



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado em Ensino 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> CEB  
- Português e História e Geografia de Portugal

Compreender a importância da implementação de projetos de leitura por prazer, em contexto escolar, na formação de leitores voluntários

Teresa Sofia Lopes Pereira Vilar





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Teresa Sofia Lopes Pereira Vilar

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA  
DE ENSINO SUPERVISIONADA**  
Mestrado em Ensino 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> CEB  
- Português e História e Geografia de Portugal

Compreender a importância da implementação de projetos de leitura por prazer, em contexto escolar, na formação de leitores voluntários

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Doutora Lúcia Barros

Julho de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

Este relatório é o culminar de dedicação, aprendizagem, amadurecimento, amor, cooperação e entreaajuda, sendo, portanto, o resultado de um trabalho conjunto. Assim, aqui expresso a minha gratidão a todos que nele participaram.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, que me deu a força e o incentivo que muitas vezes precisei, em especial à minha irmã Susana por ser o meu porto seguro.

À Doutora Gabriela Barbosa, pelo apoio e acompanhamento ao longo de todo o Mestrado.

À Doutora Lúcia Barros, pela disponibilidade e sensibilidade em abraçar este projeto comigo, pelo apoio e paciência ao longo de todo o processo.

Aos meus alunos, que me ajudaram e me deram a força que precisava nos momentos mais difíceis, mostrando-me como ser professora pode ser tão especial.

À Direção do Complexo Colegial, Direção Pedagógica de ambos os colégios, e a todas as professoras que colaboraram comigo, nomeadamente, a professora Paulina Pires, pela total disponibilidade e atenção que sempre demonstraram.

Aos meus amigos próximos, pelo apoio, pelas palavras de amizade e carinho, tão importantes para mim, e a todos os outros que têm um papel especial na minha vida.

Às minhas catequizandas, pela sua ajuda e disponibilidade.

Aos professores e colegas de mestrado, pelo apoio e disponibilidade, que me orientaram muitas vezes durante esta etapa.

E, a Deus, por colocar as pessoas certas no meu caminho e me dar a sabedoria necessária para chegar até aqui.

## RESUMO

O presente relatório apresenta o percurso pedagógico desenvolvido no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado de ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico.

A PES envolveu uma experiência em dois ciclos do Ensino Básico. Inicialmente, será efetuado o enquadramento das duas intervenções realizadas, seguindo-se a apresentação do estudo de investigação, realizado numa turma do 5º ano, na disciplina de Português, que apresenta como objetivo principal “Compreender a importância da implementação de projetos de leitura por prazer, em contexto escolar, na formação de leitores voluntários.”

De forma a responder à problemática, foram formulados dois objetivos específicos: Analisar a evolução das representações da leitura, por parte de um grupo de alunos de 5º ano, ao longo de um ano de implementação do projeto “Leituras Partilhadas”; Conhecer o impacto do projeto “Leituras Partilhadas” ao nível do desenvolvimento do gosto pela leitura, em alunos do 2º ciclo do ensino básico.

Este estudo seguiu uma metodologia de cariz qualitativo, sob forma de estudo de caso, tendo tido como instrumentos de recolha de dados a observação direta, o inquérito por questionário, o diário e a entrevista.

Ao longo da aplicação do projeto observámos uma evolução do papel da leitura no quotidiano dos alunos. Com base nos resultados obtidos, podemos concluir que além de exequível, a aplicação de um projeto de leitura em sala de aula tem impacto muito benéfico nos alunos quer a curto, quer a médio e longo prazo.

Palavras-chave: Leitura; Fruição; Escola; Português; 2.º Ciclo do Ensino Básico

## **ABSTRACT**

This report portrays the pedagogical route in the context of Supervised Teaching Practice (henceforth referred to as STP), developed within the Master's in Primary Education and Portuguese and Portuguese History and Geography in Lower Secondary Education.

The STP involved an experience/experiment in both educational institutions – primary and lower secondary. Firstly, a framework of the intervention will be provided, following the presentation of the investigation, carried out within a fifth-grade class, in the subject of Portuguese, whose main goal was to “understand the importance of implementing projects directed towards reading for leisure, within a school context, which aim to foster voluntary readers.”

As a way to respond to the issue, two specific goals were outlined: analysing the evolution of the reading representations, by a group of fifth grade students, along the implementation of the “Shared Reading” project; understanding the impact of the “Shared Reading” project in the development of a taste for reading in primary and lower secondary education students.

This study followed a qualitative methodology, in the form of a case study, and direct observation, survey, diary and interview were the data collection instruments used.

Throughout the implementation of the project an evolution in the role that reading plays in students' everyday lives was confirmed. Based on the results, it may also be concluded that, as well as viable, the application of such a project within the realm of classroom activities, has a highly beneficial impact on students in the short, medium and long term.

Keywords: Reading; Fruition; School; Portuguese; Lower Secondary Education

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	<b>3</b>
CAPÍTULO I – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO .....	4
1.1 <i>Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	4
1.1.1. O meio local.....	4
1.1.2. O Agrupamento.....	5
1.1.3. A Escola .....	5
1.1.4. A turma.....	6
1.2 <i>Percurso da Intervenção Educativa</i> .....	6
1.2.1 Áreas de intervenção.....	7
Envolvimento em projetos e atividades da escola .....	12
1.3 <i>Síntese</i> .....	13
CAPÍTULO II – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO .....	15
2.1 <i>Caracterização do contexto educativo do 2.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	15
2.1.1. O meio local .....	15
2.1.2 A Escola .....	16
2.1.3. A turma.....	17
2.2 <i>Percurso da Intervenção Educativa</i> .....	17
2.2.1 Observação de aulas.....	18
2.2.2 Planificação de Português.....	19
2.2.3. Planificação de História e Geografia de Portugal.....	23
2.3 <i>Atividades de complemento à PES realizadas durante o período de ensino à distância</i> .....	26
2.3.1 Vídeoregência de História e Geografia de Portugal.....	27
2.4 <i>Síntese</i> .....	28
<b>PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>29</b>
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....	30
1.1 <i>Contextualização e pertinência do trabalho de investigação</i> .....	30
1.2 <i>Objetivos e questões de investigação</i> .....	32
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	33
2.1 <i>O valor da leitura</i> .....	33
2.1.1 Leitura utilitária: valor instrumental da leitura.....	33
2.1.2 Leitura fruição .....	35
2.2 <i>A leitura por prazer na escola</i> .....	39
2.2.1 A leitura por prazer nas diretrizes governamentais .....	39
2.2.2 Práticas de leitura na aula de português do 2º CEB.....	51
2.3 <i>Constrangimentos à leitura por prazer</i> .....	53

2.4 <i>Projetos de Leitura</i> .....	55
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	57
3.1 <i>Opções metodológicas</i> .....	57
3.2 <i>Desenho da proposta pedagógica</i> .....	59
3.3 <i>Procedimento de descrição e análise da proposta</i> .....	63
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	64
4.1 <i>Descrição da proposta pedagógica</i> .....	64
4.1.1. Primeiro momento.....	65
4.1.2 Segundo momento.....	66
4.1.3 Terceiro momento .....	68
4.2 <i>Análise e interpretação da proposta</i> .....	69
4.2.1 Categorias pré-definidas.....	70
4.2.2 Categorias Emergentes.....	72
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES.....	79
<b>PARTE III - REFLEXÃO GLOBAL DA PES</b> .....	<b>83</b>
REFLEXÃO GLOBAL DA PES .....	84
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Projetos PNL2027 .....	46
Quadro 2- Projeto Rede de Bibliotecas Escolares .....	51
Quadro 3- Organização da Proposta Pedagógica. ....	63

## ÍNDICE DE GRÁFICOS OU FIGURAS

Figura 1- Tarefa de Consciência fonológica .....	8
Figura 2- Apresentação do Problema - “As mesas da festa da Martita” .....	9
Figura 3- Exploração do Problema - “As mesas da festa da Martita” .....	10
Figura 4- Exploração do Problema - “As mesas da festa da Martita” .....	10
Figura 5- Resolução do Problema - “As mesas da festa da Martita” .....	10
Figura 6- Fada Oriana - Descrição física e psicológica .....	21
Figura 7- Fada Oriana - Recursos Expressivos .....	22
Figura 8- Fada Oriana concluída .....	22
Figura 9- Ficha interativa - Exemplo de questão .....	24
Figura 10- Diário de Bordo (capa).....	24
Figura 11- Diário de Bordo .....	25
Figura 12- Mapa para completar - “Os Descobrimentos Portugueses” .....	26

## **LISTA DE SIGLAS/ ACRÔNIMOS**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNL – Concurso Nacional de Leitura

EB – Ensino Básico

GRBE – Gabinete Rede de Bibliotecas Escolares

HGP – História e Geografia de Portugal

ICE I – Intervenção em Contexto Educativo I

ICE II – Intervenção em Contexto Educativo II

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

PRBE – Programa Rede de Bibliotecas Escolares

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RTP- Relatório Técnico-Pedagógico

## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório reflete o percurso pedagógico desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (2.º CEB).

A Prática de Ensino Supervisionada é o momento onde o futuro docente experiencia a realidade em contexto escolar e coloca em prática as aprendizagens desenvolvidas ao longo da sua formação.

O mestrado abarca dois ciclos, por isso divide-se em dois momentos: a Intervenção em Contexto Educativo I (ICE I), realizada no 1.º ciclo do Ensino Básico e a Intervenção em Contexto Educativo II (ICE II), realizada no 2.º ciclo do Ensino Básico.

A PES, no Contexto Educativo I, decorreu numa turma do 1.º ano, numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico pertencente ao concelho e distrito de Viana do Castelo.

A PES, no Contexto Educativo II, teve lugar numa turma do 5.º ano de escolaridade, numa Instituição Privada do concelho da Póvoa de Varzim e distrito do Porto.

