos meus alunos ao longo do ano letivo (média de 76,3%).
- Os meus alunos usam um manual de ensino da língua materna (média de 74,5%).
- As atividades de leitura são realizadas em grandes grupos (média de 73,6%).

---

<sup>8</sup> \* Indica também como pontos fortes/fracos no relatório grego.

Por seu turno, para os estudantes, as atividades mais comuns foram aquelas que com frequência estavam diretamente ligadas ao trabalhar individual com determinado aluno e trabalho de apoio a pequenos grupos de estudantes:

- As atividades de leitura são realizadas individualmente (média de 64,2%)
- Faço perguntas aos meus alunos antes, durante e/após a leitura de um texto (média de 63,4%).
- Há atividades previstas para os meus alunos resumirem e sintetizarem conhecimento adquirido após a leitura (média de 61,4%).

## 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA (FORMAÇÃO PERMANENTE) DOS PROFESSORES

Para os cinco parceiros para os quais existem dados disponíveis (com exceção dos professores do Ensino Básico em Itália), entre 10,1% e 17,5% dos professores



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020 (ou seja, um em cada 6 a um em cada 10) não tinham frequentado qualquer formação sobre competências linguísticas nos últimos 5 anos. De modo que, para qualquer um dos casos, o número modal de atividades de formação frequentadas foi de 1-3.

A secção seguinte explora as abordagens adotadas visando o desenvolvimento profissional contínuo dos professores em cada um dos países parceiros.

## Inglaterra

O apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e das auxiliares de ação educativa tem vindo a alterar rapidamente nos últimos anos. Tradicionalmente, a formação contínua era feita através da frequência de cursos de auto-formação e através de eventos de formação promovidos pelas próprias escolas. No entanto, em 2016, o Governo do Reino Unido reconheceu que a formação contínua dos professores deve ser encarada como uma prioridade pelos diretores das escolas e delineou uma nova diretriz de desenvolvimento profissional, consistindo em quatro objetivos fundamentais:

1. O desenvolvimento profissional deve centrar-se na melhoria e avaliação dos resultados do aluno.
2. O desenvolvimento profissional deve ser alicerçado em provas consistentes e em conhecimentos especializados.
3. O desenvolvimento profissional deve incluir a colaboração e o desafio de especialistas.
4. Os programas de desenvolvimento profissional devem ser apoiados ao longo do tempo. (DfE, 2016: 6)

<sup>9</sup> O número de professores do Ensino Básico italianos é de 56,6%. Este valor não foi incluído, por ser tão discrepante do resto dos dados, mas seria interessante explorar as possíveis razões deste fenómeno.

Esta nova diretriz de desenvolvimento profissional significa que as escolas estão a aproveitar das múltiplas oportunidades diferentes para o Desenvolvimento Profissional Contínuo, incluindo a frequência de cursos comerciais de curta duração, que muitas vezes são caros. As escolas podem, portanto, enviar o seu professor responsável pela alfabetização para a formação e, em seguida, em cascata providenciar formações para



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
o resto do pessoal, quer seja abordando o tema durante as reuniões do corpo docente, quer em dias de formação destinadas a esse fim, de modo a que todo o corpo docente da escola incorpore as novas abordagens.

Todos os colaboradores participam na mediação de tarefas fónicas, de leitura e de escrita e nas avaliações em toda a escola, de forma a garantir a progressão dos alunos. Este processo é concluído a curto prazo ou anualmente e é encarado como fazendo parte do desenvolvimento profissional para o pessoal não especializado. Os professores que lecionam nas academias, também trabalham em escolas do mesmo agrupamento escolar, proporcionando o desenvolvimento da sua compreensão do ensino e da aprendizagem em diferentes contextos sociais e isso também conduz à partilha das melhores práticas.

A segunda parte da nova diretriz levou a que várias escolas e vários professores a título individual optassem por uma acreditação de Desenvolvimento Profissional Contínuo através duma pós-graduação ou através dum Mestrado ou Doutoramento Profissional (EdD).

