

Joaninha Costa



Motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

IPV - ESEV | 2014

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

Joaninha Maria Correia Gomes da Costa

Motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Viseu, 2014

Joaninha Maria Correia Gomes da Costa

Motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob orientação de
Professor Doutor João Paulo Balula
Dr.ª Dulce Melão





Instituto Politécnico De Viseu
Escola Superior De Educação De Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Joaninha Maria Correia Gomes da Costa n.º 7167 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

(A aluna)

Viseu, 28 de novembro de 2014

Dedico este trabalho à memória do meu pai.

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este projeto de investigação fosse realizado. Não sendo viável nomeá-los a todos, não posso deixar de manifestar o meu apreço e agradecimento sincero.

Ao meu orientador, professor Doutor João Paulo Balula, e coorientadora, Dr.^a Dulce Melão, agradeço o apoio, a partilha de saberes e as valiosas contribuições para o trabalho. Acima de tudo, obrigada pela confiança e compreensão.

À professora Maria Natália Martins e aos alunos que tornaram possível este trabalho de investigação.

Ao meu marido, Vítor Costa, pela paciência, pelo apoio, pela confiança, pela minha ausência, pelo que, também a ele, este trabalho pertence.

Ao meu filho, José Vítor Costa, que à sua maneira sempre soube apoiar e compreender as minhas dificuldades e ausências.

À Minha Família, em especial à minha mãe, ao meu padrasto e à minha irmã muito obrigada por terem acreditado sempre em mim. Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, compensar e retribuir todo o carinho, apoio e dedicação que sempre me ofereceram.

À Lila, colega e amiga deste percurso académico, pelos momentos percorridos em conjunto, os bons e os maus, e pelas longas horas passadas ao telemóvel.

À minha entidade patronal e colegas de trabalho, que tornaram possível este meu sonho.

Ao meu falecido pai que tanto desejava ver-me licenciada.

Por último, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me apoiaram nesta investigação. A todos os que mencionei os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

O presente trabalho surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu.

O mesmo encontra-se estruturado em duas partes. Da primeira parte constam as reflexões acerca das vivências e das aprendizagens realizadas ao nível das Práticas de Ensino Supervisionada. A segunda parte centra-se no trabalho de investigação, cujas questões e projeto emergiram no segundo semestre do ano letivo 2012/2013, tendo como tema “Motivação para a leitura de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Os objetivos delineados neste estudo foram: i) compreender qual o contributo da escola para a motivação para a leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico; ii) indagar se a ativação do conhecimento prévio contribui para a motivação destes alunos para a leitura.

Para se poderem alcançar os referidos objetivos, considerou-se adequada para este estudo uma abordagem de natureza qualitativa tendo como referencial metodológico o estudo de caso. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o Guião de Leitura, aplicado em dois momentos: antes e após a leitura dos livros selecionados pelos alunos. Os participantes foram 19 alunos de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do 3º ano de escolaridade, tendo a maioria 8 anos (89%) e 9 anos de idade (11%).

Palavras-chave: Leitura, Motivação, Educação Literária, Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

The present report was written for the course Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education III, at Superior school of education Viseu.

The report is structured in two parts. The first one includes a reflexive assessment on the experiences and learning acquired during Supervised Teaching Practice. The second part is focused on a research work, which questions and project arose during the second semester of the previous school year (2012/ 2013), and which theme is “motivation for reading on 1st cycle education’ students”.

The objectives of this study were: i) to understand the school contribution for reading motivation on 1st cycle of education’ students; ii) wonder whether the activation of previous knowledge contributes to students' motivation to read.

To be able to achieve the mentioned goals it was considered appropriate for this study a qualitative approach using the methodology of the case study. The data collection instruments used were: a reading guide used in two different moments, before and after the reading of the books chosen by the students. 19 students of a 3rd grade class of the 1st cycle education, took part of this study, most of them were 8 years old (89%) and the other 9 years old (11%).

Keywords: Reading, Motivation, Literary Education, Supervised Teaching Practice.

Índice geral

Introdução Geral	1
I- REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO	2
1. Caracterização do contexto.....	3
1.1. Educação Pré-Escolar	3
1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
2. Análise das práticas concretizadas na PES II e na PES III.....	4
2.1. Educação Pré-Escolar	4
2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico	6
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	7
II- TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	10
Introdução	11
Revisão da literatura	13
1. Conceito de leitura	13
1.1. Literacia em leitura.....	17
1.2. Motivação para a leitura	19
2. Metodologia	29
2.1. Definição de objetivos	29
2.2. Participantes	29
2.3. Tipo de investigação	30
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa	32
2.5. Procedimentos.....	32
2.6. Análise e tratamentos de dados	33
3. Apresentação dos dados	35
3.1. Pré-Leitura	37
3.2. Pós-leitura	40
4. Discussão dos dados	46

Conclusão geral	49
Bibliografia	51
Anexos	55
Anexo I - Guiões de Leitura	
Anexo II – Lista das tipologias textuais	
Anexo III – Ficha de apreciação dos livros	
Anexo IV – Planificação	
Anexo V – Registos de unidade dos Guiões de Leitura	

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição dos alunos em função da idade	30
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Apreciação dos livros	35
Tabela 2: Livros escolhidos	36
Tabela 3: Motivo da escolha dos livros de acordo com a tipologia textual	37
Tabela 4: Elementos da capa de acordo com a tipologia textual	38
Tabela 5: Elementos da contracapa de acordo com a tipologia textual	38
Tabela 6: Elementos da lombada de acordo com a tipologia textual	39
Tabela 7: Sugestões proporcionadas pela capa, contracapa e lombada do livro de acordo com a tipologia textual	39
Tabela 8: Expectativas do aluno de acordo com a tipologia textual	40
Tabela 9: Justificações relativas às expectativas que o livro lido ofereceu de acordo com a tipologia textual.....	41
Tabela 10: Pistas fornecidas pela capa e contracapa sobre o que os alunos leram de acordo com a tipologia textual	42
Tabela 11: Justificações relativas às pistas fornecidas pela capa e contracapa sobre o que os alunos leram de acordo com a tipologia textual	43
Tabela 12: Conhecimento do livro de acordo com a tipologia textual	44
Tabela 13: Aspectos mais relevantes no livro de acordo com a tipologia textual.....	44
Tabela 14: Razões que levam os alunos a aconselhar a leitura do livro de acordo com a tipologia textual	45

Lista de siglas

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PNL – Plano Nacional de Leitura

Introdução Geral

O presente trabalho surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu.

O mesmo encontra-se estruturado em duas partes, sendo a primeira constituída por reflexões acerca das vivências e das aprendizagens realizadas ao nível das Práticas de Ensino Supervisionadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte centra-se no trabalho de investigação, cuja questão e projeto emergiram no segundo semestre do ano letivo 2012/2013.

Na primeira parte, expõem-se e reflete-se acerca das práticas concretizadas em cada contexto da Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta as competências e os conhecimentos profissionais adquiridos ao longo dos estágios realizados. Nesta parte, procurar-se-á fazer uma análise reflexiva, partindo das situações facilitadoras de aprendizagens e de aquisição de competências, as quais são só possíveis com o exercício profissional e com a formação profissional e contínua. Importa salientar que se assumiu o compromisso de pisar um caminho baseado na formação. Como tal, ter-se-á de continuar a apostar na formação, pois esta é um patamar que engrandecerá a prática profissional futura. A realização da Prática de Ensino Supervisionada mostrou que tudo o que se aprendeu, no contacto com a realidade concreta do processo de ensino e aprendizagem, serviu de base para a aquisição de mais conhecimentos e, por inerência, para o desenvolvimento de competências tidas como basilares para o exercício da profissão.

Na segunda parte, é apresentado o trabalho de investigação. Na mesma, consta a introdução, a revisão da literatura e a metodologia. Na introdução é referenciada a questão problema, os objetivos que se pretendem alcançar com a realização do trabalho e a relevância do estudo em questão. Na parte da revisão da literatura são abordados conceitos chave para a compreensão do tema em análise, tais como o conceito de leitura, literacia em leitura e motivação para a leitura.

Por último, descrevem-se todos os procedimentos metodológicos, onde se referencia o tipo de investigação, os objetivos do estudo, os participantes, técnicas e instrumentos de pesquisa, procedimentos e a análise e tratamentos de dados. Faz-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos da pré e pós leitura. O trabalho termina com as conclusões mais relevantes e que dão conta dos objetivos do trabalho.

I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

1. Caracterização do contexto

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu tem como objetivo principal formar mestrandos na área da Educação Pré-Escolar e também no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, foram realizadas práticas de ensino supervisionadas nestas duas vertentes. A Prática de Ensino Supervisionada II teve lugar na Educação Pré-Escolar e a Prática de Ensino Supervisionada III decorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Educação Pré-escolar

No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada II, esta ocorreu num jardim de infância inserido na periferia da cidade de Viseu. É um edifício moderno, estando as instalações em ótimo estado. O edifício foi construído de raiz com o propósito de servir uma comunidade cada vez mais heterogénea, servindo crianças em idade pré-escolar e em idade escolar até ao 4.º ano do ensino básico.

Com base no despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, podemos constatar que este jardim de infância se encontra bem localizado, visto que se encontra num local sem qualquer perigo e de fácil acesso.

O grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, composto por um total de 25 crianças, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Das crianças inscritas, 10 frequentavam a instituição pela primeira vez, sendo sete crianças com 3 anos e três crianças de 5 anos. As restantes já frequentavam o jardim de infância.

Na generalidade, este grupo de crianças era ativo e dinâmico, mostrando sempre interesse pelo mundo que as rodeava. Segundo o Plano Curricular de Grupo (2012/2013), estas crianças gostavam de atividades relacionadas com as áreas das expressões, nomeadamente pintura, dramatizações, jogos de movimento e atividades que envolvessem manipulação de materiais diversos. Gostavam de saídas ao exterior, de lengalengas, de música e de experiências. Comunicavam espontaneamente pensamentos e sentimentos, à exceção de 2 crianças de 3 anos que eram mais inibidas.

O grupo das crianças provinha de famílias com um nível económico e social médio, possuindo a maioria dos pais o nível secundário (16), 9 pais licenciados, 2 pais com mestrado e os restantes com graus de ensino abaixo destes.

1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em relação à PES III, a escola do 1.º CEB situava-se na cidade de Viseu. É um edifício com bastantes anos, estando as instalações degradadas e com humidade. O edifício serve crianças em idade pré-escolar e em idade escolar até ao 4.º ano do ensino básico. É composta por 12 salas de aula, 4 salas de atividades (pré-escolar), biblioteca, gabinete para a coordenação escolar, serviços administrativos, uma sala TEACCH, um centro de recursos TIC, uma mediateca, uma cozinha, um bar, um refeitório, um polivalente e um espaço exterior para recreio, bastante amplo.

A turma era constituída por 18 alunos, havendo 12 raparigas e 6 rapazes. Relativamente ao ano anterior, a turma tinha aumentado, existindo dois alunos repetentes.

Os alunos, na sua maioria, eram observadores, curiosos e revelavam bastantes vivências do mundo que os rodeia, eram trabalhadores e muito interessados.

De um modo geral, os alunos eram provenientes da classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual.

Quase todos os pais trabalhavam e a maior parte dos alunos frequentava a escola a tempo inteiro, assistindo, assim, às atividades de enriquecimento curricular. No geral, todos almoçavam na escola. É de referir que as habilitações académicas dos pais se situavam, em média, entre o 7.º e o 12.º ano. É de salientar que dois alunos encontravam-se institucionalizados. Quase todos os alunos tinham frequentado o Jardim de Infância, em média durante três anos.

Existiam quatro alunos com acompanhamento individual, uma vez por semana, por um professor. Estes alunos acompanhavam os conteúdos pedagógicos, mas dispersavam-se com muita frequência. De uma maneira geral, todos acompanhavam o grupo.

2. Análise das práticas concretizadas na PES II e III

2.1. PES II - Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar tem por objetivo ajudar cada criança a crescer, a conquistar autonomia, atitudes e habilidades para a construção de aprendizagens básicas. A educação pré-escolar apoia-se na capacidade de imitação e de invenção da criança, nos jogos e no prazer da ação, esta multiplica as oportunidades para estimular o desejo de aprender/descobrir, para diversificar experiências e enriquecer a sua compreensão.

Na educação pré-escolar, cada criança adquire um saber, uma teoria, conteúdos, “saber-fazer” e “saber-ser”. Devemos estar atentas ao ritmo de crescimento e desenvolvimento da criança. Como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o educador deve “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (p. 15).

Em relação ao estágio, este foi fundamental para todo o processo de aprendizagem no que diz respeito à minha formação enquanto futura profissional na área da docência. Colocou-me em contacto com a realidade de todo o funcionamento e dinâmica de um jardim de infância, assim como de toda a sua envolvimento em relação às articulações que acontecem com o 1.º CEB e as outras salas do pré-escolar.

Realmente, percebemos que ser educadora é uma profissão bastante exigente e desgastante. Devemos sempre estar atentas a tudo o que nos rodeia, às solicitações das crianças. Sei que por vezes, as coisas nem sempre correram da melhor forma, mas o caminho é tentar sempre corrigir os erros que possamos cometer.

É verdadeiramente compensador quando sentimos que a criança está feliz com o que aprendeu e com o que nós lhe ensinamos; quando, após horas e horas de planificação de cada detalhe da dinamização, esta é única, original e nos surpreende pela positiva; quando entramos cansadas na sala de atividades e, diante da reação do grupo, transformamos o cansaço numa aventura fascinante de ensinar e aprender, quando nos envolvemos com as crianças nos mínimos detalhes. Assim sim, vale a pena!

O projeto que desenvolvemos durante todo este semestre teve o propósito de incentivar o gosto pela leitura, observar os comportamentos emergentes de leitura e

escrita, envolver as famílias e conhecer a profissão de escritor. Foi um projeto que nos colocou no caminho de como fazer, preparar, trabalhar com as crianças, a partir dos conhecimentos que cada criança possui, assim como percebemos toda a envolvimento dos pais/encarregados de educação na elaboração deste projeto e na vida dos seus filhos no acompanhamento das atividades.

Não foi fácil, as semanas passavam a correr e ainda víamos o quanto tínhamos de realizar, preparar, para quando chegássemos ao fim do estágio, estar tudo pronto para a apresentação, no *hall* do jardim de infância, do nosso mural de leitura, para que todos pudessem perceber o que se tinha desenvolvido na sala 2 com todas as crianças.

Os materiais foram sempre criados por nós, tivemos a preocupação que estes fossem ao encontro das necessidades das crianças e que, ao mesmo tempo, fossem inovadores. Tentámos proporcionar momentos diferentes para as crianças, as dramatizações que as crianças sempre adoraram, as experiências (germinação, plantação e flutuação) em que as crianças estiveram sempre motivadas e empenhadas entre outros momentos, como foi o caso do teatro de sombras chinesas que num dado momento, infelizmente, não correu da forma prevista. Mas só desta forma conseguimos aprender.

Senti, algumas vezes, dificuldade em “controlar” o grupo, para além deste ser bastante grande, era um grupo um pouco agitado. Para lhes captar a atenção, tínhamos de inventar mil e uma estratégias, o que realmente não era fácil.

Devo salientar que todas as planificações foram realizadas e pensadas em conjunto, e quando surgiam dúvidas recorríamos à educadora que sempre nos auxiliou e deu opiniões e sugestões.

2.2. PES III – 1.º Ciclo do Ensino Básico

O que determinou o meu ingresso na Licenciatura de Educação Básica e, posteriormente, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o desejo de me tornar professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, a Prática de Ensino Supervisionada, em particular, foi de grande importância. Das críticas que me foram apontadas, depreendo que o meu desejo é válido.

Se tivesse que voltar a fazer as planificações e a implementar as mesmas atividades/tarefas, certamente muitas coisas seriam dissemelhantes, no entanto aprendi a optar pela atividade ou tarefa que achava mais apropriada para este ou aquele momento e para a turma em questão. Escolher entre fazer isto ou aquilo é uma constante, compreender qual a melhor estratégia, o que fazer primeiro e como o fazer é uma preocupação constante. As crianças/alunos são espectadores atentos, críticos, questionam, querem saber, reparam em todos os pormenores e falhas, sendo por isso necessário um cuidado muito grande em tudo o que é feito com eles e para eles.

Em relação à Prática de Ensino Supervisionada, esta foi fundamental para todo o processo de aprendizagem no que diz respeito à minha formação enquanto futura profissional na área da docência. Colocou-me em contacto com a realidade de todo o funcionamento e dinâmica de uma escola (agrupamento), assim como de toda a sua envolvência em relação às articulações que acontecem.

No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em concreto, este semestre foi muito trabalhoso, foi um caminho bastante difícil de trilhar. Não posso deixar de referir que de todas as áreas curriculares que tive de lecionar, a que me deu mais prazer, sem sombra de dúvida, foi a área de Matemática, não sei explicar o porquê, pois durante a Licenciatura foi das disciplinas mais difíceis que tive, que exigiu muitas horas de prática e de compreensão.