Este relatório tem por base o estudo de caso realizado no 2.º CEB, e está organizado em três partes: a primeira foca-se no enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada (ICE I e ICE II); na segunda parte é fundamentada e descrita toda a investigação realizada e na terceira parte é exposta a reflexão global da PES.

A primeira parte do relatório subdivide-se em dois capítulos, onde é feita a caracterização dos contextos educativos onde decorreram as duas PES. Em ambos, é apresentada a caracterização do meio local, da escola e da turma, e exposta uma reflexão sobre o percurso da intervenção educativa no respetivo contexto.

A segunda parte do relatório debruça-se sobre um estudo de investigação sobre a formação de leitores voluntários e distribui-se em cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo dedicado à introdução e contextualização do estudo, onde é analisada a pertinência e o objetivo deste e descritas as questões de investigação. No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que suporta toda a investigação e justifica as opções tomadas, tendo sido desenvolvidos três temas principais: O valor da leitura; A leitura por prazer na escola; Projetos de leitura. No terceiro capítulo descreve-se o tipo de

metodologia adotada nesta investigação, incluindo as opções metodológicas, a proposta de análise e as técnicas de recolha de dados. No quarto capítulo dá-se lugar à apresentação e interpretação dos resultados, que é feita através de categorias de análise. Por fim, no último capítulo desta segunda parte, são expostas as conclusões do estudo, procedendo-se, assim, à resposta às questões inicialmente expostas, sustentada nos resultados obtidos e na literatura.

Na terceira e última parte, é efetuada uma reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada onde é realizada uma análise reflexiva sobre todo percurso.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

A primeira parte deste relatório é constituída por dois capítulos, sendo que o capítulo I se refere à intervenção no contexto educativo do 1.º CEB e o capítulo II recai sobre a intervenção no contexto educativo do 2.º CEB, onde decorreu a segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada. Em ambos, é efetuada uma caracterização do contexto, sendo apresentada uma descrição do percurso da intervenção educativa nos locais onde decorreram as intervenções.

## **CAPÍTULO I – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO**

Neste capítulo será realizada, primeiramente, a caracterização do contexto educativo, no ponto 1.1, sendo de seguida explicitada, no ponto 1.2, a intervenção educativa no respetivo contexto.

### **1.1 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A escola onde decorreu a PES do 1.º ciclo situa-se no concelho de Viana do Castelo. Viana, enquanto localidade com esse nome, nasceu no século XIII e é a cidade atlântica mais ao Norte de Portugal, situando-se na região do Minho – Lima. É sede de um município com 314,36 km<sup>2</sup> de área e cerca de 40 000 habitantes no seu núcleo urbano e 91 319 em todo o concelho, subdividido em quarenta freguesias. O município é limitado a norte pelo município de Caminha, a leste por Ponte de Lima, a sul por Barcelos e Esposende e, a oeste, tem o litoral no Oceano Atlântico.

A presença do rio, do monte e do mar conferem à cidade dotes paisagísticos de excelência que encantam os sentidos. A riqueza inigualável da etnografia vianesa, que faz da cidade a capital do folclore português, a originalidade e funcionalidade do seu artesanato, a assídua e qualificada animação cultural, são outros atributos que fazem de Viana do Castelo uma cidade extremamente atrativa (Viana Castelo, s.d.).

#### **1.1.1. O meio local**

A instituição onde foi realizada a intervenção educativa situa-se numa freguesia do concelho Viana do Castelo. Trata-se de uma freguesia localizada no perímetro urbano do concelho, cujo universo populacional ascende aos 10 645 habitantes, com uma densidade populacional de 4588 hab./km<sup>2</sup>.

Relativamente ao nível de escolaridade da população, constata-se que a maioria possui, no mínimo, o 12.º ano de escolaridade, sendo de destacar uma percentagem muito significativa de detentores de cursos superiores, inserindo-se assim, maioritariamente, no setor de comércio e serviços. É nesta localidade que diversos organismos se localizam, como a Câmara Municipal, Governo Civil, PSP, Bombeiros Voluntários, Cadeia Prisional,

Centro de Saúde, Centro Hospitalar do Alto Minho, Estação de Caminhos de Ferro, entre outros serviços (Viana Castelo, s.d.).

### **1.1.2. O Agrupamento**

O agrupamento no qual se insere a escola é constituído por três escolas, sendo uma do 1.º CEB, uma do 2.º/3.º CEB e uma do Ensino Secundário, sendo a última a sede do agrupamento.

As instalações da escola sede são amplas e modernas, com diversos espaços polivalentes e funcionais, adequados ao desenvolvimento da sua função educativa.

No âmbito de autonomia, é reconhecido ao Agrupamento o direito de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. É de salientar que o Agrupamento de Escolas desenvolve parcerias conducentes à concretização do respetivo Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades, dando relevo e prioridade às que favoreçam as questões de âmbito pedagógico, destacando-se o envolvimento das famílias com a comunidade escolar através da sua participação ativa.

### **1.1.3. A Escola**

A instituição onde se realizou a intervenção educativa é uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada num edifício muito antigo que tem sido pontualmente intervencionado, contudo sem alterações na sua estrutura física.

O edifício dispõe de oito salas de aula, sala de informática, sala de professores, sala de audiovisuais, salão polivalente, biblioteca, secretaria, cantina (refeitório, cozinha, despensa), duas arrecadações, instalações sanitárias para alunos, duas casas de banho para professores, duas casas de banho individuais com base de chuveiro.

Todas as salas de aulas estão equipadas com mobiliário adequado e material didático e algumas delas dispõem de quadro interativo. O recinto exterior é pavimentado e parcialmente coberto destinado ao receio.

As atividades letivas decorrem entre nove horas e as 15 horas e trinta minutos. Contudo, as crianças que frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular permanecem no estabelecimento até às 17 h 30 min.

#### **1.1.4. A turma**

A turma é constituída por 24 alunos, sendo 14 do sexo feminino e dez do sexo masculino, revelando-se um grupo participativo e interessado nas atividades escolares.

Ao longo da intervenção educativa, o grupo realizou bons progressos na construção das aprendizagens, no desenvolvimento das competências definidas para cada área curricular e na aquisição, retenção e aplicação dos conhecimentos às diversas situações propostas nas diferentes áreas. Contudo, é importante salientar que a turma era um pouco heterógena, pois alguns alunos destacavam-se pelos excelentes resultados e capacidades, outros, porém, apresentavam limitações na aprendizagem e adaptação à vida escolar. Era notória alguma imaturidade cognitiva e comportamental do grupo, refletindo-se na atenção e concentração nas atividades letivas. Destacava-se um grupo de três alunos que demonstrou algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da aquisição da leitura e também do raciocínio logico-matemático.

A turma era assídua e pontual. No que respeita aos comportamentos e atitudes, a grande maioria dos alunos evoluiu muito positivamente ao nível do respeito e cumprimento das regras de conduta estabelecidas, revelando sentido de responsabilidade, cooperação e sentido crítico. Porém, seria ainda necessário trabalhar ao nível do cuidado dos espaços e materiais, da organização e da autonomia.

Em suma, tratava-se de um grupo de crianças bastante curioso e predisposto para a aprendizagem, revelando-se um excelente meio para o desenvolvimento da PES.

#### **1.2 Percorso da Intervenção Educativa**

A Prática de Ensino Supervisionada teve a duração de 13 semanas, estando esta distribuída em dois momentos. Um primeiro momento, com a duração de três semanas, dedicado à observação e integração do grupo de estágio no contexto educativo. Aqui tivemos a oportunidade de observar a docente titular em contexto real, permitindo-nos perceber os hábitos e rotinas da turma, compreender as estratégias e métodos de ensino utilizados pela docente, bem como o nível de exigência e capacidade de aprendizagem do



grupo. Estes foram elementos fulcrais para o planeamento de uma futura intervenção educativa, pois serviram como ponto de partida.

Após este período de observação, iniciou-se o período de intervenção, que teve a duração de dez semanas, tendo estas sido distribuídas pelos dois elementos do grupo de estágio, alternadamente; cada intervenção teve a duração de três dias.

Ao longo da fase de implementação, a estagiária em regência era responsável pela turma e tinha como função colocar em prática as atividades anteriormente planificadas nas diferentes disciplinas, bem como realizar uma avaliação e reflexão sobre a sua implementação.

As semanas de regência permitiram estreitar laços com a turma, conhecer a sensação de ensinar, compreender o papel do professor enquanto elemento ativo e atento às necessidades do seu grupo, adequando métodos e estratégias dinâmicas que visavam o sucesso dos seus alunos.

O material apresentado ao longo das várias semanas de intervenção foi o resultado de um trabalho colaborativo entre o grupo de estágio e a docente titular de turma, para que toda a implementação fosse ao encontro das necessidades da turma e se enquadrasse no Plano Anual de Atividades. No anexo I encontra-se a planificação semanal de 28 a 30 de março, onde é possível conhecer o trabalho desenvolvido durante um período de regência.

### **1.2.1 Áreas de intervenção**

#### Português

“Ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua “ (Sim-Sim, 2009, p. 6).

A PES I realizou-se numa turma do primeiro ano de escolaridade, momento em que os alunos se encontram no período de aprendizagem da leitura e da escrita. Foi nesta aprendizagem que foram centradas as atividades, onde procuramos oferecer tarefas que desenvolvessem o reconhecimento das sílabas.

Segundo Sim-Sim (2009), a capacidade para o rápido reconhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras, e de padrões ortográficos que grafam

unidades intrassilábicas, é determinante na celeridade da identificação de uma palavra escrita.

### Auto-ditado

Escreve o nome de cada palavra e completa os espaços.

