

Sílvia Marina Amaro Brás

O contributo do envolvimento da família na formação
de leitores para a melhoria da prática de ensino



Sílvia Marina Amaro Brás

O contributo do envolvimento da família na formação de leitores para a melhoria da prática de ensino

Relatório final de estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professor Doutor João Paulo Balula



Declaração

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

A candidata,

Viseu, ___/ ___/ ____

(Sílvia Marina Amaro Brás)

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração que me foi prestada a vários níveis. Pretendo, por isso, expressar o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a sua consecução.

Ao Doutor João Paulo Balula, pelo incansável apoio e disponibilidade manifestada, pela orientação prestada, pela partilha do saber e pelas suas valiosas contribuições.

À comunidade educativa da escola em que o estudo foi desenvolvido, por toda a colaboração evidenciada.

Ao meu amor, um abraço apertado e sentido pelo carinho e força em todos os momentos e pelo tempo que não pude passar com ele.

A todos os que souberam ouvir os meus desabafos e me retribuíram com palavras de incentivo.

Finalmente, um agradecimento especial aos meus pais, meus eternos companheiros, que tornaram este trabalho e tudo na minha vida, possível.

O meu muito Obrigado a todos.

RESUMO

O presente relatório de estágio debruça-se sobre o culminar de uma etapa de formação profissional única desenvolvida no âmbito das práticas de ensino supervisionadas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o ano letivo de 2011/2012. Assim, com este documento pretende-se, numa primeira instância fazer uma caracterização dos dois contextos pedagógicos onde a formação profissional foi desenvolvida. Por outro lado, ambiciona divulgar e partilhar opções e práticas concretizadas ao longo deste processo de formação, assim como refletir sobre as mesmas. Deseja-se ainda fazer uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, já que o documento se caracteriza pela transição entre a fase de formação e o princípio da profissionalização.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito da leitura têm evidenciado o papel ativo e complementar que vários contextos detêm na formação de leitores.

Partindo desta conceção, o estudo “O Contributo do Envolvimento da Família na Formação de Leitores”, apresentado neste relatório, debruça-se sobre dois desses contextos: a família e a escola. O estudo tem como principal propósito compreender a importância do envolvimento da família e da escola na formação de leitores. Com esta finalidade desenhou-se uma investigação-ação, englobando uma componente quantitativa e qualitativa.

A investigação abrange alunos do 1.º Ciclo de uma Escola Básica Integrada. Assim, procurámos promover, junto dos jovens leitores, atividades diversas que aliaram a leitura ao prazer de ler, criando hábitos de leitura que ajudaram a desenvolver o gosto e a compreensão na leitura.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Ensino – aprendizagem, Hábitos de leitura, Formação de leitores.

ABSTRACT

This traineeship report is focused on the ending of a stage of unique professional training developed on the range of supervised teaching practices carried out in Pre-School Education and the 1st Cycle of Junior School, during the school year of 2011/2012. This document's purpose is to first of all, do a characterization of the two teaching contexts where the professional training was developed. On the other hand, there is also the scope of developing and sharing options and practices applied during this training process, as well as to ponder on them. There is also the purpose of doing an analysis of developed skills and professional knowledge, since this document is characterized by the transition between the stage of training and the beginning of professionalization.

The assignments developed on the range of reading have shown the active and complementary role that several texts have on the training of readers.

Going with this concept, the study *The Contribute of the Family's Involvement in the Training of Readers* presented in this report focuses on two of those contexts: the family and the school. The study's main purpose is to understand the importance of the family and the school's involvement in training readers. Therefore, an investigation-action was created, including a quantitative and qualitative component.

The research includes students from the 1st Cycle of Junior School from the school Escola Básica Integrada. Therefore, we intend to promote to young readers diverse activities which combine reading and the pleasure of reading, creating reading habits which developed the comprehension of reading and the pleasure of reading.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Teaching – learning, Reading Habits, Readers Training

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de Siglas.....	ix
Introdução	1
Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto	4
Capítulo I - Contextualização da Prática Profissional	4
1.1. Caraterização dos Contextos	6
1.1.1. Meio institucional	6
1.1.2. Horários.....	7
1.1.3. Recursos Físicos e Humanos	7
1.1.4. Caraterização do Grupo	8
1.1.5. Caraterização do Espaço.....	12
1.2. Análise das Práticas Concretizadas na PES II e na PES III	14
1.3 Análise das Competências e Conhecimentos Profissionais Desenvolvidos...18	
Parte II – O Contributo do Envolvimento da Família Na Formação de Leitores	32
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	32
2.1. Leitura: Uma competência fundamental	32
2.1.1. Concepções de leitura: da decifração à compreensão.....	32
2.1.2. A importância da leitura na contemporaneidade	33
2.1.3. Formação de leitores	35
2.1.3.1. O papel da família na formação de leitores	36
2.1.3.2. O papel da escola na formação de leitores	38
Capítulo III - Estudo Empírico.....	41
3.1. Investigação em contexto e objetivos.....	41
3.2. Metodologia	43

3.2.1.	Tipo de Investigação.....	43
3.2.2.	Caraterização da amostra.....	43
3.2.2.1.	Caraterização do Meio	45
3.2.2.2.	Caraterização da Escola	45
3.2.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	46
3.3.	Apresentação e discussão dos resultados	47
3.3.1.	Análise da entrevista realizada à docente.....	47
3.3.2.	Análise e discussão dos dados dos questionários aplicados aos alunos ...	49
3.4.	Análise e discussão dos dados dos questionários aplicados aos encarregados de educação	53
3.5.	Plano de atividades.....	56
3.5.1.	Implementação do projeto “Já Sei Ler”	57
3.5.2.	Implementação do projeto “Ler para adquirir conhecimentos”	58
3.6.	Avaliação de atividades.....	59
3.6.1.	Avaliação da implementação do projeto “Já Sei Ler”	59
3.6.2.	Avaliação da implementação do projeto “Ler para adquirir conhecimentos”.....	61
	Conclusão	64
	Bibliografia	68
	Legislação Consultada	72
	Anexos	74

Índice de Ilustrações

Figura 1 - Pesquisas realizadas pelos alunos.....	62
Figura 2 - Realização dos cartazes pelos grupos	63
Figura 3 - Cartazes dos grupos de alunos.....	63
Figura 4 - Planta do edifício do Jardim de Infância	77
Figura 5- Disposição da sala de Jardim de Infância	78

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Parâmetros de Avaliação.....	6
Tabela 2 - Habilitações Literárias dos EE.....	45

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Tempo semanal dedicado à leitura de livros	50
Gráfico 2 – Hábitos dos encarregados de educação para com o seu educando	52
Gráfico 3 - Tempo semanal dedicado à leitura	54
Gráfico 4 – Perspetiva dos educandos sobre os hábitos dos encarregados de educação	56

LISTA DE SIGLAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada
PCT – Projeto Curricular de Turma
PCE - Projeto Curricular de Escola
1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico
OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar
PNL - Plano Nacional de Leitura
CAF - Complemento de Apoio à Família
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação
DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
MIME – Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar
EE - Encarregados de Educação
CAF – Componente de Apoio à Família
ATL – Atividades de Tempos Livres
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
NEE – Necessidades Educativas Especiais
MEM – Movimento da Escola Moderna

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado e surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

O presente documento, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, incide nas experiências de desenvolvimento profissional e pretende refletir o percurso de formação seguido, a postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do dia a dia do estágio profissional experienciado ao longo de dois semestres em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O estágio da Prática de Ensino Supervisionada II e Prática de Ensino Supervisionada III (PES) foi desenvolvido num Jardim de Infância e numa Escola do 1.º CEB, respetivamente.

O estágio supervisionado é um processo importante para a formação docente, na medida em que permite ao aprendente aproximar-se da realidade da sala de aula/escola ou do sistema educacional, adquirir experiência profissional específica na sua área de atuação profissional, refletir sobre a sua prática e a prática pedagógica que se concretiza na escola. Alarcão (1996, p. 26) afirma que o “estagiário, para construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que assiste fazer, de imitar sem realizar cópias, de recriar, de transformar”.

O nosso interesse pela problemática da leitura como tema de investigação deve-se aos estudos recentes do PISA 2009 que, pela primeira vez desde o início do programa, revelam que os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE (2010), no domínio da leitura. Quando confrontado com os países da OCDE, Portugal é o quarto país que mais se desenvolveu em leitura. Entre os fatores que podem ter contribuído para a melhoria das competências de leitura, encontra-se o Plano Nacional de Leitura (PNL). Isso mesmo é reconhecido pela OCDE (2010) quando enumera as várias transformações surgidas no sistema de ensino português, a partir de 2005, fazendo menção explícita à importância do lançamento do PNL para as melhorias assinaladas no domínio da leitura.

Todavia, a maior parte dos trabalhos realizados apontam que os níveis de motivação para a leitura, ao longo do percurso escolar, diminuem. Mata (2006), refere vários autores que têm evidenciado posições semelhantes às apresentadas

anteriormente (Grambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Monteiro & Mata, 2001; Bártolo, 2000; Mckenna, 2001; Hall & Coles, 1999).

Quando se pretende que o aluno comece a ler sozinho, fora dos muros da escola, e que, ao mesmo tempo, ler seja para ele uma atividade de prazer, é natural as crianças considerarem mais agradável jogar computador, ir ao cinema ou ver televisão. Assim, a ausência ou a redução abrupta “de momentos de leitura partilhada, pode comprometer a formação de leitores a meio do percurso” (Balula, 2010, p. 6).

Existe, neste momento, uma grande unanimidade em considerar-se que um dos contextos principais onde se desenvolvem as interações precoces com a linguagem escrita é, sem dúvida, o contexto familiar, que tem vindo a ser cada vez mais valorizado e mobilizado como elemento de estudo (Morrow, Paratore & Tracey, 1994 citado por Mata, 2006).

Por todos os motivos enunciados anteriormente, a área escolhida para o nosso estudo foi a leitura e o envolvimento da família.

Em termos de estrutura, o relatório de estágio é constituído por duas partes distintas.

O primeiro capítulo surge na primeira parte do documento e apresenta uma contextualização do trabalho desenvolvido na PES II e na PES III, seguida de uma caracterização dos dois contextos de estágio e do grupo de alunos pertencente a cada contexto. Caracterizam-se ainda os espaços das salas de atividades, quer na educação pré-escolar, quer no 1.º CEB. Pretende-se ainda refletir sobre as experiências de aprendizagem realizadas em contexto de estágio pedagógico e sobre as competências desenvolvidas no decorrer do percurso de formação de professores.

A apresentação do estudo “O Contributo do Envolvimento da Família na Formação de Leitores” surge na segunda parte deste documento e pode-se considerar distribuído por dois capítulos distintos: um capítulo referente à sustentação teórica e outro ao trabalho de investigação desenvolvido.

Assim, no segundo capítulo, procurámos fazer um levantamento geral sobre as principais temáticas que sustentam a pesquisa efetuada. Neste capítulo, procurámos definir e caracterizar o que se entende por leitura e qual a importância desta temática nos dias de hoje. Seguidamente, salienta-se o papel fulcral da família, da escola e do professor na formação de leitores.

Com o capítulo 3, iniciámos a apresentação da parte prática deste trabalho. Nele, procurámos apresentar de forma sucinta todo um conjunto de aspetos metodológicos, onde, para além da caracterização do tipo de estudo, procurámos

definir a amostra, descrever os procedimentos de construção e de utilização dos vários instrumentos e de tratamento da informação recolhida. Ainda apresentámos todos os dados que foram interpretados e discutidos com base na sustentação teórica anteriormente patenteada.

Por fim, procurámos elaborar algumas considerações finais, tendo em conta os diferentes aspetos que serviram de ponto de partida para este documento, e ainda os resultados do estudo, limitações e possíveis eixos de continuidade da investigação aqui apresentada.

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A Prática de Ensino Supervisionada, adiante designada por PES, é considerada para efeitos do presente relatório equivalente à Prática Pedagógica. A PES constitui-se como uma componente de formação na área da docência, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente através da iniciação à prática profissional, proporcionando ao aluno a aquisição de experiência profissional específica e contribuindo de forma eficaz, para dar ao aluno a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos académicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do uso das suas habilidades. Espera-se, assim, que o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica na sua área de atuação profissional. Obedecendo ao disposto no ponto 4 do artigo 14.º do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, as atividades a desenvolver no âmbito da PES proporcionam aos estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação e promovem uma atitude crítica reflexiva em relação aos desafios, procedimentos e empenhos do quotidiano profissional.

As unidades curriculares de PES II e PES III surgem no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma carga horária semestral de 196 horas e 238 horas de contacto, respetivamente. Ambas as disciplinas compreendem o estágio, o seminário e a orientação tutorial.

Em ambos os ciclos de ensino, organizámo-nos em núcleos de estágio constituídos por três elementos e a duração do estágio era de dois dias por semana (segunda feira e terça feira). O estágio consistiu numa primeira semana de observação em contexto educativo da pedagogia da cooperante, ao qual se seguiu uma intervenção em grupo e, daí em diante, todas as semanas apenas uma estagiária ficava responsável pela intervenção durante os dois dias de estágio. No caso da educação pré-escolar, uma das alunas poderia assumir a predominância da intervenção, podendo essa predominância variar ao longo da manhã/dia (por exemplo, uma aluna asseguraria o acolhimento, outra a organização e deslocação para o lanche e para o recreio e uma terceira a tarefa da segunda parte da manhã). Durante todas as intervenções/aulas, as três alunas envolviam-se no apoio à realização das tarefas propostas e à gestão do grupo. Do mesmo modo, todas as intervenções eram preparadas em grupo.

Segundo Alarcão (1996), o estágio deve ser considerado tão importante como os outros conteúdos curriculares.

As orientações tutoriais consistiam em reuniões com o orientador cooperante e com um dos dois supervisores que tinham obrigatoriamente de observar pelo menos duas vezes a intervenção de cada uma das estagiárias. A reunião tinha como intuito fazer refletir o grupo de estágio, em especial a estagiária dinamizadora, e a explanação da opinião do supervisor sobre a mesma, dando possíveis sugestões à estagiária para poder melhorar a sua prática pedagógica. A supervisão assentava num paradigma reflexivo colaborativo entre o supervisor, o orientador cooperante e o formando, em que o supervisor e o orientador cooperante surgem como profissionais com mais experiência e saber, que escutam e dialogam, que se corresponsabilizam pelas opções tomadas, que ajudam o formando a desenvolver-se para a autonomia através da reflexão sistemática da prática e pela introspeção que cria condições de sucesso (Vieira, 1993; Zeichner, 1993; Alarcão e Tavares, 2003).

O Seminário consistiu em aulas semanais para todas as áreas do saber, tais como ciências da educação, ciências sociais, ciências naturais, português, matemática e expressões. A predominância da carga horária pertencia às ciências da educação.

Para uma melhor explicitação e compreensão do trabalho desenvolvido em ambas as PES, apresento a tabela seguinte com as horas de contacto e o que era avaliado em cada uma das tipologias de trabalho.

Tabela 1 – Parâmetros de Avaliação

Tipologias de Trabalho	PES II (Jardim de Infância)		PES III (1.º CEB)
Estágio	140 h	A nota quantitativa é da responsabilidade da equipa de supervisores, depois de ouvidos os cooperantes, numa lógica de entendimento entre as partes.	154 h
Seminário	28 h	A classificação resulta das seguintes componentes: <ul style="list-style-type: none"> • PCT (avaliado pelos dois elementos da equipa de supervisão); • Planificações da Ação Educativa feitas em grupo de estágio, de forma global para todas as áreas do saber e avaliadas conjuntamente, em reunião de equipa, pelos docentes que em cada área lecionaram o Seminário. 	42 h
Orientação Tutorial	28 h	A classificação é dada pela equipa de supervisão com base em dois elementos: <ul style="list-style-type: none"> • Relatórios críticos reflexivos sobre a dinamização das atividades das semanas de estágio, onde deve salientar-se a atuação global do grupo de formandos, a heterosopia do cooperante e dos supervisores quando estiveram presentes; • Capacidade reflexiva dos estagiários aquando das reuniões de orientação tutorial. 	42 h

No entanto, existe uma diferença entre a PES II e a PES III que consiste na inclusão do presente relatório para avaliação da unidade curricular da PES III.

1.1. Caracterização dos Contextos

1.1.1. Meio institucional

O Jardim de Infância é uma instituição Pública da responsabilidade do Ministério da Educação, com a valência de educação pré-escolar. Este jardim situa-se junto à escola do 1.º CEB e foi inaugurado em 1989. No entanto, em 2007, foi aumentado e renovado, pela Junta de Freguesia, para poder ter o CAF, com almoços e prolongamento de horário. Com o prolongamento de horário, o Jardim de Infância dá resposta às necessidades das famílias e das respetivas crianças, indo ao encontro do

previsto no artigo 9.º do Decreto-Lei N.º 147/97, de 11 de junho e no artigo 12.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97), de 10 de fevereiro.

A Escola do 1.º CEB possui a valência de jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. É uma instituição Pública do Ministério da Educação.

Ambas as instituições se situam na cidade de Viseu, embora em pontos opostos da mesma.

1.1.2. Horários

O horário de funcionamento do jardim de infância decorre entre as 8 horas da manhã e as 18 horas e 30 minutos, estando dividido em componente letiva e componente de apoio à família. A componente letiva realiza-se das 9 às 12 horas, no período da manhã e das 13 horas e 30 minutos às 15 horas e 30 minutos, no período da tarde. Por sua vez, a componente não letiva da educadora de infância realiza-se às 2.ª e 4.ª feiras das 15 horas e 30 minutos às 16 horas e 30 minutos.

O horário de funcionamento da componente letiva da turma onde estagiei no 1.º CEB decorre entre as 8 e as 13 horas, fazendo pausa para o lanche das 10 horas e 30 minutos até às 11 horas. Como as escolas são insuficientes para o número elevado de alunos, isso impede o seu funcionamento em regime normal.

1.1.3. Recursos Físicos e Humanos

O jardim de infância (cf. Anexo 2) é um edifício único, constituído por duas salas, a sala de atividades e a sala polivalente, onde decorrem algumas atividades, o almoço e o lanche das crianças. Uma vez que o jardim só possui uma sala, não existem materiais de uso comum às diferentes salas, no entanto, todas as crianças utilizam o material existente, tanto na sala de atividades como na sala polivalente. Este jardim possui ainda um átrio de entrada com cabides; uma cozinha equipada; um gabinete; duas instalações sanitárias, uma para as crianças e outra para os adultos; cinco áreas de arrumação (o arquivo, o material didático, o armário de parede, os arrumos e a despensa); e um espaço exterior amplo de terra e com algumas árvores. A área exterior deste espaço é de 45 m², encontrando-se o mesmo em bom estado de conservação. O seu piso é constituído por areia, tendo um passeio de calçada a circundar todo o edifício; existindo algumas árvores em redor do edifício. Quanto à segurança, o jardim encontra-se protegido por gradeamento; tem três portões que, normalmente, se encontram fechados.

Este espaço não possui qualquer tipo de cobertura. Os materiais à disposição das crianças são um escorrega e uma tabela de basquetebol, no entanto, as crianças também transportam para o exterior outro tipo de material, com o qual podem brincar, como triciclos, pás, baldes, trotinetas, cordas, bolas de futebol.

A componente letiva é assegurada por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa. A CAF é assegurada por dois auxiliares da componente social de apoio à família. Este jardim de infância não tem pessoal administrativo nem outros profissionais. Esta componente é apoiada financeiramente pela Câmara Municipal.

A Escola do 1.º CEB é constituída por 12 salas de aula para o 1.º Ciclo, quatro salas para a Educação Pré-escolar, uma biblioteca, uma mediateca, bar, cozinha, refeitório, polivalente, gabinete para a Coordenação de escola, Serviços Administrativos e um amplo espaço para recreio. Na escola funciona uma Unidade de Ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do Autismo (sala TEACCH) e um Centro de Recursos TIC para a Educação Especial de Viseu (PCE, 2011).

A escola conta com o envolvimento de 35 docentes. A equipa do pessoal não docente é constituída por 17 auxiliares de educação do ministério da educação.

1.1.4. Caracterização do Grupo

O grupo do jardim de infância é constituído por 25 crianças, onde predominam as crianças do sexo feminino. Há predomínio das crianças com 5 e 6 anos de idade. É um grupo heterogéneo que compreende crianças dos 4 aos 6 anos de idade, com níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes. São crianças muito irrequietas, com conseqüente dificuldade de concentração. As regras de comportamento na sala de aula ainda não estão interiorizadas. Eles conversam com os colegas, ignorando por vezes, as chamadas de atenção por parte da educadora.

Existe um número significativo de crianças que só fala quando é solicitado pela educadora. Contudo, também existem crianças que se exprimem oralmente de forma clara e audível, mas de uma maneira desordenada, sem respeitarem a vez de cada um.

A sala tem um grupo de crianças independentes, desde o vestir, utilizar adequadamente os materiais, ter hábitos de higiene, entre outros. Porém, ainda existem bastantes crianças com dificuldades ao nível da motricidade fina, verificando-se que têm dificuldades em abotoar um bibe, ou em apertar um simples atacador. Salvo raras exceções, são crianças bastante autónomas, escolhem as atividades que

pretendem realizar e o material que querem usar e posteriormente arrumam-no sem ser preciso a indicação de um adulto. Contudo, na área de formação pessoal e social, mais concretamente, as relações sociais são o ponto fraco do grupo. Uma grande parte do grupo resolve os seus problemas recorrendo à violência física, mesmo compreendendo o que está certo e errado, comprometendo a sua atuação enquanto cidadãos no futuro, já que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado pelo meio que o rodeia. Já existe um número significativo de crianças com espírito crítico, desde o dar opinião sobre o que observam (por exemplo o comportamento de colegas) a avaliar o seu desempenho em diferentes atividades.

No geral, são crianças com nível de maturidade, motivação e interesses muito diversos. Existem crianças que ainda demonstram insegurança, algumas lacunas a nível de desenvolvimento psico-motor, no controlo de movimentos finos, de destreza manual, equilíbrio, entre outros. As crianças revelam uma falta de concentração, atenção e motivação, tanto no saber escutar como na execução do que lhes é solicitado.

O grupo evidencia a existência de problemas ao nível das atitudes, valores e comportamentos, os quais perturbam claramente o normal funcionamento da sala de atividades. De um modo geral, são crianças que necessitam de um trabalho mais específico no que se refere às regras básicas do quotidiano da sala. Embora tenham já adquirido a consciência de si e dos outros, ainda não conseguem respeitar as características individuais de cada um e ajudar os colegas na realização de trabalhos.

O grupo tem uma menina com problemas ao nível da fala, tendo apoio específico a esse nível, e outra que inicialmente chorava constantemente, tendo necessidade de muito carinho, ternura e o acompanhamento constante de outra criança, de forma a sentir-se segura e protegida. Gradualmente tem vindo a diminuir as crises de choro. Existe um menino que reage mal quando se sente exposto perante o grupo; sentindo-se como que ameaçado tende a chorar ou a não realizar o que lhe foi proposto. Há ainda um menino que vive entre o mundo da fantasia e o mundo real. A sua presença muitas vezes é apenas física, tem lacunas em todas as áreas.

Por fim, salientamos um menino que revela muitas capacidades apesar de preguiçoso e do desinteresse que mostra pela generalidade das atividades que lhe são propostas. Tem espírito de líder do grupo e tende a ser agressivo para com os colegas, não conseguindo resolver sozinho os seus conflitos. A sua participação em grupo é sempre desmedida, não conseguindo gerir as suas emoções/frustrações. É

uma criança que percebe e entende o que se pode e não se pode fazer, tem consciência dos seus erros, mas não tem conseguido corrigi-los.

Apercebemo-nos de que, na sua maioria, os pais das crianças são pessoas presentes, atentas e envolvidas na vida e dinâmica do jardim, parecendo querer manter com a educadora uma relação de cordialidade e colaboração muito positiva.

A turma do 1.º CEB é constituída por 20 alunos, estando 17 no 3.º ano de escolaridade e 3 no 2.º ano de escolaridade por retenção, sendo 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A maioria dos alunos tem idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade.

Existe um aluno com NEE estando deste modo ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A este aluno foi diagnosticada uma deficiência rara, *Cornelia de Lange* e hiperatividade. Uma vez por semana, tem a acompanhá-lo uma docente do ensino especial. O aluno exige um trabalho muito individualizado, por parte da professora e uma atenção constante. Pudemos observar, nas últimas semanas de aula, que, quando a medicação do aluno começava a deixar de fazer o efeito previsto, o aluno revelava um comportamento indisciplinado na sala de aula, levantando-se e começando a mexer em tudo, inclusive a bater em si próprio.

Há uma aluna que, por motivos de doença, perdeu muitas aulas e se encontra a frequentar esta turma do 3.º ano e a acompanhá-la, embora ainda esteja no 2.º ano de escolaridade. Muitos dos alunos, quando acabam mais rapidamente as suas, ajudam os alunos com mais dificuldades, como é o caso desta aluna. Esta tem tido uma grande força de vontade em trabalhar em casa e na escola, expondo sempre as suas dúvidas e querendo esclarecê-las.

É uma turma cujas crianças são muito vivas e inquietas e apresentam diferentes níveis de maturidade, concentração e ritmos de trabalho. Em relação à responsabilidade, autonomia, respeito por regras fundamentais de comportamentos e atitudes na sala de aula, a turma revela-se muito heterogénea, por vezes barulhenta, devido à presença de algumas crianças mimadas e obstinadas. Por outro lado, no grande grupo turma, uma parte dos alunos evidencia já bastante sentido de responsabilidade, vontade e autonomia na execução das tarefas. De salientar, o clima de afetividade que se observa, o bom relacionamento e a amizade que os alunos criaram entre si e com a professora, partilhando e trocando inclusivamente o seu lanche.

Estes alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, sendo nestes casos apontado o facto de possuírem um ambiente familiar problemático, problemas

de saúde, superproteção familiar e falta de concentração e de aceitação de regras no seu trabalho.

Este grupo demonstra grande interesse por livros/histórias, bem como na sua exploração oral. Dramatizar as histórias ouvidas/lidas ou recriá-las para posteriormente dramatizar é um incentivo para os alunos. É de salientar que as atividades de expressão plástica, expressão musical e expressão dramática os deixam muitíssimo motivados.

As atividades que possibilitem ser discutidas por todos, bem como a consolidação de conhecimentos através de cartazes, do quadro interativo, de jogos com perguntas em grande grupo são bem aceites. Quando passamos para a consolidação de conhecimentos através de fichas, os alunos como que “protestam”, exigindo sempre coisas novas e diferentes. Tudo o que englobe os meios audiovisuais, desde a visualização de vídeos, o canto e audição de músicas, atividades interativas através de diapositivos de um *PowerPoint*, cativam de imediato os alunos. Contudo, quando usados em demasia estes meios também se mostram cansativos.

A grande maioria dos alunos exprime-se facilmente perante toda a turma, mesmo os alunos que no início do ano tinham receio em participar, ou em ir ao quadro por iniciativa própria, têm vindo a perder a timidez e a revelar-se mais perante o grupo. Existem alunos que se evidenciam pelo facto de serem extremamente rápidos na realização das tarefas e por, depois, quererem estar sempre a participar e a dar a sua opinião. Por outro lado, há alunos que demonstram dificuldades em esperar pela sua vez. Há outros alunos que se perdem constantemente em conversas paralelas, perturbando algumas vezes o trabalho de alunos que ainda estão a terminar alguma tarefa. Como é uma turma que nem sempre acata as ordens do professor, foi necessário usar estratégias diversas, como, por exemplo, o trabalho em grupo e a pares, de forma a cativar e a manter os alunos mais atentos. São alunos que se distraem muito facilmente, mas revelam-se muito observadores.

Na sua maioria os alunos são provenientes de famílias com um nível sociocultural médio – alto e um grupo reduzido de alunos oriundos de famílias com um nível sociocultural médio – baixo, sendo algumas bastante problemáticas. Um grupo significativo de alunos frequenta as atividades de tempos livres (ATL) e as atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), onde fazem, na globalidade dos dias da semana, os trabalhos de casa. Alguns alunos têm o acompanhamento dos pais, outros apenas têm apoio no ATL.

1.1.5. Caracterização do Espaço

A sala de atividades do jardim de infância localiza-se numa das extremidades do edifício e possui iluminação artificial e natural, sendo que a luz natural pode ser controlada por persianas. As janelas são baixas, o que permite que as crianças tenham uma visão do exterior. Esta sala possui radiadores, quatro placards de cortiça onde se podem afixar cartazes e trabalhos das crianças, mesas e cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças.

A sala de atividades está organizada por cantinhos/áreas (cf. Anexo2) devidamente identificados (as), o cantinho da informática, o cantinho das bonecas, o cantinho dos disfarces, a mercearia e a biblioteca equipada com dois sofás, uma mesa pequena e duas estantes com livros.

Os cantinhos oferecem à criança a oportunidade de “aprender a brincar” manuseando objetos que se assemelham a objetos reais das suas vivências e socializar com outras crianças, embora haja um número limite de crianças por área. A criança pode, desta forma, recriar através do faz do conta e do imaginário situações do seu dia a dia. Segundo Formosinho e Katz (1996, p. 45), “as crianças que se envolvem em jogos fantasiosos frequentes e complexos com os colegas são mais populares e demonstram maior competência social que as outras”.

Em conversa informal com a Educadora tivemos conhecimento de que os cantinhos existentes na sala podem vir a alterar-se ao longo do ano, podendo haver a necessidade de excluir alguns e inserir outros. Estas alterações devem-se às preferências das crianças, assim como à motivação que as mesmas demonstram em relação a certas áreas.

Os jogos de mesa, os jogos de manta e todos os restantes materiais (folhas, canetas, lápis, colas, cadeiras) estão arrumados de forma acessível às crianças, promovendo desta forma a sua autonomia.

A organização do espaço da sala foi feita em colaboração entre o educador e as crianças, para que desta forma elas pudessem perceber e compreender a sua organização e como utilizá-lo. Embora fosse uma organização partilhada, a educadora não descurou que é esta organização que vai controlar o que as crianças fazem e aprendem.