Pelos aspetos referidos anteriormente, posso afirmar que todas as semanas foram muito positivas e que realmente houve aprendizagens enriquecedoras que no futuro me irão auxiliar no contacto com uma turma e na preparação das aulas, tendo sempre em conta a heterogeneidade dos alunos, ou seja, devo partir sempre do pressuposto que cada aluno é particular, o que requer um olhar holístico da prática pedagógica.

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Nesta fase final do percurso académico, diversas competências e conhecimentos profissionais foram desenvolvidos e aprofundados nos dois ciclos de ensino (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico). A análise dessas competências e conhecimentos é fundamental para a compreensão dos aspetos a melhorar no futuro. Para nos auxiliar, devemos dar ênfase ao Decreto-Lei n.º

240/2001, de 30 de agosto, que faz referência ao perfil de desempenho do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Diversos aspetos tiveram de ser objeto de reflexão e discussão, pelo grupo de estágio, durante as implementações nos dois ciclos de ensino, tais como:

A preparação das aulas é um aspeto fundamental para sabermos se as competências/objetivos, ao redigirmos o plano de aula, estavam em harmonia/concordância com os programas, com o documento oficial das competências, a turma e a escola/agrupamento. O material utilizado durante as aulas se era adequado, criativo, inovador de forma a fomentar a curiosidade e a participação dos alunos. Se as diversas atividades desenvolvidas eram articuladas com os objetivos e as competências de maneira dinâmica, por forma a suscitar o interesse e a motivação de todos os alunos da turma.

No que diz respeito à aula propriamente dita, a relação professor/educador-aluno/criança era essencial para os compreender e apoiar os que apresentavam dificuldades. O educador ou o professor têm de ter sempre presente a caracterização da turma e do aluno em si, isto é, cada indivíduo é um ser único, ninguém é igual a ninguém. Por esse motivo, estar à frente da turma requer que pensemos no todo, assim como no aluno que tem as suas necessidades e a sua personalidade próprias.

A motivação era primordial e constante para manter os alunos interessados e entusiasmados ao longo das aulas. Para quem está a iniciar, não é tarefa fácil, exige um grande esforço e imaginação por parte do professor/educador, pois esta deve ser adequada e original.

A capacidade de comunicação, quer seja a linguagem, quer seja o nosso modo de estar dentro da sala de aula são relevantes. Devemos saber adequar a linguagem e a nossa postura a cada faixa etária e não apresentar erros científicos. É que o modo como o professor e o educador se expressam influencia a linguagem utilizada pelos alunos/crianças. Não obstante, a forma como o professor/educador se movimenta na sala de aula também o é, porque consegue captar melhor a atenção dos alunos/crianças e confere, de certa forma, mais dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem, que tem como protagonistas os alunos, os quais têm de ser levados a desenvolver a sua capacidade de construção das suas próprias aprendizagens.

O material deve ser, durante as aulas, bem explorado, mobilizado de forma criativa. Levar para as salas de aula muito material não é sinónimo de sucesso de aprendizagem, pois muitas vezes a falta de tempo conduz a uma exploração inadequada e pouco cuidada.

Quer o professor, quer o educador devem estar sempre conscientes que imprevistos podem acontecer a qualquer momento, por esse motivo necessitam de superá-los e transformá-los em situações de aprendizagem.

Não posso dizer que já possuo todos os conhecimentos e que a minha formação está completa. Muito ainda há para aprender, um caminho longo a percorrer; só a prática e o querer aprofundar mais as minhas capacidades poderão enriquecer a minha formação, de modo a que as minhas intervenções futuras, na prática pedagógica, possam vir a ser reflexo de uma profissional de educação que é capaz de responder às necessidades de cada aluno e às suas aspirações.

Neste encadeamento, será importante dizer que considero que demonstrei competências sistémicas, evidenciando capacidades para aplicar o conhecimento na prática, para aprender, para compreender, para me adaptar a novas situações, para gerar ideias novas, para utilizar uma metodologia de trabalho eficaz em conformidade com as várias situações com que me deparei no meu dia-a-dia na Prática de Ensino Supervisionada.

II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

O presente trabalho de investigação foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Viseu. Apresenta um estudo sobre a motivação para a leitura de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nos tempos atuais, a televisão, os jogos eletrónicos, o computador e outros interesses dos alunos podem relacionar-se com o seu afastamento dos livros e da leitura. Contudo, há que salientar que a leitura é uma atividade essencial, a nível escolar e social, continuando a ser indispensável para aceder ao conhecimento e para construir a sociedade e os seus valores (Cunha, 2008).

Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais, realizados nas últimas duas décadas, demonstram que, no que respeita ao domínio da leitura, a situação de Portugal é grave, existindo baixos níveis de literacia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar (Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura, 2006).

Na análise efetuada pelo PISA, entre 2000 e 2009, Portugal melhorou, em termos de valores médios, e a sua variabilidade interna diminuiu. “Esta tendência foi possível devido à melhoria particularmente acentuada do desempenho dos alunos de origem socioeconómica e cultural menos elevada, em todos os subdomínios da leitura, os quais, em 2000, registavam dos mais baixos desempenhos à escala nacional” (Carvalho Ávila, Nico & Pacheco, 2011, p. 6). Em conformidade com os mesmos autores, em 2000, 26,3% dos alunos revelaram um nível de proficiência das suas competências em literacia em leitura abaixo do nível 2, reduzindo, em 2009 para 17,6%, traduzindo-se num decréscimo aproximadamente de 10%. Salientam igualmente o aumento percentual, ainda que ténue, dos níveis de proficiência mais elevados.

Destacam-se igualmente os resultados apresentados no relatório internacional PIRLS (2012) para leitura, com enfoque nas tendências internacionais e ao longo dos ciclos PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study* - e no desempenho dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo em 2011. Assim, ficou demonstrado que, em média, o desempenho das raparigas em leitura, no 4.º ano, é superior ao desempenho dos rapazes em quase todos os países participantes no PIRLS 2012, não sendo Portugal exceção.

Portugal obteve 541 pontos o que o coloca entre os 19 países com melhor desempenho em leitura para o 4.º Ano. Os alunos portugueses do 4.º ano tiveram um desempenho acima da média global nacional (541 pontos) quando a finalidade de leitura era informativa (544), ou seja, ler para adquirir e utilizar a informação, e abaixo dessa média quando a finalidade era literária (538), isto é ler como experiência literária.

Embora os resultados demonstrem uma diminuição de níveis de iliteracia em Portugal, sobretudo nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, continua a ser de extrema importância motivar os alunos para a leitura, precocemente.

Neste âmbito, pode dizer-se que a Escola e, sobretudo, o professor assumem o papel de promover a motivação para a leitura. Tal vai ao encontro dos objetivos do Plano Nacional de Leitura, o qual prevê a promoção da leitura como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional, num ambiente social favorável à mesma. Esta promoção pressupõe valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre as crianças, bem como a criação de instrumentos que possibilitem delinear metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura e o enriquecimento das competências dos atores sociais (Costa, 2007).

A relevância da motivação para a leitura é cada vez maior, atendendo ao facto de que a leitura é a atividade que mais fomenta o desenvolvimento da maturidade, autonomia intelectual e liberdade, sendo um meio de interiorização de valores, em sociedade (Sobrinho, 2000).

É consensual que a leitura possibilita ao aluno diferentes formas de compreender e conhecer o mundo que o rodeia. “Ler é estimulante e a leitura é, efetivamente, o método privilegiado no desenvolvimento da capacidade verbal” (Martins, 1997, p. 38). Contudo, este é um processo que implica motivação, envolvimento dos pais em parceria com a escola. Certo é que para se conseguir ser um bom leitor é preciso estar motivado.

Considerando a problemática apresentada, foi definida a seguinte questão-problema para investigação: “*De que forma a ativação do conhecimento prévio pode contribuir para a motivação para a leitura de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”.

Foram traçados os seguintes objetivos:

- Compreender qual o contributo da escola para a motivação para a leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- Indagar se a ativação do conhecimento prévio contribui para a motivação dos alunos para a leitura.

Revisão da literatura

1. Conceito de leitura

Quando se debate a questão da motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ganha muita relevância refletir sobre o conceito de leitura.

De acordo com Viana (2009), ler é compreender. A mesma autora refere que para se ensinar um leitor a construir o significado de um texto é fundamental conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura. Como tal, para se otimizar o processo de ensino é preciso também saber avaliar estes processos, aos quais não se acede diretamente, mas através das respostas dos leitores às diferentes tarefas, ou seja, às formas de tornar explícita (ou não) a sua operacionalização (Viana, 2009).

No Estudo Internacional PISA (2009), a leitura é definida como um processo complexo que envolve o reconhecimento e o acesso ao léxico, bem como a compreensão e o processamento da informação (Carvalho, Ávila, Nico, & Pacheco, 2011).

Dada a complexidade que envolve o processo de leitura, diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre esta temática, contribuindo para uma alteração significativa da conceção de leitura. De facto, “o ato de ler tem sido objeto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica” (Sequeira, 1988, p. 73).

Morais (1997, p. 11) diz que “ler é uma arte, e como qualquer arte cognitiva, uma vez denominada simples, é imediata e não exige um esforço aparente. Os leitores utilizam a arte de ler sem conhecerem conscientemente nem os meios nem os processos”.

Como a leitura, conforme refere Carvalho (2011), não é uma atividade simples, a mesma não pode ser definida de uma forma simples ou apenas com o recurso a um tipo de operações mentais. “Ela implica a conjugação coordenada de competências gerais (atenção, memória, conhecimentos gerais) e de competências específicas ao tratamento da informação escrita” (p. 23).

Para Viana (2009), ler significa compreender, sendo, por isso, necessário ensinar a criança, para poder construir o significado de um texto, a conhecer vários processos, entre os quais os cognitivos, os linguísticos, os motivacionais, os textuais,

que estão implícitos na leitura. Assim, o que existe de específico na leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, identificando a sua forma ortográfica e associando-a ao seu significado e pronúncia (Carvalho, 2011).

Delgado-Martins & Ramalho (2000) definem leitura como a interpretação significativa de símbolos, ou seja, um processo através do qual se compreende. A leitura consiste em dar significado aos sinais convencionais.

Viana e Teixeira (2002, p. 9) referem que há autores que consideram que “ler é apenas saber decifrar”, todavia, na opinião de outros, ler “é compreender o sentido do texto e outros afirmam, ainda, que ler é raciocinar”. Contudo, Viana e Teixeira (2002) consideram que a definição de leitura tem de partir da necessidade da sua função, dado que a mesma assume-se como um meio para a formação global da criança, capacitando-a para interpretar o mundo que a rodeia.

Na tentativa de apresentarem uma definição mais apropriada do ato de ler, Viana e Teixeira (2002, p. 13) recorrem a Mialaret (1966) e a Bonboir (1970). De acordo com as autoras, Mialaret (1966) define leitura como a capacidade de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, tendo em conta normas precisas. Equivale à compreensão do conteúdo da mensagem escrita, bem como equivale à apreciação do seu valor estético. Por sua vez, Bonboir (1970) considera que ler corresponde à capacidade de extração de deduções emanadas por um texto, dando-lhe vida. Significa também criar/recriar o significado da mensagem contida no texto.

Durante muitos anos, a leitura foi entendida como uma operação essencialmente perceptiva, sendo a percepção visual e a percepção auditiva consideradas como centrais durante o ato de ler. Considerava-se igualmente que era necessária uma certa maturação para que as crianças pudessem iniciar a aprendizagem da leitura (Delgado-Martins & Ramalho, 2000). Assim, enquanto certas aptidões psicológicas gerais, tais como: a organização perceptiva-motora, o desenvolvimento da função simbólica e linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização corporal, não se tivessem desenvolvido, não se considerava indicado desenvolverem-se estas competências (Delgado-Martins & Ramalho, 2000). São os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da leitura.

Os autores citados são unânimes ao afirmar que a leitura toma duas formas diferentes: a leitura elementar e a leitura de compreensão. A este respeito, Martins e Niza (1998) referem que a leitura elementar, designada de descodificação, é um

processo de nível inferior, enquanto a de compreensão se processa a um nível superior.

Na opinião de Sim-Sim e Ferraz (1997), a leitura elementar funciona como uma iniciação, ocorre quando se dá o conhecimento e a distinção das letras e o seu relacionamento a sons, bem como a formação e pronúncia de palavras, através da junção de grafemas. Esta forma de leitura atinge o seu ponto mais elevado quando deixa de haver a necessidade de se soletrar as palavras. Esta habilidade é indicadora de que se transitou para a leitura de compreensão.

Nesta forma de leitura, a interpretação das palavras já não é realizada de forma isolada, mas sim fazendo parte de um todo, de uma frase, auxiliando a conferir-lhe um significado. Nesta fase, as crianças recorrem às técnicas de descodificação para que lhes seja permitido entenderem a mensagem escrita (Sim-Sim & Ferraz, 1997).

Vários são os autores que apresentam ciclos fásicos de aprendizagem da leitura. Martins e Niza (1998) apresentam um ciclo onde esta se processa em três fases:

- Dos 2 aos 5/ 6 anos

A criança, através do contacto que exerce com as pessoas que a rodeiam (familiares e amigos) e com livros, apercebe-se de que as palavras são representadas por sinais e que há uma relação entre o que se diz e o que ela vê nos livros. Também é nesta fase que se inicia no estudo das letras, o que lhe permite ligar sons a palavras. Aprende a escrever o seu nome e algumas palavras básicas.

- Entre os 6 e os 7 anos

A criança inicia-se na leitura e já atribui significado às palavras que lê, tomando por base conhecimentos pré-adquiridos acerca da escrita e da oralidade; serve-se da descodificação para chegar aos significados. A leitura, por ela realizada, vai sofrendo evoluções, conseqüentemente, os erros vão sendo corrigidos e, gradualmente, vão-se estreitando as relações entre a leitura e os significados vocabulares.

- A partir dos 7 anos

Nesta fase, o contexto das frases assume grande importância e o leitor formula hipóteses acerca do significado das mesmas. Passa a haver uma compreensão não só a nível dos vocábulos, mas também a nível sintático e a leitura passa a ser feita

através de técnicas com as quais se tem o primeiro contacto na escola e que evoluem no decorrer dos anos, mesmo após o *terminus* da vida escolar. Estas técnicas desenvolvem-se em conformidade com as preferências de cada pessoa, ao nível da leitura.

Já para Rebelo (1993), a aprendizagem da leitura desenvolve-se em quatro níveis interligados e não estanques:

“- aprendizagem e reconhecimento das letras e, conseqüentemente, de palavras;

- leitura das palavras formando um todo, ou seja, a leitura de frases;
- leitura de histórias;
- leitura independente, também chamada ‘ler por ler’” (p. 47).

Esta última baseia-se nas escolhas do leitor, mediante o objetivo da leitura, seja lúdico, de aprendizagem ou de investigação. Chall (1987, cit. por Rebelo, 1993) referencia seis fases de aprendizagem da leitura:

- “pré-leitura;
- descodificação;
- fluência;
- aprender algo de novo;
- assumir pontos de vista múltiplos;
- construir e reconstruir” (p. 48).

O desenvolvimento da leitura é exatamente como o do falar, no sentido de que começa muito antes de a criança o poder aplicar corretamente. A partir do momento em que a criança começa a aplicar esta capacidade, isto é, a ler por si mesma, este desenvolvimento continuará perfeitamente pelo resto da sua vida (Rebelo, 1993).

De acordo com Sim-Sim (1998), são determinantes, no sucesso da aprendizagem da leitura, o nível do conhecimento da língua oral, designadamente a riqueza vocabular e o domínio da complexidade frásica, o nível de consciência linguística, sobretudo da consciência fonológica dos sons da língua em que se aprende a ler e o conhecimento precoce dos grandes princípios que regulam a escrita (significado, direcionalidade e posicionamento das unidades gráficas). A autora citada refere que existem também outros fatores que influenciam o sucesso na aprendizagem da leitura, nomeadamente: o contexto lúdico em que se processa a atividade e o interesse pela mesma.

Certo é que antes das crianças aprenderem a ler, têm de descobrir o valor dessa aprendizagem, de desenvolver expectativas acerca do suporte escrito. Quando

aferem que ler tem muitas funcionalidades, que se podem traduzir na satisfação das suas próprias necessidades, as crianças começam a cooperar mais ativamente na aprendizagem (Viana, 2009).

Sim-Sim & Ferraz (1997, p. 51) dizem que o conceito de saber ler não se esgota, ainda que imprescindível, na decifração de símbolos ou na combinação de letras. Saber ler significa fundamentalmente ser capaz de extrair informação de material qualquer que seja o suporte, qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura.

Partindo desta constatação, as mesmas autoras definem leitura “como o processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo”. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 27).