The image shows four items with corresponding boxes for phonological awareness tasks. Each box contains two questions: 'Quantas sílabas tem?' and 'Quantas letras tem?'. The items are: roof tiles, a turtle, a rug, and a rabbit.

Quantas sílabas tem? <input type="text"/>	Quantas sílabas tem? <input type="text"/>	Quantas sílabas tem? <input type="text"/>	Quantas sílabas tem? <input type="text"/>
Quantas letras tem? <input type="text"/>	Quantas letras tem? <input type="text"/>	Quantas letras tem? <input type="text"/>	Quantas letras tem? <input type="text"/>

Figura 1- Tarefa de Consciência fonológica

Para além da aprendizagem da leitura, foi também estimulada a aprendizagem da escrita, tendo sido apresentadas atividades nesse sentido, tais como segmentação de palavras, pois segundo Freitas et al. (2007), a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores (sílabas e sons da fala) é fundamental para a aquisição das competências de leitura e de escrita, dada a proeminência da sílaba.

Uma das atividades realizadas durante a prática pedagógica foi um *pedipaper*, sendo uma atividade interdisciplinar, revelou-se motivadora para os alunos e permitiu que estes pudessem colocar os seus conhecimentos à prova através do jogo. Muitas das atividades propostas tiveram como base o “jogo”, pois nestas idades a componente lúdica é um elemento bastante motivador para a aprendizagem.

### Matemática

No que diz respeito à disciplina de Matemática, procurámos desenvolver o sentido de número nos alunos, uma vez que o grupo apresentava lacunas nesse domínio.

” Sentido de Número refere-se à compreensão geral do número e das operações em paralelo com a habilidade para usar esta compreensão, de modo flexível, para fazer

juízos matemáticos e para desenvolver estratégias úteis para lidar com números e operações.” (Pimentel et al., 2010)

Os autores defendem que as crianças devem poder trabalhar livremente com os números e deve ser dado incentivo para que estas expliquem os seus raciocínios e o seu pensamento matemático, o que contribuirá para desenvolver a comunicação matemática.

Foi nesta perspetiva que orientámos a nossa prática, uma vez que no primeiro ano de aprendizagem é importante que os alunos possam contactar com os números de uma forma autónoma, construindo os seus próprios significados. É importante referir que nem sempre foi conseguido e sabemos que esta construção é um caminho longo; contudo, foi possível levar as crianças a refletir sobre os “porquês”, tentando que estas explicassem o seu pensamento.

Outro domínio abordado foi a resolução de problemas. Através da exploração de problemas, procurou-se que os alunos interpretassem e desenvolvessem estratégias para a sua resolução, pois como refere Polya (2003), para resolver um problema temos continuamente de compreender o problema. É evidente que os alunos eram orientados na compreensão do problema, mas era importante que eles o conseguissem realizar de forma autónoma.

**Problema: As mesas da festa da Martita**

O Pedro e a Belinha estão a organizar uma festa surpresa para a festa de anos da sua filha Martita.

Convidaram toda a família e agora estão a preparar as mesas para a festa!

Eles decidiram dispor 4 mesas quadradas (todas do mesmo tamanho), de tal forma que as mesas tenham sempre, pelo menos, um lado comum!

- ⊙ De que formas diferentes podem as 4 mesas ser colocadas?
- ⊙ E se fossem 5 mesas?
- ⊙ Explica com pensaste?




Figura 2- Apresentação do Problema - “As mesas da festa da Martita”

**Exploração:** Para que os alunos consigam chegar às várias hipóteses a professora irá questioná-los durante a sua exploração que será feita com materiais manipuláveis.

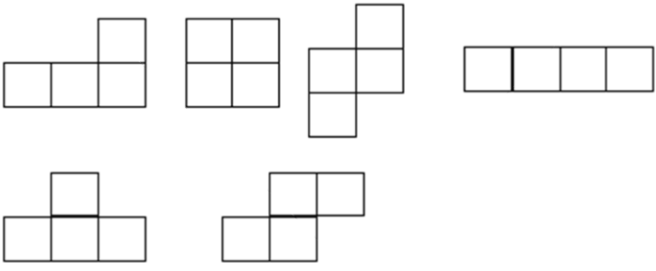
1. Então, e só conseguem encontrar essas?
2. E se as mesas tiverem uma organização mais original?
3. Olhem a que o ... descobriu que gira, e vocês não encontram outras engraçadas?
4. Vamos lá pensar!
5. E não existe mais nenhuma?

Figura 3- Exploração do Problema - “As mesas da festa da Martita”

6. Como sabes que não existe?

**Resolução:**

1. As 4 mesas podem estar colocadas em 6 disposições diferentes.



2. Se fossem 5 mesas poderiam estar colocadas em 12 disposições diferentes.

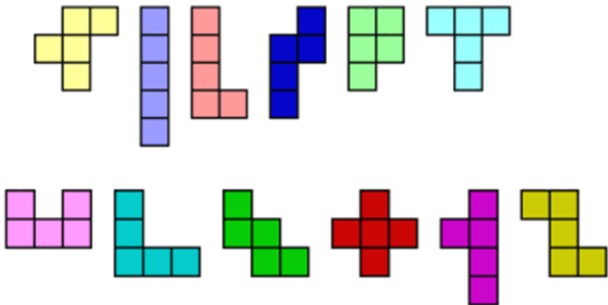


Figura 4- Resolução do Problema - “As mesas da festa da Martita”

Foram também apresentados exercícios que desenvolvessem a visualização matemática, onde era avaliada a capacidade que os alunos tinham de leitura visual, e onde se registou evolução. Por último, foi dada atenção ao desenvolvimento do cálculo mental, onde se salienta a complexidade do processo de aquisição de estratégias, uma vez que esta aprendizagem exige consistência e prática.

Como apoio às atividades, procurámos utilizar materiais manipuláveis, atividades lúdicas, fundamentadas em bibliografia para aprendizagem da matemática e em manuais para o 1.º ano; porém, nem sempre as escolhas se revelaram frutíferas, tendo havido sempre o cuidado de reformular e adequar às necessidades do grupo/turma.

### Estudo do Meio

No que concerne ao ensino do Estudo do Meio, a abordagem incidiu mais sobre o meio físico, de acordo com o programa da disciplina.

Procurou-se apresentar o ensino das ciências experimentais de forma prática, com rigor científico e metodologia adequada, proporcionaram-se também momentos de contacto com a natureza, onde a criança poderia expor livremente os seus pensamentos e sensações.

Os autores Astolfi et al. (2001), defendem a importância do estabelecimento de uma aula dialogal, onde há interação entre as duas partes e esse diálogo é compreendido pelos alunos. Neste sentido, sempre se procurou ouvir e dialogar com as crianças, antes, durante e depois das atividades, numa perspetiva de as escutar e compreender as suas conceções acerca dos conteúdos abordados.

Os alunos tiveram também oportunidade para ver, tocar e sentir, pois seguindo a perspetiva de Piaget, a criança necessita experienciar para conhecer; assim procurou-se proporcionar aulas práticas e motivadoras que proporcionassem aprendizagens significativas.

### Expressões

No que concerne às áreas das expressões, procurámos proporcionar aulas dinâmicas onde os alunos pudessem desenvolver aprendizagens ativas.

Na disciplina de Educação física apresentaram-se aulas dentro dos blocos de perícias e manipulações, deslocamentos, equilíbrios e jogos. As aulas foram perspetivadas, tentando que cada uma tivesse o maior tempo possível de atividade física.

O mesmo aconteceu no âmbito da disciplina de Educação Musical, onde se procurou desenvolver o gosto pela música, aprendizagem de canções e ritmos, jogos de audição, seguindo a perspetiva de Gordon que defende que a criança deve saber audiar.

Por último, no que respeita à exploração da expressão plástica e da expressão dramática, esta foi realizada numa vertente interdisciplinar, priorizando-se sempre a liberdade da criança no seu trabalho criativo.

Importa realçar que toda a intervenção seguiu uma perspetiva construtivista, assentando na prática do feedback positivo, dando ao aluno a possibilidade de confirmar, adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar as suas respostas, tendo como objetivo desenvolver a sua capacidade de perseverança.

### **Envolvimento em projetos e atividades da escola**

Ao longo da PES, tentámos sempre envolver-nos em todas as atividades e projetos escolares que decorreram durante esse período. Assim, a primeira atividade realizada foi no dia 17 de junho, uma visita de estudo à Barragem do Lindoso, situada no concelho de Ponte da Barca. A atividade que mais suscitou o alvoroço na criançada foi o *pedipaper* no Castelo, organizado pelos funcionários do museu que se mostraram profissionais excelentes.

A visita à barragem não se revelou tão proveitosa quanto devia, uma vez que os alunos não tiveram acesso a uma parte das instalações devido à sua idade, apenas os docentes puderam ter essa experiência, que se revelou bastante interessante e enriquecedora. Quanto aos alunos, receberam uma explicação teórica e morosa, da qual retiveram informação escassa.

A segunda atividade em que participámos foi a festa do final do ano letivo, na qual tivemos um papel importante na organização da mesma.

O tema escolhido teve por base as “Marchas Populares”, e intitulou-se “Viana no Coração”. De seguida, foi escolhida a música “Lá vai Lisboa”, de Amália Rodrigues, para a qual foi realizada a alteração da letra para se adequar ao tema, e foi também criada uma coreografia. Por fim e, sem dúvida, a mais morosa, foi a conceção de adereços e roupas.

Assim, foram construídos arcos, representando os lenços dos namorados, decorados pelos alunos e corações de Viana, em feltro, que ficaram a nosso cargo.