## Grécia

A formação profissional contínua é facultativa na Grécia. Os objetivos da educação e formação ao serviço dos professores (INSET), na Grécia, são:

- formação centrada nos novos currículos da Educação Obrigatória,
- formação sobre formas de organizar e implementar Ações e Projetos Experimentais, baseadas nos princípios da aprendizagem experimental e baseada em inquérito,
- formação especializada nas TIC, teatro, música, artes e educação intercultural,
- formação sobre a utilização e aplicação das TIC na prática da docência.

Não são muitas as iniciativas relativas à melhoria da qualidade do ensino da alfabetização, mas há uma atenção crescente para iniciativas de combate às dificuldades de aprendizagem da leitura, como por exemplo o programa "Rastreamento de alunos com dificuldades de aprendizagem - Criação e a normalização das "Doze Ferramentas de Avaliação" (Universidade de Patras) e o projeto "Prevenção primária e secundária de dificuldades de aprendizagem e problemas de fala no pré-escolar e na idade escolar para todas as crianças" (*Institutional Pedagogical Institut*). Esses programas são desenvolvidos maioritariamente a nível local, em colaboração com escolas específicas, e





RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
não a nível nacional. Outra iniciativa importante para a Formação Profissional Contínua dos Professores foi o programa *Philanagnosia* (amor pela leitura). Este programa decorreu durante três anos letivos (2011-2014) como parte do currículo de alfabetização nas escolas Ensino Básico, implementando a "*Philanagnosia*" durante uma hora por semana em cada ano letivo. O projeto incluiu formação de professores e seminários e apoio a grupos de leitura nas escolas sob o lema "um grupo de leitura em todas as escolas".

### Portugal

Hoje em dia a escola já não é a "escola das competências, nem a escola dos conteúdos, mas é a escola em que os conteúdos, os conhecimentos, as competências, as atitudes e os valores estão entrelaçados na construção de competências muito mais exigentes do que a mera rotina repetitiva", tal como está estabelecido no Perfil do Aluno e no Decreto-Lei 55/2018 (Pacheco, 2019, p. 5). "Os compromissos e desafios educativos decorrentes, em grande medida, da promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018 e nº 55/2018, trouxeram às escolas uma necessidade urgente de formação dos seus quadros para responder adequadamente às necessidades da população escolar".

### Itália

A formação ligada às competências linguísticas talvez seja menos urgente para os professores do que outras competências, por exemplo, competências disciplinares, de planeamento/organizacional e relacionais. Entre as necessidades de formação mais generalizadas dos professores do Ensino do Ensino Básico estão as relacionadas com as competências didáticas que se baseiam no conhecimento pedagógico, metodológico-didático, psicológico, sociológico e antropológico. Estes incluem também uma atualização útil de metodologias de ensino específicas para as tecnologias educativas aplicáveis (por exemplo, audiovisuais, ICTs multimédia, etc.), que ganham cada vez mais relevância.

As competências didáticas envolvem também o domínio dos procedimentos de avaliação. Por exemplo, na área de Valdarno, os cursos de formação contínua escolar são organizados para área temática comum. Os professores seguem muitos cursos de formação contínua sobre educação emocional, resolução de conflitos e uso das ITCs, mas poucos frequentaram cursos sobre competências linguísticas.

### Espanha

Na década de 1980, os Centros de Formação de Professores foram criados na



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
Andaluzia como plataformas estáveis de formação, inovação e intercâmbio de informação pedagógica. Depois, a partir de 1992, surgiu o Primeiro Plano de Formação Andaluz, concebendo um quadro para a organização e coordenação dos recursos humanos e económicos necessários à formação de professores.

No entanto, as necessidades e os desafios da sociedade mudaram ao longo do tempo, dando origem ao II Plano Andaluz para a Formação Contínua de Professores (2003). Com o passar do tempo, dez anos mais tarde, os objetivos dos centros de ensino mudaram, implementando o atual III Plano de Formação Andaluz através do Decreto 93/2013, que atualmente estabelece as linhas estratégicas focadas em:

- I. Melhoria das práticas educativas, desempenho e sucesso educativo.
- II. Melhoria contínua e formação do corpo docente.
- III. Conhecimento partilhado, investigação e inovação.
- IV. Centros educativos como ambientes de aprendizagem e formação colaborativa.
- V. Ensino de Regime Especial (Artístico, Permanente e Línguas) e Formação Profissional.