A leitura tem como objetivos fundamentais “a extração de significado e a consequente apropriação da informação transmitida pela escrita. O nível de compreensão atingido na leitura é facilitado pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo tipo de texto. A mestria no domínio da leitura aumenta o potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e facilita as aprendizagens escolares e o desenvolvimento cognitivo de cada aluno.” (Sim-Sim & Ferraz, 1997, p. 27).

Assim sendo, a aprendizagem da leitura deve ter como objetivo primordial a fluência que exige rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido. A fluência na leitura exige que o leitor descodifique automaticamente para que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. (Sim-Sim & Ferraz, 1997, p. 28)

Desta forma, é indispensável que a escola proceda ao “treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam vencer o processo moroso da decifração conduzindo ao reconhecimento imediato das palavras e facilitando assim o rápido acesso à compreensão do texto” (Sim-Sim & Ferraz, 1997, p. 28).

1.1. Literacia em leitura

A análise das competências de leitura, escrita e do cálculo tem sido, nas últimas décadas, um importante objeto de estudo. Os precursores destes estudos foram os países anglo-saxónicos, os primeiros a empregarem o termo literacia para

designar as capacidades de utilização da língua escrita e do cálculo. Inicialmente, o objetivo principal destas pesquisas era a avaliação da aquisição de competências específicas por parte da população escolar, estendendo-se mais tarde às populações adultas (Delgado-Martins & Ramalho, 2000).

Posteriormente, seguiram-se outros estudos sobre a literacia em diferentes países “sejam eles subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou altamente desenvolvidos”, como nos informam Delgado-Martins & Ramalho (2000, p. 19).

Oslon (1999, cit. por Delgado-Martins & Ramalho, 2000, p. 13) refere-se ao conceito de literacia na *Encyclopedia of Cognitive Sciences*, editada pela MIT/Press 1999, da seguinte forma:

a literacia é um conceito mais geral do que ler e escrever, incluindo não só a competência e os usos da leitura e da escrita mas também as funções que a leitura e a escrita desempenham na formação e na acumulação de procedimentos, leis e textos que constituem o corpo principal da cultura histórica.

Por seu turno, Delgado-Martins & Ramalho (2000, p. 20) dizem que a literacia não se confunde com escolarização. Pode ter-se uma razoável formação académica e ter graves dificuldades em lidar com números ou a interpretar um gráfico. O contrário também é verdade. Um indivíduo que nunca andou na escola pode conseguir um desempenho razoável. Os níveis de escolaridade formal não são constantes ao longo da vida. Eles podem variar pela influência de vários fatores nomeadamente pela frequência do uso da leitura e da escrita.

A literacia em leitura remete para “a capacidade do indivíduo para compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” (GAVE, 2010, p. 6). De acordo com Carvalho (2011), o enfoque da avaliação da literacia em leitura no PISA (2009) remete, sobretudo, para o uso de textos escritos no dia-a-dia dos alunos, e não para conhecimentos sobre a língua, características gramaticais, figuras de estilo, ou compreensão do vocabulário ou das referências culturais incorporados nos textos. Neste sentido, como se referiu, “o principal objetivo do PISA é mostrar em que medida os alunos, no final da escolaridade obrigatória, estarão preparados para fazer face às novas exigências da sociedade” (GAVE, 2010, p. 6).

1.2. Motivação para a leitura

Falar de motivação para a leitura implica referenciar o significado da palavra motivação, que, segundo o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2003, pp. 2551-2552), é o “ato ou efeito de motivar, entendendo motivar como dar motivo a, causar, provocar, ocasionar, prender a atenção, provocar a curiosidade, interessar, prender”.

Neste sentido, ganham muita relevância as atividades de motivação para a leitura, provocando nas crianças a curiosidade e interesse por esta. A este propósito, Traça (1992, p. 75) diz que “sabemos que a necessidade e o prazer de ler não nascem espontaneamente. É lendo que se cria a necessidade de leitura. Ler conquista-se (...) alimenta o imaginário”. Assim sendo, a motivação para a leitura é uma das chaves primordiais para que as crianças, mesmo sem saberem ler, vejam no ato da leitura uma fonte de informação e de distração.

Para Traça (1992, p. 75), “o livro alarga a percepção do mundo, educa a sensibilidade, abre as portas do imaginário, enriquece-nos e enriquece o nosso diálogo com os outros”.

A aprendizagem da leitura deve alicerçar-se sobre a curiosidade e o desejo de aprender. Daí que, para a promover e facilitar, seja preciso saber o que é que pode contribuir para despertar o interesse por tal atividade.

Na opinião da autora acima referida, a aventura de ler começa muito cedo. A leitura é uma aprendizagem social que ultrapassa o quadro escolar, começando muito antes da entrada na escola.

A leitura começa antes da leitura. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objetos que lhe são familiares.” (Traça, 1992, p. 5)

Santos (2007) considera que o jovem leitor lê não porque se dá conta da importância da leitura, mas porque é incitado a ler por motivações e interesses diversos, correspondentes à sua personalidade e ao seu estágio de desenvolvimento intelectual.

De acordo com Bamberger (1975, cit. por Aguiar, 2012, p. 11), “existem dois tipos de motivações e interesses, no que se refere à leitura: os de caráter geral e os que caracterizam as diversas idades ou fases”. Assim, Aguiar (2012, p. 11) explica que “o simples prazer de pôr em prática as técnicas de leitura recentemente adquiridas e o entusiasmo resultante da descoberta de uma nova atividade intelectual são a primeira

motivação que leva a criança a ler”. Refere, ainda, a autora que a criança é motivada pela experiência do uso do raciocínio e da imaginação, bem como é levada pelo desejo de conhecer melhor o mundo à sua volta, o que resulta no enriquecimento das suas próprias ideias e experiências.

Deste modo, Aguiar, ainda sustentada em Bamberger (1975), acrescenta que a leitura é uma resposta aos desejos inconscientes da criança, sobretudo, no que se refere

“ao prazer de encontrar coisas e pessoas familiares (...), ou de encontrar coisas e pessoas novas (...); o desejo de se evadir da realidade e de viver num universo imaginário (...); a necessidade de se afirmar, procura de ideias (...), de conselhos e de distrações (...).”(2012, p. 12)

Para além destas motivações mais gerais, temos que considerar a existência de certas tendências, correspondentes às diversas fases do desenvolvimento.

A constatação da existência de uma relação entre etapas de desenvolvimento e interesses literários leva-nos a pensar que proporcionar aos alunos o contacto com textos e livros apropriados à sua idade é uma condição essencial à formação de bons leitores. Daí a importância dos pais e professores na tarefa de fomentar o gosto de ler nos seus filhos ou alunos, conhecerem a literatura infantil, de modo a poderem escolher as obras que, pelos temas tratados e pela acessibilidade dos textos, levem a criança a descobrir o prazer da leitura.

Diversos autores, como são exemplo, Sim-Sim (1998) e Mata, Monteiro e Peixoto (2009), defendem que são a família e a escola que desempenham os papéis fundamentais no fomento tanto da aprendizagem, como do hábito de ler. É no seio da família que a criança inicia, desde que nasce, o seu processo de desenvolvimento físico, mental, psicológico, afetivo e social. No meio familiar, ela estabelece os primeiros contactos com o mundo e começa a socializar-se, ao adquirir determinados valores e normas de conduta (Santos, 2000).

O ingresso na escola marca o começo de uma nova e importante etapa, principalmente no que se refere ao processo de socialização do indivíduo e ao seu nível cognitivo. Com a entrada na escola tem início a aprendizagem formal, cujo êxito dependerá duma aprendizagem de carácter informal, desenvolvida na família e no contexto social em que esta se insere (Sim-Sim, 1998).

Esta aprendizagem informal poderá ter importantes consequências ao nível da motivação e da própria aptidão para ler.

Apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, é provável que as suas experiências extraescolares exerçam igual ou maior influência neste processo.

Efetivamente, a dimensão sociocultural das crianças está na base de um ambiente físico e familiar propício às suas aprendizagens extraescolares, que vão desenvolvendo pouco a pouco os seus saberes, os seus gostos, a sua sintaxe, o seu vocabulário, os seus quadros de referência, os quais podem completar as aprendizagens puramente escolares e permitir, com vantagens, maiores e melhores ligações ao mundo da escrita e da leitura. As crianças vivem experiências relacionadas com a linguagem escrita antes do início do ensino formal e estas têm uma importância decisiva para o sentido que atribuem à aprendizagem da leitura em situação escolar (Martins & Niza, 1998).

Os pais, como motivadores para a leitura, podem levar os filhos a bibliotecas e a livrarias, demonstrando-lhes que estes são espaços reservados não só para os adultos, mas também para crianças. Podem igualmente ler uma história à criança, antes de adormecer. Isto porque a motivação da criança para a leitura pode e deve partir de casa e continuar na escola. Manusear os diversos suportes de escrita, como livros, jornais, revistas e tentar descobrir a sua mensagem estimula o desejo de os conhecer (Cunha, 2008).

Como salientam Mata, Monteiro & Peixoto (2009), é frequente ouvir-se falar da necessidade da importância de os alunos se envolverem em atividades de leitura, precocemente. Este envolvimento, à luz do pensamento dos autores citados, é o resultado da “conjugação de processos motivacionais e a mobilização de estratégias cognitivas diferenciadas (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009, p. 563). Deste modo, os leitores que têm um elevado envolvimento são mais motivados e estratégicos, contrariamente aos leitores menos envolvidos que se revelam menos motivados e não dispõem de tantas estratégias para alcançarem a compreensão do que leem.

Para corroborar esta premissa, Mata, Monteiro & Peixoto (2009, p. 563), fazendo referência a Baker, Afflerbach, e Reinking (1996), salientam que “os leitores envolvidos são motivados, estratégicos, conhecedores e socialmente interativos”. Assim sendo, o envolvimento com a leitura tem de ser perspectivado como multidimensional, ou seja, envolve múltiplos fatores, tais como: comportamentais, cognitivos, emocionais e sociais (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Viana (2010), partindo da afirmação de que não se nasce leitor, mas que se torna leitor, e tendo em conta que o mundo atual está em constantes mudanças, refere

que é necessário motivar-se as crianças e os jovens para a leitura. Deste modo, a autora levanta uma série de questões: Animação da leitura? Formação de leitores? Aumento do tempo dedicado à leitura? Aumento da qualidade e da complexidade dos textos lidos? Face a estas questões, Viana (2010) sustenta que se fala de promoção da leitura abarcando nela todas estas vertentes ou apenas uma, mas raramente as mesmas são explicitadas. Assim, refere que é importante ter-se bem claros os objetivos quando se fala de promoção da leitura, imprescindível para sustentar a planificação de ações conducentes à sua promoção.

Neste contexto, Viana (2010) salienta que a animação da leitura, por si só, não possui grandes potencialidades para formar leitores nem para aumentar o tempo dedicado à leitura. Sustenta que “Basta olharmos para as mãos vazias das crianças que acabam de sair de vários destes momentos de “animação da leitura”. Os livros, esses, ficaram nas estantes. Mas não serão importantes estes momentos?” (Viana, 2010, p. 13). A mesma autora diz que os livros são importantes, mas se não forem complementados com outras aproximações às obras e aos autores, o seu contributo para fazer crescer a motivação para a leitura será pouco mais do que irrelevante. Ainda na sua opinião, as ações de promoção da leitura devem ser sistemáticas e cuidadosamente preparadas, atendendo-se sempre às características dos destinatários, ter continuidade nos contextos mais relevantes – a escola e a família – e ser articuladas com outras atividades.

Viana (2010) refere que entre ensinar a ler e formar leitores há um longo caminho a percorrer. Acrescenta que Portugal despertou para a leitura em plena era da tecnologia e da imagem. É mais difícil formar leitores atualmente, porquanto as alternativas de escolha são inúmeras, apelativas, pouco exigentes, de gratificação imediata. Esta dificuldade é ainda acrescida pela falta de modelos, inclusive, os estudos PISA (2009) mostram que os pais das crianças e jovens portugueses não possuíam hábitos de leitura.

Viana (2010, p. 14) sustenta que “gostar de ler a um nível que leve a optar por ler em detrimento de outras atividades não é resultado de determinação biológica. O gosto aprende-se, muda-se, cria-se, ensina-se”. Como tal, os mediadores de leitura têm um papel fulcral. A família e a escola constituem os contextos de mediação privilegiados. A motivação para aprender a ler “será diretamente proporcional ao estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz de leitor. Quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a esta família passará por ser leitor” (Viana, 2010, p. 14).

À luz do pensamento da mesma autora, conceder estatuto à leitura é um caminho indispensável para a promover. Mas há outras que, valorizadas, também cooperam para a criação da apetência para ler. Uma delas é a de estimular a natural curiosidade das crianças, que será satisfeita através da leitura; outra é a de facultar-lhes experiências de vida ricas e variadas, sensações, emoções, porque a leitura e “nomeadamente a leitura literária, alimenta-se da vida, da atenção dada às subtilezas que esta comporta” (Viana & Martins, 2007, p. 444).

A Escola é o contexto que, em termos de importância, mais se aproxima da família, podendo, mesmo, superá-la. A investigação tem mostrado que crianças oriundas de meios desfavorecidos podem ser leitores ávidos, desde que a escola lhes proporcione o encontro com os livros (Gambrell & Marinak, 1997, cit. por Viana, 2010). Assim, torna-se imperativa uma mudança de paradigma. Neste âmbito, Viana (2010, p. 15) argumenta “se (ainda) não se verifica uma correlação entre formação de leitores e hábitos de leitura na escola é porque, muito provavelmente, a Escola ainda não conseguiu encontrar as estratégias mais adequadas”. Será de esperar que se a promoção de hábitos de leitura for bem-sucedida na escola, a mesma terá repercussões no aumento da leitura por parte das famílias. A responsabilidade da escola é, no contexto nacional, muito maior do que a que se verifica noutros países.

Neste contexto Sim-Sim (2006, p. 98) salienta que

se não podemos exigir que os pais leiam mais, e contaminem desse modo os hábitos de leitura dos filhos, talvez possamos despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprios filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos lendo para eles e, quando mais velhos, discutindo com eles as leituras que lhes são propostas ou exigidas.

De acordo com a mesma autora, para se proporcionar o prazer da leitura é também necessário que o mediador da leitura (professores e/ou pais) seja um exemplo das convicções que transmite.

É tarefa fulcral da escola, no papel do professor, implementar estratégias de leitura de forma a dar “o seu contributo para ajudar a criança a construir o seu projeto pessoal de leitor, isto é, ajudá-la a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer” (Silva, 2009, p. 26). Neste sentido, de acordo com Sim-Sim (2006) e com Viana (2010), a escola é um dos locais privilegiados onde o encontro do aluno com o livro se pode concretizar de forma cativante.

Quando os alunos entram para o 1.^o ano de escolaridade, pais, professores e as próprias crianças expressam grande expectativa no sucesso da aprendizagem,

particularmente no “aprender a ler e a escrever”. Tem-se consciência de que “a aprendizagem da leitura (bem como da escrita) é um processo complexo de construção que tem o seu início muito antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dada a sua complexidade, para o sucesso nestas aprendizagens contribuem fatores cognitivos, linguísticos, motivacionais, sociais e pedagógicos (entre outros)” (Viana & Leal, 2002, p.93). Contudo, é com a entrada para a escola que estas competências ganham visibilidade, pois são o objeto primeiro e central dos conteúdos programáticos nos primeiros anos escolares. Daí que a maneira como estas duas competências são adquiridas seja indispensável em todo o processo educativo, já que contribuem para uma imagem positiva que a criança constrói de si enquanto aluno/a, influenciam a relação que se começa a estabelecer entre a escola, a família e a criança e determinam a “vinculação” ao contexto escolar e à vida (Viana & Leal, 2002).

Sim-Sim (2006) responsabiliza a escola pela falta de hábitos de leitura, dizendo que se ensinam as técnicas e os mecanismos para as crianças decifram os signos gráficos, mas raramente se lembram de um objetivo essencial, que é o de incentivar a criança a amar a leitura. Daí que a autora defenda a necessidade de a escola promover, paralelamente ao ensino da decifração de signos, o desenvolvimento de uma leitura crítica, compreensiva, livre e motivadora.

Partindo-se do pressuposto que a motivação para a leitura antecede o seu ensino formal, pode dizer-se que quanto maior for o estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para a criança, maior será a motivação para esta aprender a ler. O ambiente familiar desempenha um papel fulcral na motivação para a aprendizagem da leitura, pois, “quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a essa família passará por ser leitor” (Ribeiro & Viana, 2009, p. 25). As mesmas autoras salientam que “a iniciação à leitura faz-se pela via dos afetos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório comportamental de cada um exige que a atividade tenha significado e seja valorizada pelo próprio (motivação intrínseca)” (Ribeiro & Viana, 2009, p. 23).

As autoras citadas referem também que “a escola e a família devem ser dois sistemas em comunicação” (p. 27). Assim, a escola terá que desenvolver projetos de leitura com as famílias, convidando-as a participarem em atividades de animação de leitura com os filhos, de modo a poderem prolongar em casa essas experiências. Como tal, as mesmas autoras são de opinião que é importante encontrarem-se estratégias e atividades para que a escola e a família se encontrem e articulem.