Numa parte da sala existe uma zona livre: a manta que se destina às atividades em grande grupo, como o acolhimento, o conto de histórias, o cantarolar de músicas, entre outras. A outra área funcional é a das mesas, na qual as crianças

desenvolvem vários tipos de atividades (livres e orientadas). Este local é utilizado tanto para aprendizagens dirigidas, como para aprendizagens autónomas.

Relativamente aos equipamentos dos WC destinados às crianças, estes apresentam sanitários e lavatórios adaptados às alturas das mesmas e em número de acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto. Além de estes dois pontos estarem de acordo com a legislação, também se verificam outros, tais como: a proximidade à sala de atividades, o material de fácil manutenção, água potável, iluminação natural, o facto de as sanitas separadas por baias e sem portas e o facto de ter duche. Na casa de banho existem, ainda, escovas individuais, que estão devidamente etiquetadas, embora só as crianças que frequentam o prolongamento as tenham. As crianças são motivadas a serem autónomas na realização da sua higiene pessoal, pelo pessoal adulto.

A sala de aula do 1.º CEB funciona no 1.º andar do edifício, pelo que se encontra um pouco afastada de ambas as entradas principais, não permitindo um acesso rápido ao exterior.

De um modo geral, a sala reúne as condições razoáveis para o bom funcionamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por outras palavras, a sala encontra-se em bom estado de conservação, possui boa luminosidade artificial e também natural proveniente das várias janelas. Em dias de sol, as janelas proporcionam aquecimento natural para além dos três aquecedores disponíveis por baixo das mesmas, ou podem ser abertas para refrescar e ventilar. Para se ter acesso a água corrente não é necessário sair da sala; deste modo, os alunos podem lavar as mãos, lavar pincéis, entre outros. O acesso às instalações sanitárias é rápido; aliás a porta da sala é em frente à casa de banho. A forma como a sala está organizada permite que os alunos sejam autónomos. A sala ainda possibilita a utilização de um quadro interativo com retroprojektor que permite a utilização de meios audiovisuais e a afixação de materiais em placards.

O modo como uma sala de aula é organizada constitui um fator importante a ter em atenção para a implementação de uma prática pedagógica que contemple a diversidade das aprendizagens. Por outro lado, reflete o valor que cada docente atribui à organização do espaço e como o concebe para o grupo, ajustando-se facilmente às suas funções. Segundo Arends (1995), o docente pode adotar, ao longo do ano diversas formas de organização da sala, dependendo das atividades a desenvolver.

Ao longo das várias semanas, a disposição tradicional da sala não foi alterada, embora tenha havido necessidade de o professor responder a algumas necessidades dos alunos, tais como: ritmos de trabalho diversificados; alunos com diminuta visão; alunos distraídos sempre que acompanhados; alunos conversadores; a integração de um novo aluno na turma. Para Arends (1995), esta organização é eficiente em situações nas quais o professor procura captar a atenção dos alunos focada nele próprio. A interação entre os alunos é pouco evidente, não sendo a organização mais adequada à realização de aprendizagens cooperadas. O mesmo autor (1995, p. 94) argumenta que “este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor”.

A organização do espaço da sala de aula está intimamente relacionada com o tipo de relação que o docente pretende construir com os alunos, bem como com a dinâmica que pretende desenvolver com estes.

Esta disposição, com raras exceções, mostrou-se vantajosa pelos motivos que passamos a mencionar: os materiais apresentados em formato digital eram bem visíveis por todos os alunos no quadro interativo; as leituras eram sempre audíveis por todos. Isto também acontecia, porque facilmente se conseguia caminhar pela sala, lendo e ajudando os alunos nas suas necessidades quando nos chamavam, ou quando se observava ser necessária a nossa intervenção. Os trabalhos a pares eram facilitados, tendo em conta que a mesa é de dois lugares. Os trabalhos de grupo de quatro elementos também não alteravam muito, visto ser fácil para os alunos da frente virarem a sua cadeira para a mesa de trás.

Contudo, sempre que houve necessidade, a disposição do mobiliário foi alterada e adequada às atividades que pretendíamos desenvolver. Cogitamos que o facto de ser uma turma de 3.º ano de escolaridade, habituada a trabalhar nesta organização tradicional desde o 1.º ano, tenha facilitado o nosso trabalho, não havendo grande confusão nas pequenas alterações. Não pretendemos descurar que outras disposições pudessem eventualmente funcionar melhor com o grupo de trabalho.

1.2. Análise das Práticas Concretizadas na PES II e na PES III

Com o início das PES surgiram novos desafios. Um desses desafios prendeu-se com o método de ensino usado pela docente do 1.º ciclo: a transmissão de conteúdos sendo como que uma “imposição” para nós. Apesar disso, procurámos

valorizar outros modelos que preconizam o ensino, adotando metodologias de trabalho diversas que nos permitissem fugir do domínio das teorias transmissivas.

Tal como acontece no modelo Reggio Emilia, pretendemos sempre que a sala fosse uma continuidade do espaço familiar, onde, quer os pais, quer as crianças se pudessem sentir seguros, “como se estivessem em casa”.

Na prática, recorremos a trabalhos de grupo já que proporcionam cooperação, entreajuda e colaboração entre o grupo, havendo troca sistemática de informação. Durante as atividades livres, eram as crianças que formavam os seus grupos de brincadeira, já nas atividades orientadas éramos nós que fazíamos esta divisão baseada na entreajuda dos diferentes níveis de desenvolvimento. Os grupos tinham crianças de todas as idades, de maneira a que as crianças mais novas fossem estimuladas pelas mais velhas, aprendendo umas com as outras.

Durante o acolhimento, as crianças tinham a oportunidade de contar vivências, porém o planeamento do dia para o grupo não advinha destas conversas, dos seus interesses e motivações, mas de temáticas que nos iam sendo apresentadas para abordar, consoante a altura do ano. As regras existentes na sala de atividades foram decididas e elaboradas juntamente com as crianças.

Todos os dias, de tarde, era realizada uma reflexão, onde crianças tinham oportunidade de exprimir o que refletiram e o que alterariam se pudessem, das atividades realizadas no dia. As crianças eram assim estimuladas a comunicar, tanto nas atividades livres, como nas orientadas, sendo muitas das vezes estas a contar histórias aos restantes colegas, a falar sobre a sua rotina diária em casa ou no jardim, de maneira a estimular o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem. Ou seja, apoiámos as conversas e as brincadeiras das crianças e fizemos comentários, quando nos pareceu pertinente. Assim, as crianças sentiam-se mais confiantes e com liberdade para manifestar os seus sentimentos e pensamentos.

Além disso, buscámos valorizar as atividades dos aprendizes afixando os seus trabalhos em placares da sala.

O espaço exterior foi igualmente usado para proporcionar aprendizagens intencionais e momentos lúdico-educativos, planeados por nós, como é o caso de uma atividade realizada no dia 10 de maio para praticar exercícios de expressão motora, tendo em conta a educação rodoviária (cf. Anexo 1- 8.º semana). No dia 4 de abril e no dia 13 de junho, foram realizadas sessões apenas de expressão motora.

De referir também que demos importância às saídas para o exterior, de forma a garantir a ligação das crianças com o seu meio envolvente. Salientamos as seguintes

atividades: a visita ao planetário, no dia 28 de março; a saída para visionar o filme “O Ponyo à beira mar”, com posterior passeio pelo Fontelo, no dia 30 de maio; a gravação de cinema e passeio turístico, no dia 21 de junho (cf. Anexo 1 - 5.^a, 11.^a, 14.^a semanas, respetivamente).

Em relação ao 1.^o Ciclo, demos igualmente valor aos trabalhos em grupo e a pares, de forma a potenciar a cooperação e entreaajuda, através da construção de histórias conjuntas, de dramatizações, jogos lúdicos de conhecimentos, entre outras atividades (cf. Anexo1 – 1.^a, 4.^a, 10.^a, 14.^a semanas). Também solicitámos a ajuda dos alunos que melhor dominam as matérias, e que são mais rápidos, para ajudarem os alunos com dificuldades.

De igual modo, valorizámos os trabalhos dos alunos, sendo afixados na sala, e aproveitados para apresentar à turma.

Nos dois contextos, procurámos ainda ajustar alguns dos conteúdos às vivências dos aprendizes, visto os alunos possuírem maior vontade de aprender coisas novas quando se trata de assuntos sobre os quais já sabem alguma coisa. As crianças, assim, conseguem facilmente transpor as suas vivências para os conteúdos em questão. Esta é ainda uma forma de levar o grupo a debater e a querer saber mais sobre o que já conhecem vagamente. Por exemplo, na educação pré-escolar, no seguimento de diálogos sobre as profissões dos pais das crianças, sentimos necessidade de realizar atividades diferentes. Assim, no dia 10 de maio, procurámos levar “um jardineiro” ao jardim de infância; no dia 17 de maio, levámos as crianças a visitar e a contactar com os bombeiros e, no dia 23 de maio, levámos uma cabeleireira ao jardim, já que estas profissões faziam parte de algumas vivências destas crianças (cf. Anexo 1 – 8.^a, 9.^a, 10.^a semanas).

Estas são características do Movimento Escola Moderna pelo que podemos dizer que considerámos este modelo na nossa atuação. Do meu ponto de vista, este modelo faz alusão à pedagogia construtivista que tentámos ajustar ao longo do estágio no qual o aluno não recebe passivamente o saber, mas constrói-o, sendo o próprio responsável pelas suas aprendizagens. Os construtivistas sustentam “que se crie um clima de livre comunicação dos alunos, de forma a garantir-lhes espaços de diálogo, onde possam discutir as experiências vividas e que essas os conduzam a uma série de reflexões que lhes permitam não só reconstruir e reelaborar a experiência já vivida dentro e fora do contexto escolar, transformando conceitos quotidianos em conceitos científicos, mas sobretudo, porque acrescenta à dimensão cognitiva uma dimensão moral e ética” (Seralha, 2007, p. 2).

Embora não tenha tido oportunidade de trabalhar completamente desta forma, identifico-me com o MEM, porque o trabalho de aprendizagem curricular é feito essencialmente através de projetos. O ponto de partida dos projetos surge dos interesses e questões levantadas pelas crianças, sendo que desta forma, as aprendizagens são pertinentes e significativas para as mesmas. As aprendizagens realizam-se em pequenos grupos ou a pares. Do desenvolvimento do projeto, faz parte a consulta de livros e outras fontes de pesquisa, conversa e reflexão entre os membros do grupo. A família tem um papel importantíssimo, porque constitui um dos recursos de informação a ser utilizado. Quando um projeto termina, existe um momento de “comunicação” ao grande grupo, e de seguida, um momento de reflexão de grande grupo sobre “o que é que nós aprendemos com este projeto?”.

Ao longo das várias intervenções e de acordo com as reflexões, compreendi que tinha de alterar a minha forma de agir perante as crianças que eram frequentemente inquietas e desatentas. Inicialmente a minha tendência era para chamar constantemente a atenção dessas crianças, o que se mostrou ineficaz e acabando por perturbar o restante grupo. Portanto, aprendi que há chamadas de atenção que não são muito importantes, tais como “senta-te bem sentado, pára quieto, cruza as pernas à chinês...”, uma vez que a criança não está a fazer mal nenhum, nem a perturbar ninguém, e, por isso, mais vale não chamar a atenção. Se não der ordens desnecessárias e não entrar em conflito ganho autoridade para quando as coisas são realmente importantes, tal como quando a criança bate num colega ou em situações de perigo, do tipo “não podes atirar pedras aos outros”. Ou seja, quando fazemos chamadas de atenção, temos de escolher muito bem as que achamos fundamentais para não darmos ordens supérfluas, que as crianças nem sempre conseguem cumprir. As crianças que estão o tempo todo a ser repreendidas pela educadora veem-se afetadas na sua autoestima, pensam que não “servem para nada” e acabam por desmoralizar.

Porém, isto não quer dizer que a melhor maneira de lidar com estas crianças é deixá-las fazer tudo e não impor quaisquer regras – é precisamente o contrário. Estas crianças precisam de ter as suas regras bem definidas e compreendidas, mas para isso quem as ensina tem de escolhê-las e não abdicar das que são importantes para elas.

Na sala de aula, inicialmente mantinha uma posição estática muito perto do quadro. Posteriormente, comecei a movimentar-me mais pela sala. Assim, consegui controlar melhor a atenção dos alunos; pude detetar erros nos cadernos; verificar

quais os alunos que estavam realmente a prestar atenção; detetar dificuldades não ditas pelos alunos e aproveitar para dar apoio a alunos mais fracos.

A minha atitude melhorou substancialmente, quando me “libertei” e me mostrei mais autoconfiante e com a alegria de quem «gosta do que está a fazer».

Compete-me, enquanto futura profissional, desempenhar o papel de alimentar o prazer da descoberta e da curiosidade da criança de forma lúdica. A verdade é que cada um de nós pode e deve criar as áreas que vão ao encontro das necessidades e interesses das “nossas” crianças e principalmente que facilitem todo o seu processo de crescimento, favorecendo aquisição de valores que as levem a ser adultos felizes e completos.

É com orgulho que digo ser educadora é muito mais do que fazer coisas bonitas, cantar e brincar com as crianças, embora seja desta forma que alguns pais ainda nos percebem, pelo menos até conhecerem realmente o nosso trabalho. Porém, em todas as brincadeiras com as crianças, nós temos uma intenção, até porque é nesta fase que as crianças estão mais abertas e recetivas a novas aprendizagens. É também neste período que as crianças moldam a sua personalidade e adquirem valores para o resto da sua vida. Acredito convictamente que as minhas aprendizagens mais significativas foram todas elas feitas lá longe no jardim de infância, em “coisas” que me marcaram e me fizeram crescer e ser a pessoa que sou hoje.

Neste ponto, não pretendemos alongar-nos mais, uma vez que na secção posterior faremos menção a aspetos como a planificação, a interdisciplinaridade, a gestão de conflitos, entre outros considerados pertinentes.

1.3 Análise das Competências e Conhecimentos Profissionais Desenvolvidos

O ensino, com o passar dos anos, tem sido agente de muita controvérsia. Porém, todos concordamos num ponto-chave: “a qualidade de ensino é o aspeto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola. Por esse motivo, é fundamental consagrar grande atenção ao aprofundamento da qualidade dos profissionais a quem cabe assegurar o ensino: os docentes” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

É neste sentido que pretendo, através da análise de algumas práticas concretizadas na PES II e na PES III e tendo por base os “padrões de desempenho docente”, proceder a uma autoavaliação relativamente aos indicadores consagrados

nas quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estas dimensões constituem as vertentes caracterizadoras da atuação profissional do docente.

Para começar, e no que toca à dimensão Vertente Profissional, Social e Ética considero que estabeleci sempre um compromisso comigo mesma, na construção, atualização e uso do conhecimento, com o meu grupo de estágio, com os meus alunos, bem como com as escolas e docentes com os quais contactei.

Ao intervir, em ambos os ciclos de ensino cumpro os meus deveres profissionais e realizei todas as tarefas que me foram sendo propostas. Estive sempre presente e participei nas reuniões de orientação tutorial com os supervisores e com as professoras cooperantes; aceitei sempre como um incentivo as apreciações críticas que expuseram sobre a minha prestação profissional; nunca faltei por motivos injustificados às minhas e às intervenções das colegas do grupo de estágio; ajudei sempre as colegas de estágio durante a sua intervenção e na preparação para a mesma; fui sempre pontual; estive sempre presente para os alunos quando me solicitaram e nunca os diferenciei por possuírem maiores ou menores capacidades.

Ao longo dos dois semestres, procurei melhorar as minhas intervenções com base numa reflexão constante, durante e após a ação das minhas práticas. Fi-lo através de ações de formação e da busca de novos conhecimentos profissionais, pedagógicos e didáticos inerentes à educação pré-escolar e às áreas curriculares que lecionei no 1.º CEB. Tentei que os meus atos reflexivos não fossem rotineiros e guiados pelo impulso, mas sim, questionadores, baseados na vontade e intuição, implicando a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. Por exemplo, em contexto pré-escolar, houve uma manhã em que intervim e percebi que as crianças, nesse dia, se encontravam mais agitadas do que o habitual. Ao perceber que quase nada produzia efeito no comportamento das crianças, decidi direcionar o grande grupo para o espaço exterior. Aqui, decidi desenvolver pequenos exercícios de expressão motora com o objetivo de levar as crianças a “aliviarem” as suas energias e a posteriormente retornarem à calma. Este episódio não está contemplado na planificação, como é compreensível.

No seguimento desta ideia, houve um dia, no 1.º ciclo, em que me apercebi de muitas dificuldades dos alunos num conteúdo matemático. Então, antes de prosseguir, preferi não continuar a lecionar mais matéria e procurei colmatar as dúvidas para que todos os alunos compreendessem o que pretendia.

Cada um de nós é responsável pelo seu desenvolvimento profissional e só através de uma atitude investigativa e atual, o docente poderá mudar e adequar a sua prática face aos novos desafios e problemáticas da sociedade atual. No decorrer do meu estágio na educação pré-escolar, todas as semanas observava uma menina que quando a mãe se ia embora ficava a chorar. E este fenómeno chamou-me a atenção e fez-me questionar o meu papel enquanto futura educadora: e “se fosse eu a educadora o que faria ou deveria fazer numa situação destas?”. Após algumas pesquisas, li numa revista de educadores de infância que os pais se devem despedir sempre dos seus filhos. É preferível deixar a criança a chorar do que sair “escondido” e torná-la insegura pois deixa de poder prever o “desaparecimento” do pai ou da mãe. Aliás é importante que os pais quando se despedem dos filhos lhes digam sempre quem os vem buscar e quando vão para casa, já que esta atitude parental permite à criança controlar o tempo e sentir-se mais segura. Se, quando tive esta dúvida, tivesse tomado uma atitude de despreocupação ainda hoje, possivelmente, não saberia como agir perante uma situação destas.

Dada a importância do desenvolvimento integral do aluno, investi aqui e na qualidade das suas aprendizagens, pelo que procurei preparar as crianças não apenas para que fossem competentes em temáticas das diversas áreas, ou seja, nos domínios artístico, linguístico e científico, mas fundamentalmente preocupei-me em formar indivíduos responsáveis e livres, promovendo o desenvolvimento da consciência de valores.

Assim, através de vídeos, apresentações de histórias, em formato *PowerPoint*, incluindo a sua exploração, consegui trabalhar capacidades, atitudes, afetos, emoções e valores. Relembro, por exemplo, um vídeo que exibi no 1.º ciclo e que serviu perfeitamente para apelar aos vários sentimentos da época natalícia. Com o vídeo, levei os alunos a compreenderem que o Natal não é apenas um tempo de festa e de dar presentes, mas também de ajudar os outros; de dar palavras de carinho a quem amamos, de lembrarmos os amigos e familiares que estão longe ou sozinhos sem nenhum familiar e até sem Natal, dos velhinhos que são abandonados pelos seus familiares, das crianças órfãs, e de que não podemos mudar as injustiças do mundo, mas podemos dar o que temos de melhor - o nosso amor e, desta forma, fazer a diferença, entre outros aspetos apresentados pelo vídeo que apelavam sobretudo aos valores (cf. Anexo 1 - 12.ª semana).

Outro aspeto que trabalhei nesta altura do ano, tanto na educação pré-escolar como no 1.º ciclo, foi o respeito pelas diferentes culturas, uma vez que nem todos os

meninos no mundo comemoram o Natal, o dia da mãe ou do pai, ou até o seu dia de anos. Na minha sala de educação pré-escolar tinha uma menina que nunca comemorava nenhum destes dias devido à sua religião. Utilizei esta situação para dialogar em grande grupo com as crianças sobre o facto de em ocasiões festivas, esta menina faltar sempre e o porquê de não lhe poderem cantar os parabéns com bolo, como faziam com as restantes crianças da sala.

Em ambos os ciclos, aproveitei situações de conflito entre crianças para realçar a ideia de que os conflitos se resolvem pelo diálogo, pela argumentação e pelo debate sereno e não pela agressividade ou pela violência. Sempre que existem conflitos entre as crianças, é importante que sejam elas a resolvê-los, o adulto só deve intervir se necessário, sendo importante que sejam as crianças a tomarem as suas decisões de resolução.

A partir de atividades a pares e em grande grupo (por exemplo na manta em contexto pré-escolar), de jogos lúdicos, entre outros, consegui que as crianças aprendessem a respeitar mutuamente as opiniões uns dos outros. Nas atividades livres na educação pré-escolar e na realização de fichas no 1.º ciclo, procurei que as crianças se ajudassem umas às outras criando um ambiente de interajuda. Quando uma criança realizava alguma atividade excelentemente, encorajei as suas capacidades; se uma criança magoava outra, eu fazia-a entender que todos erramos e, por isso, devemos saber perdoar e esquecer; valorizei os saberes que os aprendizes já traziam das suas vivências familiares e parti delas para novas aprendizagens; procurei valorizar as culturas de todos, etc.

É claro que o desenvolvimento do aluno resulta da aquisição de conhecimentos, mas também do desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, processo que se estende ao longo da vida. Tudo isto é fundamental para um educador/professor que pretende crianças curiosas, autónomas, comunicativas, críticas e, sobretudo, que venham a ser crianças tolerantes, compreensivas, democráticas e justas. O papel do professor é fundamental para que os seus alunos desenvolvam competências de saber aprender, saber fazer, saber viver e saber ser enquanto pessoas e futuros cidadãos.

Em suma, trabalhei cooperativamente com docentes, assistentes operacionais, com educandos e com colegas de estágio, para que o trabalho resultasse num grande sucesso. Na educação pré-escolar, ainda participei no desenvolvimento de um projeto com a comunidade educativa, no qual um dos familiares (pais, avós, irmãos) da

criança ficava responsável por ir ao jardim de infância contar uma história, confeccionar um bolo, partilhar uma história de vida ou realizar outra atividade por si escolhida.

Na segunda dimensão Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem no que toca à Preparação e Organização das Atividades Letivas, e enquanto estagiária, procurei dar sempre o meu melhor. A realização das planificações e de todos os materiais necessários para a concretização das intervenções foi concebida em grupo de estágio. As planificações foram sempre pensadas, de forma a que as competências e os conteúdos estivessem formulados com clareza, em harmonia com os programas e com os documentos oficiais. Procurámos integrar, de forma coerente, propostas de atividades, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens diversificadas. Tivemos ainda em consideração o nível das crianças (maturidade, motivação, interesses, ritmos de aprendizagem e dificuldades) e o tempo a lecionar para cada área ou o tempo a destinar para as atividades. Um dos aspetos que enquanto grupo de estágio falhámos foi a motivação inicial de aula no 1.º ciclo. Os aspetos supracitados anteriormente podem ser comprovados através das planificações (cf. Anexo 1).

Em ambos os contextos tive sempre o cuidado de chegar mais cedo alguns minutos e verificar se a sala se encontrava em ordem e em plenas condições de trabalho. Se fosse hoje ainda teria aproveitado para testar materiais, tais como cartazes para verificar se o seu tamanho estava adequado, bem como a dimensão da letra e a sua visibilidade do fundo da sala. Quando era necessário também chegava mais cedo para alterar a disposição da sala polivalente do jardim de infância ou para projetar, por exemplo, diapositivos de um *PowerPoint*, com o propósito de não haver tempos mortos em que as crianças tivessem de esperar.

Recordo que, numa das intervenções, colocámos as cadeiras em filas como as do cinema. O objetivo era que as crianças chegassem à porta da sala polivalente e entregassem um papel (com um número inscrito) à estagiária que lá estivesse. Esta teria de recortar o papel ao meio e voltar a dá-lo ao aprendiz. A criança teria de olhar para o número de papel e dirigir-se para a cadeira da sala que tinha o seu número, ou seja, procurá-lo como se estivesse no cinema, numa ordem sequencial. Posteriormente as crianças visionariam um pequeno filme. Estas atividades não eram realizadas na sala de atividades, porque aí já se encontravam algumas crianças e, assim, conseguíamos surpreendê-las e motivá-las para o que se ia seguir. Assim, a brincar, trabalhámos matemática e conseguimos avaliar as crianças que já reconheciam os algarismos; otimizámos os materiais já existentes na sala, usámos uma estratégia que permitiu às crianças ficarem na cadeira ao lado de um colega

qualquer e não daquela criança com a qual se dão melhor e passam bastante tempo distraídas a conversar.

Para que tudo corresse bem nas intervenções, era fundamental que eu evidenciasse conhecimento científico, pedagógico e didático inerente aos conteúdos ou área disciplinar. Por isso, li muito para poder saber mais sobre os assuntos, estar preparada e prevenida para situações imprevistas, como por exemplo perguntas “pertinentes/imprevisíveis” dos aprendizes.

No domínio da Realização das Atividades Letivas, procurei ter sempre em atenção os conhecimentos anteriores dos alunos para, desta forma, conseguir aprendizagens significativas. Por outro lado, parti igualmente de situações do dia a dia dos aprendizes para a leção de conteúdos.

Face à heterogeneidade de alunos e aos recursos disponíveis, tentei adequar algumas estratégias. Recordo que uma delas foi solicitar a ajuda de alunos mais rápidos e competentes para ajudarem alunos mais fracos. Os pequenos progressos feitos pelos aprendizes eram reforçados por mim de forma positiva.

Procurei diversificar atividades e adequá-las à turma ou ao grupo de crianças. Por exemplo, no 1.º ciclo os alunos gostavam muito de tudo o que envolvesse meios audiovisuais. Então, mesmo para a concretização de conhecimentos, cheguei a realizar jogos interativos em grande grupo através do formato *PowerPoint*. Numa primeira fase aparecia o diapositivo, depois, toda a turma lia a pergunta, seguidamente apenas um aluno respondia e, por fim, um aluno carregava na resposta e todos verificavam se era a resposta correta ou não. A leitura de histórias não era sempre feita através de fichas de trabalho, mas também de livros, de histórias em formato *Word/ PowerPoint*. Realizei também jogos para a concretização de conhecimentos. Relembro um, em que havia 4 grupos de 5 elementos, com um porta-voz. Apenas o porta-voz podia responder à pergunta depois de falar com o grupo. Eu lia a questão de um cartão e o grupo mais rápido batia com uma caneta na mesa para responder. Se a resposta fosse a correta passava para a pergunta seguinte, se a questão estivesse errada tornava a ser dirigida a outro grupo até chegar à resposta certa.

Tentei, principalmente na educação pré-escolar, evitar atividades muito longas, uma vez que depois de pouco tempo as crianças deixam de nos ouvir. Recorri a dramatizações, a teatro de fantoches e de sombras, a saídas para o meio envolvente à escola, em atividades no espaço exterior do jardim, entre outras.

Realizei alterações na disposição das salas e desloquei aprendizes para outros lugares quando achei necessário, quer pelo tipo de atividade, quer pelas atitudes de

uns para com os outros. Em ambos os contextos tive necessidade de separar aprendizes mais inquietos para evitar distrações. No 1.º ciclo, coloquei uma menina numa das mesas da frente quando me apercebi que ela via mal. Quando realizava atividades em pequenos grupos, os alunos apenas precisavam de se voltar para trás. Quando as atividades eram de grupos maiores, por exemplo para a preparação de dramatizações, cada grupo ficava num canto diferente da sala.

No que toca à participação dos alunos, procurei não esquecer os alunos das pontas nem os mais afastados. Sempre soube o nome de todos os aprendizes, de forma a poder questioná-los sem me atrapalhar e mostrando-lhes que, para mim, todos são importantes. Procurei ainda ocupar os aprendizes mais fortes dando-lhes questões mais difíceis, para poder ter mais tempo para ajudar os aprendizes mais fracos. Um aspeto que tentei melhorar no decorrer das intervenções, prendeu-se com o domínio do diálogo do aprendiz sobre o do professor.

Outra estratégia que usei no 1.º ciclo para poupar tempo foi escrever poucas vezes no quadro. Algumas vezes já levava cartazes com imagens e cartões com informação, no qual o aluno tinha de fazer corresponder a informação à imagem. Contudo, quando escrevia no quadro dividia-o em duas partes, por intermédio de 1 linha imaginária (cada parte é como se fosse uma folha de caderno) e ia tendo o cuidado de virar de quando em quando o rosto para os alunos, estabelecendo assim um contacto visual. Usar o computador para escrever (formato *Word*) mostrou-se mais pertinente com estes alunos, porque mesmo olhando do quadro para eles, aproveitavam todos os momentos para dialogar entre si. A informação apresentada no quadro de giz ou no quadro interativo, numa folha *Word*, só era apagada quando já não era necessária.

Apresentei materiais diversificados oportunamente e de forma criativa, procurando ao máximo otimizar a sua exploração. Cheguei a usar o mesmo cartaz para, num dia, falar sobre uma história e, no outro dia, para falar sobre o parágrafo. Quando usava fichas de trabalho, incluía sempre uma ou duas imagens para não ter um aspeto gráfico pesado e só distribuía as folhas à medida que as atividades decorriam para evitar distrações.

Quanto à minha capacidade de comunicação, usei sempre uma linguagem clara e acessível, sem erros científicos. Inicialmente, o meu tom de voz era baixo, mas com o tempo consegui uma boa projeção de voz. O mesmo me aconteceu na educação pré-escolar. Aprendi sobretudo a brincar com o meu tom e volume de voz, evitando um discurso monótono. Usei uma voz mais dura quando quis reprimir

comportamentos incorretos; aumentei o meu volume de voz para chamar à atenção ou anunciar algo; usei entoações de agrado, de dúvida, etc. Porém, houve alturas em que foi mais pertinente interromper o meu discurso ou falar mais baixo até que os aprendizes se calassem. Quando falava para um grupo pequeno de aprendizes, baixava o meu volume e o tom de voz, quando me dirigia à turma aumentava-o. Houve necessidade, algumas vezes, de sobrepor a minha voz a comentários absurdos e de ignorar certos comentários de alunos que apenas procuravam «dar nas vistas». Ao ignorá-los, eles acabavam por ver que a estratégia deles não surtia efeito.

Tanto no 1.º ciclo como no jardim de infância havia aprendizes mal comportados, contudo foi neste último contexto que lidei com um aluno complicado e que com reforços positivos não reagia. Era necessário chamar a criança à parte, para uma conversa, mostrando-me dura e fazendo com que ele se sentisse sem apoio por parte do grupo para as suas graças. Habitualmente, o mais fácil era colocar o aluno na fila da frente ou perto de mim.