A necessidade de formação dos profissionais de educação não é somente um direito, nem uma obrigação para o professor, mas também para as Administrações e centros educativos. Os planos de formação que respondem à promoção da leitura e da competência comunicativa centram a atenção na utilização das bibliotecas e na promoção da leitura, tendo um coordenador nomeado do Plano de Leitura e Biblioteca, bem como uma equipa que ajuda em determinadas tarefas administrativas e de gestão. Os Centros de Formação de Professores e certos organismos internos de cada centro são capazes de detetar necessidades de formação, propô-las à comunidade de professores e desenvolvê-las. Além disso, o Governo andaluz desenhou o Plano de Promoção da Leitura 2017-2020, sob o lema "Ler dá-lhe uma vida extra", oferecendo formação em três percursos para os participantes (tarefas técnicas e organizativas na biblioteca escolar; utilização de recursos de informação e aprendizagem; e seleção de recursos digitais). Paralelamente, a Autoridade Educativa Local de Málaga oferece mais duas opções: cooperação entre bibliotecas inter-centros e promoção da leitura em língua estrangeira (Inglês, Francês e Alemão).

As escolas são dotadas de aconselhamento técnico, documental e pedagógico em relação à leitura, através dos serviços regionais, bem como do consultor de referência. A inspeção educativa também oferece aconselhamento técnico. O Ministério da Educação e o Ministério da Educação do Governo Regional da Andaluzia têm vindo a



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
desenvolver, há muitos anos, planos de promoção da leitura e das bibliotecas  
escolares, e a Autoridade Educativa Local tem assessores nesta matéria.

## CONCLUSÕES

As seguintes conclusões indicam as principais conclusões obtidas a partir da análise e síntese dos dados dos seis relatórios dos parceiros.

- Ensinar as "competências" da leitura, por exemplo, a consciência grafo-fónica, são prioritárias na faixa etária dos 3 aos 7 anos.
- As crianças de agrupamentos socioeconómicos mais baixos tendem a entrar na escola com uma compreensão reduzida do conceito de leitura e dos requisitos de literacia escolar.
- Só em Málaga e em Granada têm um tempo obrigatório atribuído ao ensino da leitura.
- As narrativas são o tipo de texto dominante, especialmente nos primeiros anos e nos primeiros anos do Ensino Básico.
- O papel do professor na motivação das crianças a ler por prazer é uma qualidade realçada por todos os parceiros.
- As oportunidades para as crianças lerem dentro e fora da escola são comuns a todos os parceiros, por exemplo, leitura patrocinada, visitas dos autores, envio de livros/atividades para casa. Muitas destas atividades dizem respeito a práticas de literacia escolar que estão a ser realizadas em casa.
- As ligações escola-casa-comunidade sugerem que os professores fazem suposições sobre as crianças que lêem em casa e há pouca indicação de que os professores valorizem a leitura que as crianças fazem fora da escola que não esteja diretamente associada à escola.
- As insuficiências iniciais da Formação de Professores são destacadas pela maioria dos grupos de estudantes inquiridos. Estes sugerem que não se sentem adequadamente preparados para lidar eficazmente com situações de aprendizagem de línguas em contextos multiculturais e multilingues. Isto sugere que esta deve ser uma prioridade para as universidades e para a educação dos professores.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bartlett, L. and Holland, D. (2002) 'Theorising the space of literacy practices.' *Ways of Knowing Journal*, Vol. 2, No. 1, pp 10-22.
- Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Porto: Porto Editora.
- Benavente, A. (coord.), Rosa A., Costa A. F., & Ávila, P. (1996). *Literacia em Portugal. Uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, A. (coord.), Rosa A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia: relatório preliminar*. Lisboa: Universidade do Minho.
- Bradford, H. and Wyse, D. (2013) 'Writing and writers: the perceptions of young children and their parents.' *Early Years*, Vol. 33, No. 3, pp 252-265.
- Cairney, T.H. and Ruge, J. (1998) *Community Literacy Practices and Schooling: Towards Effective Support for Students*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Carrington, V. (2009) 'From blog to bebo and beyond: text, risk, participation.' *Journal of Research in Reading*, Vol. 32, No. 1, pp 6-21.
- Colomer, T. (1993). *La enseñanza de la lectura*. Cuadernos de pedagogía, 216, 15-18.
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste, D.L.
- DES and the Welsh Office (1988) *English for Ages 5-11*. London: DES and Welsh Office
- DfE/Qualification and Curriculum Authority (1999) *The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England*. Norwich: HMSO.
- DfE (2011) *The National Strategies 1997-2011*. London: DfE
- A brief summary of the impact and effectiveness of the National Strategies DfE (2013) *The National Curriculum in England*. London: DfE.
- DfE, (2016) *Standard for teachers' professional development Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers- July 2016*. London: Department for Education
- DfE, (2019) *Initial Teacher Training (ITT) Census for 2019 to 2020, England*. 28 November 2019, London: Department for Education.
- Dowdall, C. (2009) 'Impressions, improvisations and compositions: reframing children's text production in social network sites.' *Literacy*, Vol 43, No 2, pp 91-99.
- Dyson, A. H. (2013) *Rewriting the Basics: Literacy Learning in Children's Cultures*. New York: Teachers College Press
- Gregory, E. and Williams, A. (2000) *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. London: Routledge.