A dimensão sociocultural das crianças está na base de um ambiente físico e familiar propício às suas aprendizagens extraescolares, que vão desenvolvendo pouco a pouco os seus saberes, os seus gostos, a sua sintaxe, o seu vocabulário, os seus quadros de referência, os quais podem completar as aprendizagens puramente escolares e permitir, com vantagens, maiores e melhores ligações ao mundo da escrita e da leitura. As crianças vivem experiências relacionadas com a linguagem escrita antes do início do ensino formal e estas têm uma importância decisiva para o sentido que atribuem à aprendizagem da leitura em situação escolar (Martins & Niza, 1998).

Ribeiro e Viana (2009) atribuem à escola uma grande responsabilidade no que se refere ao ato de motivar os alunos para a leitura. Partilhando da mesma opinião, Azevedo (2007) diz que é premente que a escola crie uma cultura que possibilite encorajar os alunos a serem leitores entusiastas, fomentando programas de leitura com atividades atrativas, onde os alunos manifestem as suas preferências literárias, participem na organização de atividades e na construção de materiais de animação de leitura.

Mediante o que foi exposto, o professor deve, segundo Cunha (2008), responder à homogeneidade de capacidades, interesses, expectativas e ritmos de aprendizagem, o que requer da sua parte uma diversificação de recursos e materiais, de métodos de ensino e de atividades de aprendizagem. Assim sendo, deve assumir vários papéis, a destacar o de animador. Na perspetiva de Cunha (2008, p. 73), este agente educativo

tem de ser um bom animador, motivando os seus alunos para conteúdos e atividades que os interessam, a fim de neles se empenharem. Aquilo que de alguma forma nos interessa pode transformar-se em fonte de prazer e a aprendizagem lúdica aparece naturalmente.

Do ponto de vista pedagógico, o sistema educativo deve oferecer mais experiências em todas as áreas de expressão, que promovam o desenvolvimento da criatividade como forma de construção de conhecimento e de aprendizagens significativas, que contrariem os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas, que demonstram que no que respeita ao domínio da leitura, a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar (Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura, 2006).

Desta forma, urge implementar outras estratégias que incentivem as populações mais jovens à leitura. Estes pressupostos vão ao encontro dos objetivos do Plano Nacional de Leitura, que prevê a promoção da leitura, como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional, num ambiente social favorável à mesma. Esta promoção pressupõe inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos, bem como a criação de instrumentos que possibilitem delinear metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura e o enriquecimento das competências dos atores sociais. É neste sentido que Costa (2007) refere que, em Portugal, é cada vez mais frequente ouvir-se falar ou até mesmo participar em projetos direcionados para a promoção da leitura, cujo método da animação é bastante utilizado. A autora citada salienta que tais projetos têm de ser estruturados, visando todo um sistema que abranja pessoas de diferentes grupos etários, oriundos dos mais diversos ambientes e com especificidades a vários níveis resultantes da própria circunstância de vida. Estes projetos podem ser facilitados e organizados em projetos de Animação da Leitura, tão válidos e tão importantes como qualquer outro projeto de animação, devendo ser compreendidos como algo que pode ser grandemente eficaz no que respeita à aquisição de hábitos de leitura.

Levar por diante a missão de educar, exige o recurso a estratégias motivadoras, capazes de desenvolver educação. Por exemplo, o ouvir contar histórias, de forma animada, é uma experiência gratificante para a criança, que desta forma interioriza melhor as personagens, as histórias que ouve, as atitudes e valores que elas lhe transmitem. Isto permitir-lhe-á, no futuro, uma propensão maior para a compreensão das histórias escritas e ter uma atitude pró-ativa face aos desafios que lhe são colocados ao longo da vida. Além disso, nos tempos atuais é frequente o recurso a contadores de histórias ou animadores culturais com vista à dinamização de atividades de entretenimento a levar a cabo em livrarias, bibliotecas, museus. Assim sendo e tendo por objetivo a motivação dos ouvintes, é usual animar-se a forma como se contam as histórias, recorrendo-se para o efeito às diferentes expressões (Costa, 2007).

No processo educativo da criança é necessário haver um leque de pluralidades de escolhas dos conteúdos, meios e formas. Assim, no respeitante à leitura, esta deve ser lúdica, com variações de entoação e com destaque dos pormenores, de modo a que a criança crie expectativas e empatia com as personagens. Só assim ela pode criar apetência pelo livro. A este propósito, Bastos (1999) afirma:

-
- (i) *A leitura individual* consiste no isolamento e silêncio do leitor;
 - (ii) *A animação de leitura* é um ato social, que envolve ruído e uma faceta lúdica e festiva. A leitura animada é, antes de mais, um momento de partilha que implica a leitura em voz alta.

Dá-se o exemplo do estudo “A Leitura em Portugal”, que foi realizado pelo Observatório das Atividades Culturais, cujo objetivo foi recolher informações necessárias à avaliação do estado da leitura em Portugal, a partir das quais se traçaram decisões, ao nível educativo e cultural. Os resultados demonstraram que o número significativo de “pequenos leitores” corresponde aos alunos até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (37%) (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007, p. 51). Os mesmos autores concluíram também que os jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos são, no global, os que leem mais livros, correspondendo a 73,8%. Ainda no que se refere à leitura de livros, são as mulheres que mais os leem (64% das mulheres inquiridas afirmam ler livros contra 49% dos homens), verificaram também que o perfil de leitores é essencialmente juvenilizado, tendo apurado que há uma relação inversa entre a leitura de livros e a idade, ou seja, quanto mais elevado é o escalão etário menor é a percentagem dos portugueses a ler livros.

No que concerne às iniciativas dos pais/encarregados de educação para fomentar as práticas de leitura dos seus filhos, Santos Neves, Lima & Carvalho. (2007, p. 214) concluíram que sete em cada dez referiram oferecer-lhes livros adequados, de modo a que os seus filhos/educando possam contactar com os livros e estimular-lhes a leitura “através de ‘livros-brinquedo’ e ler-lhes livros antes que estes tenham aprendido a fazê-lo”. Apuraram que um número reduzido de pais/encarregados de educação (cinco em cada dez) confirmou que não reservam muito tempo para falar com os filhos sobre os livros que leem. As suas iniciativas com uma adesão mínima destacaram-se, pela negativa, estão relacionadas com as bibliotecas, sobretudo no que se refere à participação em programas de estímulo à leitura. No entanto, houve pais/encarregados de educação, ainda que em número pouco significativo, a referir que participam em programas promovidos pelas escolas.

Face ao que foi exposto, importa salientar a necessidade de se transmitir aos pais/encarregados de educação e aos alunos que a leitura é, indiscutivelmente, um instrumento de aquisição de saber, uma forma de comunicar, de partilhar informações,

sentimentos e valores, é, como refere Carvalho (2011, p. 15), “em última instância, agente e promotora do desenvolvimento humano”.

Carvalho (2011) salienta que, em Portugal, grande parte dos alunos com insucesso escolar apresenta muitas dificuldades na leitura e na escrita, e que muitos desses alunos não chegam a adquirir um nível de leitura suficiente que lhes seja útil para a vida quotidiana. Ainda de acordo com a autora citada, a leitura é “(...) ao mesmo tempo, fruto e motor do desenvolvimento do indivíduo, possibilitando e potenciando muitas outras aprendizagens” (Carvalho, 2011, p. 21). Deste modo, deve-se motivar as crianças precocemente para a leitura, fomentando-lhes a ideia de que, através da mesma, elas descubrem o mundo, um processo que faz nascer nas crianças um manancial de interrogações, suscitando inúmeras perplexidades e desenvolve-lhes a capacidade de criatividade e o espírito crítico.

2. Metodologia

De acordo com Fortin (2009), a fase metodológica reporta-se “ao conjunto dos meios e das atividades próprias para responder às questões de investigação ou para verificar hipóteses formuladas no decurso da fase conceptual” (p. 17). Trata-se de “determinar um certo número de operações e de estratégias, que especificam como o fenómeno em estudo será integrado num desenho ou plano de trabalho” (p. 17).

2.1. Definição de objetivos

Tendo em conta o problema enunciado anteriormente é necessário definir os objetivos a alcançar. Desta forma os objetivos gerais delineados são os seguintes:

- Compreender qual o contributo da escola para a motivação para a leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Indagar se a ativação do conhecimento prévio contribui para a motivação dos alunos para a leitura.

2.2. Participantes

Num estudo de caso, a escolha dos participantes adquire um sentido muito particular. De facto, a sua seleção é fundamental, pois constitui o cerne da investigação. Num estudo de caso, a escolha dos participantes não é baseada em amostragem (Cunha, 2009). A mesma autora salienta que, ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”.

Assim, os participantes neste estudo foram 19 alunos de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos quais a maioria (89%) têm 8 anos, correspondendo 11% aos alunos com 9 anos de idade (cf. Gráfico 1).

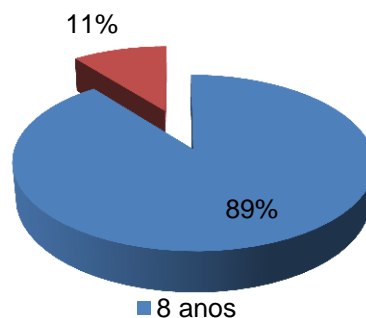


Gráfico 1: Distribuição dos alunos em função da idade

2.3. Tipo de investigação

Considerou-se adequada para este estudo uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referência a metodologia de estudo de caso.

A abordagem qualitativa é a procura da “globalidade e da compreensão dos fenómenos, isto é, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico” (Almeida & Freire, 2003, p. 101). Por outras palavras, de acordo com os autores citados, é o estudo da realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte essencialmente dos próprios dados e não de teorias prévias para os compreender ou explicar - método indutivo, centrando-se particularmente nas peculiaridades e não na obtenção de “leis gerais” (p. 102).

Na opinião de Bell (2008, p. 19), o investigador deverá ter presente que: “estilos, tradições ou abordagens diferentes recorrem a métodos de recolha de informação igualmente diferentes, mas não há abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método em particular”.

As pesquisas designadas de qualitativas são “pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (Chizzotti, 2006, p. 289).

Em suma, a pesquisa qualitativa permite analisar os aspetos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais. Neste sentido, pretende-se nesta investigação recolher dados que são, essencialmente, de carácter descritivo da atividade de pré-leitura, ou seja, observação da capa de livros, dando a oportunidade aos alunos para poderem interpretar os elementos nela contidos (mensagens

linguísticas e icônicas), seguindo-se um pós-teste, através do qual se poderá observar se os alunos ficaram motivados para a leitura do livro em questão, lendo-o.

Tendo como referência a pesquisa qualitativa, desenvolveu-se o método de estudo de caso.

De acordo com Yin (2005, p. 26), a definição das “questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa”, já que a “forma de uma questão fornece um indício importante para traçar a estratégia de pesquisa que será adotada”. O estudo de caso consiste, ainda à luz da opinião do mesmo autor, na estratégia escolhida ao examinar-se acontecimentos contemporâneos, mas quando estes não se podem manipular.

Na opinião de Chizzotti (2006, p. 135), o objetivo do estudo de caso é “reunir os dados relevantes sobre o objeto do estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto”. Este tipo de estudo é preferido quando o tipo de questão de pesquisa é da forma “como” e “por quê?”, quando o controle que o investigador tem sobre os acontecimentos é muito reduzido, ou quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real (Yin, 2005).

No método do estudo de caso, a ênfase está na compreensão, fundamentada basicamente no conhecimento tácito que tem uma forte ligação com a intencionalidade da investigação.

A multiplicidade de critérios e características que compõem os estudos de caso levam a algumas classificações e tipificações. Assim, de acordo com os objetivos e a natureza das informações finais, Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos.

Atendendo-se à categorização proposta por Yin (2005) ao estudo de caso, esta investigação assumiu-se, na sua essência, como um estudo de caso descritivo, dado que objetivou fazer a descrição de um fenômeno no seu contexto natural.

O estudo de caso consiste, ainda à luz da opinião do mesmo autor, na estratégia escolhida ao examinar-se acontecimentos contemporâneos, mas quando estes não se podem manipular.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o Guião de Leitura, aplicado em dois momentos: antes e após a leitura dos livros selecionados pelos alunos (cf. Anexo I).

2.5. Procedimentos

As atividades desenvolvidas iniciaram-se com a consulta do Plano Nacional de Leitura, de modo a selecionarem-se os livros, os quais abarcam várias tipologias textuais: texto narrativo, texto dramático e texto poético (cf. Anexo II).

Os livros selecionados garantem a adequação ao 3.º ano de escolaridade, no âmbito da lista de obras para leitura autónoma do aluno, segundo o Plano Nacional de Leitura. Os livros selecionados das Metas Curriculares de Português aprofundam a adequação ao 3.º ano de escolaridade, da lista de obras e textos para a Educação Literária. Houve uma preocupação no cruzamento de livros recomendados entre o Plano Nacional de Leitura e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, para que não fosse colocado, na lista, nenhum livro que dissesse respeito a outro ano de ensino, na lista de obras recomendadas para a Educação Literária do 3º ano.

Procurou-se que existisse diversificação de textos. No entanto, a lista de livros com textos narrativos foi a mais extensa, porque, na pesquisa efetuada na lista de obras do Plano Nacional de Leitura, o número de obras de índole narrativa é muito superior em relação às obras de outras tipologias textuais. O que dificultou a realização da lista de livros.

Acresce salientar que, na seleção de livros, muitos estavam esgotados e “fora de circulação” não havendo possibilidade de serem encomendados.

Antes de se dar início às atividades programadas, teve lugar um diálogo entre professora/aluno/alunos sobre a atividade a realizar. Esta atividade foi realizada no bloco destinado à área de língua portuguesa. Os alunos foram distribuídos por quatro grupos, resultando em grupos de quatro elementos e um grupo de três elementos. Posteriormente, dirigiram-se à biblioteca da escola, onde se encontravam 5 mesas com os livros distribuídos. Foram solicitados para se sentarem à volta de uma das 5 mesas, a fim de escolherem uma. Foi-lhes entregue a ficha de apreciação, onde constava cada livro que se encontrava em cima das mesas, pelas quais todos tinham de circular e fazer uma apreciação de cada livro. Após esta visualização, pediu-se aos

alunos que observassem os livros expostos e atribuíssem o número de estrelas (1 a 5) que correspondesse à sua apreciação de cada um deles (1 - pouco interessante; 5 - muitíssimo interessante) (cf. Anexo III). Esta atividade serviu para que os mesmos pudessem selecionar um livro para fazer a respetiva leitura. Todavia, como houve livros a serem escolhidos por mais de um aluno, optou-se por fazer um jogo, que consistiu no lançamento de um dado, ficando o respetivo livro para o aluno que obtivesse o número mais alto. Ressalva-se que nenhum aluno ficou sem aceder ao livro da sua preferência, na medida em que, *a posteriori*, o levaram para casa, para que não houvesse desmotivação para a leitura.

Posteriormente foi-lhes pedido que interpretassem os elementos contidos na capa e contracapa do livro escolhido (momento da pré-leitura), o que foi registado num Guião de Leitura. Esta atividade decorreu na sala de aula.

Estas atividades decorreram no dia 13 de dezembro de 2013, tendo-se estendido por toda a manhã, ou seja, desde as 9 horas às 12 horas, não indo ao encontro do que estava planeado (cf. Anexo IV), ultrapassando o tempo pré-estabelecido.

Posteriormente, os alunos foram informados da possibilidade de levarem o livro escolhido para casa, a fim de o lerem, nas férias do Natal. Na segunda semana de aulas, todos devolveram os livros e preencheram o segundo Guião de Leitura, momento da pós-leitura, de modo a que se pudessem comparar as suas conceções antes da leitura e após a mesma. Os alunos tiveram de explicar se gostaram ou não do livro, justificando a sua resposta, bem como apresentaram argumentos que levassem outras pessoas a lê-lo, em situações futuras (cf. Anexo V). As respostas dadas foram lidas para a turma.

2.6. Análise e tratamentos de dados

A análise dos dados será feita através da análise de conteúdo, que consiste na organização das informações, sem, no entanto, se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (Bardin, 2004, p. 117). Esta análise de conteúdo pode ser realizada de duas formas: segundo um sistema de categorias existente, ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2004, p. 119), ou seja, a definição das categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*.

Delineou-se, nesta fase metodológica, uma abordagem exploratória, elencada numa categorização *a posteriori*.

Começa-se por referir que as categorias obtidas partiram da leitura e da análise dos Guiões de Leitura, para se conhecer o conteúdo de cada resposta dada pelos alunos em cada questão, objetivando, nomeadamente, a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objetivos do Guião de Leitura. Assim, recorreu-se ao método da “reflexão falada”, como referem Almeida e Freire (2003), que consiste na leitura e análise de cada registo de unidade, que são unidades de significado a decodificar. Foram também identificadas todas as ambiguidades associadas ao conteúdo das respostas, de modo a obter-se categorias homogéneas. Assim, de acordo com o conteúdo das respostas formaram-se categorias, organizando-se os elementos com base na recorrência de expressões, ou por associações semânticas presentes no material de análise.