A determinada altura, no 1.º ciclo, apercebi-me de que as aulas em que os alunos tinham de participar bastante resultavam melhor do que as outras em que o domínio era do professor. O comportamento da turma era bastante melhor nessas aulas.

Todas as estratégias de ensino aplicadas tiveram como objetivo primordial enriquecer a aula, cativar a atenção do aprendiz e motivá-lo para uma melhor aprendizagem.

Consegui por vezes articular consistentemente atividades de estudo do meio com língua portuguesa e matemática. No 1.º ciclo abordei a temática do tabaco e das drogas através de uma poesia. De modo a passar para a área da matemática sem haver quebras disse aos alunos que o pai do Guilherme era fumador e por isso quando o gaz dos seus isqueiros acabava ele guardava-os em caixas de sapatos de uma forma especial. Assim, quando precisava de os contar era mais fácil. Depois mostrei aos alunos uma caixa com alguns isqueiros (numa determinada sequência) e perguntei-lhes como eles fariam para os contar, etc. (cf. Anexo 1 – 9.ª semana). É de salientar que os alunos não mexeram nos isqueiros apenas os visionaram.

Considero positiva a forma como articulei e iniciei o que pretendia. Esta temática fazia parte do dia a dia de duas crianças que têm pais alcoólicos em casa e de outra criança que tem os pais separados devido a problemas com tráfico de drogas. Embora sejam aspetos negativos, as vivências e partilhas destas crianças alertaram os outros colegas para um maior cuidado a ter, na fase da adolescência, relativamente

ao álcool, à droga e sobretudo ao tabaco que cada vez mais se fuma, apesar do seu custo. As atividades prenderam logo atenção, tanto para o que iria ser abordado a seguir, como para a problemática do tabaco, uma vez que se viu alguma preocupação por parte dos alunos ao saberem que o Guilherme tinha um pai que fumava muito o que fazia com que muitas vezes chegasse a casa também bêbado e agressivo para com a sua mãe.

Por tudo isto, quanto à interdisciplinaridade e intertemática, considero que relacionei sempre os temas entre si de uma forma apropriada, oportuna e eficaz, não se verificando, deste modo quebras na passagem para as diversas áreas disciplinares.

Por fim, não poderia deixar de dizer que considero ter investido em todas as áreas, no entanto, relativamente ao 1.º ciclo sempre me deu mais prazer lecionar a área da matemática.

Quanto à relação pedagógica com os alunos, a minha ligação com estes foi sempre muito boa. Procurei criar laços de afeto com todos, respeitando-os por igual, dando de mim a todos sem diferenciações, embora houvesse crianças e alunos que necessitassem de uma atenção especial. Tive sempre o cuidado de acompanhar as crianças da educação pré-escolar durante as atividades livres verificando dificuldades que pudesse aproveitar para trabalhar e desenvolver mais tarde com as mesmas.

Procurei, sobretudo, individualizar o ensino tendo em atenção os alunos com mais dificuldades e promover ambientes de aprendizagem nos quais os aprendizes participassem autonomamente, com sentido de responsabilidade e respeitando-se mutuamente.

Quanto ao último domínio, o Processo de Avaliação das Aprendizagens dos Alunos, nunca informei os alunos regularmente sobre a forma como iam sendo avaliados, uma vez que esse papel, a meu ver, competia aos docentes. Contudo, implementei estratégias de avaliação diversificadas que me permitiram refletir sobre os resultados dos mesmos, ainda que no decorrer de todas as atividades os aprendizes estejam a ser avaliados.

Com as crianças do jardim de infância, houve um dia que decidi avaliar a sua capacidade de concentração e de retirar informação de textos orais. Li uma história e os alunos tinham de desenhar, numa folha, o que ia sendo apresentado. Desta forma, consegui refletir quais as crianças que me tinham ouvido atentamente; as que ainda não tinham adquirido a noção espacial (a maioria destas realizou uma linha para fazer o céu e outra para fazer a relva); as que já reconheciam as cores e sobretudo perceber as maiores dificuldades do grupo neste tipo de atividades.

Numa visita ao planetário de Torredeita, pretendi analisar o que as crianças retiveram da manhã. As crianças puderam falar sobre o que aprenderam, proferindo nomes de planetas e algumas das características que os distinguiam, nomes de constelações e características da lua, entre outros aspetos. Consegui, deste modo, avaliar o impacto da manhã nas aprendizagens das crianças.

Outra atividade interessante consistiu numa saída para o espaço envolvente à instituição para que as crianças tentassem conhecer e compreender alguns dos sinais de trânsito já conhecidos do dia a dia, das viagens por exemplo de carro quando vão para o jardim de infância. Houve crianças que disseram que sabiam que os pais paravam perante aquele sinal, embora não lhe soubessem dar um nome. À medida que íamos passeando, eu ia falando sobre os sinais mais importantes visionados na rua. À tarde, as crianças, utilizando um triciclo, tiveram de, no espaço exterior, respeitar os sinais de trânsito por lá distribuídos, bem como parar perante uma passadeira para um peão passar. Enquanto isso acontecia, outros aprendizes exemplificavam como se deve atravessar numa passadeira quer esteja sinal verde ou vermelho, uma vez que existem carros que nem sempre param. Deste modo, também avaliei o que as crianças tinham aprendido e o seu sentido de responsabilidade.

No 1.º ciclo, os alunos eram avaliados de forma diferente: através de fichas de trabalho, de cartazes interativos, de questões, de jogos de conhecimento, da observação dos seus desempenhos e atitudes em todas as tarefas propostas.

Fui aplicando instrumentos adequados à monitorização das atividades e, quando achei necessário, ajustei as estratégias no sentido de melhorar o ensino e os resultados dos alunos.

No que respeita à dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa, é-me um pouco mais difícil avaliar, uma vez que permaneci em ambos os contextos pedagógicos como estagiária.

Fiquei a conhecer os documentos institucionais e orientadores da vida de ambas as escolas, mas não me envolvi na sua conceção, desenvolvimento e avaliação. Contudo, elaborei, com o meu grupo de estágio, e para ambos os contextos pedagógicos um PCT “fictício”, tendo-me envolvido ativamente na sua conceção, desenvolvimento e avaliação. Embora este documento não fosse o original, concebido pela educadora/professora, o objetivo do meu grupo de estágio sempre foi o melhoramento da qualidade da turma. Na conceção do PCT tivemos em atenção vários fatores, mas valorizámos sobretudo as características dos alunos, as suas dificuldades e interesses. Assim, definimos intenções/opções de trabalho para o ano

letivo, de forma a colmatar os pontos fracos e a potenciar progressos futuros. Ainda incluímos a relação à comunidade educativa, destacando a participação e colaboração da família, tendo em conta o seu papel fulcral nas aprendizagens dos alunos. Assim, contemplámos no PCT reuniões mensais, outros atendimentos pontuais ou outras reuniões coletivas ou individuais, se fosse oportuno e necessário, com o intuito de se tratarem assuntos relativos às aprendizagens e comportamentos dos alunos e incentivar o contínuo envolvimento na vida escolar do educando. Com os outros docentes do 1.º ciclo, discutiam-se problemas detetados e partilhavam-se estratégias. Na educação pré-escolar, isto também acontece com a assistente operacional e as auxiliares que apoiam a componente não letiva.

Julgo que contribuí, de forma positiva, para a dinâmica de ambas as instituições, envolvi-me e participei em atividades/projetos que visavam a participação de pais e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola.

No primeiro semestre do mestrado, realizei estágio numa turma de 1.º ano do 1.º CEB. Aqui, eu e as minhas colegas colaborámos com a professora cooperante num projeto que surgiu da temática “Elos, Laços e...Nós” com o objetivo de promover a criação de verdadeiros laços e trabalhar no seguinte dossiê: “Pequenos Escritores, Pequenas Histórias” – a partir das “Histórias da professora Nita”. Do dossiê faziam parte histórias da autoria de cada criança, em que a personagem principal fosse um amigo da turma que com ela criasse um laço forte pela aventura vivida no decorrer da história. Os pais, irmãos e avós poderiam aderir e colaborar no projeto, realizando uma história a pares que deveria ser apresentada à turma por ambos.

Ainda na mesma escola, estagiei durante a minha licenciatura em “Educação Básica” numa das salas do jardim de infância. Aqui, também cooperei e participei em dois projetos. O projeto intitulado “Leitura em vai e vem” era apenas para os pais que aderiram ao Plano Nacional de Leitura. Este programa possibilitou que todas as semanas as crianças tivessem a oportunidade de requisitar um livro da biblioteca e de o levar para casa. Deste modo, as crianças puderam passar bons momentos com os seus pais em que ouviram uma história, partilhando tempo de qualidade. A escola contribuiu assim para implementar o hábito da leitura e educar para a literacia.

Outro projeto anual que tive oportunidade de observar e de integrar intitulou-se “Os pais também andam na escola”. Os pais teriam de se deslocar ao jardim-de-infância para implementarem uma atividade. A atividade seria à escolha dos mesmos. Neste âmbito, participaram também na construção de uma mascote em tecido, que foi sendo completada por cada mãe ou pai em conjunto com os filhos em casa, ao longo

do ano. Com este projeto pretendíamos: favorecer a autoestima das crianças; favorecer o respeito pelas diferentes formas de cultura; diminuir os índices de agressividade; e fortalecer a amizade entre as crianças.

No que diz respeito a projetos de escola, envolvi-me em atividades relativas a um projeto de âmbito Nacional, o Plano Nacional de Leitura, que faz parte de um trabalho de investigação que apresento no segundo e terceiro capítulo do presente documento.

Cheguei ainda a participar com as minhas colegas de estágio nas festas de Natal e de fim de ano da educação pré-escolar onde pudemos comunicar com os pais das crianças e falar durante o lanche sobre os filhos. Estabeleci um bom relacionamento com as cooperantes, tanto ao nível pessoal como profissional e com alguns elementos da comunidade educativa, especialmente pais do jardim de infância que deixaram saudades pela sua simpatia, disponibilidade e sobretudo colaboração.

Ao longo da minha formação pedagógica fui sempre encorajada pelos professores e outros membros do pessoal não docente no sentido de assumir um papel ativo em relação à participação das famílias, considerando-as parceiras da escola no processo de desenvolvimento das crianças/alunos.

Em síntese, a participação das famílias no processo educativo tem como propósito a colaboração ativa dos pais para que haja um maior sucesso no desenvolvimento e aprendizagem dos filhos, incentivando-os a interessarem-se pelo percurso escolar desses alunos.

Relativamente à última dimensão - Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida e ao domínio da Formação contínua e desenvolvimento profissional, tenho sempre presente e como preocupação principal a minha atualização científica, pedagógica e didática, porque considero que o conhecimento não é estanque e está em constante evolução, pelo que a minha iniciativa em processos de aquisição e atualização profissional é necessária ao meu bom desempenho profissional.

Desde o início da minha formação pedagógica e enquanto futura docente tenho tido o cuidado de ler todos os materiais fornecidos pelos docentes. Procuo ainda pesquisar e selecionar outros documentos úteis na minha área profissional quer para a elaboração de trabalhos quer para a resolução de problemas surgidos durante a prática pedagógica.

Frequentei e participei em algumas ações de formação na minha área profissional, das quais passo a citar algumas: “SOS – Juventude”, sobre prevenção, aconselhamento e tratamento de indivíduos no que concerne ao tema VIH/Sida; “As

TIC no 1.º CEB: Práticas e Desafios”, um alerta dos riscos da utilização da internet pelas crianças e as vantagens da sua utilização como recurso de aprendizagem da língua; “Percurso de desenvolvimento profissional subordinada à temática Aprendizagem da Profissão e Construção do Pensamento Crítico”, chamada de atenção para o facto de aprendizagem ser um processo contínuo e inacabado e é desta forma que deve ser perspectivado o nosso futuro enquanto futuros profissionais; “Scratch na Escola”, aplicabilidade e funções deste *software*; “A importância da família e da Escola/Biblioteca na promoção da Leitura e Sucesso Escolar”, entre outras.

Nesta dimensão não me considero num nível muito bom, porque apesar de procurar refletir sempre sobre as minhas práticas e ações, por vezes ainda tenho dificuldades em conseguir mobilizar os conhecimentos adquiridos para a melhoria do desempenho da minha intervenção. Contudo, sempre fui recetiva à hetero-crítica e busquei modificar a minha prática em função das críticas que me eram feitas, quer fosse pelas cooperantes, pelos supervisores, bem como pelas colegas de estágio.

No 1.º CEB, o aspeto pelo qual mais batalhei foi a minha projeção de voz, porque o meu tom de voz, por norma, é baixo. No entanto, com o decorrer das intervenções consegui adequá-lo sem ser necessário eu sentir que estaria a “gritar”. Quando considerei pertinente, elevei-o um pouco, algumas vezes para chamar atenção de alguns alunos em particular. Outras vezes, ia passando perto dos alunos que faziam mais barulho, ou ficava por perto e normalmente estes calavam-se.

Na educação pré-escolar também modifiquei a minha prática segundo orientações que me iam sendo feitas. Pelo que comecei por sentar-me ao mesmo nível que as crianças, quando estas se encontravam na manta, em grande grupo, o que anteriormente não acontecia. Em atividades de grande grupo comecei a verificar se as crianças já se encontravam todas presentes na manta e depois a olhar primeiro para elas como que a dizer-lhes “é agora que vamos começar”, ao invés de começar logo a dizer o que se ia fazer. Outro aspeto que tentei, aos poucos, alterar prendeu-se com o esperar que cada criança desse a sua resposta até ao fim, uma vez que cada criança necessita de um tempo de resposta diferente, existindo crianças mais rápidas do que outras. Recordo que, no início, não foi fácil, o que por vezes acabava por criar momentos mortos. Em todas as intervenções, quer fosse em atividades orientadas ou livres, procurei corrigir as crianças relativamente à expressão oral.

Assim, tive sempre o cuidado de trabalhar colaborativamente com o grupo de estágio, com as professoras cooperantes, com outras colegas da formação de

professores e de partilhar os conhecimentos por mim adquiridos com os meus pares, sempre que se proporcionaram oportunidades.

Face ao exposto, considero que necessito de fazer uma atualização permanente dos meus conhecimentos.

Termino a minha reflexão com uma frase de Paulo Freire: "Só desperta paixão de aprender, quem tem paixão de ensinar". Assim, ensinar é fazer aprender. Ensinar e aprender é um processo que envolve os docentes, os aprendizes, os pais e todos os agentes educativos, num diálogo constante, onde todos aprendem em colaboração e cooperação uns com os outros.

PARTE II – O CONTRIBUTO DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. *Leitura: Uma competência fundamental*

2.1.1. *Conceções de leitura: da decifração à compreensão*

Ao fazermos a revisão da literatura em torno de uma das competências e condições fundamentais para o sucesso individual, escolar e profissional, damos conta de que, com o passar do tempo, existe uma variedade de tentativas de definição do conceito de leitura. O significado do ato de ler alterou-se consoante os valores que lhe foram atribuídos no decorrer do tempo.

Durante muitos anos, a leitura foi entendida apenas como uma aptidão mecânica num processo de descodificação de signos escritos que exigia, por parte da criança, determinadas destrezas psicológicas (Mialaret, 1997).

Atualmente entende-se que a leitura é muito mais do que a decifração de signos gráficos. Cruz (2007) entende que ler não se limita meramente à descodificação e ao reconhecimento das palavras. Ler significa, fundamentalmente, compreender a mensagem escrita de um texto, sendo a compreensão o objetivo final da leitura.

Similarmente, Colomer e Camps (2002, p. 31) apoiam a ideia de que a leitura é mais do que um ato mecânico de identificar sons, considerando que “é um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor”.

Como refere Prole (2005), subsiste uma mudança de paradigma no que toca à significação do ato de ler que se consubstancia na passagem da leitura como descodificação à leitura como compreensão.

Ler é um encontro entre texto e leitor, uma experiência única e singular, porque, como escreveu Ricoeur, citado por Poslaniec (2005, p. 9), *compreender é compreendermo-nos em face do texto*.

Apesar da diversidade de definições, será possível afirmar que todas elas apontam, evidentemente, no sentido de considerar que o ato de ler envolve uma descodificação de símbolos gráficos e um fim último respeitante à extração de significado. Porém, e embora se admitida o carácter relacional dos dois processos,

convém referenciar que o processo da descodificação poderá ser realizado sem recurso à compreensão, não se atestando o inverso, ou seja, não é passível de existir a compreensão sem, primeiro, haver a passagem por um processo de descodificação (Citoler, 1996; Shaywitz 2003).

O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. “É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes” (Sim-Sim, 2007, p. 7). Não basta identificar as palavras, é preciso atribuir-lhes sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante. A compreensão do que o leitor lê depende do conhecimento e da experiência que tem sobre a vida, sobre o mundo e da riqueza lexical que o leitor possui. Por tudo isto, não basta ao professor ensinar a ler, no sentido de decifrar. Um aluno pode ser bom a decifrar, mas pode nunca vir a ser um bom leitor, já que a proficiência linguística está lá, mas a competência de leitura pode não estar (Martins & Sá, 2008b).

Compartilhando da mesma opinião de Salgado (1997) não estamos preocupados com quem sabe ler e quem não sabe. Preocupa-nos sim, o que se sabe ler e com que grau de competência sabe manusear a informação, já que na ausência de compreensão do texto escrito reside o que diferencia um bom leitor do mau leitor (Smith, citado por Azevedo e Coutinho, 2007).

Como afirma Pinto (1998, p. 99);

“a leitura não deve ser uma prática apoiada na mera decifração, ela deve ser sim uma leitura-compreensão capaz de evocar no leitor as potencialidades do material impresso, i. e., o alargamento dos seus conhecimentos e da sua imaginação, permitindo-lhe também o acesso às mais variadas formas de escrita. Na verdade, quanto mais diversificado for o material escrito com que o leitor estiver familiarizado, mais apto estará, quer na escola, quer no espaço complementar à escola que é afinal a vida, a resolver e questionar os problemas do quotidiano que passam pela escrita”.

2.1.2. A importância da leitura na contemporaneidade

Se, há uns tempos, a leitura era percecionada como uma atividade revolucionária, como compreender que, passado tão pouco tempo, se torne num ato aconselhável e global?

Toda a sociedade está baseada na primazia do código escrito. Desde que acordamos até voltarmos a adormecer, os nossos olhos vagueiam por milhares de palavras e de sinais.

A leitura está presente no nosso quotidiano de uma forma tão espontânea e tão frequente que o leitor nem tem a percepção disso. Utilizamos a leitura em todas as atividades diárias, nas compras, nos restaurantes, no cinema, no preenchimento de impressos, entre muitos outros. A leitura é fundamental para a aprendizagem, estando presente em toda a vivência escolar, pessoal e social do aprendente. É neste sentido que a leitura é uma das competências mais valorizadas no ensino básico. Vivemos um tempo em que os livros e a palavra escrita proliferam em todos os espaços do quotidiano, em que o apelo à leitura é enorme e os esforços das escolas e dos governos se multiplicam no sentido de fazer com que os adultos leiam e as crianças adquiram e desenvolvam o gosto pela leitura.

O século XXI tem sido marcado por uma variedade de alterações, nomeadamente no rápido e fácil acesso dos cidadãos às fontes de informação e conhecimento. A quantidade de informação de que a sociedade dispõe, independentemente do local em que se encontre, vem atribuir à leitura um papel preponderante no acesso ao conhecimento. Mas, mais importante do que aceder à informação é saber seleccioná-la e aplicá-la a um determinado propósito (Balula, 2007; 2010). No entanto, possuir uma capacidade não significa necessariamente usar essa capacidade. Daí que a sociedade esteja cada vez mais preocupada com a utilização efetiva e com o uso eficaz do conhecimento e das competências necessárias à vida social.

Assim, nos dias de hoje, não basta a informação em si, mas sim a capacidade de a apreender, compreender e transformar em conhecimento. Segundo Martins e Sá (2008b, p. 4) a leitura “é uma atividade cognitiva muito complexa (...) e não basta identificar as palavras, é preciso atribuir-lhes sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter o que for mais relevante”.

“De facto a leitura, a par da escrita, é uma das atividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. A sociedade atual e as suas constantes mutações exigem uma profunda reflexão sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada” (Martins & Sá, 2008a, p. 238).

Esta evolução da nossa sociedade “requer cada vez mais e em todas as profissões níveis superiores de leitura, reconhecendo-se que a incapacidade de ler

bem gera, inevitavelmente, uma diminuição de oportunidades de realização pessoal e de sucesso profissional” (Ribeiro, 2009, p. 156).

Segundo Chall (1993, p. 12, citado por Dionísio, 2000) “saber leer es de particular importância en una sociedad basada en la información y la tecnología”. Numa aceção mais lata e certamente mais adequada, pode a prática de leitura ser vista como condição indispensável de “cidadania”, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica” (Benavente *et al.*, 1996, p. 407).

Neste período, dominado pela grande quantidade de informação a que podemos aceder em qualquer parte do mundo e em qualquer momento, o investimento na formação e na educação tem de continuar a ser reforçado e a leitura deve permitir a todos uma utilização plena da informação escrita. A leitura é um dos requisitos fundamentais para o sucesso educativo e a inclusão social.

Ler não é apenas algo que muitas pessoas gostam de fazer, mas algo que todos precisamos de aprender. Viver na presença de livros e ouvir ler em voz alta ou ouvir contar histórias são fatores relevantes na formação de leitores.

2.1.3. Formação de leitores

A formação de leitores é destacada no 1.º ciclo, visto ser uma etapa considerada fundamental para as principais aquisições linguísticas, dela decorrendo a efetivação de todas as aprendizagens subsequentes.

Segundo Morais (1997), a aprendizagem da leitura é uma peça representada por três atores, o leitor, a família e a escola, sendo essencial o papel dos dois últimos. Para o autor, formar leitores “é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha e, se o prazer dos atos naturais se encontra, tanto nos animais como nos seres humanos, a leitura, tal como o prazer de ler são da nossa responsabilidade” (p. 272).

Para haver bons leitores, é preciso formá-los, *não basta desejá-los*, uma vez que a leitura não é inata tal como a faculdade da linguagem - *Nascidos para falar, mas não programados para ler*. Trata-se, pois, de uma habilidade adquirida não inata, que é bem traduzida pela expressão “o leitor não nasce, faz-se”.

A escola, tal como a família pode e deve implementar estratégias que desenvolvam a relação das crianças com o livro, dado o valor pedagógico que a leitura assume na formação integral do aluno. Quanto mais cedo se processar a nossa intervenção mais fortemente se instalará e desenvolverá o gosto pela leitura, porque

mesmo que se saiba ler não se é leitor a não ser que se adquira o hábito da leitura (Cerrillo *et al.*, 2003).

2.1.3.1. O papel da família na formação de leitores

A leitura é um ato complexo, muito dependente da iniciativa pessoal, que necessita de uma prática continuada para que se converta gradualmente em hábito.

O ato de pegar num livro é uma opção que decorre de um gosto que precisa ser estimulado e educado o mais precocemente possível. O desafio que se coloca aos professores e aos pais é o de saber como ajudar a criança a ganhar este hábito, dedicando alguns minutos do seu dia à leitura quando tudo à sua volta rema num outro sentido (Lopes, 2008). É na família e na escola que as crianças vão encontrar os modelos que mais os marcam e definem.

Se um leitor se forma desde a infância e se o ensino da leitura começa no primeiro ano de vida da criança, então cabe aos pais, primeiros mediadores, proporcionar um clima adequado para que a criança desperte o interesse pela leitura. Nos primeiros anos de vida, a relação da criança com o texto é mediada pelo adulto. “O ensino da compreensão da leitura de textos começa quando, antes de a criança saber decifrar, exploramos com ela o conteúdo de um texto, isto é, a deixamos *ler histórias* através da nossa própria voz. Este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade.” (Sim-Sim, 2007, p. 13)

O contexto familiar tem vindo a ser cada vez mais valorizado na formação de leitores pelo envolvimento, pelo ambiente acolhedor e relaxante, e pelo impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. «*La familiarité avec le texte écrit, l'intérêt pour la lecture s'éprouvent dans un contexte affectif et culturel que l'univers scolaire ne peut pas créer. C'est tout l'environnement social et affectif de l'enfant qui contribue à l'usage plus au moins important que celui-ci fera du livre*» (Escarpit & Vagne, 1988, p. 125).

Os pais, os irmãos mais velhos, os avós, os tios e todos os que se relacionam com as crianças desempenham um papel importante. Alguns estudos mostram que “ler diariamente para ou com uma criança, durante seis a oito semanas, é mais eficaz do que ler de vez em quando, mesmo que durante um período mais longo” (Rosa, 2010, p. 12). Um estudo de Rosa (2010) demonstrou que 10 minutos diários de leitura partilhada faziam toda a diferença, tanto ao nível do aproveitamento escolar, como na promoção do gosto pela leitura, assim como na importância desses minutos

partilhados em família. “A importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projeto de futuro leitor” (Viana & Martins, 2009, p. 20). Fazer do momento da leitura um tempo de partilha de afetos, sem distrações de televisão ou telefones, pode resultar tão bem para a criança como para o adulto. Ler para alguém, ou com alguém, é uma expressão de afeto e um ato de dádiva, tão importante que merece ser partilhado.

Como nos diz Barroco (2004, p. 146), a família “exerce um poder importante sobre o sucesso do aluno”. Comprova-se, deste modo, que alunos oriundos de famílias com bons recursos educacionais e onde são valorizados os estudos e a leitura obtêm melhores resultados.

Analogamente, Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein e Scher (1994) alertam para a influência de fatores do ambiente familiar associados a resultados positivos em leitura, por parte das crianças, das quais destacam dez características: (1) acessibilidade dos livros; (2) a existência de muito material escrito para adultos; (3) ler-se regularmente às crianças; (4) as crianças verem frequentemente os adultos a ler; (5) proporcionarem-se espaços e oportunidades para as crianças lerem; (6) os pais proporcionarem apoios e encorajamentos; (7) as crianças frequentarem a biblioteca e requisitarem livros com frequência; (8) os pais expressarem atitudes positivas face à leitura; (9) as crianças e os adultos envolverem-se em conversas frequentes; (10) os pais saírem com frequência com os filhos.

Com base em diversos estudos, também Spiegel (2001, p. 94) traça um perfil de pais leitores com influência no aproveitamento escolar dos seus filhos, bem como na promoção do gosto pela leitura. Assim, partindo dos componentes que existem no ambiente familiar e segundo a autora, estes pais não só “tendem a fornecer artefactos de alfabetização, especialmente materiais em suas casas”, como também “leem para os seus filhos frequentemente”, “servem como modelos influentes de leitores” e “realizam interações efetivas, [ajudando] os seus filhos a aprenderem como extrair significado do texto e como interagir com sucesso nas situações escolares”.

Tendo em conta as conclusões dos estudos apresentados, consideramos que a motivação para a leitura não surge somente do facto de a criança viver rodeada de livros, materiais de leitura, mas sobretudo da cumplicidade e partilha das interações familiares. Sendo a criança moldada pelo seu ambiente, então parece-nos profícuo recordar a voz da experiência:

“Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de

aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, se aceitarem perder noites em vez de procurarem ganhar tempo, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade” (Pennac, 2001, p. 53).

Desenvolver um relacionamento forte e positivo com os livros, desde muito cedo, traz uma recompensa imediata, mas também fornece a motivação para enfrentar o desafio de aprender a ler (Balula, 2009). Quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a essa família passará por ser leitor (Viana & Martins, 2007, p. 27).

Importa sublinhar que não compete apenas à família cultivar esse prazer na leitura ou investir na promoção de competências necessárias à aprendizagem da leitura.

2.1.3.2. O papel da escola na formação de leitores

A Escola tem igualmente responsabilidades relevantes na formação de leitores competentes e motivados. É sua função fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, que use a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer que a mesma pode oferecer (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

A leitura e a Escola mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, nomeadamente, no facto de ser por ação da escola que, genericamente, os indivíduos se habilitam àquela capacidade.

As práticas de leitura dos alunos do Ensino Básico emergem, como refere Poslaniec (2005, p. 12) “frequentemente ligadas a obrigações, a atividades meramente utilitárias”. Na escola frequentemente lê-se para estudar e passar de ano. Se ler é visto como uma obrigação e não como uma opção pessoal, podemos estar a fazer com que ler não tenha interesse. No que respeita à criação de hábitos de leitura nas Escolas, existem alguns críticos, entre os quais Pennac (1993, citado por Linuesa, 2007, p. 141) que reflete acerca de “como a imposição de ler um determinado número de páginas, fazer um resumo de uma dada forma, preencher uma ficha de tal modo, acaba por ser contraproducente, podendo até destruir o gosto pela literatura”.

Hoje, mais do que nunca, pretende-se que a escola crie leitores que leiam por prazer e não só por dever, para que este hábito perdure e não diminua com o tempo.

As desigualdades socioeconómicas e culturais das famílias, tal como a carência de hábitos de leitura não devem constituir qualquer barreira intransponível, mas devem ser vistos como desafios lançados à escola, visto ser um dos locais privilegiados no encontro do aluno com o livro.

À semelhança do que acontece com a família, o docente deve ser um modelo para os alunos. Fazer saber que os professores são leitores é, talvez, uma das estratégias mais eficazes para formar leitores nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico (Viana & Martins, 2009). Se um professor ou familiar tiver uma atitude positiva perante um livro, lendo diariamente, falando do livro com prazer, é mais fácil despertar o interesse do aluno em seguir os seus passos. Como afirma Gomes, “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (1996, p. 12).

Existem muitos benefícios que advêm da leitura oferecida pelo docente. Para além de favorecer a compreensão, “desenvolver o vocabulário, aguçar a sensibilidade à linguagem, afinar os sentidos para os estilos de escrita” (Cullinan, 1987, citado por Richardson, 2001, p. 233), a leitura em voz alta pode até influenciar o comportamento dos alunos, melhorando-o claramente.

A escola deve criar ambientes onde a relação dos livros com a criança é positiva, adaptar um espaço e um tempo em que ler seja um motivo de descontração, permitir que depois da leitura a criança expresse os sentimentos através de diferentes representações, perante certas perguntas das crianças, habituá-las a procurar respostas nos livros, *etc.* (Linuesa, 2007).