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

Foster, D. (2019), Initial Teacher Training in England. House of Commons Briefing Paper, Number 6710, 16 December 2019

Heath, S.B. (1981) 'Oral and literate traditions--endless linkages,' in Humes, A., Cronnell, B., Lawlor, J. and Gentry, L. (eds) *Moving Between Practice and Research in Writing*. Los Alamitos, CA: SWRL, pp 19-34.

Kenner, C. (2004) *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Lankshear, C. (1987) *Literacy, Schooling and Revolution*. London: New York and Philadelphia: Falmer Press.

Levy, R. (2008) 'Third spaces' are interesting places; applying third space theory' to nursery-aged children's constructions of themselves as readers. *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 8, No. 1, pp 43-66.

Levy, R. (2009) 'You have to understand words... but not read them'; young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*, Vol. 32, No. 1, pp 75-91.

Lewis, C., and del Valle, A. (2009) 'Literacy and identity: Implications for research and practice,' in Christenbury, L., Bomer, R. and Smagorinsky, P. (eds) *Handbook of Adolescent Literacy Research*. Guilford, CT: Guilford Press, pp 307-322.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.

Marsh, J. (2003) 'The techno-literacy practices of young children.' *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, No.1, pp 51-66.

McCarthy, S. J. (2001) 'Identity construction in elementary readers and writers.' *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 2, pp 122-151.

McCarthy, S.J. and Moje, E.B. (2002) 'Identity matters.' *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, No. 2, pp 228-238. Marsh, J. (2003) 'The techno-literacy practices of young children.' *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, No.1, pp 51-66.

Ong, W. J. (1987) Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου. Translation. Ηράκλειο: πανεπιστημιακές εκδόσεις κρήτησ. *Orality and Literacy. The technologizing of the world*. (London: Methuen).

Pahl, K. (2002) 'Ephemera, mess and miscellaneous piles: texts and practices in families.' *Journal of Early Childhood Literacy*, Vol. 2, No. 2, pp 145-166.

Silveira, T. (2013). *Cérebro e Leitura*. Lisboa: Bloco Editora.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.

Street, B.V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020

Street, B. and Lefstein, A. (2007) Literacy: an Advanced Resource Book.

Abingdon: Routledge.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). Ler para Ser. Coimbra: Almedina.