A professora cooperante sugeriu que os alunos fossem vestidos a rigor. Como a escola não tinha verba suficiente, pedimos a colaboração dos pais. Para isso, contámos com a doação dos tecidos amarelos e compramos a fita de seda vermelha, para se confeccionar os aventais, lenços para as raparigas e, no caso dos rapazes, se confeccionar lenços amarelos e umas tiras de colocar à cintura também em amarelo.

O resultado foi excelente, tendo havido uma dedicação extrema por parte de toda a comunidade educativa para que tudo corresse bem.

Por último, para terminar esta experiência da PES no primeiro ciclo da melhor forma possível, foi realizada a visita de estudo a Vila Nova de Cerveira, no último dia de aulas, ou seja, no dia 22 de junho, tendo sido a mesma organizada pelo grupo de estagiários da escola.

Inicialmente, foi pensado visitar apenas o Aquamuseu, mas avaliou-se que seria bastante proveitoso para os alunos desfrutar do parque aquático de Vila Nova de Cerveira. Outro ponto que foi tido em conta, foi o facto de muitos alunos nunca terem andado de comboio, razão pela qual se optou pela viagem de comboio, para que todos os alunos pudessem experimentar este meio transporte.

Ao longo da conceção da visita de estudo, tivemos em atenção que a visita de estudo é uma das muitas estratégias de ensino-aprendizagem mais estimulantes para os alunos, uma vez que lhes permite ver, tocar, sentir e ouvir, ou seja, experienciar.

Em suma, foi um momento onde todos desfrutaram e puderam conviver e aprender de forma ativa.

### **1.3 Síntese**

Esta intervenção educativa foi uma oportunidade de grande crescimento, tendo-se revelado uma experiência extremamente enriquecedora e gratificante.

A troca de saberes e significados refletiu-se num crescimento recíproco entre estagiárias e alunos.

Procurámos dirigir as regências com base no princípio da inclusão, tentando que todos os alunos adquirissem competências nas diferentes áreas de desenvolvimento, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

Ao longo de toda a intervenção foi notório o elo entre a escola e a família, uma vez que sempre existiu um acompanhamento regular dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos seus filhos e, também, uma participação ativa nas atividades escolares.

No que respeita às relações estabelecidas quer com os colegas, quer com os outros docentes e funcionários da escola ou com os alunos, sempre foi cordial, de respeito mútuo e de entreaajuda.

Salienta-se que o ensino não é uma atividade estanque, o professor precisa experimentar a prática de maneira reflexiva e criadora, e foi segundo este propósito que tentámos gerir toda a prática pedagógica durante este breve período. Assim, foram vivenciadas novas aprendizagens e experiências.

Em suma, foi uma experiência única, marcante e inexplicável que deixa aprendizagem, progresso e extrema saudade. Um professor acolhe, educa e ensina a voar, um ciclo que se irá repetir ao longo de toda a carreira docente: resta-nos aproveitar cada momento, cada aluno e cada viagem.



## **CAPÍTULO II – A PES NO CONTEXTO EDUCATIVO DO 2.º CICLO**

Neste capítulo será descrita a intervenção educativa no contexto do 2.º Ciclo do Ensino Básico, seguindo a mesma estrutura do capítulo anterior. Assim, é descrito o contexto educativo, seguindo-se toda a intervenção realizada na disciplina de Português em contexto de sala de aula. No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal, a intervenção não foi concretizada devido à pandemia causada pela COVID-19, pelo que apenas serão apresentadas as propostas de ensino e a reflexão da vídeo-regência.

### **2.1 Caracterização do contexto educativo do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste capítulo, à semelhança do capítulo anterior, será realizada a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a intervenção educativa no 2.º CEB.

#### **2.1.1. O meio local**

A intervenção em contexto educativo II decorreu numa Instituição de Ensino Particular que se localiza numa freguesia pertencente ao concelho da Póvoa de Varzim, distrito do Porto.

O município da Póvoa de Varzim ocupa uma área de 8224 hectares e conta com cerca de 60000 habitantes; apresenta como principais atividades económicas o turismo, a par com a pesca, a agricultura e os serviços, com destaque para o comércio.

A freguesia onde foi realizada a intervenção educativa é parte de uma agregação de freguesias, situa-se a 3 km da Póvoa de Varzim, contígua à zona norte da cidade, possuindo cerca de 2.784 habitantes, que se dedicam essencialmente à agricultura e indústria têxtil.

A freguesia tem várias coletividades que são a alma da mesma, desde o Corpo Nacional de Escutas (CNE), Centro Social, Grupo Cultural e Recreativo, Rancho Folclórico Cultural e, também, reconhecida pelo seu Grupo Coral (Câmara Municipal da Póvoa de Varzim, s.d.).

### 2.1.2 A Escola

A instituição onde foi realizada a prática educativa no contexto de 2.º CEB é um estabelecimento de ensino particular, integrado num complexo colegial do qual fazem parte mais dois estabelecimentos de ensino.

Esta unidade do complexo colegial é dotada de uma Direção coadjuvada por uma Direção Pedagógica, homologada pela Direção Regional de Educação do Norte.

Esta instituição recebe alunos do 5.º ano do ensino básico até ao 12.º ano, servindo no ano letivo 2019/2020 um total de 448 alunos.

O edifício é constituído por 24 salas de aula, dois laboratórios, uma sala de Educação Visual, uma sala de informática, oito balneários, um ginásio, três campos de jogos (dois exteriores e um interior), uma biblioteca, uma sala de Educação Musical, uma secretaria, uma portaria, dois refeitórios, uma cozinha, quatro gabinetes de atendimento aos Encarregados de Educação, dois gabinetes de Direção Pedagógica e uma sala de professores.

O complexo colegial foi constituído tendo como filosofia de base uma unidade estrutural e de ensino. As várias instituições possuem um Plano Anual de Atividades bastante complexo e dinâmico, estando os alunos envolvidos em vários projetos, nos diferentes ciclos, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, o projeto *10 minutos a Ler*, o projeto *Fly High*, que visa potenciar as competências da língua inglesa, o projeto Certificação em Língua Espanhola, *Dele*, o projeto de Certificação em Língua Francesa, *Delf Scolaire*. Anualmente, é também organizada a Feira do Livro que tem como objetivo incutir nos alunos o gosto pela leitura, a valorização do mundo dos livros e a descoberta de novos caminhos da imaginação, uma iniciativa que conta com a presença de personalidades ilustres da literatura que enriquecem esta iniciativa. Na mesma perspetiva dá-se a participação dos alunos nas *Correntes d'Escritas*, um projeto do município. Para além destes, existem muitos outros projetos como Conversas com História, Parlamento dos Jovens, Projetos de voluntariado social, etc.

Em suma, esta instituição oferece ferramentas fundamentais para a formação dos seus alunos, enquanto jovens e futuros cidadãos com dever cívico, capacidade crítica e

reflexiva, com valores e respeito pelo outro e pela natureza, com base numa educação de qualidade.

### **2.1.3. A turma**

A turma na qual foi desenvolvida a intervenção em contexto educativo II era constituída por 17 alunos, 12 do sexo masculino e cinco do sexo feminino, vindos dos diferentes complexos colegiais.

A turma apresentava um aproveitamento entre o satisfatório e o muito bom, sendo composta por alunos com um bom ritmo de trabalho, boa capacidade de aquisição de conteúdos, grande empenho e entusiasmo, existindo, no entanto, alguns alunos que necessitavam de um acompanhamento mais sistemático, bem como um maior empenho e uma maior dedicação ao estudo, apresentando-se, assim, uma turma bastante heterogénea e com necessidades específicas.

Em termos de comportamento, destacavam-se alguns alunos por apresentarem atitudes desajustadas dentro e fora de sala de aula, desafiando, por vezes, a autoridade do docente.

Na turma existia ainda uma aluna que apresentava o diagnóstico de Trissomia Vinte e Um, Défice de Atenção e problemas de visão, que beneficiava de medidas adicionais ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, dispondo de todo o material adaptado, leitura de enunciados e computador na sala de aula adaptado. Para além desta aluna, existia também um aluno que possuía Síndrome de Tourette e um aluno com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção.

## **2.2 Percurso da Intervenção Educativa/ Situação nacional e mundial da pandemia**

A intervenção educativa tinha como previsão, uma duração de 13 semanas; no entanto, face à situação de pandemia mundial causada pela COVID-19, apenas foi possível realizar a intervenção em contexto educativo, na disciplina de Português, ao longo de sete semanas.

No que respeita à disciplina de História e Geografia de Portugal, apenas foi possível realizar a observação do contexto, sendo que, aquando do início das regências, as

instituições escolares foram encerradas por ordem do Governo, não sendo concluídas as quatro semanas de regência. Como substituição desta prática, foi realizada, com a turma de mestrado e com o professor orientador, uma vídeo-regência.

Toda a intervenção educativa foi realizada de forma individual, ao contrário do que acontece habitualmente, tendo sido por isso elaborada de forma contínua pela mesma estagiária, primeiramente na disciplina de Português e de seguida na disciplina de História e Geografia de Portugal.

### **2.2.1 Observação de aulas**

As primeiras três semanas de intervenção foram dedicadas à observação da prática educativa, realizada pela professora cooperante da disciplina de Português, e a oitava e nona semanas, à observação da prática educativa realizada pela professora cooperante da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Este período teve como principal finalidade dar a conhecer o contexto educativo, sendo possível observar a turma, identificar as potencialidades e fragilidades da mesma, de forma a orientar a planificação para que a futura prática educativa fosse ao encontro dos objetivos traçados para a turma, tendo em conta as suas características.

Durante este período, também houve a oportunidade de ajudar as professoras cooperantes durante a sua prática, nomeadamente com a aluna de necessidades educativas que beneficia de medidas de inclusão abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, tais como a necessidade de leitura de enunciados, uma vez que a aluna apresentava grandes dificuldades de visão e não possuía uma leitura fluente; por esse motivo, todos os enunciados eram adaptados com o tamanho e tipo de letra adequados.