É importante, acima de tudo, que as crianças tenham a oportunidade de contactar com os livros, com leitores, que continuamente possam aumentar o prazer de ler e de usufruir de tudo aquilo que os livros podem proporcionar. É que adquirir hábitos de leitura exige uma prática continuada, não podendo ficar limitada a momentos esporádicos de uma determinada fase da vida.

Se ambicionamos criar hábitos de leitura nas crianças, não podemos ignorar a panóplia de realidades que são oferecidas aos alunos de diversas formas, onde se incluem os seus gostos pessoais. Não devemos ignorar os novos suportes, a televisão, o cinema o telemóvel, mas integrá-los. Para motivar o gosto pela leitura, o professor deve proporcionar ao aluno o contacto com uma literatura diversificada, já que nem todos os alunos têm os mesmos gostos. É natural que os alunos não se sintam atraídos por livros de poemas, mas possivelmente gostarão de livros de adivinhas, de ficção ou outros. A seleção de textos pode constituir a varinha mágica da

sedução de novos leitores conseguindo aliciar e transportar a criança para o mundo da fantasia com o qual se identifica plenamente. Uma condição essencial para cultivar no aluno o gosto e o prazer de ler é expô-lo perante uma literatura que vá ao encontro dos seus interesses (Magalhães & Alçada, 1994).

O docente deve ainda criar um ambiente em que o livro seja considerado indispensável, e nunca desligado da vida real. Só assim consideramos ser possível contradizer a seguinte afirmação “os jovens leem pouco, a escola não fomenta a leitura, o ensino do português dificilmente pode recorrer a ela como auxiliar pedagógico, tão fortes são as resistências que encontra e tão poderosos os adversários com que se confronta” (Reis, 2007, p. 7).

Esperar que a criança adquira o hábito da leitura através de materiais sem sentido é a forma mais fácil de converter o gosto e o prazer de ler num processo impossível.

Ler em família e na escola é apenas o início de um processo que deve ser cultivado e alimentado a cada dia para que todas as crianças possam vir a ser adultos leitores. É preciso, de ambos os lados, uma vontade «deliberada» e «tenaz» de criar e preservar as condições de uma colaboração efetiva. Esta colaboração não se refere apenas à formação de leitores. Numa escola em que os pais participam ao lado de professores e de alunos, cria-se uma dinâmica em que as imagens, os estatutos e as funções de uns e de outros evoluem (Jolibert, 2003).

Caminhamos, assim, para um grande desafio, incluir a colaboração das famílias, respeitando e valorizando os seus hábitos de leitura, mesmo que estes sejam divergentes das práticas em contexto escolar.

CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO

3.1. *Investigação em contexto e objetivos*

O presente estudo tem por base o tema da leitura e a sua importância nos dias de hoje enquanto chave de acesso ao conhecimento.

Vivemos um momento da história da humanidade de muitas transformações, onde cada vez mais a capacidade de *aprender, compreender e transformar* a informação em conhecimento é valorizada e fator de êxito na nossa sociedade (Martins, 2002, citado por Balula, 2009). Para fazermos face aos novos modos de vida, todos, sem exceção, necessitamos de dominar o nível básico das competências da leitura, sob pena de antevermos diminuídas as nossas capacidades de participação na vida social. Neste sentido, pretende-se que a apropriação da informação através da leitura esteja disponível para todos, residindo nesta a chave para a igualdade e para a liberdade. O domínio da compreensão na leitura é um fator crucial nas oportunidades de realização pessoal e de sucesso profissional.

“O interesse crescente pela competência leitora deve-se, em grande parte, ao facto de a leitura manifestar um papel crucial na aprendizagem da língua materna, em particular, e no sucesso profissional, em geral” (Esteves, 2008, p. 220).

De uma forma geral, os alunos evidenciam dificuldades nesta temática devido ao conteúdo, estrutura e densidade do texto, ao conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema, ao (des)conhecimento de algum léxico utilizado no texto, à motivação e predisposição para ler, ao espaço em que lê, entre muitos outros fatores que se interpõem neste processo (Viana & Martins, 2009; Balula, 2010; Hiebert e Raphael, citados por Mata, 2006).

Embora o ensino da leitura seja uma tarefa da escola, atualmente está provado que, quando a família se dispõe a colaborar, os benefícios são enormes: as crianças aprendem a gostar de livros; estabelecem e fortalecem laços afetivos com os pais; desenvolvem facilmente a inteligência e a imaginação; melhoram o seu autoconceito de leitores; mostram ganhos na capacidade de correção e compreensão da leitura, entre outros (Rosa & PNL, 2010; Rangel, 2006). A escola, tal como a família deve promover estratégias que permitam a todos uma utilização plena da informação escrita. A formação de leitores é o resultado de uma ação conjunta da escola e da família.

Tendo por base este tema e a sua importância na formação integral do indivíduo, a questão de partida que estimulou este estudo é a seguinte: O envolvimento da família, em articulação com a escola, pode influenciar a formação de leitores no 1.º CEB?

O objetivo deste estudo consiste em estudar a importância do envolvimento da família e da escola na formação de leitores, promovendo, junto dos jovens leitores, atividades diversas que aliem a leitura ao prazer de ler, criando assim hábitos de leitura que desenvolvam a compreensão na leitura e o gosto pela leitura. Assim, com este estudo, pretendeu-se:

- ✓ Envolver a família e a escola na formação de leitores;
- ✓ Implementar um conjunto de atividades de leitura com vista ao desenvolvimento do gosto pela leitura;
- ✓ Avaliar o contributo da família para a formação de leitores.

Objetivos Específicos

Fazer com que as crianças...

- ✓ Aumentem a correção com que leem;
- ✓ Dediquem mais tempo à leitura quer independente, quer partilhada;
- ✓ Apresentem maior motivação, prazer e gosto pela leitura.

Fazer com que as famílias...

- ✓ Se envolvam na leitura e na promoção da leitura dos filhos.

Fazer com que os professores...

- ✓ Promovam a formação de leitores e que reconheçam a importância da leitura para as diversas aprendizagens.

Parafrazeando Lages, António, Liz e Correia (2007) dados de vários estudos realizados em outros países vêm confirmar que as competências básicas se não adquiridas nas primeiras etapas de vida podem dar origem a dificuldades que progressivamente se aglomeram e acumulam em obstáculos difíceis de ultrapassar.

Tomando como linha orientadora a problemática atrás enunciada decidimos escolher os mais novos como público-alvo.

A par da investigação inicial, foram formuladas novas sub-questões para o estudo:

✓ Será possível adequar estratégias de abordagem da leitura que permitam evitar a perda de interesse pela leitura por volta dos oito ou nove anos?

✓ Que impacto poderá ter a implementação de um projeto de promoção da leitura, envolvendo a Escola e a Família, sobre o prazer, a emoção e o gosto de ler?

3.2. Metodologia

3.2.1. Tipo de Investigação

Atualmente, os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Assim, na realização deste estudo, optámos por combinar uma abordagem metodológica de tipo qualitativo e quantitativo. Considerámos que o recurso às duas metodologias permitiria realizar uma complementaridade entre elas, contribuindo para uma melhor operacionalização da investigação e fiabilidade dos resultados.

A metodologia adotada no âmbito do paradigma qualitativo será a investigação-ação, uma vez que esta metodologia é orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação tendo como objetivo essencial, por um lado, alcançar melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, coadjuvar o progresso dos grupos com que se trabalha.

A opção por uma abordagem qualitativa prende-se com a natureza das questões de investigação, por decorrer no ambiente natural e ser descritiva, procurando desenvolver a compreensão da problemática em estudo, tendo como fonte clara de dados o local de investigação, visto que toda a atuação pode ser mais bem entendida se for observada no seu ambiente e sendo o investigador o instrumento-chave. A investigação compreende um minucioso e ativo estudo, participando o investigador na situação social que está a ser estudada (Bogdan & Biklen, 1994).

O nosso saber provirá de uma construção que irá conquistando forma, à medida que esquadriharmos os dados, sendo, por isso, a nossa intenção “descrever rigorosa e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e funcionamento” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 47).

3.2.2. Caracterização da amostra

A amostra do nosso estudo não foi selecionada de forma aleatória, mas de acordo com três importantes critérios: a proximidade física, no sentido de facilitar o

nosso acesso aos intervenientes; os níveis de escolaridade abrangidos pela instituição e a receptividade da entidade em colaborar na realização deste estudo.

A realização de uma investigação que se centra num grupo de indivíduos, selecionados intencionalmente determinou que a amostra fosse não probabilística e de conveniência.

A amostra deste estudo é composta por dois anos de escolaridade, 3.^o e 4.^o anos, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos. A turma é constituída por 16 elementos, sendo 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

O grupo do 3.^o ano é constituído por 3 alunos (2 rapazes e 1 rapariga), todos eles com uma retenção e com graves problemas familiares.

O grupo do 4.^o ano (9 raparigas e 4 rapazes) integra duas alunas com NEE, tendo uma delas microcefalia que lhe tem condicionado as suas aprendizagens, regredindo muitas vezes nas suas aprendizagens. Aquando do estudo, esta aluna ainda fazia uma leitura silabada e tinha muita dificuldade em construir frases. A mãe desta aluna não aprendeu a ler e, por isso, não pode ajudar a filha em casa. A outra aluna toma medicação para combater o seu défice de atenção/hiperatividade. Ambas as alunas são abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, beneficiando de apoio pedagógico personalizado, prestado por uma docente de educação especial, durante 3 horas semanais. Quase todos os alunos do 4.^o ano se mostram motivados para a leitura e gostam de requisitar livros na biblioteca da escola.

Todas as crianças provêm de localidades rurais da zona. No que respeita aos auxílios económicos, 4 alunos beneficiam do escalão A, 6 do escalão B e 6 não têm direito a qualquer tipo de subsídio. Todos os alunos almoçam na cantina escolar.

A escolha recaiu sobre estes alunos por fazer parte do seu programa a temática da leitura e sobretudo por vários estudos terem averiguado a perda de interesse pela leitura com a idade. Em outros países, tal fenómeno também tem sido verificado, coincidindo relativamente à idade em que acontece. Esta descida no interesse e gosto pela leitura ocorre por volta dos oito ou nove anos (Linuesa, 2007). É neste sentido que a amostra por nós escolhida incide em alunos a frequentar o 3.^o e o 4.^o ano de escolaridade.

Ao nível do agregado familiar, à exceção de um aluno que vive com os avós, todos os alunos vivem com os pais. Há ainda a referir duas alunas que têm os pais separados.

Tabela 2 - Habilitações Literárias dos EE

	Sem Grau de Ensino		1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo		Secundário		Universitário		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mãe	1	6,25%	1	6,25%	3	18,75%	7	43,75%	2	12,5%	2	12,5%	16	100%
Pai	0	0%	4	25%	4	25%	2	12,5%	3	18,75%	3	18,75%	16	100%

A professora é licenciada em Ensino Básico, na variante Português – Francês. A Função desempenhada na escola é de professora titular da turma C (3.º/4.º anos) e Presidente da Equipa Pedagógica.

3.2.2.1. Caracterização do Meio

A escola sede situa-se no concelho de Oliveira do Hospital, distrito de Coimbra. Localiza-se num meio rural, onde se desenvolve a agricultura e a criação de gado, sobretudo ovino, destinado à produção de leite e queijo. Há também a destacar algumas indústrias ligadas à madeira. As famílias têm como principais atividades económicas a indústria têxtil, o comércio e a agricultura.

Verifica-se ainda a existência de bastante desemprego, alcoolismo, condições habitacionais pouco satisfatórias e famílias disfuncionais.

A população em geral apresenta um baixo nível cultural e escolar.

3.2.2.2. Caracterização da Escola

O Agrupamento é constituído por seis estabelecimentos de educação e ensino. A escola do 1.º ciclo insere-se na Escola Sede do Agrupamento e é um edifício de bloco único, com dois pisos. As instalações estão estruturadas para doze turmas, do 1.º, 2.º e 3.º ciclo, no momento insuficientes para as necessidades. Neste edifício existem salas de informática, sala multimédia, mediateca/biblioteca, papelaria, reprografia, sala de convívio para alunos, onde se localiza o bufete para ambas as salas. Existe, ainda, o refeitório com capacidade para 104 alunos em simultâneo, a secretaria, a sala da direção, as duas salas de receção aos encarregados de educação, o gabinete da saúde, o gabinete de arquivo dos processos individuais dos alunos e a sala de trabalho de diretores de turma.

No espaço exterior, encontra-se um campo de futebol com relvado sintético e outro em terra, um campo polivalente, uma pista de salto em comprimento, um

alpendre e ainda jardins em torno dos edifícios escolares, estando o seu conjunto rodeado por um gradeamento.

O 1.º ciclo do ensino básico funciona, de manhã, das 8 horas e 45 minutos às 12 horas e 15 minutos e, de tarde, das 13 horas e 30 minutos às 15 horas.

3.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de informações recorreu-se ao inquérito por questionário e ao inquérito por entrevista. Segundo Fortin (2000, p. 245), o questionário e a entrevista permitem “colher informações junto dos participantes relativas a factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes”.

Neste estudo, procedemos à aplicação de dois questionários, um a uma turma de alunos de 3.º e 4.º ano e outro, aos encarregados de educação dos alunos dessa turma.

Optámos por este instrumento, uma vez que nos possibilita recolher informação significativa e alargada sobre um grupo de sujeitos, no nosso caso, alunos e encarregados de educação.

O questionário aos alunos incide inicialmente na caracterização pessoal dos aprendizes e, seguidamente pretende averiguar quais são os hábitos de leitura (cf. Anexo 4).

O questionário aos pais/encarregados de educação dos alunos (cf. Anexo 5) embora não esteja dividido em partes, primeiramente, incide na resenha de dados biográficos, nomeadamente ao nível sociocultural dos inquiridos, e só depois procura apurar dados relativos aos seus hábitos de leitura.

Os dois questionários contêm perguntas fechadas. Com este tipo de questões pretendemos dar indicação à pessoa sobre o campo de respostas aceitáveis, tornando o questionário tão fácil de preenchimento quanto possível.

Após a elaboração dos referidos questionários, foram submetidos a um pré-teste. Tal como referem Pardal e Correia (1995, p. 63), “a exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração”. Neste sentido, recorreremos a uma pequena amostra de pais e alunos nossos conhecidos e aferimos se as questões estavam bem estruturadas e o vocabulário era preciso e claro.

Optámos por aplicar uma entrevista semi-estruturada à professora dos alunos (cf. Anexo 3), uma vez que este tipo de entrevista combina questões abertas e fechadas, dando liberdade ao entrevistador para discorrer sobre o tema, permitindo ao

inquirido falar livremente sobre os assuntos e exprimir a sua opinião. Assim, criaram-se laços de proximidade entre a entrevistadora e a entrevistada, promovendo um ambiente facilitador de respostas espontâneas. Para a realização da mesma recorremos ao auxílio de um gravador e de um bloco de notas que permitiram proceder a uma análise pormenorizada e descritiva dos dados recolhidos durante a mesma.

A entrevista foi elaborada com o intuito de recolher a opinião da professora entrevistada em relação à temática da leitura e, por outro lado, de recolher informações sobre a sua turma no que toca ao mesmo tema. Estamos seguros de que muita informação não teria sido por nós apreendida se não tivéssemos optado por este instrumento de recolha de dados.

Outra forma de recolher dados é através da observação participante, por parte do investigador, das atividades realizadas pelos alunos, no decorrer da implementação das atividades didáticas.

Uma vez que é indispensável uma autorização do Ministério de Educação, sempre que se trata de estudos de investigação em meio escolar, salientamos que os instrumentos utilizados foram submetidos à DGIDC, no sítio da internet página MIME, com o registo do inquérito número 0282900002, tendo sido o mesmo autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos solicitados (cf. Anexo 6). Apesar de autorizados por uma instância superior, procedemos igualmente à elaboração de um pedido, dirigido ao Diretor do Agrupamento selecionado, de forma a obtermos a autorização para implementar o estudo (cf. Anexo 7).

3.3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto pretendemos analisar e interpretar a informação recolhida.

3.3.1. Análise da entrevista realizada à docente

Este inquérito foi realizado apenas a uma inquirida. Os dados obtidos a partir da entrevista serão expostos com o objetivo de facilitar a compreensão dos resultados.

No decorrer da entrevista, a inquirida demonstrou valorizar a leitura na sua vida, pessoal e profissional, referindo que esta é importante porque exerce influência na construção da sua personalidade e da dos seus alunos. Por esse mesmo motivo, está sempre presente nas suas aulas e em casa. Salientamos uma frase da inquirida: “concordo com Carlos Ceia, quando diz que somos aquilo que lemos. Quem não ler ou ler muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que

podemos sonhar”. Concordamos com a inquirida já que a leitura nos permite viajar no mundo dos livros, ou seja, da fantasia, do imaginário, onde encontramos todo o tipo de seres, personagens e paisagens. Contudo, estes mundos fictícios, por vezes, são paralelos ao empírico e são convenientes à nossa realidade. O mundo da literatura transporta-nos para um mundo de sonhos onde o aluno encontra conforto e magia e desenvolve aspetos relevantes para o seu crescimento pessoal e social.

A sua paixão, ao falar sobre esta temática, leva-nos a crer ser um bom modelo para os alunos até porque, sem hesitações, nos contou possuir hábitos de leitura diários, quase sempre ao deitar. Apenas um docente motivado poderá estabelecer uma relação de afeto com os livros e fazer com que os seus alunos apreciem na leitura um prazer análogo ao seu.

Relativamente aos problemas fundamentais do ensino da leitura, a inquirida considera que estes ocorrem principalmente em crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos, onde não é estimulado desde cedo o gosto pela leitura. Os alunos manifestam um vocabulário muito reduzido e não compreendem o que leem, apresentando assim dificuldades de aprendizagem. Assim, a docente, nas suas aulas, procura incentivar o gosto pela leitura, através da leitura de pequenas obras quase sempre recomendadas pelo PNL e recorrendo a atividades diversas. A inquirida menciona que a leitura é diária nas suas aulas, pois está implícita em todas as áreas e fala-nos de um projeto dedicado à leitura, a hora do conto, que se intitula “A Magia dos Livros”. O projeto visa estimular a aquisição de ferramentas básicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita e promover hábitos de leitura e de escrita.

Ao longo do ano, a professora trabalha a leitura nas suas aulas de diversas formas (cf. Anexo 3B), sempre com o intuito de cativar o aluno para a aprendizagem, já que com ela “consegue-se o domínio da palavra, a troca de ideias/conhecimentos, a interiorização de valores e obtém-se, principalmente, o poder de construir um mundo melhor e diferente”.

No que respeita à turma, os dados obtidos já foram expostos na caracterização da amostra (cf. Secção 3.2.2). Há apenas a salientar que a inquirida não notou qualquer perda de interesse pela leitura em nenhum aluno, apenas refere novamente a dificuldade dos alunos em compreender aquilo que leem, o que leva a que não consigam obter bons resultados escolares.

A estratégia que consideramos fundamental e que a inquirida usa com os seus alunos é colocá-los perante livros que vão ao encontro dos seus interesses e reunir com os EE, tentando “sensibilizá-los para a importância do livro e da leitura,

incentivando-os a ajudarem os filhos em casa, a lerem histórias para os filhos e a adquirirem obras sempre que puderem”. Por outro lado, a docente salienta que as estratégias mais eficazes são aquelas que recorrem ao computador, às dramatizações e quando os trabalhos que vão ser produzidos pelos alunos ficam expostos fora da sala. Há ainda o projeto de escola “As palavras também brincam” (cf. Anexo 3B) que visa ser uma estratégia no âmbito desta temática.

A docente considera importante o contributo da família, sublinhando essa ideia na sua resposta: “Se nas famílias houver hábitos de leitura ou se esta for valorizada, a criança será levada a valorizar esse hábito e torná-lo-á seu”.

Para terminar e para se sentir realizada nas atividades de leitura, a docente refere ter de averiguar se os alunos compreenderam bem aquilo que leram. Para a inquirida é fundamental, enquanto profissional, facilitar a aquisição das competências básicas, criando momentos lúdicos do agrado dos alunos e principalmente de descoberta.

3.3.2. Análise e discussão dos dados dos questionários aplicados aos alunos

Depois de termos caracterizado a amostra importa, agora, apresentar os dados relativos à opinião que a mesma manifestou ter relativamente à ocupação dos tempos livres.

Quando questionados sobre as quatro atividades mais frequentes de ocupação dos tempos livres, verificamos que a maior parte dos alunos (21,88%) costuma jogar no computador, ao que se segue o visionamento de televisão, com 18,75%. A leitura permanece como terceira opção dos alunos, com 15,63%. A mesma percentagem (14,06%) dos alunos refere ouvir música e praticar desporto. Apenas 1,56% dos alunos costumam ir ao cinema e 3,13% dos alunos navegam na internet. Tendo em conta a vasta panóplia de meios audiovisuais, de difusão de informação que abundam na sociedade, consideramos que a leitura ocupa um lugar de destaque na vida destes alunos.

A totalidade dos alunos não tem dúvidas em dizer que gosta de ler. No entanto, quando questionados sobre se costumam ler, uma percentagem de 6,25% diz que não o faz, mas 93,75% dos alunos referem que têm por hábito fazê-lo. A partir da informação obtida pela entrevista, compreendemos que apenas a aluna com NEE, que ainda faz uma leitura silabada, diz que não costuma ler fora do contexto escolar, embora o faça na escola com ajuda.

Pela análise da questão n.º 8, podemos verificar que os dois motivos mais frequentes pelos quais os alunos leem são por prazer (46,88%) e para aumentarem os seus conhecimentos (37,50%). É importante observar estes dados e apurar que os alunos não se sentem obrigados a ler. Na verdade, quando somos obrigados a fazer alguma coisa contra a nossa vontade, provavelmente, não a faremos bem, não sentiremos prazer e gosto em fazê-la e tendemos a “repudiar” essa atividade. Só dois alunos referem ler por obrigação (12,50%). É importante que a leitura seja realizada sem obrigações, como algo que se desfruta com prazer.

Quanto aos dois locais mais frequentes onde a maioria dos alunos costumam ler são em casa (50%) e na escola (40,63%). A Biblioteca aparece como último lugar de destaque escolhido pelos alunos para realizar atividades de leitura (3,13%).

Pelo Gráfico 1, verificamos que 37,50% dos alunos dizem que leem, em média, por semana 30 a 60 minutos. Contudo, ainda existe uma percentagem significativa de alunos (18,75%) a afirmarem que leem entre 90 a 120 minutos por semana. Apenas dois alunos dizem ler aproximadamente três horas por semana. Os restantes cinco alunos, que correspondem a 31,25%, leem menos de 30 minutos por semana. Perante estes dados, consideramos que a grande maioria das leituras realizadas pelos alunos são em contexto escolar, uma vez que, segundo o PCT da turma, os alunos têm a quarta-feira dedicada à leitura, uma vez que se dedicam à atividade “a hora do conto”, integrada na área de projeto, que se intitula “A Magia dos Livros”.

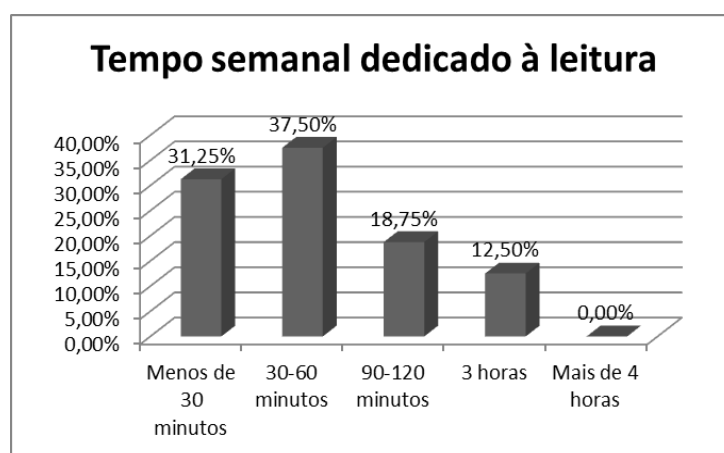


Gráfico 1 - Tempo semanal dedicado à leitura de livros

Como se constata na questão n.º 11, para os alunos ler é fácil (43,75%) e muito fácil (43,75%). Todavia, não podemos esquecer os 12,50% que correspondem a dois alunos que indicam ter dificuldades na leitura. Através dos dados obtidos na

entrevista à professora da turma, podemos afirmar que um destes alunos é sem dúvida uma menina com NEE que tem uma microcefalia, o que lhe tem condicionado as suas aprendizagens. O outro aluno que possui dificuldades na leitura é um menino que tem dificuldades de aprendizagem – dislexia. Estes dois alunos ainda corresponderão aos 12,50% que disseram que costumam ler por obrigação. Ou seja, se estes alunos têm dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura, quando leem não será certamente por gosto, mas porque é importante fazerem-no.

Quando questionados sobre os dois locais mais frequentes onde encontram os livros que leem, os alunos dizem ser em casa (46,88%) e na biblioteca escolar (40,63%). A biblioteca municipal apenas é solicitada por 9,38% dos alunos. A casa de familiares (3,13%) surge como último local ao qual os alunos recorrem para aceder aos livros. Os alunos não referem outros locais onde acedem aos livros.

Relativamente à quantidade de livros existentes em sua casa (sem contar com os livros escolares), podemos verificar, na questão n.º 13, que 50% dos alunos dizem que possuem mais de 30 livros em casa e 37,50% dos alunos dizem que têm entre 21 a 30 livros. Apenas um aluno afirma que possui entre 11 a 15 livros em casa e outro aluno diz ter entre 16 a 20. Um aspeto positivo a salientar é o facto de não haver alunos que afirmem ter menos de 10 livros em casa.

Pela análise da pergunta n.º 14, verificamos que existe um número bastante significativo de alunos (37,50%) que já leu sozinho entre 11 a 30 livros e 25% dizem que já leram mais de 30 livros sem ajuda. Esta percentagem vai ao encontro do que averiguamos na questão n.º 15, corroborando que 56,25%, ou seja, 9 dos alunos gosta mais de ler sozinho. Se os alunos gostam mais de ler sozinhos é normal que leiam mais livros sozinhos. Porém, não podemos esquecer que quase metade da turma, 7 alunos revelam gostar mais de ler acompanhados.

A questão n.º 16 vem reforçar a ideia de que os alunos leem muito sozinhos e pouco em família. Assim, através desta pergunta apuramos que apenas dois alunos nunca leram nenhum livro em família. Os dois alunos (12,50%) que já leram entre 11 a 30 livros e os outros dois (12,50%) que já leram mais de 30 livros em família corresponderão aos alunos que dizem gostar mais de ler acompanhados. Quase metade da turma (43,75%) diz já ter lido entre 5 a 10 livros com a família.

Quando questionados em relação ao número de livros lidos por ano, 68,75% dos alunos diz que lê mais de 10 e os restantes 31,25% dizem que leem menos de 10 livros. Não houve nenhum aluno a revelar não ler pelo menos um livro anualmente.

Na questão n.º 18 averigua-se que quase todos os alunos (93,75%) gostam de receber livros, à exceção de um aluno. Possivelmente por essa razão, 50% dos alunos recebe algumas vezes livros de presente e outros 31,25% recebem livros de presente muitas vezes. Relativamente à oferta de livros em aniversários, são raros os alunos (6,25%) que o fazem muitas vezes. Há 37,50% de alunos que oferecem livros poucas e algumas vezes. E três dos alunos (18,75%) nunca ofereceu livros em aniversários.

No que respeita aos hábitos dos EE para com os seus filhos, salientamos o número significativo de EE (43,75%) que nunca foi com os filhos a uma biblioteca. Verifica-se ainda que 31,25% dos pais foram poucas vezes e 18,75% algumas vezes. Observando o Gráfico 2 ainda verificamos que somente 18,75% dos EE vão muitas vezes com os educandos a feiras do livro ou livrarias. Os pais (68,75%) têm por hábito ajudar muitas vezes os filhos a compreenderem o que leem.

Quanto à leitura individual dos pais, 25% dos alunos dizem nunca ter observado os seus EE a lerem sozinhos. Contudo, a mesma percentagem de alunos referem observar este hábito muitas vezes nos EE e 31,25% dos alunos dizem ver os pais a ler algumas vezes.

Para Santos (2000, p. 77), “os pais desempenham, enquanto modelos, um papel decisivo, o que significa que, se eles próprios forem leitores regulares, poderão, facilmente, convencer os filhos a ler”.

As pessoas com quem vives costumam...

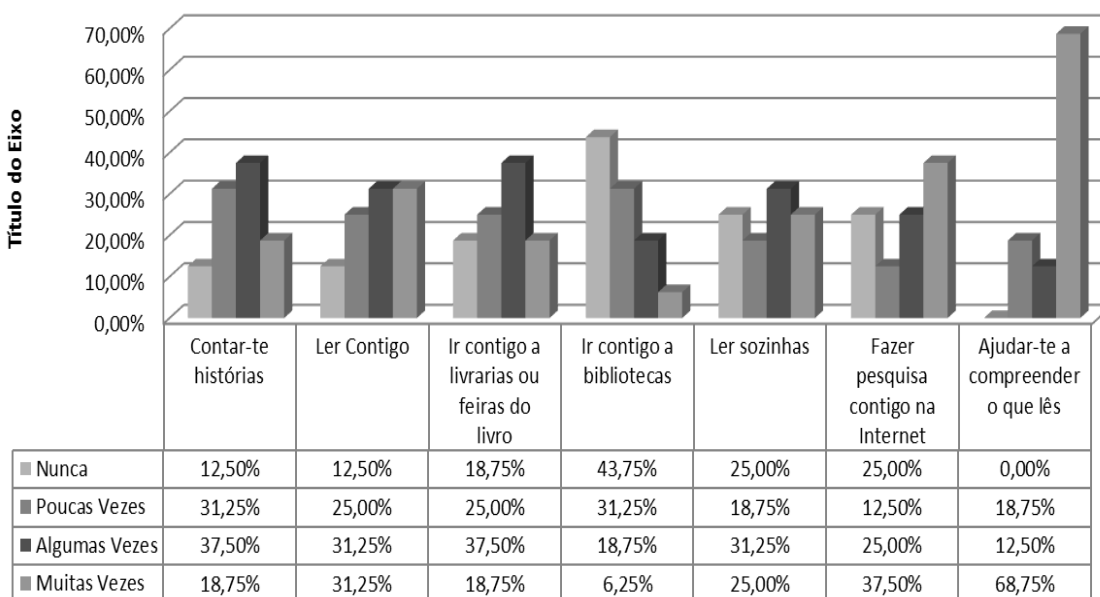


Gráfico 2 – Hábitos dos encarregados de educação para com o seu educando

Por fim, e não menos importante, verifica-se que 12,50% dos EE nunca contaram histórias e nunca leram com os educandos. Embora esta percentagem mínima não deva ser descurada, os pais têm por hábito contar algumas vezes histórias (37,50%) e ler algumas vezes (31,25%) com os educandos.