**APÊNDICE A: EXEMPLOS DE BOAS PRÁTICAS PARA INCENTIVAR A LEITURA****Itália**

- A experiência "*Bibliobus*" realiza-se em Terranuova Bracciolini e consiste numa biblioteca itinerante que pára não só nas aldeias que se situam longe da cidade, mas também nos vários locais de agregação para trazer e partilhar os livros numa determinada comunidade local;
  
- Visitas a bibliotecas públicas da cidade (incluindo bibliotecas de brinquedos), e tipografias ou a editoras para também mostrar como um livro "nasce e cresce" (tanto para crianças do pré-escolar como para crianças do Ensino Básico, de acordo com os seus níveis educativos);
  
- Atividades pioneiras em Média-Educação para Crianças do Pré-Escolar promovidas pelo Município de Florença 8. Estas atividades combinam o uso de algumas ferramentas ICTs com a leitura (por exemplo, "*I-Teatro*", um contador de histórias tecnológico para apoiar os processos de pensamento e construção coletiva de narrativas no pré-escolar; o projeto "Educação de Imagem, educação para os média e cidadania digital", organizado em colaboração com a Universidade de Florença (SCIFOPSI) e dirigido aos Coordenadores Pedagógicos que trabalhem com crianças dos 0 aos 6 anos de idade. As formas específicas de implementação deste projeto no pré-escolar foram concebidas a fim de usar textos multimédia e meios digitais para crianças. Estes processos visam realçar dos textos os aspetos emocionais e lúdicos, bem como os problemáticos (treinar as crianças para a reflexão, para a exposição e resolução de problemas), e os criativos (*storyboard*, realização de desenhos animados simples, etc.);
  
- *Silent reading workshops*: a sala de aula está adequadamente equipada com almofadas e colchões para maximizar o prazer e o envolvimento na leitura (tanto para as crianças do pré-escolar como para crianças do Ensino Básico, com as necessárias diferenças educativas e logísticas);
  
- A "*Presta Libro*" (empresta livro) iniciativa, para as crianças do pré-escolar: num dia definido da semana, as crianças escolhem um livro da seleção proposta pelo professor de acordo com os temas tratados na sala de aula, podendo levá-lo para casa para o lerem com os pais e os irmãos;
  
- O "*reading notebook*", para as crianças do Ensino Básico lembrarem-se dos livros lidos assim como os pensamentos e as emoções despertados pela leitura;





- As "*book reviews*" (para crianças do Ensino Básico): sob a orientação do professor, as crianças fazem por escrito a resenha dos livros que leram da lista de propostas de leitura no âmbito das atividades escolares normais. Depois os comentários ficam disponíveis para todos os colegas, e as crianças são encorajadas a lerem um livro em vez de outro, baseando a sua escolha nos conselhos, sugestões e impressões dos seus amigos e companheiros;
- Atividades de leitura criativa, como a "*book-talk*", onde as crianças contam aos seus colegas os livros que leram, representando a história através de objetos inventados por eles e feitos de acordo com a sua própria sensibilidade e imaginação (para crianças do Ensino Básico);
- O "*Book speed dating*", onde as crianças contam rapidamente a um colega o livro que leram, tentando torná-lo apaixonado pela história em poucos minutos, destacando os seus aspetos mais atraentes, utilizando o método "*American speed date*" (para crianças do Ensino Básico);
- Introdução aos catálogos de romances e de outros géneros literários da biblioteca da escola que normalmente não são incluídos nos programas de literatura escolar.

### **Portugal**

Concursos que promovem a leitura como por exemplo "Uma aventura literária" da Editora Caminho;

Crianças a ver um adulto a ler; Contar histórias;

Exercícios de leitura na diagonal diariamente;

Ler e ouvir histórias diariamente;

Promover o contacto com dispositivos multimédia para criar histórias ou textos numa base digital para divulgá-los fora da comunidade escolar.