O período de observação da disciplina de História e Geografia de Portugal foi muito similar ao primeiro: permitiu perceber como se desenrolavam as aulas, observar que a turma era bastante curiosa e participativa sobre a matéria abordada, demonstrando um elevado interesse e motivação pela disciplina.

Em suma, estas semanas revelaram-se bastante importantes para conhecer as estratégias e dinâmicas utilizadas pelas docentes cooperantes, em contexto de sala de aula

nas diferentes disciplinas, ajudando a orientar toda a prática educativa e a criar laços com os alunos.

Após o período de observação, seguiram-se quatro semanas de regência, que se organizavam em planificações semanais descritivas. Estas contemplavam toda a intervenção realizada durante a aula, assim como todos os materiais utilizados na mesma.

Cada planificação teve como base os documentos orientadores para o Ensino Básico e a planificação anual da respetiva disciplina, facultada pela docente cooperante.

### **2.2.2 Planificação de Português**

A intervenção pedagógica teve início na disciplina de Português, tal como foi mencionado anteriormente, tendo sido trabalhados os vários domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática.

Com base no documento Aprendizagens Essenciais (2018), ao longo do 2.º CEB, a disciplina de Português deve permitir que os alunos desenvolvam, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua.

Neste sentido, ao longo de toda a prática foi tida em atenção a realidade vasta e complexa que é a nossa língua, que incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva. Como é referido no documento AE (2018), assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico.

Tendo como base o domínio da Educação literária, nomeadamente a análise da obra completa *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, procurou-se que, através de vários materiais, fossem explorados os outros domínios, uma vez que,

No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. (...) Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos

literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores. Este domínio abre possibilidade de convergência com a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua. (DGE, 2018, p. 3)

Neste sentido, através do estudo pormenorizado da obra em sala de aula, foi possível privilegiar a oralidade, nomeadamente através da audição de alguns dos capítulos da obra, o que permitiu observar se os alunos compreendiam a mensagem escutada, sendo também trabalhada a leitura dramatizada, a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. A turma demonstrou preferência pela leitura em voz alta e dramatizada, uma vez que esta se apresentava mais dinâmica e apelativa, pois de acordo com Rasinski (2010), a leitura em voz alta melhora a fluência, a compreensão e o vocabulário, além de despertar e estimular a motivação e o interesse pela leitura, devendo ser uma prática recorrente em sala de aula.

A compreensão textual foi realizada através do preenchimento de um guião sobre a obra (anexo II). O seu preenchimento foi realizado em grupo e individualmente, fomentando sempre a discussão entre os elementos da turma, apresentando questões progressivamente mais complexas, de natureza inferencial. Segundo Couto (2017), na atividade de ler em voz alta, para o professor e para o grupo, a valorização dos acertos é indispensável, pois torna-se mais motivador, ajudando o aluno a adquirir alguma segurança nas suas próprias capacidades de leitura.

Ao longo de toda a prática educativa foi favorecida uma aprendizagem dinâmica e participativa por parte dos alunos, tendo estes um papel ativo dentro da sala de aula.

Como material de apoio à exploração da obra, e de forma a cativar a atenção dos alunos, foi desenhada uma imagem em tamanho real da personagem principal “Fada Oriana”, que foi sendo preenchida ao longo da exploração da obra, com os diferentes elementos que foram surgindo, o que resultou numa dinâmica bastante motivadora para o grupo.

No domínio da escrita, foi abordado o texto descritivo, que pode ser analisado e trabalhado ao longo de toda a obra. Foi utilizada, como mote principal, a descrição da “Fada Oriana”, onde os alunos, depois de identificarem as características físicas e psicológicas da personagem, realizaram o preenchimento da imagem. Ao longo da obra, as características

psicológicas de “Oriana” vão-se alterando, um aspeto que também mereceu atenção, como podemos observar na imagem seguinte, que demonstra o trabalho realizado em sala de aula.



Figura 5- Fada Oriana - Descrição física e psicológica

Durante a análise de toda a obra foram identificados pelos alunos alguns recursos expressivos presentes ao longo do texto, como a enumeração, comparação e personificação. Foi também realizado o registo de todas as personagens que, à medida que surgiam na história, eram colocadas no painel da fada.

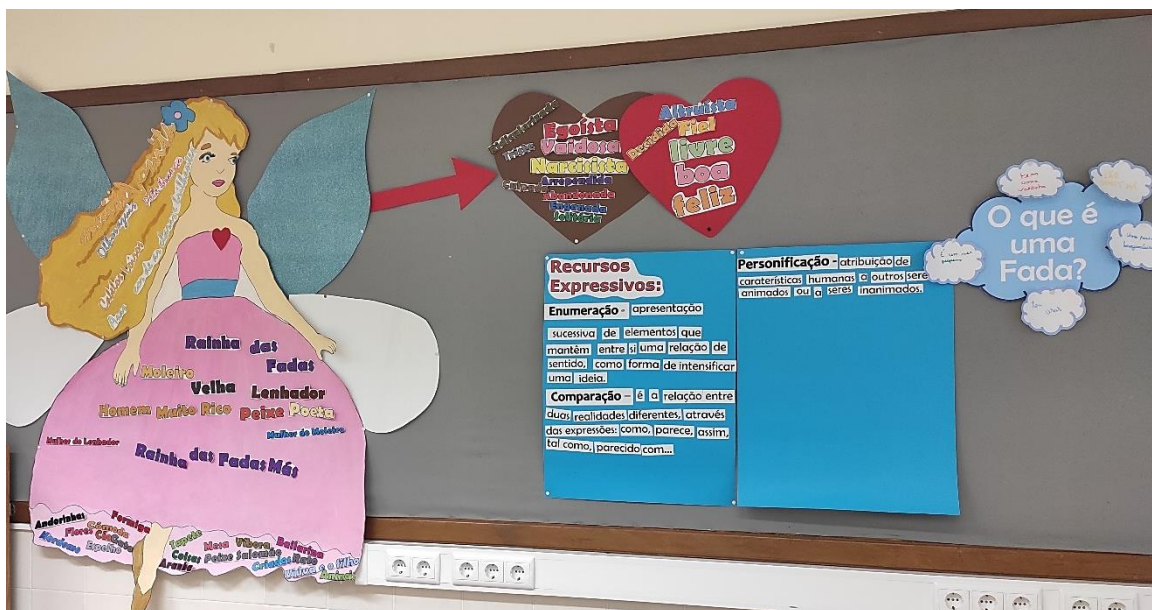


Figura 6- Fada Oriana - Recursos Expressivos

No domínio da gramática, foram abordados os conteúdos relativos às classes de palavras, nomeadamente as proposições, e a sintaxe, como o vocativo, conteúdos que foram introduzidos, de forma natural, ao longo da análise da obra.

Por fim, foi pedido a cada aluno que escrevesse um pequeno comentário de opinião sobre a obra, que foi fixado nas asas da fada, dando-se assim por terminada a análise da obra e também a intervenção da prática educativa.



Figura 7- Fada Oriana concluída



No anexo III podemos consultar a planificação de uma aula onde se encontra descrito algum do trabalho desenvolvido.

Ao longo de toda a prática procurou-se manter o grupo ativo e motivado para a aprendizagem, através de tarefas que despertassem o gosto pela leitura e a descoberta da obra e, de facto, esse objetivo foi atingido. O apoio da professora cooperante foi fulcral, pois sempre se mostrou disponível e aberta a todas propostas, orientando a estagiária sempre que necessário.

No que respeita às fragilidades sentidas ao longo da regência, estas situaram-se, essencialmente, na dificuldade de gestão do tempo, pois surgiram alguns percalços no que respeita ao software informático, que obrigou à alteração de estratégias por parte da estagiária. Por outro lado, o grupo manifestou bastantes dificuldades no trabalho autónomo e na escrita de texto, tornando difícil a conclusão de algumas das tarefas propostas, às quais teve de ser dada continuidade na aula seguinte.

Em suma, apesar de toda a dificuldade nesta gestão e do efeito dominó que se verificou, foi possível concluir a obra dentro do tempo estipulado, atingindo-se, assim, os objetivos traçados inicialmente.

### **2.2.3. Planificação de História e Geografia de Portugal**

Segundo o documento das Aprendizagens Essenciais para o 5.º ano, na disciplina de História e Geografia de Portugal pretende-se que

(...) o aluno compreenda o papel fundamental que a História e a Geografia desempenham no estudo do país, no que respeita às suas características físicas e humanas e à sua evolução histórico-cultural, promovendo a inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e a sensibilização para a finitude do planeta. (DGE, 2018, p. 2)

Segundo os documentos oficiais para o ensino da disciplina de HGP e, de acordo com o programa da mesma, em articulação com a docente cooperante foi estabelecido que a regência seria sobre o domínio - Portugal nos séculos XV e XVI – com especial foco nos subdomínios, (1) Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições

para o pioneirismo português na expansão, (2) Conhecer os rumos da expansão quatrocentista, e (3) Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares.

No início das regências, houve a necessidade de planejar uma ficha de revisão de conteúdos de preparação para a ficha de avaliação. Nesse sentido, foi proposta uma ficha interativa no programa *Socrative*,<sup>1</sup>.



Figura 8- Ficha interativa - Exemplo de questão

Nesta aplicação, a docente tem acesso, em tempo real, às respostas dos alunos, podendo assim analisar e colmatar algumas das lacunas por eles apresentadas.

Numa perspetiva mais dinâmica do ensino da HGP, a abordagem aos temas dos descobrimentos portugueses foi planificada com recurso a materiais que se diferenciavam do habitual.

Deste modo, foi construído um pequeno caderno de apoio que desafiava o aluno a realizar alguma pesquisa, de modo a tornar a abordagem mais real, tentando que os alunos vivenciassem e se sentissem parte do processo.