As famílias detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura.

3.4. Análise e discussão dos dados dos questionários aplicados aos encarregados de educação

O questionário foi respondido na totalidade pelas EE do sexo feminino. Um dos questionários foi respondido com ajuda da professora da turma, tendo em conta que uma das mães não sabe ler.

A grande maioria dos EE referem gostar de ler (93,75%). Apenas uma senhora (6,25%) não gosta de o fazer, porque não aprendeu. Por este mesmo motivo, verificamos que a mesma percentagem de EE costuma ler, à exceção desta senhora pelo motivo apresentado. Os dois motivos mais frequentes pelos quais as EE leem são por prazer (28,13%) e como meio de valorização pessoal (28,13%). Obrigação e necessidade são motivos que aparecem com uma percentagem mínima, ambos com 6,25%.

Relativamente aos dois locais mais frequentes onde costumam ler, os EE referem a casa (43,75%) e o jardim (28,13%). A biblioteca municipal aparece em último lugar, com 3,13%, não havendo referência a outros locais para leitura. O trabalho ainda surge como um local onde as pessoas dizem que têm de ler por necessidade ou obrigação.

Como se observa no Gráfico 3, verificamos que semanalmente nenhum EE lê mais de 4 horas, 6,25% dizem que leem aproximadamente três horas e a maior parte (37,50%) diz que lê menos de meia hora. Daqui, e relacionando os dados com a questão n.º 21 do questionário aos alunos, podemos concluir que os EE desta turma não possuem grandes hábitos de leitura. A partir das respostas aos questionários dos alunos, reforçamos esta ideia, quando percebemos que quatro alunos nunca veem os pais a ler, três alunos poucas vezes o veem fazer e cinco alunos apenas os veem ler algumas vezes.

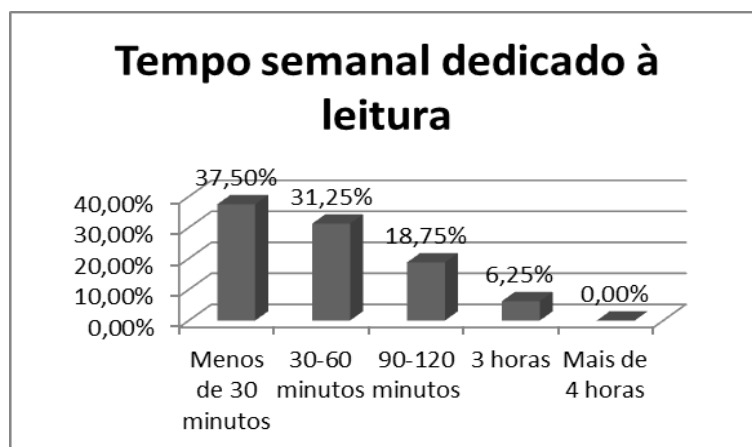


Gráfico 3 - Tempo semanal dedicado à leitura

Quando questionados sobre se levam livros de férias, 62,50% dos pais dizem que sim e os restantes 37,50% respondem que não.

A partir das respostas à questão n.º 12, verificamos que 62,50% dos EE dizem ter mais de 30 livros em casa, sem contar com os escolares. Verificamos, assim, que as respostas dos alunos e as dos encarregados de educação relativamente à quantidade de livros existentes em casa não coincidem. Nas respostas dos alunos ao questionário, verificamos que não existem alunos a afirmarem ter menos de 10 livros em casa. No entanto, no questionário aos EE verificamos que uma percentagem de 6,25% afirma não ter livros e 6,25% de EE diz ter menos de 10 livros em casa. A partir daqui, podemos pensar que, por vergonha, os alunos poderão ter escondido a verdade. Considerando os dados obtidos a partir da resposta dos encarregados de educação, podemos concluir que a existência de livros em casa facilita à maioria dos alunos o acesso aos livros. O acesso ao livro e aos restantes suportes escritos obriga a criança, desde cedo, a familiarizar-se com eles e a encontrar-se com a palavra escrita. Ao dispor desses materiais na sua casa, a criança tem ocasião de os manusear com facilidade e sem sentido de obrigatoriedade que, tantas vezes, surge associada à leitura na escola.

Dos 81,25% de EE que referem comprar livros (43,75%) declaram comprar entre três a quatro livros. No entanto, como aspeto positivo, verificamos que 18,75% dos EE compra entre cinco a seis livros.

Os dois locais mais frequentes onde os EE encontram os livros que leem são em casa (34,38%) e na biblioteca local (25%). A casa de familiares aparece em terceiro lugar (18,75%) e, por último, o trabalho (15,63%), não tendo sido referenciados outros locais. Na resposta à questão “onde encontras os livros que lêes?”, o segundo sítio mais referido pelos alunos é a biblioteca escolar, enquanto os

pais referem ser a biblioteca municipal. Este fenómeno provavelmente acontece devido à idade dos inquiridos. Os alunos quando precisam de um livro dirigem-se à biblioteca que têm mais perto (a escolar), já os pais dirigem-se à biblioteca municipal. O primeiro local onde os inquiridos encontram os livros que leem é em sua casa.

Os EE (56,25%) referem que os seus filhos lhe pedem para ler muitas vezes. Não houve nenhum pai a dizer que o seu filho nunca lhe pediu para ler. Porém, 18,75% dos EE dizem que o seu filho lhe pede poucas e algumas vezes para lhe ler.

Quase todos os pais (93,75%) consideram que os hábitos de leitura do seu educando são muito importante, com exceção de um que considera apenas ser importante. Embora os EE refiram que gostam de ler e costumam ler, quando questionados sobre o tempo dedicado à leitura nenhum EE lê mais de quatro horas. Apenas uma mãe lê semanalmente três horas e a grande maioria lê menos de 30 minutos ou entre 30 minutos a uma hora. Se a quase totalidade dos pais (15) diz considerar importantes os hábitos de leitura do seu educando, cabe-nos questionar o porquê de não darem o exemplo. Não é possível os pais servirem de modelo ao seu educando, se pelas respostas dos alunos aos questionários se percebe que poucos EE levam muitas vezes os educandos a bibliotecas e muitos EE (25%) nunca leem sozinhos, (18,75%) dos pais poucas vezes o fazem e (31,25%) dos EE só algumas vezes o fazem. Os pais deveriam ter bem presente que os alunos que vivem num contexto em que veem adultos a ler e a partilhar as suas leituras, elevam a possibilidade de os alunos passarem a usar na sua rotina materiais de leitura. Atribuir estatuto à leitura, é, sem dúvida, um importante meio para a promover.

Pela observação do Gráfico 4, verificamos que contar histórias aos educandos algumas e muitas vezes (ambos com 43,75%) é uma prática dos EE.

Atividades desenvolvidas com o educando

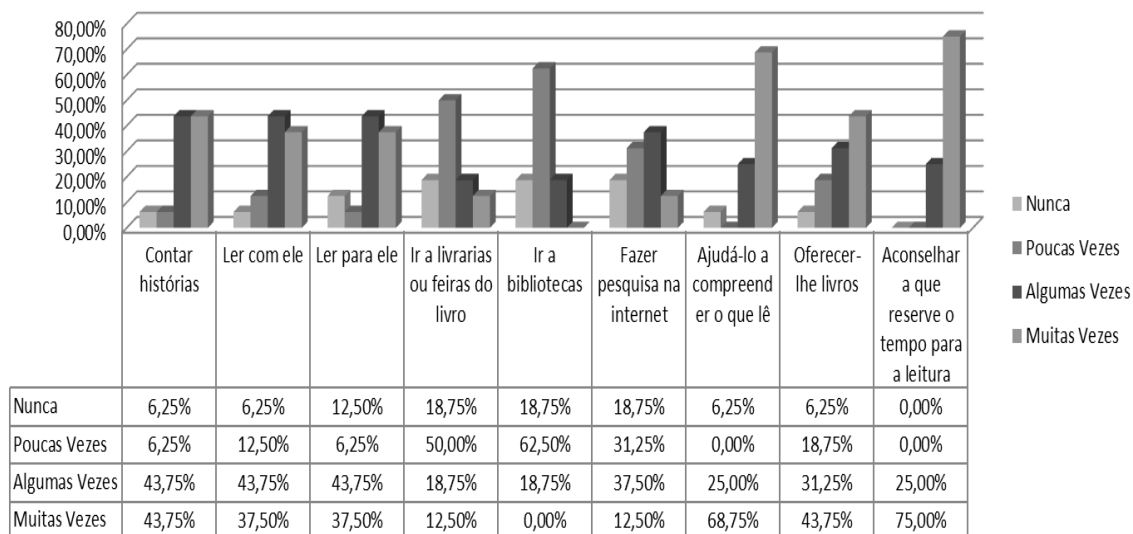


Gráfico 4 – Perspetiva dos educandos sobre os hábitos dos encarregados de educação

Os EE costumam ter por hábito ler muitas vezes com o educando (37,50%) e para o educando (37,50%). Quando se trata de o EE levar muitas vezes o seu filho a livrarias, feiras do livro ou ajudá-lo a pesquisar na internet temos uma percentagem mínima de 12,50%, em ambos os casos. Verifica-se ainda que poucas vezes (62,50%) os EE levam os filhos à biblioteca e que 18,75% dos pais nunca o fizeram.

É de salientar que os EE evitam reproduzir dois dos sete defeitos que levam as crianças a detestarem a leitura, que são recusar-se a ler à criança e não oferecer um leque de escolhas suficiente (Ferraroti, 2002, citado por Linuesa, 2007).

Embora os pais ofereçam muitas vezes livros aos seus filhos (43,75%), os aconselhem muitas vezes (75%) e outros algumas vezes (25%) a reservar tempo para a leitura, esta prática, por si só, não é suficiente para incentivar e estimular os filhos a ler, a irem mais vezes requisitar livros a bibliotecas.

É importante que os pais visitem livrarias acompanhados pelos filhos, comprem livros, frequentem bibliotecas, partilhem leituras, sendo esta a chave para conseguir leitores.

3.5. Plano de atividades

As propostas apresentadas foram implementadas em colaboração entre o investigador e o professor da turma e surgem com vista a fortalecer os hábitos de leituras dos alunos.

3.5.1. Implementação do projeto “Já Sei Ler”

“Já Sei Ler” é uma proposta do Plano Nacional de Leitura destinada às escolas do 1.º CEB. O projeto tem como objetivo promover a leitura em família e a interação escola-família.

O contributo da família é extremamente valioso para a criação de hábitos de leitura nos primeiros anos de vida. Não adquirir hábitos de leitura na infância repercute-se negativamente no desenrolar da vida escolar, comprometendo seriamente o futuro. O projeto “Já Sei Ler” pretende valorizar este contexto para o desenvolvimento de competências de leitura nos alunos.

A implementação deste projeto numa turma que engloba dois anos de escolaridade, 3.º e 4.º anos, tem como objetivos: desenvolver a motivação, o prazer e o gosto pela leitura, envolver a família e a escola na promoção da leitura, desenvolver a compreensão na leitura e criar o hábito da leitura.

O projeto consiste em incentivar os alunos a levarem um livro para casa, escolhido na sala de aula, com o propósito de o lerem autonomamente ou com a colaboração da família. Este tem a duração de um ano letivo, contudo nesta investigação, a análise incidirá apenas sobre um período de quatro semanas (de 16 de março a 13 de abril). O aluno não tem um dia específico para a escolha do livro. A posse do livro por parte do aluno depende do tempo que este demore a concluir a sua leitura. Assim que o aluno conclua a leitura de um livro poderá escolher outro e assim sucessivamente.

O livro é selecionado de duas caixas previamente preparadas, com vinte livros (3.º ano) e com trinta livros (4.º ano) de autores portugueses e estrangeiros (cf. Anexo 9). Os livros selecionados tiveram por base a lista de Livros Recomendados para Leitura Autónoma e Leitura com Apoio dos Pais pelo Plano Nacional de Leitura para alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade que se encontra no sítio PNL (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>).

Após a leitura do livro, o aluno deve preencher uma ficha de registo (cf. Anexo 10). Da ficha, constam dados relacionados com o livro, nomeadamente o autor, o título da obra, se o aluno efetuou a leitura autonomamente ou com ajuda de alguém, local e tempo de leitura e por fim uma apreciação do livro (de 1 a 4) com a devida justificação.

A avaliação do projeto é realizada no final do mesmo, através da análise das fichas de registo.

3.5.2. Implementação do projeto “Ler para adquirir conhecimentos”

A implementação deste projeto tem como objetivo fomentar o gosto e o prazer de ler e envolver a família e a escola na promoção da leitura.

No decorrer das várias leituras realizadas no âmbito do projeto “Já Sei Ler” é proposto um novo desafio aos alunos. Inicialmente pretendia-se sugerir aos alunos um problema tendo em conta os conteúdos programáticos de estudo do meio. Porém, como os alunos iam realizar provas de aferição em maio, já tinham sido lecionados todos os conteúdos pela professora. Neste sentido, a docente achou por bem sugerirmos outro tema capaz de suscitar o interesse nos alunos, até porque estes já andavam um pouco “saturados” dos conteúdos programáticos.

A implementação desta atividade tem a duração de um dia inteiro, apesar de ser iniciada alguns dias antes com o intuito de haver participação dos pais na realização das pesquisas com os alunos.

Assim, no dia 13 de abril, os alunos recebem a visita de um hamster e a investigadora lança-lhes um desafio “se tivessem que cuidar deste animal o que precisariam de saber sobre ele?”. Para resolver este problema, os alunos são encaminhados pela professora e investigadora a realizar fora do contexto sala de aula e com ajuda de familiares, leituras funcionais que lhes permitam encontrar respostas ao problema.

No dia 17 de abril dá-se continuidade ao projeto. Houve necessidade por parte da investigadora em conceder a manhã aos alunos para recolherem mais informações sobre os hamsters. Para a realização desta atividade a turma foi dividida, pela professora, em grupos de quatro alunos, de forma a não haver grupos só com alunos bons e outros só com alunos com maiores dificuldades. Cada grupo teve de reunir os conhecimentos sobre o tema que já traziam de casa, recolher novas informações e debatê-las entre si. Os recursos a utilizar são livros que os alunos pesquisaram na biblioteca escolar, dois computadores da sala de aula disponíveis para navegar na internet e outros livros e materiais impressos já elaborados pelos alunos e levados para a sala de aula (cf. Anexo 11).

Já com as informações todas recolhidas e através de um diálogo entre alunos e investigadora é decidido apresentar os conhecimentos através de um cartaz onde os alunos têm de registar o que aprenderam. Para finalizar esta atividade, cada grupo apresenta a sua produção à turma.

A avaliação do projeto é realizada no final do mesmo, através da observação participante dos comportamentos e atitudes observados, do desempenho e do

trabalho final produzido e apresentado pelos grupos da turma. No fim da atividade é usada uma pequena autoavaliação sobre o trabalho realizado pelo aluno.

3.6. Avaliação de atividades

Após serem apresentadas as atividades desenvolvidas, tendo em atenção o PNL e a faixa etária do grupo de alunos, pretendemos agora, fazer uma análise e reflexão sobre os resultados conseguidos em cada uma delas.

3.6.1. Avaliação da implementação do projeto “Já Sei Ler”

Para procedermos a uma análise mais pormenorizada da forma como decorreu a implementação deste projeto, foi essencial elaborar tabelas com a síntese da informação (cf. Anexo 10). As informações foram recolhidas das grelhas de registo preenchidas pelos alunos, após a leitura de cada livro.

Em primeiro lugar, são apresentados os dados em tabelas elaboradas por aluno, do qual constam o título dos livros lidos, os seus autores, locais de leitura, com quem leram os alunos (se sozinhos ou com ajuda de familiares), tempo destinado a cada livro e, por fim, a apreciação dos livros com a devida justificação (cf. Anexo 10 B). A partir destas tabelas, podemos constatar que dois alunos do 3.º ano optaram por ler alguns livros da caixa da lista de livros para o 4.º ano de escolaridade e o contrário também se verificou por parte de alguns alunos do 4.º ano. Este facto foi permitido pela professora, de forma a não “desvalorizar”, mas sim a incentivar e estimular os alunos a lerem mais.

Através da análise dos dados recolhidos e organizados (cf. Anexo 10F), podemos verificar que, de todos os livros pertencentes à lista apresentada para o 4.º ano, apenas 3 não foram lidos, sendo eles: “História dentro de uma garrafa”, “A Mala Rápida do Senhor Parado” e “O Livro que só queria ser Lido”. Em conversa informal com a professora da turma percebemos que esta situação ocorreu, pois os livros já haviam sido trabalhados em contexto de sala de aula. Quase todos os alunos manifestaram terem gostado muito e outros gostado de ler estes livros, à exceção de um aluno que mencionou não gostar do livro “Os óculos Mágicos”, porque “Fala de coisas muito tristes e diz que a mãe de um menino foi embora” (cf. Anexo 10 H, tabela 19). Houve um aluno que partilhou opinião idêntica relativamente a este livro, referindo que gostou pouco de o ler, pois “uma mãe não devia deixar os seus filhos”. Quanto ao livro “Canção da Rocha, da onda e da nuvem” houve dois alunos que gostaram pouco

de o ler, porque “ Não é engraçado, não tem aventuras, as imagens são estranhas” e “ Não se percebe bem o que querem dizer e não falam em canção nenhuma, mas no título fala” (cf. Anexo 10 H, tabela 15).

Os livros da lista para o 4.º ano lidos apenas por um aluno foram “Uma Aventura nas ilhas de Cabo Verde”, “Filhos de Montepó”, “Contos (Livro de Bolso)”, “O Menino que Não Gostava de Ler”, “O Amigo do Computador”, “O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa Vol. II (As crónicas de Nárnia)”, “As 7 bolas de Cristal (Tintim)”, “O Meu Livro de Patins em Linha” e “Luta pela Taça”. Contudo, a totalidade dos alunos gostaram de os ler. Consideramos que o tamanho destes livros talvez tenha influenciado de algum modo a sua escolha e posterior leitura.

A partir da tabela (cf. Anexo 10F) podemos verificar que de todos os livros pertencentes à lista apresentada para o 3.º ano, apenas 8 dos 20 livros foram lidos, sendo eles: “ O Gato do Pêlo em Pé”, “ O Senhor do seu Nariz e outras Histórias”, “A Caixa da Avó Maria”, “O leão que não Sabia Ser Mau”, “A Ovelhinha Preta”, “A Vassoura Mágica”, “Histórias de Monstros” e “O Livro das Rimas Traquinas”. Este último livro foi lido por um único aluno, sendo o livro menos escolhido dos livros lidos pelos alunos. Todos os alunos manifestaram terem gostado ou gostado muito de ler estes livros.

No que diz respeito à quantidade de livros lidos por cada aluno, podemos observar uma variação quanto a este valor (cf. Anexo 10D). Dois alunos leram dez livros, sendo estes os que leram mais. Quatro alunos leram oito livros e dois alunos leram sete livros cada um. Cinco alunos leram seis livros e um aluno leu cinco livros. É de realçar que o aluno que leu somente três livros e o que leu quatro livros são ambos do 3.º ano de escolaridade. Sugerimos que a razão para esta situação se deva talvez ao facto de serem alunos mais fracos, com menos interesses escolares e por não terem apoio por parte da família para os acompanhar.

Os dados sobre o envolvimento da família (cf. Anexo 10D) permitem-nos constatar que a mãe é o membro da família que mais se compromete na ajuda aos filhos na leitura de livros. No entanto, apenas seis alunos tiveram esse apoio. Salientamos que um desses alunos teve ainda o apoio da irmã e outro leu sempre com a mãe. Houve mais um aluno a ler com um irmão. Os restantes nove alunos leram todos os livros sozinhos. Assumindo ser facultativa a ajuda de um familiar para ler com/para o aluno, comprovamos que os alunos preferem ler sozinhos, não querendo ajuda dos pais. Ou, por outro lado, os alunos têm um apoio insuficiente por parte dos familiares, em casa, o que contribui para a permanência das dificuldades

apresentadas por vários alunos em sala de aula, refletidas em diversas retenções de alunos da turma. Assim, a capacidade de envolver a família no projeto foi diminuta.

Outro aspecto que foi possível analisar disse respeito aos locais escolhidos pelos alunos para ler. Os alunos leram quase sempre em casa, sobretudo no seu quarto, alguns na cozinha e três alunos na sala. O aluno que só leu três livros fê-lo sempre no jardim (cf. Anexo 10E). A escola foi igualmente um local escolhido para ler por cinco alunos.

A opinião emitida pelos alunos sobre os livros é diversa, uns referem aspetos relativos ao conteúdo, outros dão opinião em relação à forma como o livro está escrito, outros ainda fazem referência à ilustração e ao que sentiram ao ler o livro. Para o mesmo livro temos, assim, opiniões divergentes e convergentes. Por exemplo, relativamente a “O Livro dos exageros”, podemos verificar que as opiniões são divergentes, na medida em que um aluno justifica ter gostado de ler o livro pelo seu conteúdo, outros referem-se ao modo como estava escrito e ainda às ilustrações (Anexo 10 H, tabela 1). O mesmo acontece em outros livros, tais como “Viagem no Branco” (tabela 15), “Esdrúxulas, Graves e Agudas, Magrinhas e Barrigudas” (tabela 16), entre outros. No livro “A Vassoura Mágica” (cf. Anexo10G, tabela 19), podemos verificar que todos os seis alunos justificaram gostar do livro pelas sensações que lhes proporcionou.

Fazendo um balanço do projeto, podemos referir que os alunos mostraram motivação pelo projeto, o que se traduziu nas diversas leituras e no empenho para dar continuidade ao mesmo na turma.

3.6.2. Avaliação da implementação do projeto “Ler para adquirir conhecimentos”

Em relação ao desafio lançado no dia 13 de abril de 2012, os alunos mostraram desde logo muito entusiasmo em participar no que era pedido.

No que diz respeito ao dia 17 de abril de 2012, iniciou-se a atividade questionando os alunos quanto às informações recolhidas durante o fim de semana com ajuda dos seus familiares. Contudo, como já era previsto pela professora da turma, poucos pais ajudaram os filhos e a grande maioria dos alunos não levavam informações. Esta situação demonstra a dificuldade em envolver os familiares neste projeto que foram devidamente informados sobre a importância da sua participação.

Durante as pesquisas realizadas de manhã, como podemos observar na Figura 1, iam surgindo novas perguntas para investigar, em vários grupos, reveladoras de um

interesse e motivação contagiante, constatando-se que todos se interpelavam no grupo querendo participar. A investigadora e a professora auxiliaram os grupos que as solicitaram ao longo do desenvolvimento do trabalho. Houve também o cuidado de observar os alunos que se encontravam nos computadores a pesquisar e de os ajudar a imprimir o que queriam. Outros alunos optaram por escrever no caderno as anotações mais importantes.



Figura 1 - Pesquisas realizadas pelos alunos

Constatámos que os alunos revelavam empenho na atividade, ajudavam-se mutuamente e realizavam a atividade sem dificuldades. Salientamos ainda o facto de o aluno aprender por si próprio, construindo o seu saber ou as suas competências, com a ajuda dos outros.

A manhã terminou quando todos os grupos deram por concluídas as suas pesquisas.

A seguir ao almoço, os alunos vinham em alvoroço, muito alegres e animados com muitos pães e algumas folhas de alface para darem de comer ao hamster. Esta situação aconteceu, visto os alunos já terem encontrado informações relativamente ao que o animal comia. No entanto, verificou-se que os aprendizes não tinham noção das quantidades de comida a dar, trazendo sete pães. Neste sentido, foi necessário intervir e colocar uma questão no ar: “Será que o hamster come isso tudo numa tarde?”. Os alunos muito curiosos elegeram um membro do grupo para pesquisar essa informação enquanto os restantes elementos do grupo começavam a elaborar o cartaz final.

Na realização do cartaz (Figura 2) não houve dificuldades para que os alunos concretizassem a tarefa.



Figura 2 - Realização dos cartazes pelos grupos

Na apresentação das produções, todos os grupos estiveram muito dinâmicos na transmissão dos conteúdos pesquisados e mostraram sobretudo muita alegria quando falavam sobre uma informação que ainda nenhum outro grupo tinha falado.

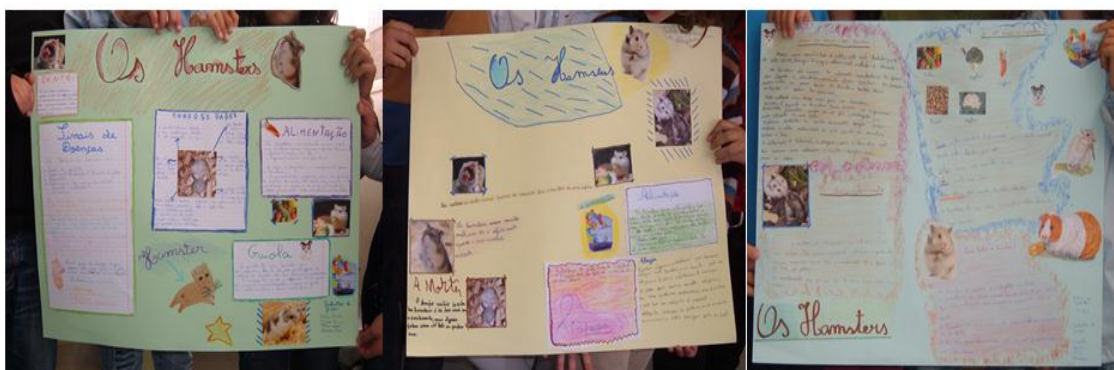


Figura 3 - Cartazes dos grupos de alunos

No que diz respeito à autoavaliação realizada pelos alunos sobre a atividade desenvolvida, pudemos verificar que, dos dezasseis alunos, todos afirmaram terem gostado muito da atividade, surgindo uma variedade de opiniões, mas todas indo ao encontro do mesmo, referindo ser uma atividade interessante de pesquisa e muito divertida; gostar de fazer trabalhos de grupo; gostar de aprender coisas novas sobre este animal. Não houve nenhum aluno a expressar desagrado face à atividade. O aspeto mais referido por onze alunos foi a preferência por trabalhos de grupo. É de salientar a justificação de um aluno, dizendo que “gostou imenso, porque gosta muito de expressão plástica e também de aprender mais brincando”.

Todos os alunos gostaram do resultado final, pedindo para fazerem mais atividades desta natureza. No final do dia, todos os grupos puderam ver mais de perto o novo membro da sala.

CONCLUSÃO

No decorrer da elaboração deste trabalho apercebemo-nos que na área docente a busca de novos conhecimentos que ajudem diariamente a adequar a nossa prática pedagógica deve ser a base de qualquer atuação profissional, em particular, na área do ensino e da educação. Um bom docente deverá ser capaz de refletir antes, durante e após a sua prática pedagógica, reconhecer problemas/dificuldades que advêm da mesma e procurar, através da investigação e de um questionamento sistemático, adquirir conhecimento sustentado que possa contribuir para a melhoria da sua práxis. A palavra mudança que tanto assusta e inquieta os seres humanos é fulcral na nossa área de intervenção.

Esta atuação é dita sabiamente por Freire (1996, p. 14):

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

No final do estudo, e após a apresentação, a reflexão sobre os inquéritos e a implementação dos projetos, destacamos algumas conclusões, partindo do princípio que a preocupação central não é a generalização de resultados, mas sim a de que podem ser aplicadas noutros contextos e sujeitos.

O estudo desenvolvido compreendeu várias fases. Inicialmente houve a necessidade de realizar um inquérito aos alunos e aos EE com o intuito de conhecer melhor as suas práticas de leitura. Com a entrevista à professora dos alunos procurámos confirmar alguns dados que já possuíamos e conhecer melhor a realidade dos hábitos de leitura da inquirida, bem como conhecer melhor o grupo turma. Só com estes dados recolhidos demos início à implementação de dois projetos “Já Sei ler” e “Ler para adquirir conhecimentos”. Tendo em conta que com os inquéritos aos alunos verificámos hábitos de leitura razoáveis, implementámos os projetos com vista a aumentar e a fortalecer neste grupo de alunos o prazer e o gosto pela leitura, envolvendo a família e a escola na sua formação leitora.

Com o projeto “Já Sei ler”, constatámos ter conseguido cumprir alguns dos nossos objetivos, tais como contribuir para que os alunos dedicassem mais tempo à leitura, quer partilhada, quer independente, e apresentassem maior motivação, prazer e gosto pela leitura. As nossas conclusões surgem do número significativo de livros

lidos por aluno, durante um período de quatro semanas. O número de livros oscilou entre três livros lidos (apenas um aluno) e dez livros lidos, tendo a maioria lido seis livros. Contudo, em relação ao envolvimento da família, poder-se-á referir que apenas algumas mães e irmãos colaboraram com os alunos na leitura de livros. Salientamos porém que era opcional o aluno ler sozinho ou com ajuda. E, visto que os questionários dos alunos demonstram que metade da turma gosta de ler sozinha, talvez seja por essa razão que neste projeto haja tantos alunos a preferirem ler sem ajuda de familiares. Tendo em conta que nos inquéritos aos alunos verificámos hábitos de leitura semanais insuficientes, outro aspeto que nos leva a concluir que este projeto atingiu os objetivos corresponde aos pedidos incessantes dos alunos para continuarem com este projeto e, por outro lado, do aumento semanal dos hábitos de leitura por gosto pela grande maioria dos alunos.