Em suma, e em conformidade com Bardin (2004), a análise de conteúdo refere-se à produção de sentido das unidades de registo para se alcançar o pretendido significado, atribuindo-lhe um sentido estável, conferido, neste caso por cada aluno, no ato da produção textual.

3. Apresentação dos dados

Ao longo deste capítulo, procede-se à apresentação dos resultados referentes aos dados recolhidos: em primeiro lugar da apreciação feita pelos alunos sobre os livros expostos em cima das mesas; em segundo lugar, dos Guiões de Leitura, tendo em conta a pré-leitura e a pós-leitura dos textos escolhidos pelos alunos.

Tabela 1: Apreciação dos livros

Títulos dos livros	Número de estrelas					
	0	1	2	3	4	5
Letras com histórias		2	4	3	5	5
As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da Sra. Adriana		2	3	6	8	0
O pequeno livro dos medos		7	6	1	3	2
As fadas verdes		6	4	6	1	2
O senhor do seu nariz e outras histórias	1	5	4	8	0	1
O lambão, o teimoso e o senhor Veloso		7	3	4	3	2
Quero crescer		2	4	5	3	5
A cor das vogais		9	7	0	2	1
As mais belas histórias de Rubem Alves		3	4	6	2	4
O coração do alfaiate		5	4	4	5	1
O gato do pelo em pé		11	4	2	1	1
Como a mãe e o pai se apaixonaram		3	4	3	3	6
Os primos e a fada atarantada		6	2	5	4	2
Vou dar pontapés na lua		8	3	5	2	1
Agente secreto zero zero kapa		6	3	0	2	8
A fantástica história de florzinha gota de água		5	2	4	3	5
História da égua branca		7	4	5	1	2
Joana e o Golfinho		3	5	6	2	3
O rapaz que aprendeu a voar		9	2	3	2	3
De sol a sonho		2	6	3	5	3
O ladrão de palavras		4	2	10	2	1
Quem quer um rinoceronte barato?		10	3	3	1	2
O código do dragão (1ª parte)	1	5	2	2	2	7
Trinta por uma linha		9	4	2	2	2
A saquinha da flor		8	4	4	2	1
Alana a bailarina da água	1	2	3	3	4	6
O palácio da animação		5	3	1	5	5
Xavier, o livro esquecido e o dragão enfeitado	1	2	5	5	4	2
Sorri, Mimi		9	2	5	1	2

Títulos dos livros	Número de estrelas					
	0	0	0	0	0	0
O livro inclinado		7	5	4	0	3
O tapete voador de Mimi		4	3	8	2	2
A grande confusão		10	3	0	3	3
A árvore generosa		5	6	3	3	2
Línguas de perguntador		5	4	3	3	4
Poemas da mentira e da verdade		2	3	4	7	3
O palhaço verde		9	6	2	2	0
As sentenças do gafanhoto saltitão		9	4	4	2	0
A grande viagem		4	6	1	2	6

A Tabela 1 contém os 38 livros expostos nas 5 mesas, correspondendo os livros assinalados a cor aos que foram escolhidos pelos alunos, para serem lidos. Os resultados demonstram que nem sempre os livros que obtiveram mais estrelas foram os escolhidos pelos alunos.

Tabela 2: Livros escolhidos

Texto narrativo
A1 - O pequeno livro dos medos
A3 - Como a mãe e o pai se apaixonaram
A4 - O Ladrão de palavras
A5 - Joana e o golfinho
A6 - Quero crescer
A7 - As mais belas histórias de Rubem Alves
A8 - Alana a Bailarina da Água
A9 - Agente secreto Zero Zero Kapa
A10 - Línguas de perguntador
A11 - O código do dragão (1.ª parte)
A12 - O coração do alfaiate
A13 - A fantástica história de Folorzinha Gota da Água
A15 - O palácio da animação
A17 - As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da Sra. Adriana
A18 - Letras com histórias
A19 - O senhor do seu nariz e outras histórias
Texto poético
A2 - Poemas da mentira e da verdade
A14 - As Fadas Verdes
A16 - De sol a sonho

Na Tabela 2 estão expostos os resultados referentes aos livros escolhidos. A sua análise revela que 16 alunos optaram por textos narrativos e 3 por textos poéticos, não havendo nenhum que tenha optado pelo texto dramático (cf. Tabela 2).

3.1. Pré-Leitura

De seguida apresentam-se os resultados obtidos na pré-leitura, tendo em conta o motivo que levou os alunos a escolherem o livro narrativo e poético, a descrição dos elementos da capa, a contracapa e a lombada, bem como o que estes elementos lhes sugeriram. Estas informações permitem fazer uma comparação com os resultados apurados na pós-leitura, de modo a verificar-se se os alunos consideraram que os elementos visualizados os motivaram para a leitura do livro escolhido.

Tabela 3: Motivo da escolha dos livros de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Motivos	Ocorrências
Narrativo	1. Ser engraçado/bonito	3
	2. Título sugestivo	2
	3. Ação apelativa	3
	4. Gosto pessoal	1
	5. Curiosidade	1
	6. Imagens sugestivas	3
	7. Tinha muitos capítulos	1
	8. Resposta nula	1
Poético	1. Ser engraçado/bonito	1
	2. Título sugestivo	1
	3. Gosto pessoal	1
	4. Foi os poemas	1

De acordo com a leitura da Tabela 3, foram vários os motivos que levaram os alunos a escolher o livro que iriam ler. Deste modo, no que se refere ao texto narrativo, os motivos foram os seguintes: ser engraçado/bonito, título sugestivo, ação apelativa, gosto pessoal, curiosidade. Quanto ao texto poético, os alunos apontaram como motivos: ser engraçado/bonito, título sugestivo, gosto pessoal e o facto de se tratar de poesia.

Tabela 4: Elementos da capa de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Elementos	Ocorrências
Narrativo	1. Título	6
	2. Ilustrador	6
	3. Editora	5
	4. Imagens	12
	5. Autor(a)	7
	6. Edição	1
	7. Alegria/felicidade	1
Poético	1. Imagens	3

No que se refere aos elementos visualizados pelos alunos na capa do livro escolhido, em conformidade com a Tabela 4, no que se refere ao texto narrativo, as imagens (12 ocorrências) foram o elemento mais evidenciado, seguindo-se o(a) autor(a) (7 ocorrências), o título (6 ocorrências), o ilustrador (6 ocorrências), a editora (5 ocorrências) e a edição (1 ocorrência). Salienta-se que um dos alunos (A18) referiu que via “alegria e felicidade” nas imagens que a capa continha.

Quanto ao texto poético, os 3 alunos que optaram pelo mesmo referiram apenas as imagens presentes nas capas dos livros escolhidos.

Tabela 5: Elementos da contracapa de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Elementos	Ocorrências
Narrativo	1. Código de barras	12
	2. Resumo	7
	3. Editora	2
	4. Imagens	11
	5. Site/e-mail	1
	6. Edição	1
	7. Outros títulos	1
	8. Resposta nula	2
	9. Título	1
Poético	1. Tudo sobre o livro (sem especificação)	1
	2. Imagens	2
	3. Código de barras	2
	4. Número da coleção	1
	5. Resumo	1

No que se refere aos elementos visualizados pelos alunos na contracapa do livro escolhido (cf. Tabela 5), os mais apontados, no que se refere ao texto narrativo,

foram o código de barras (12 ocorrências), as imagens (11 ocorrências) e o resumo (7 ocorrências). Em relação ao texto poético, os elementos mais referidos foram as imagens (2 ocorrências) e o código de barras (2 ocorrências).

Tabela 6: Elementos da lombada de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Elementos	Ocorrências
Narrativo	1. Título	13
	2. Ilustrador	4
	3. Autor(a)	9
	4. Número da edição	3
	5. Imagem	5
	6. Edição	
Poético	1. Autor(a)	3
	2. Título	3
	3. Ilustrador	1
	4. Número da coleção	2
	5. Editora	1

Relativamente aos elementos presentes na lombada (cf. Tabela 6), dos alunos que optaram pelo texto narrativo, o título (13 ocorrências) e o autor(a) (9 ocorrências) foram os elementos mais apontados, sendo esta uma situação análoga em relação aos elementos presentes na lombada dos livros de tipologia poética (autor(a) 3 ocorrências; título 3 ocorrências).

Tabela 7: Sugestões proporcionadas pelos elementos da capa, da contracapa e da lombada do livro de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Sugestões	Ocorrências
Narrativo	1. Medos muito grandes	1
	2. Transcrição do resumo	10
	3. Alfaiate já muito velhinho a fazer roupa com a tesoura	1
	4. Desejo de ler o livro e levá-lo para casa	1
	5. Meninos num palácio com uma animação muito grande	1
	6. Ler faz muito bem	1
	7. Referência aos elementos da capa, contracapa e lombada	1
Poético	1. Transcrição do resumo	2
	2. História agradável	1

Após terem observado os elementos da capa, da contracapa e da lombada do livro escolhido, os alunos tinham de descrever o que as mesmas lhes sugeriam (cf. Tabela 7). Contudo, a maioria, em ambas as tipologias textuais, transcreveu o resumo do livro. Salienta-se que, em relação ao texto narrativo:

- Houve um aluno (A1) a referir que esses elementos lhe sugeriam “medos muito grandes”;

- outro aluno referiu que o livro o fascinou a ponto de o desejar ler e levar para casa, de modo a partilhá-lo com a irmã (A13): “Na contracapa está um desenho e está a história é maravilhosa quem me dera ler esta história para casa mas quando chegar cas tanho de avisar a irmã Constança”;

- um aluno (A18) argumentou que os elementos suprarreferidos lhe sugeriram precisamente que ler é importante: “Após observar a capa vejo que isto me leva a pensar é verdade que ler faz muito bem e até é verdade (...) os livros são um mundo para crianças, adolescentes, adultos ou até mesmo idosos”.

No que concerne aos livros poéticos, foi também feita a transcrição do resumo. Apenas um aluno referiu que os elementos da capa, da contracapa e da lombada do livro lhe sugeriam que iria ser uma história agradável.

3.2. Pós-leitura

De seguida apresentam-se os resultados obtidos da pós-leitura, tendo-se sempre em conta a tipologia textual.

Tabela 8: Expectativas do aluno de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Expectativas	Ocorrências
Narrativo	1. Sim	7
	2. Não	6
	3. Mais ou menos	2
Poético	1. Sim	2
	2. Não	1

A Tabela 8 contém os dados relativos às expectativas dos alunos em relação ao livro lido. Assim, constatou-se que, no que se refere ao texto narrativo, 7 alunos referiam que, após a sua leitura, o mesmo estava em consonância com as suas expectativas, contrariamente a 6 alunos. Quanto ao texto poético, 2 alunos

consideraram que o que leram veio ao encontro das suas expectativas, não sendo esta uma opinião partilhada por um aluno.

Tabela 9: Justificações relativas às expectativas que o livro lido ofereceu, de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto		Justificação	Ocorrências
Narrativo	Sim	1. Imaginei que a personagem tinha medo	1
		2. O título coincidiu com a história	1
		3. Faltavam palavras no fim/o ladrão roubou-as	1
		4. Imaginou um livro com muita emoção e amizade	1
		5. O menino queria crescer	1
		6. O livro tinha exatamente o que imaginou	1
		7. Muito engraçado	1
	Não	1. Não o imaginou assim	2
		2. Eram colegas da escola e o amigo era um agente secreto	1
		3. Sem justificação	1
		4. Pensou que os meninos estavam no ar	1
		5. Não imaginou que a S. Adriana perdesse o autocarro	
	Mais ou menos	1. Não pensou muito bem o livro	1
		2. Não teve muito tempo para ler o livro	1
Poético	Sim	1. O poema do alfabeto era o x de Xavier que usava roupa de mulher	1
		2. A capa parecia com livro de poemas	1
	Não	1. Não tinha a ver com o sol, falava de versos	1

Na Tabela 9 encontram-se as justificações relativas às expectativas que o livro lido ofereceu. Fazendo-se a análise da mesma, constatou-se que os alunos justificaram a razão pela qual o livro lido veio, ou não, ao encontro das suas expectativas. Assim, no âmbito do texto narrativo, dos 7 alunos que confirmaram essa compatibilidade, a maioria, com base nos seus discursos, deixaram transparecer que houve coincidência entre o que imaginaram, a partir sobretudo dos elementos da capa, e a história narrada. No caso dos alunos que consideram que a leitura do livro não foi ao encontro das suas expectativas (6 ocorrências), deduz-se que a história narrada não os motivou, na medida em que a história não estava em consonância com o que imaginavam. Salienta-se um aluno que referiu não ter pensado muito no livro e outro que se justificou com a falta de tempo para ler o livro todo.

No caso dos alunos que optaram pelo texto poético, as expectativas iniciais concretizaram-se com a leitura do livro na medida em que os temas dos poemas

estavam em consonância com os elementos da capa e porque o assunto do poema o surpreendeu, sendo o Xavier um homem vestido de mulher. De acordo com o aluno que considerou que a leitura dos poemas não foi ao encontro das suas expectativas, os poemas não abordaram o sol, como sugere o título “De sol a sonho”.

Tabela 10: Pistas fornecidas pela capa e contracapa sobre o que os alunos leram, de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Expectativas	Ocorrências
Narrativo	1. Sim	12
	2. Não	3
Poético	1. Sim	1
	2. Não	2

Na Tabela 10 estão expostos os resultados referentes às pistas fornecidas pela capa e contracapa sobre o que os alunos leram, tendo-se verificado que a maioria dos alunos (12 ocorrências) que optaram pelo texto narrativo, a capa e a contracapa deram-lhes pistas acerca do que leram, não sendo esta a opinião de 3 alunos (A10, A13 e A15). No que se refere aos alunos que escolheram ler um texto poético, apenas um referiu que a capa e a contracapa lhe forneceram pistas sobre o que leu, contrariamente aos outros dois alunos.

Tabela 11: Justificações relativas às pistas fornecidas pela capa e contracapa sobre o que os alunos leram, de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto		Justificação	Ocorrências
Narrativo	Sim	1. Na capa estava um senhor assustador	1
		2. O título deu pistas sobre como o pai e a mãe se apaixonaram	1
		3. A capa mostra que vai acontecer alguma coisa com a Joana e o golfinho; a contracapa que a Joana tem uma praia e gostava muito do mar.	1
		4. Na contracapa estão poções	1
		5. A contracapa tem o resumo	1
		6. Na capa há ninfas a dançar e o livro falava de ninfas a dançar; na contracapa estão pétalas de rosas e na história fala de pétalas de rosas	1
		7. O pergaminho e as personagens	1
		8. Na capa estava o coração e o que ele gostava mais de fazer	1
		9. Acertou com a ajuda da capa e da contracapa	1
		10. A contracapa indica como e porquê o livro é especial	1
		11. Resposta nula	1
	Não	1. Só tinha bolas de sabão com um ponto de interrogação, uma girafa e um senhor	1
		2. A gotinha vai perder o barco	1
		3. Eles estavam num cinema	1
Poético	Sim	1. As pistas do livro eram a mentira e a verdade	1
	Não	1. O título e os desenhos não sugeriram o conteúdo dos poemas (pensava que era um sol que guiava os animais para uma árvore de frutos mágicos)	1
		2. A capa tem fadas e o título diz que é de fadas	1

Na Tabela 11 encontram-se os resultados referentes às justificações relativas às pistas fornecidas pela capa e contracapa sobre o que os alunos leram, de acordo com a tipologia textual. Assim, verificou-se que a maioria dos alunos que optaram pelo texto narrativo, bem como um aluno que escolheu texto poético, consideram que esses elementos lhes proporcionaram pistas, na medida em que coincidiram com a história lida. Não sendo esta uma opinião partilhada pelos restantes alunos, segundo os quais a capa e a contracapa não lhes forneceram pistas que fossem ao encontro das suas expectativas.

Tabela 12: Conhecimento do livro, de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	Conhecimento do livro	Ocorrências
Narrativo	1. Sim	1
	2. Não	14
Poético	1. Sim	2
	2. Não	1

A Tabela 12 contém os resultados referentes ao conhecimento que os alunos já poderiam possuir do livro lido. Deste modo, verificou-se que quase todos os alunos (14 ocorrências) não conheciam o livro narrativo que escolheram ler, contrariamente a um aluno. No caso dos alunos que optaram pelo texto poético, dois deles (A2 e A14) referiram que já o conheciam, apenas um disse que não o conhecia (A16).