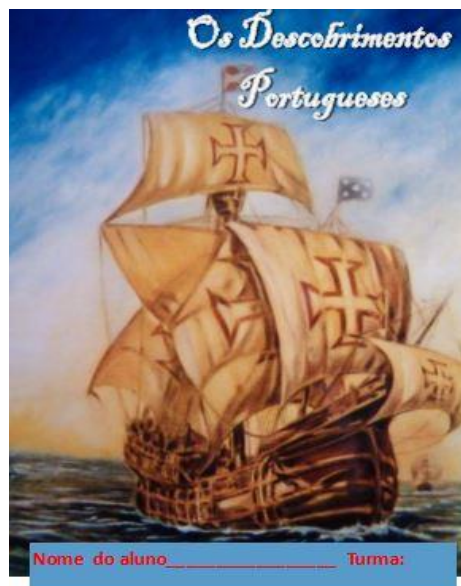


Figura 9- Diário de Bordo (capa)

<sup>1</sup> O *Socrative* é uma aplicação simples de elaboração de questionários (preparação de testes, quizzes, etc.) que pode ser usada em sala de aula para receber feedback em tempo real da aprendizagem do aluno.

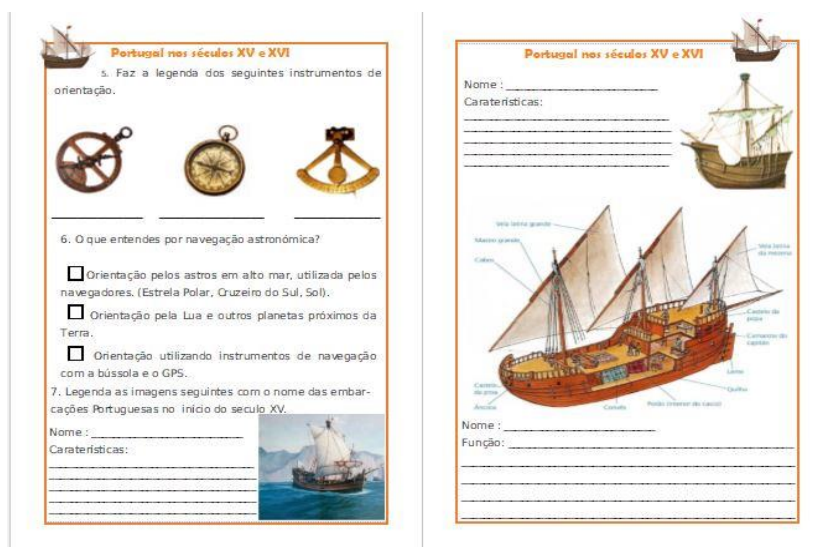


Figura 10- Diário de Bordo

Outra estratégia para a introdução de conteúdos foi a utilização de pequenos vídeos animados, que funcionavam como elemento motivador e despertavam a atenção do grupo. De seguida, proceder-se-ia à análise e debate de ideias com os alunos sobre os conteúdos apresentados, desenvolvendo nos alunos uma visão crítica e com perspetiva histórica.

Numa aula é importante que o aluno leia, analise e registe a respetiva informação, de forma a consolidar a mesma. Por conseguinte, paralelamente à análise de documentos sobre o desenrolar das expedições marítimas, seria proposto o preenchimento de um mapa, exposto no quadro em tamanho de cartaz, onde se fixariam os elementos principais alusivos a cada nova descoberta. De modo a verificarmos o trabalho proposto, podemos consultar o plano de aula n.º 5 que se encontra no anexo IV. Este mapa encontrava-se também presente no “Diário de Bordo” (anexo V).

## Os Descobrimentos Portugueses



Figura 11- Mapa para completar - "Os Descobrimentos Portugueses"

A regência terminaria com a análise da descoberta do Caminho Marítimo para a Índia, o preenchimento do mapa, assim como o registo dos produtos trazidos deste novo continente.

Esta seria a planificação proposta para a prática pedagógica na disciplina de HGP, que não pode ser colocada em prática devido ao confinamento decretado pelo Governo, fruto da pandemia mundial causada pela COVID-19.

### **2.3 Atividades de complemento à PES realizadas durante o período de ensino à distância**

Neste tópico será descrita a atividade de vídeo-regência realizada no âmbito do CE II na disciplina de HGP, uma vez que, devido ao confinamento imposto pela pandemia COVID-19, não foi possível realizar a prática educativa em regime presencial. Optou-se pelo regime síncrono, tendo sido lecionada uma aula, através da plataforma Zoom, com a turma de mestrado e o docente responsável pela sua avaliação.

### 2.3.1 Vídeo-regência de História e Geografia de Portugal

A vídeo-regência realizou-se através da plataforma Zoom com alguns dos alunos da turma de mestrado que, graças às suas pertinentes intervenções, foram uma mais-valia, uma vez que permitiram que a aula tivesse uma dinâmica similar à sentida em contexto real de sala de aula.

A aula recaiu sobre o domínio Portugal nos séculos XV e XVI, com especial foco no subdomínio “Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português”, nomeadamente o tema do mito “Mar Tenebroso”.

A aula teve início partindo de um vídeo geral sobre todo o período dos Descobrimentos Portugueses, com intuito de recordar aos alunos informação que eles já possuíam sobre o tema. Os colegas participaram de forma muito pertinente, dando mote para o tema da aula. De seguida, deu-se início à visualização de um vídeo sobre o tema, tendo sido realizada a sua exploração em simultâneo de forma a criar alguma dinâmica na aula; foram colocadas questões aos alunos, no sentido de avaliar a sua compreensão sobre o conteúdo exposto, fazendo-se também observações pertinentes para completar a informação transmitida no vídeo. Abaixo, podemos ver alguns exemplos de questões e respostas:

“- Que continentes não conheciam os Europeus no início do século XV?

R.: Os Europeus não conheciam a América, a Oceânia e a Antártida. Conheciam apenas a Europa o Norte de África até ao Cabo Bojador.

- Para eles, qual era a forma do nosso Continente?

R.: Eles acreditavam que a Terra era plana, e que além do Cabo Bojador havia um precipício e os barcos caíam nele sempre que tentavam avançar.

- Este medo do desconhecido fez com que os povos acreditassem em coisas que não eram reais, o quê?

R.: O medo do desconhecido levou a acreditarem que existiam dragões e monstros marinhos que engoliam os barcos, existiam também lendas que descreviam homens monstruosos e animais estranhos a habitar em terras longínquas.

- Consideram que estes mitos e lendas correspondiam à realidade? R.: Não.”

Paralelamente, foi apresentado um pequeno livro, o “Diário de bordo”, que, em contexto presencial seria distribuído pelos alunos. Tratava-se de um material suplementar, que servia como complemento à aprendizagem, e que se revelaria um excelente material para o estudo diário do aluno.

Os alunos mostraram-se participativos, demonstrando de uma forma geral compreensão da informação.

No final da apresentação, foi feita uma síntese geral sobre a informação abordada e foram apresentados quadros síntese da mesma que, em contexto presencial, seriam copiados pelos alunos para o seu caderno diário de forma a registar a informação.

Numa análise geral, a aula correu de acordo com o esperado. Cumpriu-se o tempo estipulado para a atividade, foi utilizado material diversificado, que se revelou apelativo para os alunos, tendo resultado numa aula atrativa e dinâmica.

#### **2. 4 Síntese**

A experiência de intervenção educativa nas duas áreas curriculares revelou-se bastante distinta, uma vez que, face à situação de pandemia, o estágio sofreu alteração aquando da intervenção na disciplina de HGP.

No que respeita à turma, esta revelou-se desafiante, tratando-se de um grupo de alunos bastante heterogéneo, exigindo capacidade de resiliência, criatividade e ponderação, o que, no final, surtiu efeito, resultando num trabalho em grupo produtivo e participativo.

Quanto à disponibilidade da direção pedagógica da instituição, das professoras cooperantes e também da diretora de turma, revelou-se excelente, tendo prestado o apoio necessário ao longo de todo o processo da intervenção no contexto educativo.

Em suma, foi uma experiência desafiadora, bastante enriquecedora, que contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional, ajudando a reconhecer algumas das lacunas, nomeadamente na gestão/organização do tempo, e a tentar melhorá-las; revelou-se, também, um elemento importante no processo de autoconhecimento.

## **PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO**

---

A segunda parte deste relatório prende-se com o trabalho de investigação desenvolvido ao longo da prática pedagógica na disciplina de Português, e encontra-se dividido em cinco capítulos: no primeiro, a introdução, onde é feita a contextualização do estudo e o seu intuito; no segundo, uma reflexão sobre a importância da leitura no contexto escolar e a influência da disciplina de Português no desenvolvimento do gosto pela leitura em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico; no terceiro, a explicitação da metodologia de investigação adotada; e, no quarto, a apresentação de resultados, seguida das conclusões do estudo.

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

*A prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril.*

(Haigh, 2010, p. 13)

Neste capítulo apresenta-se o enquadramento e a pertinência do problema, os objetivos delineados e a motivação desta investigação.

### **1.1 Contextualização e pertinência do trabalho de investigação**

No atual contexto educativo, as questões relacionadas com o desenvolvimento da leitura em crianças e jovens devem ser elemento de atenção e reflexão de toda a comunidade educativa, na medida em que é importante compreender se as políticas de leitura instituídas ao longo das últimas décadas, no nosso país, têm sido, de facto, frutíferas e de que forma estão os nossos jovens a colher esses frutos.