Quanto ao projeto “Ler para adquirir conhecimentos”, podemos concluir que a primeira atividade que pretendia envolver a participação dos familiares nas leituras funcionais realizadas pelos filhos não correu de forma positiva. Os EE não se envolveram e não se empenharam na motivação dos seus educando face à leitura. No entanto, no que respeita à atividade implementada em sala de aula, podemos afirmar que os alunos participaram, mostraram interesse e empenho quer nas pesquisas dos livros que já detinham, quer a partir dos livros encontrados na biblioteca escola, bem como das informações recolhidas com o auxílio do computador. O interesse pelas atividades foi visível, desde o início até à elaboração final do cartaz.

Quanto ao papel da docente, em ambos os projetos, esta envolveu-se sempre que necessário, mostrando-se recetiva e empenhada em colaborar, uma vez que reconhece a importância da leitura para as diversas aprendizagens. Pelo que nos foi possível examinar, a docente costuma incentivar a participação dos pais em outros projetos e igualmente no âmbito da leitura, mas nem sempre consegue o envolvimento de todos.

Relativamente à questão “Que impacto poderá ter a implementação de um projeto de promoção da leitura, envolvendo a Escola e a Família, sobre o prazer, a emoção e o gosto de ler?” terminamos dizendo que teve um impacto positivo neste grupo de alunos pelos motivos supracitados. Mesmo que as práticas de leitura destas famílias não sejam consistentes e frequentes verifica-se que há muito a ganhar com o seu envolvimento através de atividades de leitura reais, contextualizadas e significativas.

Com ambos os projetos, conseguimos cumprir quase integralmente os objetivos gerais do trabalho, ou seja, implementar um conjunto de atividades de leitura com vista ao desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como envolver a família e a escola na formação de leitores e, por fim, avaliar o contributo da família para a formação de leitores.

Pelos motivos anteriormente apresentados, consideramos que quanto à questão “Será possível adequar estratégias de abordagem da leitura que permitam evitar a perda de interesse pela leitura por volta dos oito ou nove anos?“, a resposta é afirmativa. Porém, cada aluno é diferente do outro e cada professor deve ter em atenção quais as estratégias mais profícuas para a heterogeneidade dos seus alunos.

Relativamente à questão que originou este estudo “O envolvimento da família, em articulação com a escola, pode influenciar a formação de leitores no 1.º CEB?“, sem dúvida alguma que sim. Ler é um hábito que não se impõe, mas que se adquire ao longo da vida, sobretudo quando somos incentivados e estimulados a fazê-lo. Com este estudo demonstramos que as crianças cujos pais habitualmente leem sozinhos, para eles ou com eles, têm muito mais interesse pelos livros do que os filhos de pais que, por norma, não o fazem. Portanto, cabe aos pais, escola e a nós enquanto educadores e professores dar o exemplo e despertar nos mais pequenos o gosto pela leitura. Há, assim, necessidade da escola atuar de modo a envolver a família, em atividades em que a leitura seja mobilizada e valorizada.

Parece-nos ser evidente, no final deste estudo referir, não é o ler “a história” que por si só faz a diferença, mas sim um conjunto de interações, trocas, partilhas de vivências e saberes que tornam esse momento bastante rico e lhe conferem todo o potencial de aprendizagem.

Parafraseando Frank Smith (2003), o desejo de aprender a ler com que as crianças entram na escola é a nossa oportunidade. A falta dele à saída é da nossa responsabilidade.

No que toca ainda ao trabalho de investigação, temos perfeita consciência de um conjunto de questões, que procuraremos responder como reflexão final. Referimos ainda as limitações deste estudo, quais os seus contributos e algumas sugestões para outros estudos no mesmo domínio.

O primeiro cuidado que realçamos diz respeito ao estudo desenvolvido com um número reduzido de participantes, obedecendo a amostra de alunos a uma característica particular: todos eles frequentavam o 1.º CEB e tinham idades compreendidas entre os oito e dez anos de idade.

A leitura dos livros, por parte das famílias, para os filhos, à partida, pode parecer uma atividade simples. Contudo, há pais que, devido às suas dificuldades em leitura, não se sentem à vontade para lerem histórias aos filhos e outros que, embora lendo, não o fazem de forma adequada e bem-sucedida sob vários aspetos, nem percebem a vantagem de o fazerem.

A própria metodologia de recolha utilizada introduz algumas limitações à interpretação dos resultados. O facto de se ter recorrido a uma caracterização dos hábitos de leitura através de um questionário, sem qualquer observação direta, pode trazer algumas restrições quanto ao tipo de interpretação dos dados

Não há nada que nos possa levar a supor que o perfil de um grupo de alunos, oriundos de outra realidade, tenha as mesmas características das identificadas neste estudo. Esta deverá ser outra via de estudo em investigações futuras.

Por fim, e não menos importante, é o desenvolvimento de estudos, uns mais quantitativos, outros mais qualitativos, sobre os hábitos de leitura familiar em realidades socioculturais diferentes da população estudada.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Azevedo, F., & Coutinho, V. (2007). *A importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola*, in Azevedo, F. (Coord.). *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Fernandez-Fein., & Scher, D. (1994). Contexts of Emergent Literacy: Everyday Home Experiences of Urban Pre-Kindergarten Children. Reading Research Report, n.24, National Reading Research Centre.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de Leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balula, J. P. R. (2009). Estratégias de Leitura funcional: uma proposta de abordagem didáctica. Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/716>.
- Balula, J. P. R. (2010). Formar leitores na Sociedade do Conhecimento. Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/496>.
- Barroco, J. (2004). *As Bibliotecas Escolares e a Formação de leitores*. Tese de Mestrado: Universidade do Minho.
- Bártolo, V. (2000). Estudo da motivação para a leitura em alunos do ensino básico. Tese de Mestrado. Braga: Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerrillo, C.; Larrañaga, E., & Yubero, S. (2003) “Libros, lectores y mediadores”, in Pedro C. Cerrillo, Santiago Yubero (coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI, pp. 229-236.

- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones. Aljibe.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, A. F., & Pegado, E. (2008). *Barómetro de Opinião Pública: Atitudes dos portugueses perante Leitura e o Plano nacional de Leitura*. SCTE. Consultado em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/barometro.php>.
- Costa, A. F., Pegado, E., Coelho, A., & Ávila, P., (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Lisboa: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.
- Escarpit, D., & Vagne, M. (1988). *La Littérature d'enfance et de jeunesse: état des lieux*. Paris: Hachette.
- Esteves, S. (2008). "Avaliar a Leitura: a Leitura na Avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico", *Saber (e) Educar*, 13, pp.219-233. Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007. Recomendações.
- EU Read (2011), EU Read projects. Consultado em <http://www.euread.com/projects>.
- Formosinho, J., & Katz, L. (1996). *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (1.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Fortin, M. F. (2001). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Grambrell, L., Palmer, B., Codling, R.; Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Hall, C., & Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26(1), 121-138.
- Jolibert, J. (2003). *Formar Crianças Leitoras*. (5.ª edição). Porto: Edições Asa.
- Lages, F. M., Liz, C., António J. H. C., Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Consultado em

[http://www.gepe.min-
edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estudantes_leitura.pdf](http://www.gepe.min-
edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estudantes_leitura.pdf).

- Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lopes, M. V. (2008). Brinca brincando, vai-se lendo a sério... *Saber Educar*, 13, (pp. 197-201).
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Escola Superior de Educação de Lisboa: Caminho.
- Martins, M., & Sá, C. (2008 a). Ser Leitor no Século XXI -Importância da Compreensão na Leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, pp.235-245.
- Martins, M., & Sá, C. (2008b). As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo - Casa da leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009) *Caracterização das Práticas de Literacia Familiar*. Actas do X Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, p. 1741-1753.
- Mckenna, M. (2001). Development of Reading attitudes. In L. Verhoeven e C. Snow (eds.), *Literacy and Motivation. Reading engagement in individuals and groups* (pp. 135-158). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças dos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neves, J. S., Maria, J. L., & Vera, B. (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, Lisboa, GEPE/Ministério da Educação.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000* (volume V).
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

- Pennac, Daniel. (2001) *Como um romance*. Porto: Asa.
- Pinto, M.. (1998) *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora/Colecção Linguística 11.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler*. Porto: Ed. Asa.
- Projeto Curricular de Escola 2011 a 2014. (2011). Documento não publicado – Escola Básica n.º1 – Ribeira.
- Projeto Curricular de Turma 2011 a 2014. (2011). Documento não publicado – Escola Básica Integrada da Cordinha.
- Prole, A. (2005). *O papel das Bibliotecas públicas Face ao Conceito de Literacia in Educação e Leitura*. Esposende: Actas do Seminário, pp. 31-41.
- Rangel, M. (2006). *Pais e filhos à volta dos livros*. Publicação diária. Porto Editora, Lda.
- Reading Worldwide. (2011). Reading worldwide: countries (base de dados dos projectos). Consultado em http://www.lesen-weltweit.de/zeigen_e.html?seite=6420.
- Reis, C. (2007). Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, Lisboa, 7, 8 e 9 de Maio de 2007. Recomendações.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Ideias e Projectos Para Promover a leitura. Coimbra: Edições Almedina.
- Richardson, J. S. (2001). Coordenando leituras em voz altas feitas pelo professor com o conteúdo do ensino médio. in Eugene H. Cramer *et alii.*, *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, pp.233-242.
- Rosa, J. & PNL. (2010). *Leitura – a – par*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Salgado, L. (1997). *Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, E. M. S. (2000). *Hábitos de leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Serrano, G. P. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Seralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral*. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º.CEB. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. (pp.1-26).
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level*. Knopf.

- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura*. (4.ª ed.). Editora: Artmed.
- Spiegel, D. (2001). *Um retrato dos pais de leitores bem-sucedidos*, in Eugene Cramer & Marrietta Castle (coord.), *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, pp. 89-102.
- Viana, F. L., & Martins, M. M. (2009). *Dos leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. In Ribeiro, M., & Leal, M. J., (org), *Hábitos de Leitura de Filhos e Pais* (pp. 155 - 256) Coimbra: Edições Almedina.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março - Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.
- Decreto-lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.
- Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.
- Despacho n.º 268/97, de 25 de agosto - Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho - Estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar.

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – Padrões de Desempenho Docente

ANEXOS

ANEXO 1

Planificações, Relatórios Crítico Reflexivos e PCT'S da PES II e da PES III -
Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

(EM FORMATO DIGITAL)

ANEXO 2

Planta da sala e do edifício do Jardim de Infância

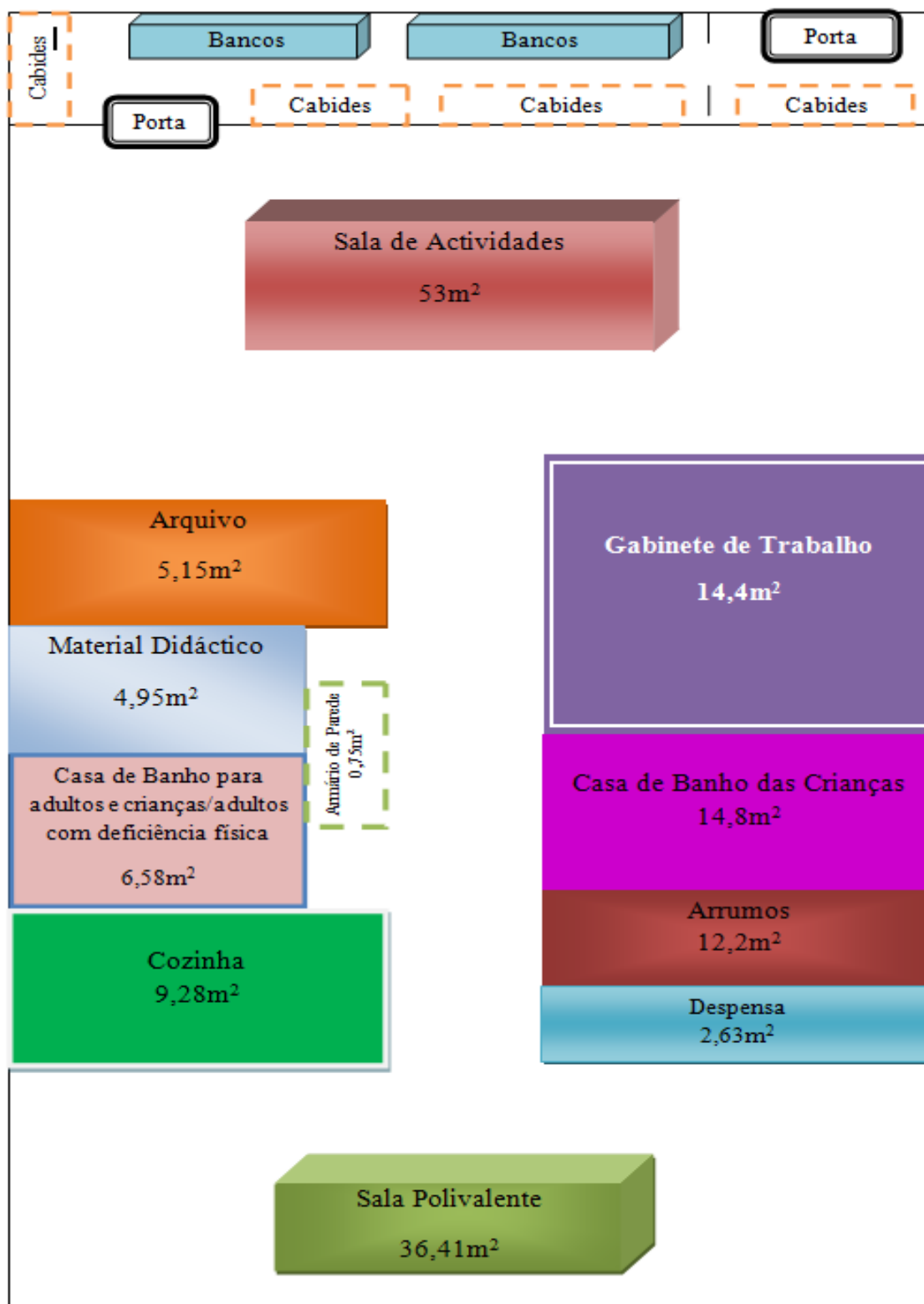


Figura 4 - Planta do edifício do Jardim de Infância

Planta da Sala

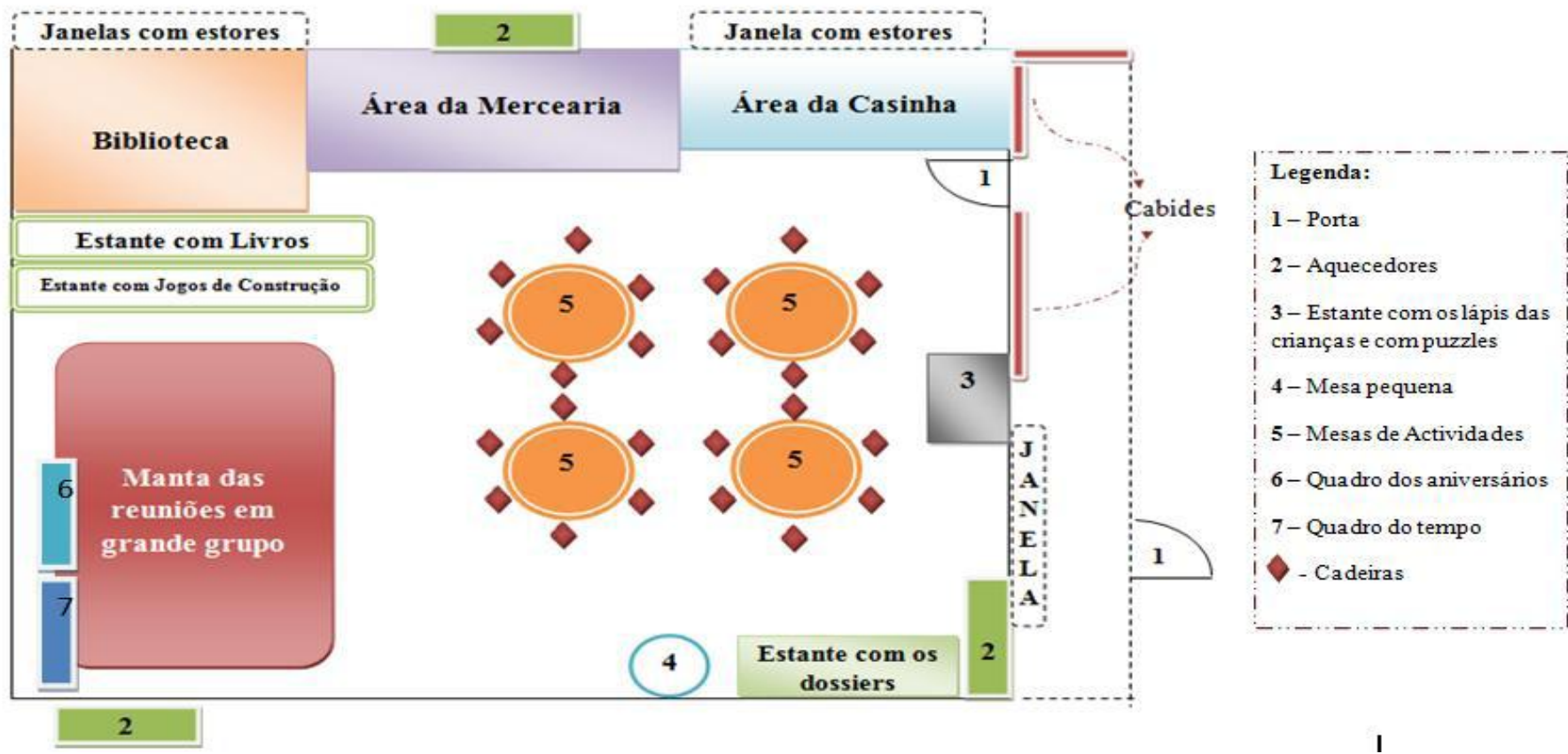


Figura 5- Disposição da sala de Jardim de Infância

ANEXO 3

Entrevista à Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 3 A - Guião da entrevista

Tema: O contributo do envolvimento da família na formação de leitores.

Objetivos gerais: Obter elementos para uma caracterização da turma sob o ponto de vista da leitura; recolher dados para uma caracterização da opinião do docente sobre aspetos do ensino – aprendizagem da leitura;

Estratégia: Semi-diretiva; os blocos temáticos da entrevista encontram-se no guião ordenados logicamente; os assuntos/ questões a debater inventariadas dentro de cada bloco servem apenas de referência para o entrevistador.

Destinatários: Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano e 4.º ano).

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Para uma formulação de Questões
Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Assegurar a confidencialidade das informações; • Referir os propósitos do estudo; • Motivar para a participação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer o entrevistado sobre o âmbito da investigação; • Evidenciar a importância da sua colaboração na realização deste trabalho; • Salientar que não serão revelados os nomes dos entrevistados e que os dados serão utilizados apenas no âmbito deste estudo.
Identificação dos Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados pessoais dos professores entrevistados. 	Solicitar informações sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Idade • Sexo • Habilitações académicas • Tempo de serviço • Funções desempenhadas na escola

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Para uma formulação de Questões
A leitura no 1.º Ciclo e perspectivas pessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados para caracterizar as opiniões dos professores relativamente à leitura; • Conhecer o grau de importância atribuída à leitura na vida e na prática pedagógica dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o papel da leitura na vida pessoal e na prática profissional; Qual é a sua relação com a leitura? Costuma ler com frequência? Se sim, o que costuma ler? Se não, porquê? Quais são, no seu entender, os problemas fundamentais do ensino da leitura, no 1.º ciclo? Como os sente nas suas aulas? Como lhes procura fazer frente? Como é que, habitualmente, costuma preparar as atividades de leitura da aula? A leitura é diária, nas suas aulas? O tempo destinado à leitura varia ao longo do ano? Que tipo de propostas apresenta regularmente aos alunos? Como seleciona essas propostas? • Referir a importância atribuída à leitura na aprendizagem, nos primeiros anos de escolaridade e o papel que a mesma pode desempenhar na formação dos alunos.
Caracterização dos alunos da turma relativamente à leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar globalmente e individualmente os alunos no que diz respeito às suas dificuldades e facilidades no domínio da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar de forma geral a turma nos aspetos mais relevantes; • Indicar “casos específicos” de alunos (aspetos positivos ou negativos); Verificou a perda do interesse pela leitura em algum aluno que inicialmente gostasse bastante de ler? Que fatores considera terem influenciado esta mudança? • Descrever alguma (as) situação (ões), em sala de aula, com estes alunos que considere pertinente (s).

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Para uma formulação de Questões
Estratégias pedagógicas para o ensino da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias utilizadas pelo professor em contexto de sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Referir estratégias utilizadas em contexto de sala de aula com os alunos que detêm mais dificuldades na leitura (Jogos didáticos, apoio individualizado, imagens legendadas...) e estratégias para aumentar ou manter o gosto pela leitura. <p>Quais as estratégias mais eficazes? Considera que a família pode contribuir para a formação de alunos como leitores? Que papel deve desempenhar, enquanto professor (a), para que no final de uma atividade de leitura se sinta realizado(a)? Que ações deve realizar? Que apoio deve prestar aos alunos?</p>
Reflexão sobre a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a entrevista. 	<p>Há alguma coisa que deseje acrescentar? Tem alguma sugestão a fazer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos na entrevista; • Aspectos negativos na entrevista.

Conclusão:

- Agradecer a participação e o tempo disponibilizado para a entrevista.
- Valorizar o contributo da entrevista concedida para o trabalho.

Anexo 3 B – Transcrição da Entrevista

Dados pessoais:

Idade – 40 anos

Sexo – Feminino

Habilitações Académicas – Licenciatura em Ensino Básico na variante Português - Francês

Tempo de serviço – 6441 dias

Função desempenhada na escola – Professora titular da turma C (3^o./4.^o anos) e Presidente da Equipa Pedagógica

Perspetivas Pessoais

Qual o papel da leitura na sua vida pessoal e na prática profissional?

A leitura desempenha um papel muito importante na minha vida pessoal e profissional, pois tenho consciência que ela exerce influência na construção da minha e da personalidade dos meus alunos, por isso está sempre presente nas minhas aulas e em casa, pois concordo com Carlos Ceia, quando diz que Somos aquilo que lemos. Quem não ler ou ler muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar.

Qual é a sua relação com a leitura? Costuma ler com frequência? Se sim, o que costuma ler? Se não, porquê?

Costumo ler com frequência, quase sempre ao deitar. Leio todo o tipo de livros: histórias, contos, romances, poesias, mas prefiro ler livros relacionados com a psicologia, tais como: livros de Augusto Cury, Crianças Índigo, Crianças Cristal, Sal e Luz, entre outros.

Quais são, no seu entender, os problemas fundamentais do ensino da leitura, no 1.^o ciclo?

No meu entender, os problemas fundamentais do ensino da leitura prendem-se com a fraca consciência fonológica, morfológica e sintática que os nossos alunos têm e o facto de serem crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos, onde não é estimulado desde cedo o gosto pela leitura, pois o primeiro veículo para transmissão de ideias e emoções/sensações são os pais e avós.

Como sente esses problemas nas suas aulas e como lhes procura fazer frente?

Isto manifesta-se na utilização de um parco vocabulário, nas dificuldades interpretativas e de descodificação da mensagem escrita e na fragilidade tanto ao nível da coordenação de factos e detalhes como ao nível da organização lógica de conteúdos. Outro problema com ensino da leitura é que alguns alunos aprendem facilmente a ler, mas de uma forma mecanizada e por isso não percebem o que leem, apresentando assim dificuldades de aprendizagem. Por outro lado “*Ensinar a ler*” é uma tarefa difícil e complexa no mundo escolar de hoje, dada a diversidade de informação atual (televisão, internet...), mas ao mesmo tempo ambiciosa e aliciante para os profissionais da Educação.

Nas minhas aulas sinto-me apreensiva quando tenho alunos com dificuldades na leitura, mas tento combatê-las pouco a pouco. Primeiro incentivando o gosto pela leitura nos alunos, através da leitura de pequenas histórias para o grupo turma, depois recorrendo ao método analítico sintético, global ou das 28 palavras, consoante as características dos alunos.

Como é que, habitualmente, costuma preparar as atividades de leitura da aula? A leitura é diária, nas suas aulas? O tempo destinado à leitura varia ao longo do ano? Que tipo de propostas apresenta regularmente aos alunos? Como seleciona essas propostas?

Habitualmente costumo preparar as minhas aulas de leitura, selecionando bem as histórias a trabalhar com os alunos, escolhendo quase sempre obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e escolhendo uma atividade interessante para os alunos, diferente das atividades já desenvolvidas.

A leitura nas minhas aulas é diária, pois está implícita em todas as áreas e há sempre um texto, um questionário, uma composição... para ler, no entanto semanalmente e durante o ano todo há um dia específico (quarta-feira) dedicado à leitura, a hora do conto, integrado na área de projeto, que se intitula “A Magia dos Livros”, a qual tem como base o projeto de Língua Portuguesa do 1.º ciclo do Agrupamento “As palavras também brincam”. Este projeto visa estimular a aquisição de ferramentas básicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita e promover hábitos de leitura e escrita.

Assim, ao longo do ano são trabalhadas diversas obras nas aulas: faz-se a exploração da capa, das ilustrações e dos seus elementos (autor, escritor, ilustrador, título...) e do texto; preenchem o Bilhete de identidade da obra; fazem-se leituras em

voz alta/silenciosas/dialogadas, resumos orais ou escritos, conclusões antecipadas da história, bandas desenhadas, ilustrações, diálogos, dramatizações, cartazes, trabalhos de expressão plástica, pesquisas sobre a biografia e bibliografia dos autores...

Para selecionar o tipo de proposta a apresentar aos meus alunos tenho de conhecer bem a história que vou trabalhar e a partir daí escolher a melhor estratégia para a exploração da mesma. A maioria dos alunos costuma gostar bastante destas atividades. No presente ano letivo os alunos gostam imenso de dramatizar as histórias que lemos, pelo que temos feito várias dramatizações nas aulas propostas ou preparadas e sugeridas pelos alunos.

Para mim, a leitura desempenha um papel preponderante na aprendizagem dos alunos, nos primeiros anos de escolaridade e é determinante na sua formação pessoal e social, pois permite uma melhor compreensão/organização do mundo e da realidade. Com ela consegue-se o domínio da palavra, a troca ideias/conhecimentos, a interiorização de valores e obtém-se, principalmente, o poder de construir um mundo melhor e diferente.

Caraterização da turma

Os alunos desta turma estão integrados na Escola Básica Integrada, sede do Agrupamento, no qual leciono há 3 anos. As crianças provêm de várias localidades (Ervedal da Beira, Póvoa de S. Cosme, Andorinha, Vila Franca da Beira, Pedras Ruivas, Sobreda e Fiais da Beira) e isso faz da turma uma turma heterogénea. A população em geral apresenta um baixo nível cultural e escolar. Verifica-se a existência de bastante desemprego na zona, alcoolismo, condições habitacionais pouco satisfatórias, famílias disfuncionais ...

A turma é constituída por dois anos de escolaridade, 3.º e 4.º anos, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos, havendo duas crianças com Necessidades Educativas Especiais e quatro alunos com uma retenção. O comportamento global da turma é apenas satisfatório, pois alguns alunos ainda não interiorizaram bem as regras da escola.

O grupo do 3.º ano é constituído por alunos todos eles com uma retenção, com graves problemas familiares (o Aluno 8 vive com os avós; a mãe vendeu-o à nascença por 500 contos, pois era ainda muito jovem e isso tem condicionado muito os seus desempenhos escolares, o Aluno 9 tem os pais separados e o Aluno 2 vive na mesma casa com os pais, avós e tios) e por isso estas crianças estão pouco motivados para o

estudo. Desempenham as suas tarefas muito lentamente e necessitam de reforços positivos constantes para regressarem ao trabalho.

O grupo do 4.º ano de escolaridade integra duas alunas com NEE, tendo uma delas, o Aluna 16, uma microcefalia que lhe tem condicionado as suas aprendizagens, regredindo muitas vezes. A sua área forte é a matemática, no entanto necessita de muita concretização para resolver os exercícios. Já foram experimentados todos os métodos para aquisição das ferramentas básicas da leitura e da escrita, porém neste momento ainda faz uma leitura silabada e tem muita dificuldade em construir frases. A mãe desta aluna não aprendeu a ler e por isso não pode ajudar em casa a aluna. Apesar de tudo o Aluno 16 apresenta grande vontade em aprender, mostrando preferência em trabalhar no computador e fica feliz quando realiza atividades com o seu grupo turma.

A maioria dos alunos do 4.º ano mostram-se motivados para a leitura e gostam de requisitar livros na biblioteca da escola.

Verificou a perda do interesse pela leitura em algum aluno que inicialmente gostasse bastante de ler?

Não se verificou a perda de interesse pela leitura de nenhum aluno, pelo contrário foram feitos progressos ao nível da leitura ao longo destes três anos. Há a salientar a leitura muito expressiva das alunas Micaela, Vera, Maria Inês e Beatriz.

Penso que a maior dificuldade nos alunos não é aprender a ler, mas sim compreender aquilo que lêem, descodificar a mensagem escrita é mais difícil, por isso alguns alunos não conseguem obter bons resultados escolares.

Na turma há a salientar o caso de uma aluna que lê muito bem, a Maria Inês, não tem problemas cognitivos, no entanto os seus problemas familiares têm condicionado bastante a aplicação de conhecimentos da aluna, pois apresenta grande dificuldade em concentrar-se e trabalhar dentro do horário escolar.

Estratégias para o ensino da leitura

Penso que uma condição essencial para cultivar na criança e no adolescente o gosto e o prazer de ler é expô-los perante uma literatura que vá de encontro aos seus interesses, por isso em primeiro lugar tento escolher histórias divertidas e interessantes para os alunos.

Por vezes recorro ao computador para motivar os alunos para a leitura através do visionamento de ppt's ou leitura de histórias na internet. No caso da Filipa, ela

consegue estar mais concentrada quando utiliza o computador. Outras vezes recorro a jogos didáticos no computador, imagens legendadas, puzzles com as sílabas das palavras e sempre que possível um apoio individualizado.