### **Málaga**

Apoio à leitura (alunos mais velhos ensinam os alunos mais novos na leitura), oficinas de rádio escolar, bibliografia, canto de leitura, apresentação-resumo do livro, a árvore da leitura (cada folha sai quando um aluno lê um livro, corroborado pelo professor),



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
livro-pessoas (alunos vestidos do seu livro favorito, e ler aos colegas o seu excerto favorito, explicando que livro é, o autor), etc.

### Reino Unido

- **Dia Mundial do Livro:** Todas as escolas do Ensino Básico da Inglaterra, e algumas creches e escolas secundárias, participam no Dia Mundial do Livro. Os professores estagiários são sensibilizados para esta iniciativa de caridade e a maioria participará durante a sua colocação no meio de trabalho. Outros irão participar em atividades relacionadas com livros na universidade. Nos últimos 25 anos, reuniu crianças de todas as idades em mais de 100 países para apreciar a leitura. O principal objetivo do Dia Mundial do Livro no Reino Unido e na Irlanda é incentivar as crianças a explorar os prazeres dos livros e a ler, proporcionando-lhes a oportunidade de terem o seu próprio livro. As escolas participantes recebem pacotes vales-presentes de livros e pacotes com recursos do Dia Mundial do Livro (faixa etária em Berçário/Pré-Escolar, Ensino Básico e Secundário) cheios de ideias e atividades, material de exposição e outras informações sobre como participar no Dia Mundial do Livro.

- **World Poetry Day:** Algumas escolas do Ensino Básico celebram o Dia Mundial da Poesia, envolvendo-se em atividades que incluem a memorização, a recitação e a teatralização de poesias, assim como a reação a poemas através de meios artísticos, tais como a pintura, a música e a dança.

**Reading Passport (Passaporte de Leitura):** Trata-se de um documento em formato PDF disponível em <https://www.tes.com/teaching-resource/reading-passport-11623801>, que está pronto para impressão, com 22 "destinos" ou livros a serem lidos, onde as crianças têm de preencher informações muito simples sobre os livros que lêem.

- **Book weeks (Semanas do Livro):** O formato das Semanas do livro pode variar de escola para escola, podendo incluir uma feira do livro, um dia de vestir-se, uma visita dum autor, etc.- Veja <https://www.booktrust.org.uk/books-and-reading/tips-and-advice/reading-in-schools/childrens-book-week/creative-ways-to-celebrate-at-schools-and-libraries/>
- **Reading Champions (Campeões da Leitura)** é uma iniciativa que usa a influência



RELATÓRIO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MAIO DE 2020  
dos colegas e que visa os leitores relutantes, pretendendo aumentar o seu prazer  
pela leitura e estimulando a leitura entre colegas - [www.literacytrust.org.uk/  
reading\\_champions](http://www.literacytrust.org.uk/reading_champions) )

- Recommended reading lists (Listas de Leituras Recomendadas): Estas listas podem ser criadas pelos professores individualmente, mas também há muitos exemplos disponíveis online (por exemplo: <https://schoolreadinglist.co.uk/>)
- *Chatterbooks groups*: Os *Chatterbooks* começaram em 2001 e são hoje a maior rede de grupos de leitura infantil do Reino Unido. Quase 9.000 crianças pertencem a grupos de *Chatterbooks*, que são geridos por bibliotecas e por escolas para gerar a discussão de ideias e para incentivar as crianças a desfrutarem da leitura. O *Chatterbooks* é um modelo flexível que pode ser usado com crianças dos 4 aos 12 anos, para todas as diferentes competências e em grupos direcionados ou mistos. (<https://readingagency.org.uk/children/quick-guides/chatterbooks/>)
- *Summer Reading Challenge* (Desafio de Leitura de Verão): O *Challenge* (Desafio) incentiva as crianças dos 4 aos 11 anos a usufruírem dos benefícios da leitura por prazer durante as férias de verão, proporcionando-lhes muita diversão, assim como impedindo que haja um descrémico da prática da leitura durante o verão. Todos os anos o *Challenge* motiva mais de 700.000 crianças a continuarem a ler para construir as suas competências e confiança. *Summer Reading Challenge*: O Desafio (<https://summerreadingchallenge.org.uk/about>)