No decorrer do ano de 1996, os Ministérios da Educação e da Cultura lançaram o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE), com o objetivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, assegurando os recursos necessários para a prática da leitura e o acesso a informação em diferentes suportes. No entanto, apesar dos esforços realizados, estudos internacionais chamavam a atenção para os problemas que os portugueses continuavam a enfrentar, nos domínios da leitura e da literacia (Costa et al., 2008).

Neste sentido, em 2007 nasce o Plano Nacional de Leitura (PNL), tendo como ponto de partida, exatamente, a persistência do atraso de Portugal em matéria de leitura em relação a outros países. Assim, procurou-se identificar as principais razões desse atraso, de forma a apresentar um modelo de intervenção que despertasse o interesse da população em geral, mas sobretudo das crianças (Vilar, 2016).

E, de facto, segundo Ramos (2017), nas últimas décadas tem vindo a acontecer uma transformação, que a autora chama de “revolução silenciosa”, defendendo-a como adquirida, embora sem darmos conta que está a acontecer.



A autora baseia-se nos resultados do PISA 2015, que nos colocam acima da média da OCDE em todas as áreas: na leitura, na matemática e nas ciências. Ou seja, pressupõe que Portugal deu um grande passo na alfabetização da população portuguesa e que está a formar jovens que sabem ler. Mas serão de facto leitores? Ou seja, jovens que possuem hábitos de leitura regulares na sua vida quotidiana fora do contexto escolar?

Analisemos as conclusões do estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário* (Mata, et al., 2020), que, para aferir as práticas de leitura atuais teve como foco, exatamente, a evolução registada entre 2007 e 2019 nas dimensões consideradas pertinentes para este trabalho.

O estudo foca-se em vários aspetos, dos quais destacamos “A Família, os Livros e a Leitura” e “A Escola, os Livros e a Leitura”; e é sobretudo sobre este segundo que recai a nossa atenção, uma vez que apresenta dados muito relevantes sobre a situação da relação dos alunos com a leitura e a escola, nomeadamente no que respeita aos dados sobre a leitura de livros por prazer. Curiosamente, os alunos estão a ler menos; em 2007, cerca de 47,8 % dos alunos do 3.º ciclo liam de 1 a 3 livros num ano, em 2019 apenas 45,8 % o faziam, diferença que se acentua se aumentarmos o número de livros, em 2007, 13,1 % dos alunos liam mais de 11 livros, e em 2019 apenas 11,4% dos alunos o faziam. Também se nota uma descida de hábitos de leitura com o aumento da idade dos jovens.

Outro dado pertinente é a relação dos alunos com a biblioteca escolar, uma vez que apenas 47,5% se dirige à biblioteca para a realização de trabalhos escolares, 37 % para ir à internet e somente 24,5 % para procurar livros para ler nos tempos livres; mais uma vez a leitura voluntária aparece bastante abaixo nas preferências dos alunos. Verifica-se também que os alunos que não têm livros em casa são os que menos procuram a biblioteca, ou seja, há um afastamento entre estes alunos e a leitura, que deve ser ponto de reflexão.

É importante ter em atenção que, ao longo da última década, houve também um grande desenvolvimento ao nível tecnológico, o que permite que os jovens, atualmente, tenham acesso a uma maior diversidade de estímulos, que até então não possuíam e que os poderá afastar das práticas de leitura.

No entanto, é também possível verificar que existe uma relação entre as atividades relacionadas com a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula com as práticas de

leitura dos alunos. Isto é, quanto maior é a exposição às referidas atividades maior é o número de livros lidos, embora apenas um em cada três alunos (34,9%) tenham uma exposição alta às atividades relacionadas com a leitura e a escrita nas aulas de português (Mata, et al., 2020).

Os dados mostram, assim, as vantagens do aumento da frequência destas atividades em contexto de sala de aula, demonstrando que poderão ser um elemento fulcral para inverter esta realidade. O projeto que se encontra na base do nosso estudo é, precisamente, um projeto que visa o incremento de atividades de leitura por prazer, na aula de português.

## **1.2 Objetivos e questões de investigação**

Face ao exposto, que demonstra a importância e urgência da promoção de atividades ligadas à leitura dentro de sala de aula, optou-se por selecionar como problemática deste estudo “Compreender a importância da implementação de projetos de leitura por prazer, em contexto escolar, na formação de leitores voluntários.”

Com o intuito de responder à problemática foram formulados dois objetivos específicos:

- Analisar a evolução das representações da leitura, por parte de um grupo de alunos de 5º ano, ao longo de um ano de implementação do projeto “Leituras Partilhadas”;
- Conhecer o impacto do projeto “Leituras Partilhadas” ao nível do desenvolvimento do gosto pela leitura, em alunos do 2º ciclo do ensino básico;

## **CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 - O valor da leitura**

Ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler. (Sim-Sim, 2009, p. 7)

#### **2.1.1 Leitura utilitária: valor instrumental da leitura**

Lê-se por obrigação ou por razões profissionais – desde os alunos em idade escolar aos profissionais de diversas áreas (professores, advogados, jornalistas, etc.). É consabido que o carácter «obrigatório» da leitura se é cumprido pelo leitor adulto no âmbito dos seus afazeres profissionais, já se torna mais problemático e desafiador no contexto educativo da escola, onde as leituras impostas aos mais jovens pelos programas curriculares encontram algumas resistências naturais que é urgente superar. (Martins, 2008, p. 5)

A leitura é uma das maiores prioridades na vida de qualquer Homem, começando desde a infância, na escola, a sua aprendizagem, pois a sociedade em que vivemos impõe que nos tornemos leitores autónomos e reflexivos que possuam as suas próprias estratégias de leitura. Ninguém nasce a saber ler, é necessária uma aprendizagem deliberada e constante desenvolvimento para que o leitor consiga adaptar-se ao texto, relacionando-o com os seus próprios conhecimentos do mundo (Manguel, 1998).

É através da leitura que adquirimos as informações fundamentais para o desempenho das nossas funções profissionais, sociais e do quotidiano, cimentamos opiniões, e encontramos um espaço lúdico (Couto, 2017). A leitura surge na nossa vida com um carácter utilitário, ou seja, aprendemos a ler porque necessitamos de ler para vivermos em sociedade.

No entanto, o processo de leitura é um processo interativo; numa perspetiva cognitivista podemos afirmar que a leitura é uma simbiose entre a informação proporcionada pelo texto e a informação fornecida pelo próprio leitor a partir da sua bagagem cultural, ou seja, a leitura e a sua compreensão acontecem quando o reconhecimento da palavra escrita (processamento percetivo e lexical), a análise sintática

(processamento sintático), a construção de um modelo mental representativo do significado do texto (processamento semântico-pragmático), se unem e permitem que haja um sentido nesta construção (Sousa, 2014).

Assim, será importante ter em conta que o ato de ler “não suporta o imperativo” (Pennac, 1993). O autor diz-nos, com isto, que a leitura deve ser executada sem esforço, sem pressão ou obrigação, o que vai contrastar com o modo como atualmente é instrumentalizada, e nos leva a refletir sobre as etapas que os leitores atravessam até alcançar o nível hábil de leitura.

Para Irwin (1986), a construção de um modelo interativo da leitura processa-se em torno de três fatores que se devem ter em conta durante o ensino da leitura: o leitor, o texto e o contexto de leitura. A qualidade da leitura será o resultado da relação entre estas três variáveis, ou seja, um leitor fluente adota estratégias que lhe permitem realizar uma leitura com significado, estas são “procedimentos de caráter elevado que implicam a presença de objetivos a cumprir, a planificação das ações que se desencadeiam para os alcançar, assim como a sua avaliação e possível alteração” (Solé, 2002).

Supõe-se que quando o leitor desenvolve estas estratégias de leitura se tornará num leitor hábil. No entanto, que tipo de leitura realizam os nossos leitores? Segundo Ceia (2009), os grandes programadores de ensino veem no texto utilitário mais virtudes para a boa educação dos jovens do que o texto literário, ou seja, na prática, hoje faz-se com o ensino do Português o mesmo que, durante séculos, várias formas de censura fizeram com a obra de arte literária. Assim, a leitura literária vê-se transformada num exercício falsamente académico, onde tudo se reduz ao resumo da obra e à análise previamente codificada do texto, servida de bandeja num qualquer livro de autoajuda para a leitura e, universalmente, unificada para todos os usuários da obra estudada.

Com isto, queremos dizer que a leitura acaba apenas por ser um conjunto de exercícios instrumentais, um ato puramente mecânico que consiste numa correspondência entre o oral e o escrito, chamado decifração (Gonçalves, 1996). Por conseguinte, o mundo dos estudantes e dos seus professores, é hoje cada vez mais um mundo de usuários de livros e não de verdadeiros leitores (Ceia, 2009).

Estaremos a privar os nossos alunos de descobrir o prazer da leitura ao apresentá-la por partes, resumida, apenas como um conjunto de textos não literários, de instrumentos de uso diário, tirando-lhe a verdadeira essência.

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (Manguel, 1998, p. 20)

Ceia (2009) defende que a maior vantagem da leitura literária é que esta é a única forma de leitura que podemos nunca esquecer, pois a verdade é que ninguém recorda as cartas, relatórios, receitas, instruções de máquinas, de eletrodomésticos e impressos variados, mas de facto é deste modo, que a leitura é apresentada em Portugal.

Encarar a leitura de uma forma instrumental é investir naquele texto de que ninguém se irá lembrar no dia seguinte e que nunca pertencerá à memória dos textos que se guardam como um tesouro. Deste modo, nunca irá despertar o verdadeiro prazer da leitura.

### **2.1.2 Leitura fruição**

Ler é um remédio santo para a mais complexa das doenças que é a solidão.  
Ninguém está só, havendo um livro para ler. (Ceia, 2009, p. 8)

A arte de saber ler começou por ser um deleite de poucos, apenas os alfabetizados possuíam o prazer desta capacidade, e faziam-no num círculo meramente cultural e de entretenimento, transpondo-a depois para a uma prática de utilidade social. Todavia, “a proporção de leitores numa dada sociedade nunca foi muito grande – seja na Idade Média, seja no Renascimento ou no século XX. Os leitores nunca foram a maioria” (Manguel, 2010).