No 1.º ano de escolaridade costumo recorrer a jogos de palavras, associação da imagem à palavra, imagens legendadas, enfiamentos de letras para formarem palavras e frases...

Quais as estratégias mais eficazes?

Para aumentar ou manter o gosto pela leitura recorro muito a dramatizações, leituras em voz alta, silenciosas, dialogadas, questionários orais e escritos, ilustrações, bandas desenhadas, poesias coletivas, etc.

Para além disto, a articulação que fazemos com as crianças do ensino pré escolar está também centrada na leitura e exploração de histórias, pelo que quinzenalmente as crianças destes dois ciclos de ensino desenvolvem atividades conjuntas relacionadas com a leitura.

Nas reuniões que tenho com os encarregados de educação tento sempre sensibilizar os pais para a importância do livro e da leitura, incentivando-os a ajudarem os filhos em casa na leitura de livros, a lerem histórias para os filhos e a adquirirem obras sempre que poderem.

No âmbito do projeto “As palavras também brincam”, ao longo destes três anos temos recorrido à realização de Saraus Culturais, à noite com a participação dos alunos, professores e encarregados de educação com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura em toda a comunidade escolar. Estes saraus têm sido momentos aprazíveis de leitura e dramatização de histórias e poesias bastante enriquecedores e divertidos, no qual todos participam com empenho e entusiasmo nesta viagem pelo mundo dos livros. Temos verificado que há cada vez mais pais a participarem neste evento.

Os alunos gostam sempre que os trabalhos feitos nas aulas fiquem expostos.

Também participo sempre com as crianças em encontros com escritores e/ou ilustradores que a Biblioteca da escola proporciona e nas feiras do livro.

Estas são algumas das estratégias que tenho vindo a utilizar com os meus alunos, porém tudo depende do tipo de dificuldades específicas que os alunos têm na leitura. Penso que o que é importante é tentar diversificar ao máximo as estratégias nas aulas e evitar a repetição da atividade.

Considera que a família pode contribuir para a formação de alunos como leitores?

Considero que a família é a base principal para a formação de alunos como leitores, pois é na família que se aprendem as primeiras palavras, as primeiras frases, as primeiras interações. Quando as crianças pronunciam mal determinadas palavras e não são corrigidas logo, vão ter mais dificuldade na leitura e na escrita, pois é-lhes mais difícil descodificar os sons. Penso que o gosto pela leitura transmite-se. Assim, se nas famílias houver hábitos de leitura ou se esta for valorizada, a criança será levada a valorizar esse hábito e torná-lo-á seu. O hábito de se contar histórias às crianças desde muito cedo é considerado uma prática importante no despertar do gosto pela leitura, pois através do prazer ou das emoções que as histórias proporcionam, o simbolismo que está implícito nas tramas e personagens vai agir no inconsciente das crianças.

Que papel deve desempenhar, enquanto professor (a), para que no final de uma atividade de leitura se sinta realizado(a)? Que ações deve realizar? Que apoio deve prestar aos alunos?

Para que no final de uma atividade de leitura me sinta realizada é necessário que os alunos compreendam bem aquilo que leram, pois na verdade, Ler é uma atividade extremamente rica, criativa, muito interessante, mas ao mesmo tempo bastante complexa, que envolve não só conhecimentos fonéticos ou semânticos, mas também culturais e ideológicos. É uma atividade de descoberta, um desafio... ou mesmo algo lúdico, que implica assimilação de conhecimentos, reflexão... Para além da descodificação da mensagem, a leitura é uma atividade de interação e mesmo de cumplicidade entre o leitor e o texto. Quando isso não acontece torna-se mais difícil comunicar e transmitir conhecimentos. Por isso o papel que o professor deve desempenhar nas atividades de leitura é de orientador e facilitador da aquisição dos mecanismos da leitura, criando momentos lúdicos do agrado dos alunos e principalmente de descoberta.

Finalizo com a afirmação de Sandro Costa. “A leitura é uma porta aberta para um mundo de descobertas sem fim.”

Como aspeto positivo desta entrevista saliento a pertinência do tema e a sua importância no desenvolvimento global dos alunos.

Como aspeto negativo saliento a extensão da entrevista.

ANEXO 4

Questionário aos Alunos

Questionário

Este questionário destina-se a recolher informação para um estudo sobre a leitura. Peço-te a tua colaboração, assinalando, com um X, a resposta que consideras adequada ou escrevendo o que for pedido.

1. Ano de escolaridade: _____ ano

2. Idade: _____(anos)

3. Sexo:

Masculino

Feminino

4. Como costumavas ocupar os teus tempos livres? (Assinala as 4 atividades mais frequentes)

Ver televisão

Ouvir música

Praticar desporto

Ler

Jogar computador/jogos eletrónicos

Navegar na internet

Ir ao cinema

Conversar com os amigos

Outra

Diz qual: _____

5. Gostas de ler?

Sim

Não

6. Se respondeste não, assinala os motivos. (Assinala os 2 motivos mais frequentes)

Falta de gosto e interesse.

Ausência de livros com interesse em casa.

Preferência por outras atividades.

Dificuldades em compreender o que leio.

Atividade que tenho de fazer sozinho.

Outra

Diz qual: _____

7. Costumas ler?

Sim

Não

8. Quando leio, faço-o ... (Assinala os 2 motivos mais frequentes)

- Por obrigação.
 Por prazer.
 Para aumentar os meus conhecimentos.
 Como meio de valorização pessoal.
 Por outra razão. Diz qual: _____

9. Onde costumavas ler? (Assinala os 2 locais mais frequentes)

- Escola Casa
 Jardim Biblioteca local
 Outro local. Diz qual: _____

10. Quanto tempo dedicas, **por semana**, à leitura?

- Menos de 30 minutos 30 – 60 minutos 90 - 120 minutos 3 horas Mais de 4 horas

11. Ler é para mim...

- Muito difícil Difícil Fácil Muito fácil

12. Onde é que encontras os livros que lês? (Assinala os 2 locais mais frequentes)

- Em minha casa.
 Na casa de familiares.
 Na biblioteca da escola.
 Na biblioteca local.
 Noutro local. Diz qual: _____

13. Que quantidade de livros há em tua casa, sem contar com os livros escolares?

- 1 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 - 30 Mais de 30

14. Quantos livros já leste sozinho?

- Nenhum Menos de 5 5 - 10 11 - 30 Mais de 30

15. Como gostas mais de ler?

- Sozinho Acompanhado

16. Quantos livros já leste com os teus familiares?

Nenhum Menos de 5 5 - 10 11 - 30 Mais de 30

17. Quantos livros costumás ler por ano?

Nenhum 1 - 2 3 - 4 5 - 10 Mais de 10

18. Gostas que te ofereçam livros?

Sim Não

19. Costumas receber livros de presente?

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes

20. Quando vais a uma festa de anos, costumás oferecer livros?

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes

21. As pessoas com quem vives costumam...

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Contar-te histórias				
Ler contigo				
Ir contigo a livrarias ou feiras do livro				
Ir contigo a bibliotecas				
Ler sozinhas				
Fazer pesquisa contigo na internet				
Ajudar-te a compreender o que lê				

FIM

Verifica se não deixaste nenhuma questão por responder.

Obrigada pela tua ajuda!

Sílvia Brás

ANEXO 5

Questionário Encarregados de Educação

Questionário B

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, sobre “O contributo do envolvimento da família na formação de leitores”.

Com este questionário, pretendemos recolher informação sobre os hábitos de leitura da sua família.

A resposta sincera a este questionário é muito importante para o nosso trabalho. Asseguraremos a confidencialidade dos dados fornecidos.

Muito obrigada! Sílvia

22. Idade: _____ (anos)

23. Sexo:

M F

24. Estado civil:

Solteiro
 Casado
 Viúvo
 Divorciado
 Outro Diga qual: _____

25. Qual o grau de escolaridade mais elevado que completou?

Sem qualquer grau de ensino completo
 1.º Ciclo do Ensino Básico (ou equivalente)
 2.º Ciclo do Ensino Básico (ou equivalente)
 3.º Ciclo do Ensino Básico (ou equivalente)
 Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Outro Diga qual: _____

26. Gosta de ler?

Sim Não

27. Se respondeu não, assinale os dois motivos mais frequentes.

- Falta de tempo
- Preferência por outras atividades
- Dificuldade de concentração
- Dificuldade em compreender o que leio
- O preço elevado dos livros
- Outro Diga qual: _____

28. Costuma ler...

- Sim Não

29. Quando leio, faço-o ... (Assinale os 2 motivos mais frequentes)

- Por obrigação.
- Por necessidade.
- Por prazer.
- Como forma de aprender.
- Como meio de valorização pessoal.
- Por outra razão. Diga qual: _____

30. Onde costuma ler? (Assinale os 2 locais mais frequentes)

- Trabalho Casa
- Jardim Biblioteca local
- Outro local Diga qual: _____

31. Quanto tempo dedica, **por semana**, à leitura?

- Menos de 30 minutos 30 – 60 minutos 90 - 120 minutos 3 horas Mais de 4 horas

32. Quando vai de férias, leva livros?

- Sim Não

33. Que quantidade de livros há em sua casa, sem contar com os livros escolares?

- 1 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 - 30 Mais de 30

34. Quantos livros costuma ler por ano? _____ livros.

35. Costuma comprar livros?

Sim Não

36. Se respondeu sim, quantos costuma comprar anualmente?

1 - 2 3 - 4 5 - 6 7 ou mais

37. Onde encontra os livros que lê? (Assinale os 2 locais mais frequentes)

Em Casa.

Na Casa de familiares.

No local de trabalho.

Na biblioteca local.

Noutro local.

Diga qual: _____

38. O seu filho pede para lhe ler ou contar histórias?

Nunca

Poucas vezes

Algumas vezes

Muitas vezes

39. Que importância atribui à aquisição de hábitos de leitura para o sucesso escolar do seu educando?

Nada importante

Pouco importante

Importante

Muito importante

40. Assinale a frequência com que desenvolve, com o (s) seu (s) educando(s) as seguintes atividades.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Contar histórias				
Ler com ele				
Ler para ele				
Ir a livrarias ou feiras do livro				
Ir a bibliotecas				
Fazer pesquisa na internet				
Ajudá-lo a compreender o que lê				
Oferecer-lhe livros				
Aconselhá-lo(a) a que reserve tempo para a leitura				

Muito obrigada pela sua colaboração!

Sílvia Brás

ANEXO 6

Autorização do Ministério da Educação

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0282900002, com a designação “*O contributo do envolvimento da família na formação de leitores*”, registado em 07-03-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a). Sílvia Marina Amaro Brás

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços

DGE

Observações:

- a) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a inquirir. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola à qual pertencem os alunos.
- b) Quanto ao projeto em colaboração entre o investigador e o (s) professor (es) das turmas de duração de um mês e meio a dois meses para leitura de livros, uma vez que as tarefas a propor se vão realizar no âmbito das atividades letivas e mobilizam metodologias e estratégias induzidas pelos professores, compete à Direcção do Agrupamento autorizar a realização das atividades na sala de aula, com a devida autorização dos pais.
- c) No cruzamento da informação entre o questionário do encarregado de educação e o questionário do aluno, este nunca deve ser identificado.

ANEXO 7

Carta ao Diretor do Agrupamento

Sílvia Marina A. Brás

Contactos: _____

email: _____

Exmo (a) Sr.(^a) Diretor (a)

Do Agrupamento de Escolas de _____

Sílvia Marina Amaro Brás, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, vem requerer a V.^a Ex.^a autorização para desenvolver um estudo na Escola _____ que prevê o envolvimento de duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Mais se informa, que a requerente se compromete a solicitar também autorização aos Encarregados de Educação dos alunos para levar a cabo o estudo indicado.

A requerente declara que o referido estudo terá uma finalidade exclusivamente académica e garantirá o anonimato dos alunos envolvidos.

Após conclusão do trabalho final, toda a comunidade educativa poderá ter acesso aos resultados, se assim o desejar.

Agradecemos o vosso melhor atendimento.

Antecipadamente gratos pela vossa atenção.

Viseu, 22 de janeiro de 2012

(Sílvia Marina A. Brás)

ANEXO 8

Pedido de Autorização aos Pais

Viseu, janeiro de 2012

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

“Hábitos de Leitura”

A leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são fatores importantes do êxito escolar. Não adquirir hábitos de leitura na infância repercute-se negativamente no desenrolar da vida escolar, comprometendo seriamente o futuro. É este o desafio que a família e a escola devem assumir.

No âmbito do projeto de investigação sobre “O contributo do envolvimento da família na formação de leitores”, a desenvolver na Escola Superior de Educação de Viseu (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) que tem como objetivo estudar os hábitos na família, necessitamos de proceder à aplicação de um questionário, elaborado para o efeito.

Vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para a respetiva administração ao seu educando.

Neste questionário não são colocadas questões do foro íntimo e será garantido o anonimato dos dados recolhidos. Os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito do estudo apresentado.

O questionário está registado e aprovado (n.º 0282900002) no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt/>).

Com os melhores cumprimentos,

O(s) professor(es) responsável(eis)

✂-----

AUTORIZAÇÃO

Declaro que tomei conhecimento da realização do inquérito por questionário “Hábitos de leitura”, a realizar num dos próximos dias, e autorizo o meu educando, _____ n.º _____, da turma _____, do _____ ano, a participar.

Declaro também que fui informado de que os dados recolhidos **apenas** serão utilizados no trabalho final de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu.

O Encarregado de Educação

ANEXO 9

Lista de Livros Recomendados para Leitura Autónoma e Leitura com Apoio dos Pais

Anexo 9 A - Lista de Livros Seleccionados - 3.º Ano de Escolaridade

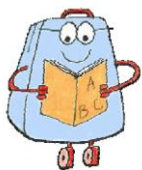
N.º	Autor	Título dos Livros	Editora (s)
1	Sergio Bambarén	Joana e o Golfinho	Editorial Presença
2	Enid Blyton	As gémeas no colégio de Sta. Clara	Oficina do Livro/ LeYa
3	Laura Driscoll	Fira e a Lua Cheia	Verbo/ Babel
4	Laura Driscoll	Rani e o Lago das Sereias	Verbo/ Babel
5	Daniel Marques Ferreira	Marcella, uma Amiga que Veio de Longe	Gailivro/ LeYa
6	Violeta Figueiredo	O Gato do Pêlo em Pé	Caminho/ LeYa
7	Alexandre Honrado	História dentro de uma Garrafa	Gradiva
8	Richards Kitty	Prilla e o Mistério das Borboletas	Verbo/ Babel
9	José Jorge Letria	O Livro das Rimas Traquinas	Terramar
10	Álvaro Magalhães	O Senhor do seu Nariz e outras Histórias	Texto/ LeYa
11	Daisy Meadows	Cristal a fadazinha da neve	Verbo/ Babel
12	Laura Driscoll	Lília e a Planta Misteriosa	Verbo/ Babel
13	Maria Leonor de Magalhães Mexia	A Caixa da Avó Maria	Porto Editora
14	Laura Owen <i>et al.</i>	Sorri, Mimi	Gradiva
15	Alexandre Parafita	Lobos, raposas, leões e outros figurões	Texto/ LeYa
16	Maria do Rosário Pedreira	Detective Maravilhas dá a volta por cima	Verbo/ Babel
17	Sara Rodrigues	O leão que não Sabia Ser Mau	Novagaia/ LeYa
18	Elizabeth, Shaw	A Ovelhinha Preta	Caminho/ LeYa
19	Luísa Ducla Soares	A Vassoura Mágica	Asa/ LeYa
20	Malcolm Yorke	Histórias de Monstros	Verbo/ Babel

Anexo 9 B - Lista de Livros Selecionados - 4.º Ano de Escolaridade

N.º	Autor	Título dos Livros	Editora
1	António Mota	O Livro dos Exageros	Gailivro/ LeYa
2	Gloria Lam	Lugares onde vamos	Marus Editores
3	Alexandre Honrado	História dentro de uma garrafa	Gradiva
4	Isle Losa	O Rei Rique e outras histórias	Porto Editora
5	Ana Maria Magalhães et al.	Uma Aventura nas ilhas de Cabo Verde	Caminho/ LeYa
6	António Mota	Filhos de Montepó	Gailivro/ LeYa
7	António Mota	Jaleco	Gailivro/ LeYa
8	António Mota	O Velho e os Pássaros	Gailivro/ LeYa
9	Charles Perrault	Contos (Livro de Bolso)	Bis/ LeYa
10	Susanna Tamaro	O Menino que Não Gostava de Ler	Editorial Presença
11	António Torrado	Vem aí o Zé das Moscas e outras histórias	Civilização Editora
12	Rosário Alçada Araújo	A história da Pequena Estrela	Gailivro/Leya
13	Enid Blyton	A ilha das surpresas (<i>As novas aventuras da cadeira-dos-desejos</i>)	Publicações Europa América
14	Alice Cardoso	Alana e o casal Patolas	Novagaia/Leya
15	João Paulo Cotrim et al.	Canção da Rocha, da onda e da nuvem	Edições Afrontamento
16	João Paulo Cotrim et al.	Viagem no branco	Edições Afrontamento
17	José Fanha	Esdrúxulas, graves e agudas, magrinhas e barrigudas	Texto/LeYa
18	Maria teresa Maia Gonzaley	O Amigo do Computador	Verbo/Babel
19	Maria teresa Maia Gonzaley	Os óculos Mágicos	Verbo/Babel
20	Maria teresa Maia Gonzaley	O clube das chaves Preso por um Fio	Verbo/Babel
21	José Jorge Letria	A Casa da Poesia	Terramar
22	Clive Staples Lewis	O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa Vol. II (<i>As crónicas de Nárnia</i>)	Editorial Presença
23	Hergé	As 7 bolas de Cristal (<i>Tintim</i>)	Verbo/Babel
24	José Jorge Letria	O Livro que só queria ser Lido	Texto/LeYa
25	Ana Maria Machado	O Pavão do Abre – e - Fecha	Everest Editora
26	Maria José Meireles	Voar em Guimarães	Campo da Letras
27	Kimberly Morris	Rani e os Três Tesouros	Verbo/Babel
28	Rui Almeida Paiva	A Mala Rápida do Senhor Parado	Trinta por uma linha
29	Detlev Patz	O Meu Livro de Patins em Linha	Asa/ LeYa
30	Gerard Van Gemert	Luta pela Taça	Editores Educação Nacional

ANEXO 10

Ficha de Registo sobre as leituras



Anexo 10 A – Ficha de registo sobre as leituras



Ano: _____ Turma: _____

Título

Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura
		Sozinho (a)	Com ajuda de...	

Gostaste da história?		
		Porquê?
Não Gostei (1)		
Gostei Pouco (2)		
Gostei (3)		
Gostei Muito (4)		

Anexo 10 B (Tabela 1 – A1a)

Aluno1

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
As 7 bolas de Cristal	Hergé	Quarto		Mãe	2 Dias	4	Houve muitas missões e mistérios para descobrir por Tintim, pelos seus amigos e pelo seu fiel cão Milu. Mas tive pena de a história não ter fim. Por outro lado sempre posso descobrir o que aconteceu ao professor Girassol na próxima aventura de Tintim – O templo do Sol.
O Menino que Não Gostava de Ler	Susanna Tamaró	Quarto		Mãe	2 Dias	4	O livro fez-me pensar como ler é muito importante. E que quantos mais livros ler melhor eu escrevo, porque aprendo novas palavras. O Leopoldo achava que não gostava de ler mas depois com a ajuda do seu novo amigo e dos óculos descobriu a importância de ler e passou a ler muitos livros. Espero ser como o Leopoldo e ler mais e mais.
O Livro dos Exageros	António Mota	Quarto		Mãe	40 Minutos	4	É um livro engraçado, uma vez que ao longo da leitura ri muitas vezes com os exageros apresentados. Além disso, a repetição de palavras e sons das mesmas permitiu-me ler rapidamente e com entusiasmo esta obra.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A1b)

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação o (de 1 a 4)	Justificação
Esdrúxulas, Graves e Agudas, Magrinhas e Barrigudas	José Fanha	Quarto		Mãe	1 Hora	4	As cantigas além de serem de fácil leitura permitiram-me recordar as palavras agudas, graves e esdrúxulas. No entanto, destaco a história “Olho rosco e outro cor de laranja” porque a achei muito engraçada, sobretudo os nomes da menina e do canguru que eram difíceis de ler.
Rani e os três Tesouros	Kimberly Morris	Quarto		Mãe	3 Dias	4	É um livro muito interessante, aventureiro e mostra que nem os tesouros mais valiosos do mundo inteiro são melhores que o dom, a amizade e o amor.
Os Óculos do Mágico	Maria teresa Maia Gonzaley	Quarto		Mãe	2 Dias	4	É um livro muito interessante que nos mostra a luta e os truques de um pai que tudo faz para os seus filhos sejam felizes após a mãe os abandonar. Embora seja um livro triste, faz-nos dar mais valor à família que temos.
Jaleco	António Mota	Quarto		Mãe	1 Dia	4	Esta história fez-me pensar na vida deste rapaz que seguia sempre o seu pai na venda ambulante. Embora não tivesse uma vida fácil como os meninos de hoje, tinha um grande amigo, o burro Jaleco. No entanto, a história é cativante pelas aventuras que passam.
Vem aí o Zé das Moscas e outras histórias	António Torrado	Quarto		Mãe	2 Dias	4	Houve muitas histórias em prosa, verso, mas engraçadas, embora com algumas palavras que não conhecia. Pude aprender novas palavras para poder redigir textos mais elaborados.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A2)

Aluno 2

Ano: 3.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
A Caixa da Avó Maria	Maria Leonor de Magalhães Mexia	Quarto	X		10 Minutos	4	Era muito criativa e não era de violência.
A Vassoura Mágica	Luísa Ducla Soares	Cozinha	X		15 Minutos	4	Era muito criativa e não era de violência.
A Ovelhinha Preta	Elizabeth Shaw	Quarto	X		20 Minutos	4	Nunca li um livro tão engraçado.
O Leão que Não Sabia Ser Mau	Sara Rodrigues	Cozinha	X		50 Minutos	4	Tinha muita alegria.
O Livro das Rimas Traquinas	José Jorge Letria	Quarto	X		25 Minutos	4	Tem muita rima é giro de ler.
O Gato do Pêlo em Pé	Violeta Figueiredo	Cozinha	X		1 Hora	4	Tem muitas histórias engraçadas.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A3)

Aluno 3

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
A História da Pequena Estrela	Rosário Alçada Araújo	Casa	X		20 Minutos	4	Porque gosto muito de estrelas e esta história fala de uma estrela e é engraçada.
O Amigo do Computador	Maria Teresa Maia Gonzaley	Quarto	X		3 Dias	3	Porque é engraçada e diferente.
Os Óculos do Mágico	Maria teresa Maia Gonzaley	Escola e Casa	X		1 Dia	4	Porque tinha palavras diferentes e era infantil.
O Gato do Pelo em Pé	Violeta Figueiredo	Quarto	X		1 Dia	4	Porque as histórias são engraçadas.
Contos (Livro de Bolso)	Charles Perrault	Quarto	X		4 Dias	4	Porque os contos que o livro conta são tradicionais e engraçados.
O Rei Rique e outras histórias	Isle Losa	Quarto	X		30 Minutos	4	Porque é engraçada.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A4a)

Aluno 4

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
A Vassoura Mágica	Luísa Ducla Soares	Quarto		Mãe	20 Minutos	4	Porque é engraçada e muito imaginativa.
O Rei Rique e outras histórias	Isle Losa	Cozinha	X		20 Minutos	4	Porque é divertida e ensina-nos várias lições de vida.
Viagem no Branco	João Paulo Cotrim	Cozinha	X		10 Minutos	4	Porque ensina-nos que mesmo no branco há coisas coloridas.
Canção da Rocha, da onda e da nuvem	João Paulo Cotrim	Quarto		Mãe	20 Minutos	4	Porque é interessante e fala-nos em três pessoas que ficaram amigas.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A4b)

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
O Leão, a feiticeira e o guarda-roupa Vol. II (<i>As crónicas de Nárnia</i>)	Clive Staples Lewis	Quarto		Mãe	2 Semanas	4	Porque tem muita magia, fadas, guerreiros, anões e eu gosto dessas personagens e também tem muita, muita, muita imaginação.
Rani e os três Tesouros	Kimberly Morris	Quarto		Mãe	2 Dias	4	Porque tem muita magia, é engraçada, tem fadas,...e eu gosto dessas personagens e também tem muita imaginação.
Os Óculos do Mágico	Maria teresa Maia Gonzaley	Quarto		Mãe	1 Dia	4	Porque é mágica mesmo a mãe tendo deixado os filhos.
Vem aí o Zé das Moscas e outras histórias	António Torrado	Quarto		Mãe	2 Dias	4	Porque tem muitas histórias diferentes do que costumo ler e engraçadas e criativas.
O Livro dos Exageros	António Mota	Cozinha	X		30 Minutos	4	Porque é mesmo um exagero algumas das coisas que o livro diz.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A5)

Aluno 5

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Viagem no Branco	João Paulo Cotrim	Quarto		Mãe	2 Dias	4	Porque é divertida e interessante.
A Casa da Poesia	José Jorge Letria	Quarto	X		1 Dia	4	Porque tem poesias engraçadas.
O Pavão do Abre e Fecha	Ana Maria Machado	Quarto			1 Dia	4	Porque li uma história onde aprendi.
O Velho e os Pássaros	António Mota	Quarto		Irmã	6 Dias	4	Porque aprendi a história de um velho e os pássaros.
A Caixa Avó Maria	Maria Leonor de Magalhães Mexia	Quarto	X		10 Minutos	4	Porque é muito engraçada.
O Livro dos Exageros	António Mota	Quarto		Irmã	30 Minutos	4	Porque as minhas histórias preferidas são as poesias.
O Senhor do Seu Nariz e outras Histórias	Álvaro Magalhães	Quarto		Mãe	1 Dia	4	Porque é interessante e divertida.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A6)

Aluno 6

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Alana e o Casal Patolas	Alice Cardoso	Casa	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque era interessante e fala-nos de uma menina amiga de gansos.
Lugares onde Vamos	Glória Lam	Escola	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque é interessante e fala-nos em lugares onde podemos ir.
O Senhor do Seu Nariz e outras Histórias	Álvaro Magalhães	Casa	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque é interessante e engraçada.
Viagem no Branco	João Paulo Cotrim	Casa	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque é interessante e fala-nos numa viagem.
A Caixa da Avó Maria	Maria Leonor Mexia	Sala	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque é interessante e divertida.
O Leão que Não Sabia Ser Mau	Sara Rodrigues	Casa	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque é interessante e fala-nos num leão.
Esdrúxulas, graves e agudas, magrinhas e barrigudas	José Façanha	Escola	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque é interessante e divertida.
A Casa da Poesia	José Jorge Letria	Quarto	X		1 Dia	4	Eu gostei da história porque tem muita rima e é interessante.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A7a)

Aluno 7

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Voar em Guimarães	Maria José Meireles	Cozinha		Mãe	1 Hora	4	Sim porque fala da história de Portugal, é muito interessante.
Esdrúxulas, graves e agudas, magrinhas e barrigudas	José Façanha	Quarto	X		30 Minutos	3	Sim porque tem muitas rimas e fala-me de palavras Esdrúxulas, graves, agudas e acentos.
O Pavão do Abre e Fecha	Ana Maria Machado	Cozinha		Mãe	19 Minutos	4	Sim porque aprendi que nem toda a gente tem que ser como as outras pessoas querem que sejam.
O Gato do Pelo em Pé	Violeta Figueiredo	Quarto	X		15 Minutos	4	Sim porque fala de poesia e eu gosto muito de poesia.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A7b)

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Lugares Onde Vamos	Gloria Lam	Cozinha	X		15 Minutos	4	Sim porque se aprende muito.
Viagem no Branco	João Paulo Cotrim	Cozinha	X		10 Minutos	4	Sim porque flutuamos na nossa imaginação e o livro é muito divertido.
A História da Pequena Estrela	Rosário Alçada Araújo	Quarto	X		40 Minutos	4	Sim, porque me conta sobre uma aventura da pequena estrela e só aqueles que cumprem os seus objetivos descobrem qual a sua missão.
Vem aí o Zé das Moscas e outras histórias	António Torrado	Quarto	X		1 Dia	4	Sim, porque contas histórias já antigas que eu não conhecia e tem versos que eu gosto.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A8)

Aluno 8

Ano: 3.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
A Vassoura Mágica	Luísa Ducla Soares	Jardim	X		41 Minutos	4	Não é assustadora, é muito criativa e magnífica. Nunca li uma coisa assim.
O Livro dos Exageros	António Mota	Jardim	X		39 Minutos	4	Não é assustadora, é muito criativa e magnífica. Nunca li uma coisa assim.
A Ovelhinha Preta	Elizabeth Shaw	Jardim	X		22 Minutos	4	Não é assustadora, é muito criativa e magnífica. Nunca li uma coisa assim.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A9)

Aluno 9

Ano: 3.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
A Ovelhinha Negra	Elizabeth Shaw	Jardim	X		40 Minutos	4	Eu gostei muito porque a história é interessante e divertida.
Histórias de Monstros	Malcolm Yorke	Quarto	X		30 Minutos	3	Eu gostei porque aprendi mais coisas.
A ilha das surpresas (<i>As novas aventuras da cadeira-dos-desejos</i>)	Blyton Enid	Casa	X		9 Dias	4	Eu gostei porque é uma aventura numa ilha.
Esdrúxulas, graves e agudas, magrinhas e barrigudas	José Façanha	Cozinha	X		35 Minutos	4	Eu gostei porque estas histórias têm alma, emoção e são engraçadas, divertidas e muito fantásticas.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A10)