Tabela 13: Aspectos mais relevantes no livro, de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	O que mais interessou no livro	Ocorrências
Narrativo	1. Meninos que falavam do medo e tinham medo	1
	2. O pai tinha coisas brancas e pretas e tudo arrumado; a mãe tinha todas as cores e tudo desarrumado	1
	3. A nona parte que não tinha letras	1
	4. A Joana e o golfinho ficaram muito amigos e viajaram pelo mar	1
	5. O menino e os seus interesses	1
	6. A amizade e muito imaginativo	1
	7. Todas as ninfas sabiam dançar menos uma, que conseguiu dançar na noite de festa	1
	8. A queda do Gerónimo no esgoto	1
	9. O jogo de perguntas e respostas entre o menino e uma senhora	1
	10. Ele [o alfaiate] gostava de costurar	1
	11. Encontro da gotinha com o amigo	1
	12. O rock do tio, a banda	1
	13. Atraso do Senhor Serafim	
	14. Os títulos das várias histórias que tem, sempre começados pelas letras do alfabeto	1
	15. A primeira história foi a mais divertida	1
Poético	1. O X vestir roupa de mulher	1
	2. Os sentimentos e os poemas	1
	3. Criatividade, imaginação e serem poemas engraçados,	1

Na Tabela 13 encontram-se os resultados alcançados em relação aos aspetos mais relevantes fornecidos pelo livro lido, tendo-se verificado, em termos de texto narrativo, uma variedade de respostas em conformidade com o livro lido. Assim, pelas respostas dadas, depreende-se que cada aluno especificou uma passagem da história propriamente dita, salvaguardando-se a opinião de um aluno (A6) que aludiu ao poder de imaginação e criatividade do autor, conforme demonstra a seguinte unidade de registo: “Quem inventou o livro tinha muita imaginação, nunca mais me vou esquecer deste livro, foi o melhor livro que algum dia já li na minha vida. Sempre que me pedirem para contar uma história vou-me lembrar do seu título “As mais belas histórias de Rubem Alves””. Também outro aluno (A 3), relativamente ao texto poético, referiu que o que mais o interessou foi a imaginação e criatividade da autora, resultando em poemas engraçados.

Tabela 14: Razões que levam os alunos a aconselhar a leitura do livro, de acordo com a tipologia textual

Tipologia do texto	O que mais interessou no livro	Ocorrências
Narrativo	Livro engraçado	6
	Gostou do livro e considera que os colegas também irão gostar	1
	Poder descobrir letras [os colegas]	1
	Ensina o que é a amizade	1
	Ensina várias coisas e é apropriado para a faixa etária	1
	Ensina que não se deve desistir	1
	Maravilhoso/história bonita	5
	Não sabe	1
Poético	Muito criativo	1
	Bonito	2
	Engraçado	2

A Tabela 14 refere-se aos resultados obtidos em relação às razões que levaram os alunos a aconselhar a leitura do livro lido. Assim, verificou-se que quase todos os alunos aconselham os colegas a ler o livro lido, argumentando maioritariamente que o mesmo é engraçado (6 ocorrências), maravilhoso e com uma história bonita (5 ocorrências). Também houve alunos a justificar com o facto de os colegas poderem aprender com o livro, nomeadamente descobrir letras, saber o que é a amizade e que não devemos desistir dos nossos intentos. Apenas um aluno (A12) referiu que não sabia se aconselharia os colegas a ler o seu livro, pois, segundo o mesmo, não o acabou de ler e a mãe exerceu pressão para que o fizesse.

4. Discussão dos dados

Após a apresentação dos resultados e tendo em conta a comparação dos mesmos em conformidade com as respostas dos alunos na pré leitura e pós leitura do livro escolhido, pode dizer-se que, na globalidade, os mesmos se sentiram motivados para a leitura, partindo dos elementos presentes na capa, contracapa e lombada do livro.

Neste contexto, salienta-se que muitos alunos leram o resumo do livro, presente na contracapa do mesmo, o que lhes despertou ainda mais o gosto pela leitura do livro em questão. Outros elementos tidos como motivadores, na fase da pré leitura, foram as imagens presentes na capa e o próprio título do livro. Houve também alunos que referiram que, ao folhearem o livro, também encontraram imagens que os motivaram para a leitura.

Quanto ao facto de os elementos presentes na capa, contracapa e lombada, há a referir que as respostas dos alunos foram um pouco evasivas, indo ao encontro do que leram no resumo do livro e das imagens visualizadas.

Depois da leitura do livro, apurou-se que, no que concerne ao texto narrativo, 7 alunos referiram que o mesmo estava em consonância com as suas expectativas, contrariamente a 6 alunos. Quanto ao texto poético, 2 alunos consideraram que o que leram veio ao encontro das suas expectativas, não sendo esta uma opinião partilhada por um aluno.

Assim, no âmbito do texto narrativo, dos 7 alunos que confirmaram essa compatibilidade, a maioria deixou transparecer que houve coincidência entre o que imaginaram, a partir sobretudo dos elementos da capa, e a história narrada.

No caso dos alunos que consideraram que a leitura do livro não foi ao encontro das suas expectativas, deduziu-se que a história não os motivou, na medida em que esta não estava em consonância com o que imaginavam.

No caso dos alunos que optaram pelo texto poético, as expectativas iniciais concretizaram-se com a leitura do livro, porque, segundo os mesmos, os temas dos poemas estavam em consonância com os elementos presentes na capa, contracapa e lombada.

Verificou-se que quase todos os alunos não conheciam o livro narrativo que escolherem ler, contrariamente a um aluno. No caso dos alunos que optaram pelo texto poético, dois deles referiram que já o conheciam, apenas um disse que não o conhecia.

Os alunos foram questionados acerca do que mais gostaram no livro lido, tendo-se verificado, em termos de texto narrativo, que cada um especificou uma passagem da história, salvaguardando-se a opinião de um aluno (A6) que aludiu ao poder de imaginação e criatividade do autor. Relativamente ao texto poético, um aluno (A3) referiu que o que mais o interessou foi a imaginação e criatividade da autora, resultando em poemas engraçados.

Verificou-se que quase todos os alunos aconselharam os colegas a ler o livro lido, argumentando maioritariamente que o mesmo era engraçado, maravilhoso e com uma história bonita. Também houve alunos a justificar com o facto de os colegas poderem aprender com o livro, nomeadamente descobrir letras, saber o que é a amizade e que não devemos desistir dos nossos objetivos.

Tendo em conta os resultados obtidos, refere-se que a escolha da tipologia textual narrativa, pode ter estado, por um lado, relacionada com o facto de as histórias se centrarem num plano de conhecimento que estava acessível aos alunos, ou seja, os seus conhecimentos para a compreensão do texto estavam relacionados com ações humanas, o que se reveste de especial importância para a escolha e para o acesso da mensagem do livro.

Deste modo, pode dizer-se que os conhecimentos prévios e a motivação revestem-se de especial importância quando se realiza um trabalho de motivação para a leitura. Seguindo esta linha de pensamento, vários autores (Bártolo, 2004; Sim-Sim, 2006) referem que a importância da motivação para a leitura se relaciona com o tipo de experiências com livros que os alunos tenham vivenciado. A partir da perspectiva destes autores, a leitura é condicionada por uma interação entre afeto, atitude e motivação, estando os aspetos negativos e positivos relacionados com essas experiências de leitura.

Sim-Sim (2006) destaca, igualmente, a relevância das estruturas afetivas do aluno. Por outras palavras, os interesses e a atitude geral de gosto, ou não, do aluno pela leitura manifestam-se sempre que este é confrontado com um texto. Não se pode esquecer que a leitura não é uma operação mecânica, exige o envolvimento completo da pessoa e contribui para o desenvolvimento da sua personalidade. A leitura permite o desenvolvimento do raciocínio e contribui para a estruturação do pensamento. Além disso, possibilita o encontro com outros mundos e com outras formas de pensar, desenvolvendo a criação imaginativa e o espírito crítico.

Os resultados obtidos evidenciaram que a leitura não se esgota na decodificação das palavras do texto (narrativo e poético); diz-se isto porque, na

globalidade, os alunos também demonstraram que as ilustrações foram um fator que lhes despertou motivação para a leitura, o que se poderá justificar com o fator idade e com o facto de serem alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para os quais as ilustrações poderão ser um complemento fundamental de apoio à leitura.

Atendendo ao exposto, considera-se que se deveria pôr as crianças em contacto precoce com realizações funcionais da linguagem escrita, o que influencia a sua relação com a leitura, indo ao encontro da proposta de alargamento da iniciativa do Plano Nacional de Leitura aos jardins de infância e às próprias famílias, como meio de colmatar “a falta de cultura do livro”. Por outro lado, defende-se que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem de se valorizar mais as práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre os alunos.

Neste âmbito, refere-se Rebelo (1993) quando diz que ler não consiste unicamente em associar letras aos sons, requer também a compreensão e a transmissão de mensagens, sendo este um processo que exige conhecimentos da estrutura linguística. Como tal, o contacto com a leitura e com a escrita deverá ser desenvolvido de uma forma gradual de carácter lúdico-pedagógico, ou seja, fomentar nas crianças o prazer em lidar com as palavras e descobrir as relações que existem entre as palavras, os sons e o seu suporte material – o livro.

Conclusão geral

Ao chegar-se a esta etapa do presente estudo e efetuando-se uma retrospectiva de todas as fases que tiveram de se realizar, considera-se que cada uma delas constituiu um desafio, para se alcançarem os objetivos delineados. Sentiu-se que se cresceu, evoluiu e que se passou a olhar para a investigação como algo que tem de fazer parte do dia-a-dia, caso se pretenda a excelência da prática profissional.

A realização deste trabalho reforçou a ideia de que o conhecimento dos fatores que intervêm na motivação para a leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico poderá levar a uma melhor compreensão das particularidades inerentes à própria motivação e, conseqüentemente, a uma intervenção mais apropriada para a sua promoção numa futura prática profissional, de modo a que esta não diminua ao longo da escolaridade dos alunos, como ficou demonstrado no estudo PISA (2009).

Do estudo prático concluiu-se que alguns alunos se revelaram motivados para a leitura do livro escolhido, tendo demonstrado curiosidade e envolvimento, para o que, segundo as suas respostas, também contribuíram muito as ilustrações textuais. Constatou-se também que quase todos os alunos não conheciam o livro narrativo que escolherem ler, contrariamente aos alunos que optaram pelo texto poético, na medida em que dois deles referiram que já o conheciam.

Após a leitura do livro, e no que concerne ao texto narrativo e texto poético, as opiniões divergiram, ou seja, alguns alunos referiram que o mesmo estava em consonância com as suas expectativas, enquanto outros não consideraram que o que leram correspondesse às suas expectativas iniciais.

Dos alunos que confirmaram essa compatibilidade, a maioria mencionou que houve coincidência entre o que imaginaram e a história narrada, suportados essencialmente nos elementos da capa.

Quanto aos alunos que consideram que a leitura do livro não foi ao encontro das suas expectativas, justificaram com o facto de a história não os ter motivado, não estando em consonância com o imaginado, aquando da apreciação dos elementos paratextuais em fase de pré-leitura. No caso dos alunos que optaram pelo texto poético, as expectativas iniciais concretizaram-se com a leitura do livro, porque, segundo os mesmos, os temas dos poemas estavam em consonância com os elementos presentes na capa, contracapa e lombada.

Outra conclusão a que se chegou refere-se ao facto de que quase todos os alunos terem admitido que aconselham os colegas a ler o livro lido, argumentando que

é engraçado, maravilhoso, com uma história bonita e que pode ser um meio de aquisição de conhecimentos e valores. Estes resultados sugerem que estes alunos veem a leitura como um meio não só lúdico, mas um meio de aprendizagem necessária para a vida em sociedade.

Assim, considera-se que a aquisição da competência na leitura e, naturalmente, a formação de um leitor, é um processo complexo, que requer a criação de hábitos de leitura como condição *sine qua non*, tanto para o desenvolvimento da apetência leitora, um meio promotor de aprendizagem do código linguístico, como para o desenvolvimento de competências mais complexas que resultam na compreensão e análise crítica da mensagem escrita, tida como um acesso à informação (Sim-Sim, 2006).

Acresce referir que a leitura não é apenas um veículo de aquisição de informação, mas também um meio de tornar os alunos mais críticos e capazes de considerarem distintas perspetivas, o que impõe uma intervenção específica, ou seja, familiarizar, desde a idade pré-escolar, a criança com o livro, quer em contexto educativo formal (escola), quer em contexto educativo informal (família). Por outro lado, é necessário arranjar-se estratégias específicas para levar os alunos a adquirirem o gosto pelo livro e, conseqüentemente, pela leitura.

Partindo-se dos pressupostos dos vários autores referenciados neste trabalho, refere-se que a leitura é um prazer que se alcança lendo, o que implica que se comece a desenvolver o gosto pela leitura nas crianças o mais cedo possível. Assim sendo, defende-se que a melhor forma de levar as crianças a gostar de ler é fomentar-lhes, desde cedo, hábitos de leitura, por exemplo, contando-lhes histórias em casa e no jardim de infância.

No âmbito da motivação para a leitura, poder-se-ão desenvolver várias atividades na sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como, por exemplo, instituir-se um dia dedicado ao livro, podendo o professor levar um baú com livros de várias tipologias (narrativo, poético e dramático), para que os alunos possam escolher de acordo com as suas preferências, contando, *a posteriori*, a história aos outros colegas. Sugere-se também leituras coletivas e dramatização de histórias lidas pelos alunos ou de outras que não sejam do seu conhecimento, de modo a despertar-lhes o gosto pela sua leitura. Poder-se-á também proporcionar a troca de experiências e de informações fornecidas pelos livros lidos.

Este trabalho foi motivante, como prova o regozijo de ter aprendido muito com esta nova experiência.

Bibliografia

- Aguiar, M.F.C. (2012). *O contrato de leitura como elemento motivador da leitura nas disciplinas de português e de língua estrangeira (espanhol)*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Faculdade de Letras do Porto. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66475/2/000193380.pdf>.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores - das teóricas às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Belmonte, L.T. (1997). Estudios e informes sobre la lectura. Estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura eficaz. In J. Beltrán, L. Belmonte & J. Moreno (coord.), *Congreso de lectura eficaz* (pp. 271-294). Madrid: Bruño.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura. Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Carvalho, H. (Coord.); Ávila, P.; Nico, M. & Pacheco, P. (2011). *As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES - IUL, Instituto Universitário de Lisboa. [Em linha]. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Os%20meus%20documentos/Downloads/RELAT%C3%93RIO_PISA_2009_\(Dez_2011\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Os%20meus%20documentos/Downloads/RELAT%C3%93RIO_PISA_2009_(Dez_2011).pdf).
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Costa, C. (2007). Animação da leitura em bibliotecas públicas. Alguns esboços teóricos sobre aplicações práticas. *Revista Práticas de Animação*, 11, 12-19.
- Cunha, M. J. S. (2008). A animação educativa no desenvolvimento pessoal e social de futuros formadores: uma abordagem centrada na prática teatral. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 161-185.
- Cunha, M. J. S. (2009). *Investigação científica. Os passos da investigação científica no âmbito das ciências sociais e humanas*. Vila Real: Ousadias.

-
- Delgado-Martins, M.R. & Ramalho, C.A. (2000). *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003). "Motivação" (p. 2 253) vol. IV. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- GAVE (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2010). *Resultados do estudo internacional PISA 2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. (1997). *O que é a leitura*. São Paulo: Brasiliense.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). *Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. Análise. Psicológica, 27, 563-572*.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura (2006). Disponível em: www.planonacionaldeleitura.gov.pt.
- Ribeiro, I., & Viana, F. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina.
- Santos, M. (Coord.); Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa; Editorial do Ministério da Educação.
- Sequeira, M. (1988). *Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura*. Revista Portuguesa de Educação, 1 (2); pp. 73-79
- Silva, M. (2002). Literatura infantil e suas vertentes (fontes, modalidades, oralidade). *Contrapontos*, vol. 6, 2, 281-291.

-
- Silva, M. (2009). *Ler para entender*. Porto: Trampolim.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda: contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Coleção de Práticas Pedagógicas – Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Traça, M.E. (1992). *O fio da memória - do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. & Leal, M. (2002). Avaliação da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Atas do III encontro de leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Viana, F. & Martins, M. (2007). Percursos de lectura y cursos de vida. In P. Cerrillo, C. Cañameres & C. Sánchez (Coord.), *Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio – Literatura infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 439-451). Cuenca SP: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Em linha]. Disponível em: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Os%20meus%20documentos/Downloads/ensino_leitura_avaliacao.pdf.
- Viana, F. (2010). *Ler com compreensão para ler com fruição*. Universidade do Minho: Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas. [em linha],

Disponível

em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/663/LerCcompreensaoLerfrucao_TR.pdf?sequence=1

Viana, F., Ribeiro, I., Maia, J. & Santos, S. (2013). Propriedades psicométricas da prova de reconhecimento de palavras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 231-240.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso – planeamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO I
GUIÕES DE LEITURA

Guião I – Pré-leitura

Parte I – Identificação do aluno

Nome

Idade _____

Parte II – Informações relativas ao livro escolhido

1. Qual o título do livro que escolheste?

2. Qual o motivo que te levou a escolher este livro?

3. Descreve os elementos que se encontram:

- na capa do livro;

- na contracapa do livro;

-na lombada do livro.