Aluno 10

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Luta pela Taça	Gerard Van Gemert	Quarto	X		5 Dias	3	Porque fala sobre futebol.
Viagem no Branco	João Paulo Cotrim	Casa	X		5 Minutos	4	Porque é espetacular, tem muita imaginação e é infantil.
A ilha das surpresas (<i>As novas aventuras da cadeira-dos-desejos</i>)	Enid Blyton	Escola	X		90 Minutos	4	Porque passa-se em muitos sítios, tem personagens engraçadas e é infantil.
O Meu Livro de Patins em Linha	Detlev Patz	Casa	X		90 Minutos	4	Adorei porque gostava muito de aprender a patinar.
A Caixa da Avó Maria	Maria Leonor Mexia	Casa	X		15 Minutos	4	Gostei porque fala de anjos, é animada e tem muita imaginação.
Jaleco	António Mota	Quarto		Mãe	60 Minutos	4	Porque é engraçada e divertida.
Histórias de Monstros	Malcolm Yorke	Casa	X		40 Minutos	4	Gostei porque aprendi coisas que não sabia sobre os monstros.
Os Óculos do Mágico	Maria teresa Maia Gonzaley	Quarto		Mãe	1 Dia	3	Gostei porque fala de uma família muito feliz mesmo sem a mãe.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A11)

Aluno 11

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Esdrúxulas, graves e agudas, magrinhas e barrigudas	José Façanha	Quaro		Mãe	10 Minutos	4	Porque tem palavras graves, agudas e esdrúxulas, embora difíceis de pronunciar.
O Leão que Não Sabia Ser Mau	Sara Rodrigues	Sala	X		20 Minutos	4	Gostei muito porque gostava de ir a um circo.
O Pavão do Abre e Fecha	Ana Maria Machado	Escola	X		40 Minutos	4	Porque gosto das várias cores dos pavões.
O Livro dos Exageros	António Mota	Sala	X		45 Minutos	4	Tem muita imaginação e as ilustrações estão de acordo com o que diz as quadras.
Os Óculos do Mágico	Maria teresa Maia Gonzaley	Quarto		Mãe	2 Horas	4	Gostei muito porque o pai dos meninos brincava muito com eles.
Voar em Guimarães	Maria José Meireles	Quarto		Mãe	50 Minutos	4	Gostei muito porque fala da história de Portugal.
A Casa da Poesia	José Jorge Letria	Quarto		Mãe	20 Minutos	4	Gostei muito porque tem muitas rimas.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A12a)

Aluno 12

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
A Casa da Poesia	José Jorge Letria	Quarto	X		25 Minutos	4	Gostei muito porque fala do que tem a casa da poesia.
O Pavão do Abre e Fecha	Ana Maria Machado	Quarto	X		15 Minutos	4	Gostei muito porque o texto fala que cada um é como é e que não podemos ser nunca todos iguais aos outros.
O Velho e os Pássaros	António Mota	Quarto	X		15 Minutos	4	Gostei muito porque fala da agricultura, de animais, fala de um cavalo preto e um velho. E ensina a não fazermos aos outros o que não gostamos que nos façam a nós.
A ilha das surpresas (<i>As novas aventuras da cadeira-dos-desejos</i>)	Enid Blyton	Quarto	X		40 Minutos	4	Gostei porque tem muita fantasia e magia.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A12b)

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Voar em Guimarães	Maria José Meireles	Quarto	X		25 Minutos	4	Gostei muito porque fala em reis, na história de Portugal, de uma bicicleta mágica e é infantil.
Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde	Ana Maria Magalhães	Quarto	X		2 Semanas	4	Gostei muito porque gosto de aventuras.
O Gato de Pelo em Pé	Violeta Figueiredo	Quarto	X		1 Dia	4	Gostei muito porque eu gosto de Poesias
Rani e os três Tesouros	Kimberly Morris	Quarto	X		1 Dia	4	Gostei porque fala da amizade e eu gosto muito dos meus amigos.
A Alana e o Casal Patolas	Alice Cardoso	Quarto	X		20 Minutos	4	Gostei porque era simples mas bonita.
Canção da Rocha, da Onda e da Nuvem	João Paulo Cotrim	Quarto	X		40 Minutos	2	Não é engraçado, não tem aventuras, as imagens são estranhas.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A13)

Aluno 13

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Voar em Guimarães	Maria José Meireles	Casa	X		50 Minutos	4	Gostei muito, porque gosto de histórias de reis, rainhas e castelos.
Canção da Rocha, da Onda e da Nuvem	João Paulo Cotrim	Escola	X		10 Minutos	4	Gostei muito, porque gosto que me falem sobre a terra para saber mais e mais.
Viagem no Branco	João Paulo Cotrim	Escola	X		8 Minutos	4	Gostei muito, porque as personagens são muito divertidas e engraçadas.
Rani e os três Tesouros	Kimberly Morris	Casa	X		2 Hora	4	Gostei muito por causa das personagens.
A ilha das surpresas (As novas aventuras da cadeira-dos-desejos)	Enid Blyton	Casa	X		2 Horas	4	Gostei muito porque é infantil, tem graça e imaginação.
A Alana e o Casal Patolas	Alice Cardoso	Sala	X		50 Minutos	4	Gostei muito porque era infantil.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A14)

Aluno 14

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Jaleco	António Mota	Quarto	X		30 Minutos	4	É uma história que me deu inspiração. É muito linda, magnífica e espantosa.
Filhos de Montepó	António Mota	Quarto	X		5 Dias	4	Era maravilhosa, com palavras ricas, emoção, sentimentos. É muito linda, magnífica e espantosa.
A Alana e o Casal Patolas	Alice Cardoso	Quarto	X		10 Minutos	4	Era uma história original, fantástica, adorei.
Canção da Rocha, da Onda e da Nuvem	João Paulo Cotrim	Quarto	X		30 Minutos	3	É um livro engraçado.
A ilha das surpresas (<i>As novas aventuras da cadeira-dos-desejos</i>)	Enid Blyton	Quarto	X		3 Horas	4	Adorei, é uma história cheia de aventuras e a Cadeira dos Desejos pode ir a qualquer lado.
Rani e os três Tesouros	Kimberly Morris	Quarto	X		3 Horas	4	É uma linda história de amizade e amor.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A15)

Aluno 15

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Vem aí o Zé das Moscas	António Torrado	Quarto	X		1 Dia	3	Gostei porque nunca tinha lido esta história e é engraçada.
O Gato de Pelo em Pé	Violeta Figueiredo	Quarto	X		44 Minutos	3	Gostei porque a história é divertida e tem muitas piadas.
Os Óculos do Mágico	Maria teresa Maia Gonzaley	Quarto	X		1 Hora	1	Porque fala de coisas muito tristes e diz que a mãe de um menino foi embora.
Viagem no Branco	João Paulo Cotrim	Quarto	X		5 Minutos	5	Gostei muito, porque tem sentido de humor e eu gosto de aventuras.
Esdrúxulas, graves e agudas, magrinhas e barrigudas	José Façanha	Quarto	X		1 Dia	4	Gostei porque era engraçado, embora mas com palavras difíceis de ler.
A História da Pequena Estrela	Rosário Alçada Araújo	Quarto	X		45 Minutos	4	Gostei porque o livro é interessante e tem aventuras, sabedoria e criatividade.

Anexo 10 B (Tabela 1 – A16)

Aluno 16

Ano: 4.º ano

Título do Livro	Autor	Local da Leitura	Com quem leste?		Tempo de Leitura	Gosto pela história	
			Sozinho (a)	Com ajuda de...		Apreciação (de 1 a 4)	Justificação
Canção da Rocha, da onda e da nuvem	João Paulo Cotrim	Quarto	X		10 Minutos	2	Porque não se percebe bem o que querem dizer e não falam em canção nenhuma, mas no título fala.
A Alana e o Casal Patolas	Alice Cardoso	Quarto	X		50 Minutos	4	Gostei porque foi interessante, aprendi coisas novas e gostei de o ler.
A ilha das surpresas (<i>As novas aventuras da cadeira-dos-desejos</i>)	Enid Blyton	Quarto	X		2 Horas	4	Gostei muito porque a ilha tinha ursos de peluche gigantes e uma personagem que engana todos com as suas partidas.
Os Óculos do Mágico	Maria teresa Maia Gonzaley	Quarto	X		2 Horas	2	Porque é triste, uma mãe não devia deixar os seus filhos nunca.
Rani e os três Tesouros	Kimberly Morris	Quarto	X		3 Horas	3	Gostei porque foi interessante, aprendi que o amor é muito importante, mais que o dinheiro.

Anexo 10 C: Número de Livros lidos por cada aluno

Alunos	Número de Livros lidos
Aluno 1	8
Aluno 2	6
Aluno 3	6
Aluno 4	10
Aluno 5	7
Aluno 6	8
Aluno 7	8
Aluno 8	3
Aluno 9	4
Aluno 10	8
Aluno 11	7
Aluno 12	10
Aluno 13	6
Aluno 14	6
Aluno 15	6
Aluno 16	5

Anexo 10 D: Quem leu com os alunos

Aluno	Sozinho	Mãe	Pai	Irmãos	Avós
Aluno 1		X			
Aluno 2	X				
Aluno 3	X				
Aluno 4	X	X			
Aluno 5	X	X		X	
Aluno 6	X				
Aluno 7	X	X			
Aluno 8	X				
Aluno 9	X				
Aluno 10	X	X			
Aluno 11	X	X			
Aluno 12	X				
Aluno 13	X				
Aluno 14	X				
Aluno 15	X				
Aluno 16	X				

Anexo 10 E: Locais escolhidos pelos alunos para ler

Divisões Alunos	Casa			Escola	Jardim
	Quarto	Cozinha	Sala		
Aluno 1	X				
Aluno 2	X	X			
Aluno 3	X			X	
Aluno 4	X	X			
Aluno 5	X				
Aluno 6	X		X	X	
Aluno 7	X	X			
Aluno 8					X
Aluno 9	X	X			X
Aluno 10	X	X		X	
Aluno 11	X		X	X	
Aluno 12	X				
Aluno 13			X	X	
Aluno 14	X				
Aluno 15	X				
Aluno 16	X				

Anexo 10 F: Livros lidos pelos alunos

N.º	Lista de livros do 4.º ano	N.º de Leitores	Não Gostei (1)	Gostei Pouco (2)	Gostei (3)	Gostei Muito (4)
1	O Livro dos Exageros	5	0	0	0	5
2	Lugares onde vamos	2	0	0	0	2
3	História dentro de uma garrafa	0	0	0	0	0
4	O Rei Rique e outras histórias	2	0	0	0	2
5	Uma Aventura nas ilhas de Cabo Verde	1	0	0	0	1
6	Filhos de Montepó	1	0	0	0	1
7	Jaleco	3	0	0	0	3
8	O Velho e os Pássaros	2	0	0	0	2
9	Contos (Livro de Bolso)	1	0	0	0	1
10	O Menino que Não Gostava de Ler	1	0	0	0	1
11	Vem aí o Zé das Moscas e outras histórias	4	0	0	1	3
12	A história da Pequena Estrela	3	0	0	0	3
13	A ilha das surpresas (<i>As novas aventuras da cadeira-dos-desejos</i>)	6	0	0	0	6
14	Alana e o casal Patolas	6	0	0	0	6
15	Canção da Rocha, da onda e da nuvem	5	0	2	1	2
16	Viagem no branco	7	0	0	1	6
17	Esdrúxulas, graves e agudas, magrinhas e barrigudas	6	0	0	1	5
18	O Amigo do Computador	1	0	0	1	0
19	Os óculos Mágicos	7	1	1	1	4
20	O clube das chaves Preso por um Fio	0	0	0	0	0
21	A Casa da Poesia	4	0	0	0	4
22	O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa Vol. II (<i>As crónicas de Nárnia</i>)	1	0	0	0	1
23	As 7 bolas de Cristal (<i>Tintim</i>)	1	0	0	0	1
24	O Livro que só queria ser Lido	0	0	0	0	0
25	O Pavão do Abre – e - Fecha	4	0	0	0	4
26	Voar em Guimarães	4	0	0	0	4
27	Rani e os Três Tesouros	6	0	0	1	5
28	A Mala Rápida do Senhor Parado	0	0	0	0	0
29	O Meu Livro de Patins em Linha	1	0	0	0	1
30	Luta pela Taça	1	0	0	1	0

N.º	Lista de livros do 3.º ano	N.º de Leitores	Não Gostei (1)	Gostei Pouco (2)	Gostei (3)	Gostei Muito (4)
1	Joana e o Golfinho	0	0	0	0	0
2	As gémeas no colégio de Sta. Clara	0	0	0	0	0
3	Fira e a Lua Cheia	0	0	0	0	0
4	Rani e o Lago das Sereias	0	0	0	0	0
5	Marcella, uma Amiga que Veio de Longe	0	0	0	0	0
6	O Gato do Pêlo em Pé	5	0	0	1	4
7	História dentro de uma Garrafa	0	0	0	0	0
8	Prilla e o Mistério das Borboletas	0	0	0	0	0
9	O Livro das Rimas Traquinas	1	0	0	0	1
10	O Senhor do seu Nariz e outras Histórias	2	0	0	0	2
11	Cristal a fadazinha da neve	0	0	0	0	0
12	Lília e a Planta Misteriosa	0	0	0	0	0
13	A Caixa da Avó Maria	4	0	0	0	4
14	Sorri, Mimi	0	0	0	0	0
15	Lobos, raposas, leões e outros figurões	0	0	0		0
16	Detective Maravilhas dá a volta por cima	0	0	0	0	0
17	O leão que não Sabia Ser Mau	3	0	0	0	3
18	A Ovelhinha Preta	3	0	0	0	3
19	A Vassoura Mágica	3	0	0	0	3
20	Histórias de Monstros	2	0	0	1	1

Anexo 10 G: Opinião dos alunos sobre os livros lidos do 3.º ano

Tabela1: O Gato do Pêlo em Pé (n.º 6)

Alunos	Livro n.º 6	Tempo
Aluno 2	Tem muitas histórias engraçadas.	1 Hora
Aluno 3	Porque as histórias são engraçadas.	1 Dia
Aluno 7	Sim porque fala de poesia e eu gosto muito de poesia.	15 Minutos
Aluno 12	Porque eu gosto de Poesias	1 Dia
Aluno 15	A história é divertida e tem muitas piadas.	44 Minutos

Tabela 2: O Livro das Rimas Traquinas (n.º 9)

Alunos	Livro n.º 9	Tempo
Aluno 2	Tem muita rima é giro de ler.	25 Minutos

Tabela3: O Senhor do seu Nariz e outras Histórias (n.º 10)

Alunos	Livro n.º 10	Tempo
Aluno 5	É interessante e divertida.	1 Dia
Aluno 6	A história porque é interessante e engraçada.	1Dia

Tabela 4: A Caixa da Avó Maria (n.º 13)

Alunos	Livro n.º 13	Tempo
Aluno 2	Era muito criativa e não era de violência.	10 Minutos
Aluno 5	Porque é muito engraçada.	10 Minutos
Aluno 6	É interessante e divertida.	1 Dia
Aluno 10	Porque fala de anjos, é animada e tem muita imaginação.	15 Minutos

Tabela 5: O Leão que não Sabia Ser Mau (n.º 17)

Alunos	Livro n.º 17	Tempo
Aluno 2	Tinha muita alegria.	50 Minutos
Aluno 6	É interessante e fala-nos num leão.	1 Dia
Aluno 11	Gostava de ir a um circo.	20 Minutos

Tabela 6: A Ovelhinha Preta (n.º 18)

Alunos	Livro n.º 18	Tempo
Aluno 2	Nunca li um livro tão engraçado.	20 Minutos
Aluno 8	Não é assustadora, é muito criativa e magnífica. Nunca li uma coisa assim.	22 Minutos
Aluno 9	A história é interessante e divertida.	40 Minutos

Tabela. 7: A Vassoura Mágica (n.º 19)

Alunos	Livro n.º 19	Tempo
Aluno 2	Era muito criativa e não era de violência.	15 Minutos
Aluno 4	É engraçada e muito imaginativa.	20 Minutos
Aluno 8	Não é assustadora, é muito criativa e magnífica. Nunca li uma coisa assim.	41 Minutos

Tabela 8: Histórias de Monstros (n.º 20)

Alunos	Livro n.º 20	Tempo
Aluno 9	Eu gostei porque aprendi mais coisas.	30 Minutos
Aluno 10	Aprendi coisas que não sabia sobre os monstros.	40 Minutos

Anexo 10 H: Opinião dos alunos sobre os livros lidos do 4.º ano

Tabela 1: O Livro dos exageros (n.º1)

Alunos	Livro n.º 1	Tempo
Aluno 1	É um livro engraçado, uma vez que ao longo da leitura ri muitas vezes com os exageros apresentados.	40 Minutos
Aluno 4	É mesmo um exagero algumas das coisas que o livro diz.	20 Minutos
Aluno 5	As minhas histórias preferidas são as poesias.	30 Minutos
Aluno 8	Não é assustadora, é muito criativa e magnífica.	39 Minutos
Aluno 11	Tem muita imaginação. As ilustrações são atraentes e estão de acordo com as quadras.	45 Minutos

Tabela 2: Lugares Onde Vamos (n.º2)

Alunos	Livro n.º 2	Tempo
Aluno 6	É interessante e fala-nos em lugares onde podemos ir.	1 Dia
Aluno 7	Aprende-se muito.	15 Minutos

Tabela 3: História dentro de uma garrafa (n.º3)

Alunos	Livro n.º 3	Tempo
O livro não foi lido por nenhum aluno.		

Tabela 4: O Rei Rique e outras histórias (n.º4)

Alunos	Livro n.º 4	Tempo
Aluno 3	É engraçada.	30 Minutos
Aluno 4	É divertida e ensina-nos várias lições de vida.	20 Minutos

Tabela 5: Uma Aventura nas ilhas de Cabo Verde (n.º5)

Alunos	Livro n.º 5	Tempo
Aluno 12	Gostei muito porque gosto de aventuras.	2 Semanas

Tabela 6: Filhos de Montepó (n.º6)

Alunos	Livro n.º 6	Tempo
Aluno 14	É maravilhosa, com palavras ricas.	5 Dias

Tabela 7: Jaleco (n.º7)

Alunos	Livro n.º 7	Tempo
Aluno 1	Fez-me pensar na vida deste rapaz. Embora não tivesse uma vida fácil tinha um grande amigo, o burro Jaleco. A história é cativante pelas aventuras que as personagens passam.	1 Dia
Aluno 10	É engraçada e divertida.	60 Minutos
Aluno 14	É uma história que me deu inspiração. É muito linda, magnífica e espantosa.	30 Minutos

Tabela 8: O Velho e os Pássaros (n.º 8)

Alunos	Livro n.º 8	Tempo
Aluno 5	Aprendi a história de um velho e os pássaros.	6 Dias
Aluno 12	Fala da agricultura, de animais, de um cavalo preto e um velho. E ensina a não fazermos aos outros o que não gostamos que nos façam a nós.	15 Minutos

Tabela9: Contos (Livro de Bolso) (n.º 9)

Alunos	Livro n.º 9	Tempo
Aluno 3	Os contos que o livro conta são tradicionais e engraçados.	4 Dias

Tabela 10: O Menino que Não Gostava de Ler (n.º 10)

Alunos	Livro n.º 10	Tempo
Aluno 1	Fez-me pensar como ler é muito importante. E que quantos mais livros ler melhor eu escrevo, porque aprendo novas palavras. O Leopoldo achava que não gostava de ler mas depois com a ajuda do seu novo amigo e dos óculos descobriu a importância de ler e passou a ler muitos livros. Espero ser como o Leopoldo e ler mais e mais.	2 Dias

Tabela 11: Vem aí o Zé das Moscas e outras histórias (n.º 11)

Alunos	Livro n.º 11	Tempo
Aluno 1	Pude aprender novas palavras para poder redigir textos mais elaborados.	2 Dias
Aluno 4	Tem muitas histórias diferentes do que costumo ler e engraçadas e criativas.	2 Dias
Aluno 7	Conta histórias já antigas que eu não conhecia e tem versos que eu gosto.	1 Dias
Aluno 15	Esta história é engraçada.	1 Dias

Tabela 12: A história da Pequena Estrela (n.º 12)

Alunos	Livro n.º 12	Tempo
Aluno 3	Gosto muito de estrelas e esta história fala de uma estrela e é engraçada.	20 Minutos
Aluno 7	Conta sobre uma aventura da pequena estrela e só aqueles que cumprem os seus objetivos descobrem qual a sua missão.	40 Minutos
Aluno 15	É interessante e tem aventuras, sabedoria e criatividade.	45 Minutos

Tabela 13: A ilha das surpresas (*As novas aventuras da cadeira-dos-desejos*) (n.º 13)

Alunos	Livro n.º 13	Tempo
Aluno 9	Porque é uma aventura numa ilha.	40 Minutos
Aluno 10	Porque passa-se em muitos sítios, tem personagens engraçadas e é infantil.	90 Minutos
Aluno 12	Porque tem muita fantasia e magia.	40 Minutos
Aluno 13	Porque é infantil, tem graça e imaginação.	50 Minutos
Aluno 14	É uma história cheia de aventuras e a Cadeira dos Desejos pode ir a qualquer lado.	3 Horas
Aluno 16	Porque a ilha tinha ursos de peluches gigantes e uma personagem que engana todos com as suas partidas.	2 Horas

Tabela 14: Alana e o casal Patolas (n.º 14)

Alunos	Livro n.º 14	Tempo
Aluno 4	É engraçada, aventureira e mesmo muito divertida.	10 Minutos
Aluno 6	Era interessante e fala-nos de uma menina amiga de gansos.	1 Dia
Aluno 12	Era simples mas bonita.	20 Minutos
Aluno 13	Era infantil.	50 Minutos
Aluno 14	Era uma história original, fantástica, adorei.	10 Minutos
Aluno 16	Foi interessante, aprendi coisas novas e gostei de o ler.	50 Minutos

Tabela 15: Canção da Rocha, da Onda e da Nuvem (n.º 15)

Alunos	Livro n.º 15	Tempo
Aluno 4	É interessante e fala-nos em três pessoas que ficaram amigas.	20 Minutos
Aluno 12	Não é engraçado, não tem aventuras, as imagens são estranhas.	40 Minutos
Aluno 13	Gosto que me falem sobre a terra para saber mais e mais.	50 Minutos
Aluno 14	É um livro engraçado.	30 Minutos
Aluno 16	Não se percebe bem o que querem dizer e não falam em canção nenhuma, mas no título fala.	10 Minutos

Tabela16: Viagem no Branco (n.º 16)

Alunos	Livro n.º 16	Tempo
Aluno 4	Ensina-nos que mesmo no branco há coisas coloridas.	10 Minutos
Aluno 5	É divertida e interessante.	2 Dias
Aluno 6	É interessante e fala-nos numa viagem.	1 Dia
Aluno 7	Porque flutuamos na nossa imaginação e o livro é muito divertido.	10 Minutos
Aluno 10	É espetacular, tem muita imaginação e é infantil.	5 Minutos
Aluno 13	As personagens são muito divertidas e engraçadas.	8 Minutos
Aluno 15	Tem sentido de humor e eu gosto de aventuras.	1 Dia

Tabela 17: Esdrúxulas, Graves e Agudas, Magrinhas e Barrigudas (n.º 17)

Alunos	Livro n.º 17	Tempo
Aluno 1	Destaco a história “Olho rosco e outro cor de laranja” porque a achei muito engraçada, sobretudo os nomes da menina e do canguru que eram difíceis de ler.	1 Hora
Aluno 6	É interessante e divertida.	1 Dia
Aluno 7	Tem muitas rimas e fala-me de palavras Esdrúxulas, graves, agudas e acentos.	30 Minutos
Aluno 9	Estas histórias têm alma, emoção e são engraçadas, divertidas e muito fantásticas.	35 Minutos
Aluno 11	Porque tem palavras graves, agudas e esdrúxulas, embora difíceis de pronunciar.	10 Minutos
Aluno 15	Gostei porque era engraçado, embora mas com palavras difíceis de ler.	1 Dia

Tabela 18: O Amigo do Computador (n.º 18)

Alunos	Livro n.º 18	Tempo
Aluno 3	É engraçada e diferente.	3 Dias

Tabela 19: Os óculos Mágicos (n.º 19)

Alunos	Livro n.º 19	Tempo
Aluno 1	Mostra a luta e os truques de um pai que tudo faz para os seus filhos sejam felizes após a mãe os abandonar. Embora seja um livro triste, faz-nos dar mais valor à família que temos.	2 Dias
Aluno 3	Tinha palavras diferentes e era infantil.	1 Dia
Aluno 4	É mágica mesmo a mãe tendo deixado os filhos.	1 Dia
Aluno 10	Fala de uma família muito feliz mesmo sem a mãe.	1 Dia
Aluno 11	Porque o pai dos meninos brincava muito com eles.	2 Horas
Aluno 15	Fala de coisas muito tristes e diz que a mãe de um menino foi embora.	1 Hora
Aluno 16	É triste, uma mãe não devia deixar os seus filhos nunca.	2 Horas

Tabela 20: O clube das chaves Preso por um Fio (n.º 20)

Alunos	Livro n.º 20	Tempo
_____	O livro não foi lido por nenhum aluno.	_____

Tabela 21: A Casa da Poesia (n.º 21)

Alunos	Livro n.º 21	Tempo
Aluno 5	Tem poesias engraçadas.	1 Dia
Aluno 6	Tem muita rima e é interessante.	1 Dia
Aluno 11	Porque tem muitas rimas.	20 Minutos
Aluno 12	Fala do que tem a casa da poesia.	25 Minutos

Tabela 22: O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa Vol. II (As crónicas de Nárnia) (n.º 22)

Alunos	Livro n.º 22	Tempo
Aluno 4	Tem muita magia, fadas, guerreiros, anões e eu gosto dessas personagens e também tem muita, muita, muita imaginação.	2 Semanas

Tabela 23: As 7 bolas de Cristal (Tintim) (n.º 23)

Alunos	Livro n.º 23	Tempo
Aluno 1	Houve muitas missões e mistérios para descobrir por Tintim, pelos seus amigos e pelo seu fiel cão Milu. Mas tive pena de a história não ter fim. Por outro lado, sempre posso descobrir o que aconteceu ao professor Girassol na próxima aventura de Tintim – O templo do Sol.	2 Dias

Tabela 24: O Livro que só queria ser Lido (n.º 24)

Alunos	Livro n.º 24	Tempo
_____	O livro não foi lido por nenhum aluno.	_____

Tabela 25: O Pavão do Abre – e – Fecha (n.º 25)

Alunos	Livro n.º 25	Tempo
Aluno 5	Li uma história onde aprendi.	1 Dia
Aluno 7	Porque aprendi que nem toda a gente tem que ser como as outras pessoas querem que sejam.	19 Minutos
Aluno 11	Gosto das várias cores dos pavões	40 Minutos
Aluno 12	O texto fala que cada um é como é e que não podemos ser nunca todos iguais aos outros.	15 Minutos

Tabela 26: Voar em Guimarães (n.º 26)

Alunos	Livro n.º 26	Tempo
Aluno 7	Porque fala da história de Portugal, é muito interessante.	1 Hora
Aluno 11	Porque fala da história de Portugal.	50 Minutos
Aluno 12	Porque fala em reis, na história de Portugal, de uma bicicleta mágica e é infantil	25 Minutos
Aluno 13	Porque gosto de histórias de reis, rainhas e castelos.	50 Minutos

Tabela 27: Rani e os Três Tesouros (n.º 27)

Alunos	Livro n.º 27	Tempo
Aluno 1	É um livro muito interessante, aventureiro e mostra que nem os tesouros mais valiosos do mundo inteiro são melhores que o dom, a amizade e o amor.	3 Dias
Aluno 4	Tem muita magia, é engraçada, tem fadas,... e eu gosto dessas personagens e também tem muita imaginação.	2 Dia
Aluno 12	Fala da amizade e eu gosto muito dos meus amigos.	1 Dia
Aluno 13	Por causa das personagens.	2 Horas
Aluno 14	É uma linda história de amizade e amor.	3 Horas
Aluno 16	Foi interessante, aprendi que o amor é muito importante, mais que o dinheiro.	3 Horas

Tabela 28: A Mala Rápida do Senhor Parado (n.º 28)

Alunos	Livro n.º 28	Tempo
_____	O livro não foi lido por nenhum alunos.	_____

Tabela 29: O Meu Livro de Patins em Linha (n.º 29)

Alunos	Livro n.º 29	Tempo
Aluno 10	Adorei porque gostava muito de aprender a patinar.	90 Minutos

Tabela 30: Luta pela Taça (n.º 30)

Alunos	Livro n.º 30	Tempo
Aluno 10	Porque fala sobre futebol, uma atividade que gosto bastante.	5 Dias

ANEXO 11

Recursos utilizados pelos alunos para a concretização dos projetos

Dos livros salientamos os conteúdos que abordavam sobre a temática.

Kougaine, A.D. (1982). *A vida secreta dos animais: Na grande Pradaria*. Editora Bertrand: Venda Nova

- Hamster (alimentação, reprodução, armazenamento).

Kindersley, P. & Steve, D. (1997). *Mamíferos*. Enciclopédia Visual. Editorial Verbo: Lisboa

- Reprodutores rápidos;
- Higiene;
- Características dos mamíferos;
- Reservas para mais tarde (armazenamento).

Kindersley, P. (1993). *Vamos aprender os Mamíferos*. Editorial Verbo: Lisboa.

- Pequenos roedores e mamíferos – características e curiosidades.

Chinery, M. (1990). *Tudo sobre os animais bebés*. Desabrochar editorial, Lda.

- Como se alimentam os mamíferos ao nascer?

Kindersley, P. (1994). *Vida*. Editorial Verbo: Lisboa.

- Quais os animais que são mamíferos e algumas características.

Moreira, R. (1998). *A minha primeira Biblioteca: Animais de Estimação*. Marus Editores.

- O que é um roedor? O porquê de terem os dentes grandes?
- O que fazer quando perder um hamster? E que brincadeiras fazer com eles?
- Por que é que os hamsters têm bochechas tão grandes?
- Porque é que algumas gaiolas de hamster parecem labirintos?

Dos sites visualizados evidenciamos alguns:

- http://arcadenoe.sapo.pt/artigo/curiosidades_sobre_hamsters/201,
- <http://www.petsco.com.br/hamster.php>,
- <http://www.mundodosanimais.pt/mamiferos/hamsters/>,
- http://www.amigohamster.kit.net/dicas/index_alimentacao.htm,
- <http://www.tolemar.com.br/hamsters/alimentacao>
- <http://justhamsters.no.sapo.pt/>, entre outros.