Guião II - Pós-leitura

Nome

Idade _____

1. Depois de teres lido o livro que escolheste, consideras que o que leste vai ao encontro do que imaginaste?

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Os elementos que a capa do livro e contracapa contêm deram-te pistas sobre o que leste?

2.1. Justifica a tua resposta.

3. Já conhecias o livro?

ANEXO II

LISTA DAS TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Lista de textos narrativos

- Águas, C. (2012). *Letras com histórias*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *As mais belas histórias de Rubem Alves*. (2.^a ed.). Alfragide: Edições Asa.
- Andrade, E. (2013). *História da égua branca*. Porto: Assírio & Alvim.
- Araújo, M. R. (2006). *A saquinha da flor*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Araújo, M. R. (2009). *O palhaço verde*. (8.^a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Araújo, R. (2010). *As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da Sra. Adriana*. Alfragide: Texto.
- Arnal, T. (2011). *O coração do alfaiate*. Pontevedra: OQO Editora.
- Bambarén, S. (2005). *Joana e o golfinho*. (2.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, A. (2008). *Alana a bailarina da água*. (2.^a ed). Alfragide: Edições Nova Gaia.
- Castagnoli, A. (2010). *A grande viagem*. Pontevedra: OQO Editora.
- Godinho, S. (2007). *O pequeno livro dos medos*. Porto: Assírio & Alvim.
- Grossmann – Hensel, K. (2006). *Como a mãe e o pai se apaixonaram*. Lisboa: Editorial Presença.
- Honrado, A. (2007). *O rapaz que aprendeu a voar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Isidro, J. (2008). *O palácio da animação*. Alfragide: Edições Asa.
- Jones, J. (2012). *A grande confusão*. (5.^a ed.). Amadora: Booksmile.
- Magalhães, A. (2010). *O senhor do seu nariz e outras histórias*. Alfragide: Edições Asa.
- Magalhães, A. & Alçada, I. (2009). *Os primos e a fada atarantada*. (4.^a ed.). Alfragide: Caminho.
- Mangas, F. (2008). *O ladrão de palavras*. (2.^a Ed.). Alfragide: Editorial Caminho.
- Mayor, G. (2011). *Xavier, o livro esquecido e o dragão enfeitado*. (2.^a ed.). Lisboa: Planeta Junior.
- Mésseder, J. (2009). *Línguas de perguntador*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Mota, A. (2005). *O lambão, o teimoso e o senhor Veloso*. (2.^a ed.). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- Moura, M. I. (2011). *Vou dar pontapés na lua*. (2.^a ed.). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Owen, L. (2009). *Sorri, Mimi*. Lisboa: Gradiva.
- Silverstein, S. (2010). *Quem quer um rinoceronte barato?*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Silverstein, S. (2011). *A árvore generosa*. (4.^a ed.). Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- Soares, L. (2011). *Quero crescer*. Porto: Civilização Editora.
- Stilton, G. (2011). *Agente secreto zero zero kapa*. (8.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Stilton, T. (2011). *O código do dragão*. (1.^a parte). (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Thomas, V. (2009). *O tapete voador de Mimi*. Lisboa: Gradiva Júnior.
- Torrado, A. (2008). *Trinta por uma linha*. Porto: Civilização Editora.
- Vasconcelos, C. (2010). *A fantástica história de florzinha gota de água*. Lisboa: Gradiva Júnior.

Lista de textos poéticos

- Araújo, M. (1996). *As fadas verdes*. Porto: Civilização.
- Figueiredo, V. (2007). *O gato do pelo em pé*. (2.^a ed.). Alfragide: Editorial Caminho.
- Marques, R. (2009). *De sol a sonho*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Newell, P. (2009). *O livro inclinado*. (2.^a ed.). Lisboa: Orfeu Negro
- Soares, L. (2007). *Poemas da mentira e da Verdade*. (4.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, V. (2013). *A cor das vogais*. Porto: Porto Editora.

Lista de textos dramáticos

- Madeira H. (2005). *As sentenças do Gafanhoto saltitão*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO III

FICHA DE APRECIÇÃO DOS LIVROS

Nome _____

Idade _____

Mesa 1	
Letras com histórias	☆☆☆☆☆
As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da Sra. Adriana	☆☆☆☆☆
O pequeno livro dos medos	☆☆☆☆☆
As fadas verdes	☆☆☆☆☆
O senhor do seu nariz e outras histórias	☆☆☆☆☆
O lambão, o teimoso e o senhor Veloso	☆☆☆☆☆
Quero crescer	☆☆☆☆☆
A cor das vogais	☆☆☆☆☆

Mesa 2	
As mais belas histórias de Rubem Alves	☆☆☆☆☆
O coração do alfaiate	☆☆☆☆☆
O gato do pelo em pé	☆☆☆☆☆
Como a mãe e o pai se apaixonaram	☆☆☆☆☆
Os primos e a fada atarantada	☆☆☆☆☆
Vou dar pontapés na lua	☆☆☆☆☆
Agente secreto zero zero kapa	☆☆☆☆☆
A fantástica história de florzinha gota de água	☆☆☆☆☆

Mesa 3

História da égua branca	★ ★ ★ ★ ★
Joana e o golfinho	★ ★ ★ ★ ★
O rapaz que aprendeu a voar	★ ★ ★ ★ ★
De sol a sonho	★ ★ ★ ★ ★
O ladrão de palavras	★ ★ ★ ★ ★
Quem quer um rinoceronte barato?	★ ★ ★ ★ ★
O código do dragão. (1ª parte)	★ ★ ★ ★ ★
Trinta por uma linha	★ ★ ★ ★ ★

Mesa 4

A saquinha da flor	★ ★ ★ ★ ★
Alana a bailarina da água	★ ★ ★ ★ ★
O palácio da animação	★ ★ ★ ★ ★
Xavier, o livro esquecido e o dragão enfeitado	★ ★ ★ ★ ★
Sorri, Mimi	★ ★ ★ ★ ★
O livro inclinado	★ ★ ★ ★ ★
O tapete voador de Mimi	★ ★ ★ ★ ★
A grande confusão	★ ★ ★ ★ ★

Mesa 5

A árvore generosa	★ ★ ★ ★ ★
Línguas de perguntador	★ ★ ★ ★ ★
Poemas da mentira e da Verdade	★ ★ ★ ★ ★
O palhaço verde	★ ★ ★ ★ ★
As sentenças do Gafanhoto saltitão	★ ★ ★ ★ ★
A grande viagem	★ ★ ★ ★ ★

ANEXO IV
PLANIFICAÇÃO

Instituto Politécnico de Viseu / Escola Superior de Educação de Viseu

Agrupamento:

Mestrado: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Escola:

Prática de Ensino Supervisionada III

Orientador Cooperante:

2013/2014

Ano de escolaridade: 3º ano Turma:

Plano de aula nº 31

Dia: sexta-feira, 13 de dezembro 2013

Áreas Curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português Constituintes do livro (capa, contracapa e lombada)	- Ler, por iniciativa própria ou com orientação do professor, textos diversos.	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo professora/aluno/alunos sobre a atividade a realizar a seguir.- Distribuição, pela professora, dos alunos em quatro grupos de quatro elementos e um grupo de três elementos.- Deslocação até à biblioteca da escola;- Solicitação aos alunos que se sentem à volta de uma das cinco mesas, onde se encontram livros para escolherem posteriormente (<i>anexo 1</i>).- Preenchimentos de um panfleto, previamente distribuído pelas professoras, com o intuito, dos alunos registarem o interesse que têm pelos livros dispostos (<i>anexo2</i>).- Recolha do livro que maior interesse despertou ao aluno.- Deslocação para a sala de aula.- Distribuição do guião I, pela professora (<i>anexo 3</i>).- Preenchimento do guião de pré-leitura, pelos alunos.	<ul style="list-style-type: none">- Análise da capacidade de interpretação de uma capa,	<ul style="list-style-type: none">- Baú com diversas obras (38);- Guião I;- Ficha de escolha dos livros;	09h00 09h20 09h45 09h55 10h00

		- Recolha dos guiões de pré-leitura, pela professora.	contracapa e lombada de um livro; - Análise e observação da imaginação dos alunos;		10h25 10h30
Intervalo (10h30 – 11h)					
Estudo do meio <u>Outras culturas na sua comunidade</u> Direitos das minorias	- Reconhecer a importância dos direitos e deveres para viver em comunidade.	- Diálogo professora/aluno/alunos sobre o que sabem dos de outras culturas na comunidade (escola); - Interpretação visual, pelos alunos, de diapositivos em PowerPoint (<i>anexo 4</i>). - Explicação de dúvidas, pela professora, que possam surgir nos alunos.	- Verificação dos conhecimentos dos alunos relativamente aos deveres e direitos do consumidor; - Observação da participação dos alunos; - Verificação da compreensão do tema.	- Quadro de giz; - Computador; - Projetor; - PowerPoint.	11h00 11h15 11h40
Almoço (12h – 14h)					

<p>Matemática <u>Operações com números naturais</u> A divisão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a divisão nos sentidos de partilha, razão e medida. - Compreender, na divisão inteira, o significado do quociente, dividendo, divisor e resto. - Compreender que a divisão é a operação inversa da multiplicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo professora/aluno/alunos sobre o que sabem da divisão na vida quotidiana. - Registo e explicação, no quadro de giz, da identificação do quociente, dividendo, divisor e resto, pela professora. - Realização individual de alguns exercícios de divisão, no caderno diário pelos alunos. - Correção dos exercícios, em grande grupo, no quadro de giz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação da compreensão de que a divisão é a operação inversa da multiplicação. - Análise da compreensão do sentido da operação de divisão; - Observação do raciocínio dos alunos. - Observação da comunicação matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro de giz. - Caderno diário de matemática; - Lápis; - Borracha; - Afia 	14h00
<p>Expressão e Educação Plástica <u>Descoberta e organização progressiva de volumes</u> Construção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ligar/colar elementos para uma construção. - Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo professoras /alunos/alunos sobre a construção de uma caixa reutilizando materiais usados, mostrando um molde. - Distribuição, pelas professoras, de pacotes com capacidade de 200ml, aos alunos, para que forrarem o exterior com papel-crepe. - Distribuição de cartolinas coloridas aos alunos; - Contorno e recorte de um molde, pelos alunos, previamente construído pelas professoras; - Colagem do molde no pacote, pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar a capacidade de decoração de materiais usados; - Analisar a capacidade de recorte e colagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tesoura; - Cola; - Cartolinas; - Pacotes de 200ml. 	14h20
<p><u>Exploração de técnicas diversas de expressão</u> Recorte, colagem,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer composições colando diferentes materiais cortados e 				14h30
					14h45
					15h00
					15h10
					15h15
					15h30
					15h45

dobragem	recortados.				16h00
Observações:					

ANEXO V
REGISTOS DE UNIDADE DOS GUIÕES DE LEITURA

Guião I – Pré-leitura

1. Qual o título do livro que escolheste?

- A1 - O pequeno livro dos medos.
- A2 - O título do livro que escolhi foi o “Poemas da Mentira e da Verdade”.
- A3 - O livro que escolhi foi “Como a mãe e o pai se apaixonaram ”.
- A4 - O Ladrão de Palavras.
- A5 - O título é a joana e o golfinho.
- A6 - O título é quero crescer.
- A7 - “As mais belas histórias de Rubém Alves”.
- A8 - O título é Alana a Bailarina da Água.
- A9 - Agente secreto zero zero kapa.
- A10 - línguas de perguntador.
- A11 - O código do dragão parte 1.^a
- A12 - O título é “O coração do alfaiate”.
- A13 - A fantástica história de Folorzinha gota da água.
- A14 - As Fadas Verdes.
- A15 - O título que escolhi é“ O palácio da animação”.
- A16 - De sol a sonho.
- A17 - O título é “As consultas do Dr. serafim e a bonquite da senhora Adriana”.
- A18 - Letras com Histórias.
- A19 - O senho do seu nariz e outras histórias.

2. Qual o motivo que te levou a escolher este livro?

- A1 - O motivo é este livro ser bonito e também engraçado foi esse o meu motivo.
- A2 - O motivo que escolhi foi os poemas.
- A3 - O motivo que me levou a escolha este livro foi que eu vi, as páginas do livro e adorei o que vi, porque fala sobre a mãe e o pai que um dia se apaixonaram.
- A4 - Porque ele gosto muito do O Ladrão de Palavras.
- A5 - Eu escolhi este livro porque só por olhar para a capa e ler o título pareceu-me engraçado e eu acho que se vai passar algo de especial.
- A6 - O motivo é porque no título diz quero crescer e eu também quero crescer.
- A7 - A beleza da capa. E quando comecei a desfolhar, tive a curiosidade de saber o que era. Os desenhos mostravam reações fantásticas. As ações pareciam bastante divertidas.
- A8 - O Motivo é porque quando eu estarea a ver as imagens e gostei das imagens.

A9 - O motivo foi porque eu gosto do Geronimo Stilton e quando o desfolhei achei engraçado.

A10 - Levou-me a escolher este livro porque eu achei que ele era muito engraçado.

A11 - Foi porque tinha muitos capítulos e eu adoro a série do Livro.

A12 - Nenhum, eu queria outro livro, mas como já o tinham

A13 - Esta é a fantástica história de um gota.

A14 - Eu escolhi este livro porque acho que é uma história com muitos sentimentos.

A15 - O motivo que me levou a este livro foi assim: então eu vi as imagens, mas depois achei muito giro e decidi levá-lo.

A16 - O motivo que me levou a escolher este livro foi que todos os que eu queria já estavam levados.

A17 - O motivo que me levou a escolher este livro é que gosto dele.

A18 - Eu escolhi este livro, porque gostei imenso do título, porque há certas coisas que penso sobre este livro e que me leva a pensar que este livro faz os meus pensamentos tristes ficarem muitíssimo contentes.

A19 - O motivo é que o livro era engraçado.

3. Descreve os elementos que se encontram:

- na capa do livro;

A1 - está o título, o nome do ilustrador, etc.

A2 - um ramo de uma macieira com uma maçã com uma menina e uma lagarta.

A3 - eu vejo um senhor e uma senhora que é o pai e a mãe, uma nuvem cor de rosa, o título e a editora.

A4 - O homem, casa e uma árvore.

A5 - vejo a Joana e o golfinho, a editora, o autor e vejo alegria no mar.

A6 - um menino que usa óculos, o título, a autora, a editora e ilustradora.

A7 - desenho; título; autor; ilustrador; edições.

A8 - várias pétalas; duas meninas uma de cabelo castanho claro e um vestido que é uma flor e a outra menina tem cabelo azul escuro, um vestido em forma de flor e o ilustrador e o autor.

A9 - à uma imagem gira muito bem ilustrada.

A10 - aparece uma girafa e um homem a fazer bolas de sabão para ele.

A11 - Encontrão-se 5 raparigas aventureiras e muito corajosas.

A12 - está o título o alfaiate e os autores.

A13 - José Carlos de Vasconcelos ilustrações de Raquel Pinheiro.

- A14 - há uma fada com um menino ao colo uns passaros e flores.
- A15 - vejo menino a voar e um homem sentado num cinema.
- A16 - peixes, um elefante, um avião, uma avestrus e uma arvore.
- A17 - o Dr. serafim á espera da senhora Adriana.
- A18 - vejo o título, a editora, a autora, a ilustradora, vejo alegria e felicidade.
- A19 - tem um homen com um nariz coprido e um passaro, nuves,.....

- na contracapa do livro;

- A1 - o codigo de barras e todo azul.
- A2 - tudo sobre o livro.
- A3 - eu vejo; um texto pequeno, um gato, um cão com trela, uma nuvem, a editora e o código de barras.
- A4 - O homem, uma folha e uma caixa e um codigo de bara.
- A5 - vejo o código de barras, os outros títulos e um desenho.
- A6 - o resume da história, um desenho sobre a história e o código de barras.
- A7 - desenho; código de barras; resumo da história.
- A8 - o resumo; 4 petalas; a edição uma flor pequena e um código de barras.
- A9 - aparece as personagens e o códio de baras.
- A10 - está um tesouro e estão perguntas e vejo o código de barras.
- A11 - Encontramos a Tea Stelton a falar sobre o diário dos Roedores e do Jerónimo Stelton o repórter. Sobre o mestério caso do Código do Dragão.
- A12 - não tem muita coisa.
- A13 - chamaram-lhe florzinha.
- A14 - uns passaros a por comida num saco e o código de barras.
- A15 - vejo um homem com microfone, um texto e o código de barras.
- A16 - peixes, o resumo, o código de barras e a coleção.
- A17 - tem o codigo de baras a iditora e para procurar em www.junior-te.pt/gramofone.
- A18 - vejo o código de barras, vários animais, o título e um pequeno texto sobre o que vai acontecer no livro.
- A19 - tem um fotografia, tem letras e tem o codigo de baras.

-na lombada do livro.

- A1 - O título e o nome do elustrador.
- A2 - Tem a autora, o título e a desenhadora.

- A3** - Eu vejo a autora e o título do texto.
- A4** - Tem o nome do autor e o nome do ilustrador e o título.
- A5** - Vejo o número do livro e o autor.
- A6** - O desenho da editora, o título, e a autora.
- A7** - Um livro pequeno desenhado; autor; título.
- A8** - Está uma flor pequena; o título a edição e um livro pequeno.
- A9** - aparece o título e o nome da personagens principal.
- A10** - Na lombada vejo o nome do autor.
- A11** - Encontramos o Tetla e o fato do Jeronimo Stelton.
- A12** - está o título do texto.
- A13** - A fantástica história de Florzinha gota de água.
- A14** - a autora, o título, a coleção e a editora.
- A15** - Vejo o título e os autores.
- A16** - Título, nome do autor e a coleção.
- A17** - Só tem o título o autor e o ilustrações.
- A18** - Vejo o número um e o título.
- A19** - Tem o título e o nome do autor.

4. Após observares os elementos da capa, da contracapa e da lombada do livro, descreve o que as mesmas te sugerem.

A1 - Eu acho que a minha estória vai ser uns medos muito grandes.

Um senhor mau que lia a mente e como ele era muito ele transformava os medos em realidade. Uma menina tinha muito medo de cães quando viu os cães fugiu a sete pés. Depois a menina escondeu-se e sabe como ela enfrenta os cães ela acreditou que domesticados e ela teve a ideia de domesticar os cães.

Mas só que ela sabia domesticar os cães. ela lembrou que o seu pai era domesticador de cães e ele tinha insinuado a menina. Ela conseguiu. Ela mandou aos cães atacar o mau. O mau caiu com a cabeça no chão e ele esqueceu-se de tudo e quando acordou ele já não era mau já era bom e nunca mais foi mau foi sempre bom.

A2 - Os Poemas da Mentira e da Verdade são dois olhares simultâneos sobre a realidade. O da imaginação, da fantasia, da nonsense e o da seriedade, da objetividade, de espírito crítico.

Num e noutro perpassa um humor muito característico da autora.

A3 - Um dia a Mãe estava num colégio que havia mais rapazes do que raparigas e os rapazes gozavam sempre com ela, porque a mãe era muito gorda.

Quando ela foi para casa acusou a mãe e ao pai o que os rapazes andavam a fazer com ela e havia um rapaz que não gozava com ela, em vez disso, gostava dela.

Quando ela cresceu gostava muito dele e ele dela. Pois o namoro continuou e eles ficaram com filhos e ficaram namorados para sempre.

A4 - Ele estava a fugir mas, quando o Ladrão roubou as palavras e as pessoas ficaram sem falar três semanas.

E depois ele foi preso numa prisão perpétua, e depois saiu mas continuava a roubar palavras.

A5 - A capa sugere uma menina com uma grande amizade de um golfinho no mar e a menina Joana como tinha uma grande amizade com o golfinho não o largava ia sempre ter com ele à praia, e desde que a menina ia crescendo e o golfinho envelhecendo ficavam mais afastados.

A6 - Era uma vez um menino que queria crescer comia legumes, couves, leite tudo o que a mãe lhe dizia.

E com o tempo crescer e ficou adulto.

E depois teve saudades de ser criança.

A7 - Era uma vez uma menina muito linda que passeava por uma lindíssima floresta.

As árvores floridas, os passarinhos a cantar.

Na sua escola portava-se muito bem, tinha muita imaginação porque lia muito.

Um dia ia para casa dos avós sozinha até que se perdeu pelo caminho. Lembrou-se como seria voar. Encontrou um passarinho e ele disse:

- Olá.

- Mas tu és um passarinho mágico!

- Porque estás tão triste? - Estou perdida.

- Não te preocupes. O pássaro levou-a a casa. – Espera – Disse ele.

Levo-te a casa com uma condição! Qual?

Promete que não contas nada a ninguém. O pássaro foi-se embora.

E ela e ele sabiam que iam ver-se em breve.

A8 - Era uma vez uma menina chamada Alana que era uma ninfa e que vivia na água e que era bailarina e que usava um vestido em forma de flor e que tinha uma amiga.

Todos os dias Alana calçava as sapatilhas e saltitava de um lado para o outro. Como Alana era muito desajeitada a rainha das ninfas anda muito preocupada, porque tinha medo que na noite da grande festa a Alana não dança-se bem.

A9 - O G. Stilton era um agente secreto só que ninguém sabia que ele era aquilo.

Ele andava num elicóptero da Associação secreta e ele era um de lá. Nem a família sabia.

Um malfeitor andava atrás dele.

A10 - Era uma girafa colorida que encontrou um homem e perguntou-lhe: O que é isso e o homem respondeu: São bolas de sabão com pontos de interrogação por dentro. Então a girafa perguntou: podes-me fazer algumas bolas de sabão? e o homem respondeu: Sim, posso. E então decidiram dar uma volta no meio da volta encontrou um tesouro a fazer perguntas.

A11 - Era uma vez o Código do Dragão com o Jerónimo Stelton a fazer um plano mistério.

A Tea Stelton é:

Desportiva, atrevida e fascinante. Tea Stilton é a enviada especial do Deáreo do Roedores, o famoso jornal é dirigido pelo seu irmão Jerónimo Stelton.

A12 - A mim, sugerem-me o alfaiate já muito velhinho a fazer roupa com a tesoura e do que precisa.

A13 - Na contracapa está um desenho e está a história é maravilhosa quem me dera ler esta história para casa mas quando chegar cas tanho de avisar a irmã Constança.

A14 - Eu acho que é um livro com poemas de fadas verdes muito amaveis e queridas, que tratam dos jardins, dos animais, das crianças etc.

Acho que é uma hestoria muito fixe.

A15 - A mim sugerem-me que dentro da capa, da contracapa e da lombada estão meninos num palácio com uma animação muito grande.

A16 - Sugerem-me que:

Que os animais querem encontrar a árvore dos frutos mágicos. Porque estava muito sol e aqueles frutos deixavam-os ficar bem. O sol triste disse-lhes que os ia ajudar até aos frutos mágicos e ficaram amigos.

A17 - Acho que é uma senhora que marcou uma consulta. E no dia ela tava a andar até que perdeu o autocarro e o autocarro passou e ela disse:

- Setopa! E o autocarro não parou e fegou atrasada.

A18 - Após observar a capa vejo que isto me leva a pensar é verdade que ler faz muito bem e até é verdade.

Eu gosto muito de ler e acho que o livro vai falar de várias histórias sobre as letras do alfabeto. Gostava que a Joanhina sentisse o mesmo que eu, ou até semelhante. Espero que ela o aproveite e não o estrague porque realmente os livros são um mundo para crianças, adolscentes, adultos ou até mesmo idosos.

A19 - A capa do livro é engrasada porque tem um homem com o nariz grande e tem um passaro.

A contracapa tem a fotografia muito engrasada e tem um bocadinho de texto.

A lombada é jira tem o título e tem o alture.

Guião II – Pós-leitura

1. Depois de teres lido o livro que escolheste, consideras que o que leste vai ao encontro do que imaginaste?

A1 – Sim.

A2 – Sim.

A3 – Não.

A4 – Sim.

A5 – Sim, o que li foi ao encontro.

A6 – Sim.

A7 – Não.

A8 – Mais ou menos.

A9 – Não.

A10 – Sim.

A12 – Mais ou menos

A13 – Não.

A14 – Sim.

A15 – Não.

A16 – Não.

A17 – Não.

A18 – Sim, o que li foi ao encontro do que eu imaginei.

A19 – Sim.

1.1. Justifica a tua resposta.

A1 – Porque que eu imaginei que uma pessoa tinha medo.

A2 – Porque era o poema do alfabeto e era o x de Xavier que usa roupa de mulher.

A3 – Porque pensava que o pai e a mãe se apaixonaram e depois se chatearam, porque o pai tinha outra, só que uns dias depois ele já não gostava da namorada e voltou para a outra.

A4 – Porque o Ladrão de palavras quase na ultima pagina, faltavam algumas palavras.

A5 – Foi ao encontro do que li, porque vi logo pela imagem uma amizade e pelo título, eu imaginei que seria um livro com muita emoção dentro de uma amizade, e que joana gostava muito de golfinhos.

A6 – Porque este menino queria crescer.

A7 – Porque a minha imaginação não era assim.

A8 – O livro falava mais ou menos, porque não pensei muito bem o livro falava de uma ninfa que não era boa a ballet e um dia conseguiu ser boa a ballet mas ballet aquático.

- A9** – A mim não, porque na eram colegas da escola e o amigo era um agente secreto.
- A10** – Sim porque, no titulo de linguas de perguntador era de um menino perguntador.
- A12** – Porque não tive muito tempo para ler o livro.
- A13** – Não sei.
- A14** – Sim porque a capa parecia com livro de poemas.
- A15** – Porque eu pensei que os meninos estavam no ar.
- A16** – Porque não tinha a ver com o sol, falava de versos.
- A17** – Porque eu nem ia imaginar que a S. Adriana perdeu o autocarro.
- A18** – Foi ao encontro do que eu imagineinei, porque este livro tem exatamente o que eu pensei que teria, que é várias histórias com o título começado por letras ordenados do alfabeto.
- A19** – Porque foi muito engraçado.

2. Os elementos que a capa do livro e contracapa contêm deram-te pistas sobre o que leste?

- A1** – Sim.
- A2** – Sim.
- A3** – Sim.
- A4** – Ladrão de palavras e uma folha a quair.
- A5** – Sim.
- A6** – Sim.
- A7** – Sim, deram.
- A8** – Sim
- A9** – Sim.
- A10** – Não.
- A12** – Sim.
- A13** – Não.
- A14** – Não.
- A15** – Não.
- A16** – Não.
- A17** – Sim
- A18** – Não muitas, só a contracapa é que deu.
- A19** – Sim.

2.1. Justifica a tua resposta.

- A1** – Porque na capa esta senhor que era assustador.
- A2** – Porque as pistas do livro era a mentira e a verdade.

- A3** – Porque o título dá-me pistas sobre como o pai e a mãe se apaixonaram.
- A4** – Não sei.
- A5** – Deram, porque a capa mostra que vai acontecer alguma coisa com a Joana e o golfinho, a contracapa diz-me que a Joana tem uma praia e gostava muito do mar.
- A6** – Porque na contracapa está um poções e por causa disso fiquei logo com a ideia disso.
- A7** – A capa tem o título que não tem pistas, mas a contracapa sim, não tem lá o resumo todo mas chega perfeitamente.
- A8** – Na capa á ninfas a dançar e o livro falava de ninfas a dançar e na contracapa estam pétalas de rosas e na história fala de pétalas de rosas.
- A9** – Foi o pergaminho e as personagens.
- A10** – Não porque só tinha bolas de sabão com um ponto de interrogação uma girafa e um senhor.
- A12** – Porque na capa dizia o coração era o que ele gostava mais de fazer.
- A13** – Porque a gotinha vai perder o braco.
- A14** – Não porque a capa tem fadas e o titulo diz que é de fadas..
- A15** – Porque eles estavam num (cinema) cinema. (O-ges)
- A16** – Porque o titulo e os desejanhos não me ajudaram para imaginar do que se tratava, e eu pensava que era um sol que guiar os animais para uma árvore de frutos mágicos.
- A17** – Porque só asertei um bocado com a ajuda da capa e da contracapa.
- A18** – Porque a contracapa diz como, porquê e que este livro é especial, e eu também acho isso, porque é engraçado ao facto de ter histórias com os títulos começados pelas letras do alfabeto.
- A19** – Porque na capa e na contracapa deu-me pistas.

3. Já conhecia o livro?

- A1** – Não.
- A2** – Eu já conhecia o livro.
- A3** – Não.
- A4** – Não
- A5** – Não.
- A6** – Não
- A7** – Não, ainda não conhecia
- A8** – Não.
- A9** – Não conhecia (tenho alguns)..

- A10** – Não
- A12** – Não, porque não leio muitas vezes.
- A13** – Não.
- A14** – Sim.
- A15** – Não.
- A16** – Não, não conhecia.
- A17** – Não.
- A18** – Não, não conhecia.
- A19** – Sim porque quando andava na pré eu vi.

4. O que mais te interessou no livro?

- A1** – O que me interessou no livro foi que uns meninos tiveram medo e falavam dos medos.
- A2** – Eu interessei no poema do alfabeto que era o “x” de Xavier que usa roupa de mulher e, porque é maravilhoso.
- A3** – O que mais me interessou no livro foi que o pai tinha as coisas pretas e brancas e tinha tudo arrumado e a mãe tinha as cores todas no objetos e tinha tudo desarrumado.
- A4** – Foi noma parte que estava sen letras.
- A5** – O que mais me interessou no livro foi que quando a Joana e o golfinho ficaram muito amigos e viajaram pelo mar.
- A6** – O que mais me interessou foi o menino e os seus interesses.
- A7** – O que mais me interessou no livro foi a amizade. Mas, também adorei a primeira e a última histórias.
- Quem inventou o livro tinha muita imaginação, nunca mais me vou esquecer deste livro, foi o melhor livro que algum dia já li na minha vida. Sempre que me pedirem para contar uma história vou-me lembrar do seu título “As mais belas histórias de Rubem Alves”.
- A8** – O que mais me interessou no livro foi que todas as ninfas sabiam dançar menos uma e que na festa da grande noite ela conseguiu dançar.
- A9** – O que mais me interessou no livro foi a parte de quando o Geronimo caiu para o esgoto. Sei como se chamavam os dois agentes eram o zero zero caka e o zero zero vi.
- A10** – O que mais me interasou-me no livro quando o menino faz perguntas e uma senhora da-le a resposta.

A12 – Interessou-me mais o (iniuio) inicio do livro, porque o inicio conta que ele gostava de costurar.

A13 – Foi quando a gotinha encomtrou um amigo, e o amigo depois disselhe adeus porque ele tinha quir para casa.

A14 – O que me interessou no livro foi foram os centimentos e os poemas.

A15 – A mim intressou-me mais no livro o rock do tio, porque gostei da banda deles.

A16 – Foi ser de versos e ter varios poemas criativos, com muita imaginação e muito engraçados, também acho que quem os escreveu, escreveu-o muito bem e vou-me lembrar sempre dele porque eu tinha escolhido outro e a final este era melhor.

A17 – No livro interessou-me quando o S. Serafim se atraseu.

A18 – Interessou-me que ele tivesse os títulos das várias histórias que tem, sempre começados pelas letras do alfabeto.

Também me interessaram algumas histórias como a da “Aranha Ana”, uma aranha muito apressada, “O dente do Dinis”, que é um poema muito engraçado, “A baleia Becas”, uma baleia gigante que acaba por ser respeitada e “A fada Fifi”, uma fada que aprendeu o significado da amizade.

Sei que muitos outros alunos da Joanhina vão também ler este livro e penso que eles também vão gostar.

A19 – O. que mais me interessou no livro foi logo a primeira história porque foi a mais divertida.

5. Aconselhas os teus colegas a ler este livro?

A1 – Sim.

A2 – Sim.

A3 – Sim.

A4 – Sim.

A5 – Sim.

A6 – Sim.

A7 – Sim.

A8 – Sim.

A9 – Sim conselho .

A10 – Sim.

A12 – Não sei.

A13 – Sim.

A14 – Sim.

A15 – Sim.

A16 – Sim.

A17 – Sim.

A18 – Aconselho.

A19 – Sim.

5.1. Justifica a tua resposta.

A1 – Porque é muito engraçado.

A2 – Porque o livro tinha poemas da mentira e da verdade que são divertidos e engraçados.

A3 – Porque eu adorei o que li e eles também iam gostar e também fala como o pai e a mãe se apaixonaram.

A4 – Porque eles podem conseguir descobrir as letras.

A5 – Eu quero que leiam este livro, porque diz-nos o que é a amizade e que devemos ser amigos uns dos outros.

A6 – Porque este livro é muito engraçado, bonito e ensina-nos a não ter pressa para crescer.

A7 – É um livro muito bom, ensina-nos várias coisas e é mesmo apropriado para a nossa idade.

A8 – Porque o livro fala que não devemos dessistir.

A9 – Porque é muito giro, é engraçado principalmente de quem gosta de agentes secretos.

A10 – Sim porque, ele é muito maravilhoso.

A12 – Porque não o li todo e a minha mãe não parava de mandar.

A13 – Porque é uma história muito gira.

A14 – Sim porque é muito bonito.

A15 – Porque (não sou eu que mando neles) acho que eles vão gostar.

A16 – Porque é muito giro, muito engraçado e muito criativo.

A17 – Porque a história é bonita.

A18 – Porque é muito giro e engraçado. É diferente dos outros e acho que eles vão gostar.

A19 – Porque é o livro engraçado.