No entanto, numa sociedade evoluída, mostra-se fundamental a existência de cidadãos esclarecidos, aptos a exercer os seus direitos de cidadania, revelando-se fundamental que todos tenham salutar hábitos de leitura. Deste modo, é indispensável uma verdadeira educação do gosto pela leitura, com base na valorização do vasto património literário e numa dinâmica de cultura da literacia (Martins, 2008).

Só aprendi a escrever muito tempo depois, aos sete anos de idade. Talvez pudesse viver sem escrever, mas não creio que pudesse viver sem ler. Ler - descobri - vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir - existem muitas, de fato - sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler. (Manguel, 2010, p. 1).

Na verdade, e de acordo com o estudo internacional PIRLS 2016, na maioria dos países participantes, os alunos que obtiveram melhores resultados foram os que afirmaram ler por prazer todos ou quase todos os dias.

Segundo Ceia (2009), ler a uma criança, ainda no útero, pode ser benéfico, havendo provas sobre a natureza desse benefício, mas sabemos, isso sim, que ler é um alimento do espírito sem o qual estamos incompletos.

As crianças têm uma imaginação ativa, uma inteligência ativa, gostam e querem aprender a pensar. Na Idade Média, amarravam-se as crianças ao berço para que permanecessem imóveis, e hoje, amarramos a mente das crianças exatamente da mesma forma (Manguel, 2010).

É, por isso, importante ler às crianças durante os seus primeiros anos de vida, isso irá ajudá-las a desenvolverem-se intelectualmente e a aumentar a sua compreensão do mundo. A forma como cada um de nós consegue, na vida adulta, atingir o exercício da mais espantosa e complexa das nossas capacidades — o ser capaz de pensar — é definida pelo modo como foi moldada a nossa imaginação durante os primeiros anos de vida. “Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar” (Ceia, 2009). Assim, percebemos que

Através do livro, todos aprendemos a ler e a contar, a escrever e a pensar; através do livro, aprendemos a conhecer os grandes pensadores e os escritores clássicos; através do livro, aprendemos a conhecer os grandes textos sagrados; através do livro, aprendemos as lições da história e os avanços da ciência; através do livro, aprendemos os grandes valores que regem as sociedades modernas; através do livro, aprendemos a sonhar outros mundos e pensar utopias; através do livro, aprendemos a rir e a chorar, a rezar ou a amar; através do livro aprendemos descobrir o que nos cerca e a descobrimo-nos a nós próprios. (Martins, 2008, p. 2)

Por conseguinte, sabemos que “quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor” (Ceia, 2009). Por outro lado, quem não lê, atrofia-se do ponto de vista linguístico, estético e cultural; quem não lê, retrocede na sua capacidade de pensar sobre o que o rodeia; quem não lê, está forçado a viver à margem do seu tempo; quem não lê, vive e morre certamente mais pobre (Martins, 2008).

No entanto, recomendar a leitura de livros é tão relevante e tão inútil como recomendar que se beba muita água, pois ninguém vai ler porque lhe dizem que ler lhe trará benefícios, um bom leitor já transformou o ato de ler numa necessidade primária (Ceia, 2009).

Segundo Alçada (2021), ler por prazer significa que a pessoa o faz de livre vontade, prevendo a satisfação de que irá usufruir no ato de leitura.

Para um leitor voluntário, ler não se trata de um luxo, é um dever, uma necessidade básica, um direito elementar, um hábito imprescindível. – “Aristóteles afirmou: “Um livro é um animal vivo”; Santo Agostinho chamou-lhe “alimento do espírito” (Martins, 2008, p.2).

Neste sentido, podemos afirmar que a descoberta da leitura de forma individual e livre de condicionalismo e de regras, seria muito mais frutífera; Ceia (2009) afirma que a “metodologia de ensino havia de privilegiar sobretudo a liberdade de ouvir uma peça musical sem exigir a nós mesmos outra coisa que não fosse uma experiência de encantamento”. Deste modo, escutaríamos sem a obrigatoriedade de categorizar aquilo que ouvimos; aprenderíamos sem sabermos a tipologia ou a sintaxe dos elementos que entraram dentro de nós; a aprendizagem dar-se-ia de forma natural, através do contacto, da observação, da imitação e do exemplo.

Existem imensas razões para se ler, e ler por imitação de outros leitores é uma delas. Aprendemos a ler por imitação de pais, professores, intelectuais, figuras públicas, amigos, seguimos o exemplo daqueles que, de alguma forma, admiramos (Martins, 2008).

Se analisarmos do ponto de vista da teoria cognitiva social, o ambiente influencia a motivação sobretudo através da perceção de autoeficácia e da observação de modelos. Azevedo (1997) com base na teoria de Bandura defende que a criança aprende seguindo

os seus modelos, defendendo que pais e professores são modelos de elevado estatuto para as crianças.

Portanto, se o professor, ou os pais, forem bons leitores, ou seja, indivíduos que gostam e fazem da leitura um compromisso diário de informação e conhecimento e transmitirem essa paixão para os seus alunos e filhos, irão influenciá-los nesse sentido; no entanto, se não o fizerem, poderá acontecer precisamente o contrário, ou seja, quando no espaço da família ou do contexto escolar faltam esses modelos, falha necessariamente uma importante fonte de criação de bons hábitos de leitura (Martins, 2008).

Manguel (2010) afirma que se lhe confiarem uma turma de crianças, compromete-se a fazer com que estas sejam capazes de ler Camões de forma entusiástica. Para isso defende que é necessário mostrar-lhes e dizer-lhes que são inteligentes e que vão conseguir ler essa obra. Defende que as crianças gostam de palavras complicadas, termos difíceis, e de histórias onde não se percebe tudo, e que são os agentes exteriores que tentam boicotar essa curiosidade intrínseca, publicando e mostrando-lhes apenas coisas sem grande significado.

A forma como o autor acredita na obra de Camões e a defende, reflete o modo como este a poderia apresentar à turma, e é neste ponto exato que é necessário refletir, quer com os professores, quer com as famílias. Só assim conseguiremos formar leitores voluntários, leitores que leem por prazer.

Lê-se também como simples passatempo, como forma de divertimento, para passar o tempo nas mais diversas situações. Este agradável *dolce far niente* ou ócio criativo da leitura despreocupada pode constituir uma das mais interessantes ocupações, naqueles momentos em que não apetece fazer mais nada. Essa pode ser uma das leituras mais prazerosas, porque livre de qualquer tipo de imposições: “Leio para aumentar o meu coração e não para ter o gosto de contemplar como as regras da gramática se cumprem uma vez mais nas páginas do livro. (Martins, 2008, p. 5)



## **2.2 - A leitura por prazer na escola**

### **2.2.1 A leitura por prazer nas diretrizes governamentais**

#### **2.2.1.1 O Perfil do Aluno**

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Martins et al., 2017, p. 10)

Podemos observar que o Perfil do Aluno, principal documento orientador do professor no ensino básico e secundário, assenta numa base humanista, indo ao encontro das considerações que foram apresentadas no ponto anterior. Com efeito, como refere Martins (2008), “Lê-se para superar a ignorância e tomar consciência do valor da liberdade de pensamento e da capacidade do ser humano para pensar ilustradamente pela sua cabeça” (p.4).

Este documento apresenta um conjunto de princípios, valores e áreas de competências, que devem nortear o percurso escolar dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Nesta breve análise, tentaremos perceber de que modo a leitura se encontra, direta ou indiretamente, presente nestas orientações.

No que diz respeito aos princípios, o documento apresenta oito pilares, dos quais salientamos, no âmbito desta investigação, A. Base humanista, B. Saber, C. Aprendizagem, E. Coerência e flexibilidade, F. Adaptabilidade e ousadia.

No ponto A – “Base humanista”, como já foi referido acima, é ressaltado o papel da escola na construção de cidadãos com valores e saberes que promovam uma sociedade mais justa e informada, o que vai ao encontro do que foi referido no ponto anterior. Em segundo e terceiro lugares, aparecem o “Saber” (B), como centro de todo o processo educativo, defendendo “que toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto”, e “Aprendizagem” (C) onde se realça a intencionalidade da aprendizagem e o que a mesma deve desenvolver. Estes três pontos apresentam uma relação de simbiose,

sendo o princípio humanista a base, o saber o centro e a aprendizagem o processo. Neste contexto, parece-nos que a leitura se poderá apresentar como elo entre os três, uma vez que funções práticas da leitura são

a resposta a questões pessoais, o desenvolvimento linguístico, a estimulação da imaginação e das emoções, a promoção da educabilidade cognitiva e do desenvolvimento, a interação com os outros, a transmissão, a procura e a descoberta de informação e de cultura, bem como a preparação para a vida. (Nina, 2008, p. 55)

Os pontos E. “Coerência e flexibilidade” e F. “Adaptabilidade e ousadia” centram-se numa educação participativa e flexível, dando alguma liberdade pedagógica aos vários agentes escolares. Estes dois pilares alertam para a importância da diferenciação pedagógica e do papel dos professores e educadores nessa construção. As propostas de ensino-aprendizagem devem, por isso, ser diversificadas, não assentando unicamente no saber fornecido pelo professor, mas, pelo contrário, num saber construído com base na pesquisa e no questionamento, o que permitirá ao aluno adquirir estratégias de aprendizagem e de busca e seleção de informação úteis para o período pós-escolar (Silva, 2002).

O aluno não pode, neste sentido, continuar somente a ler na escola, mas sim a aprender a ler, a perceber o modo como se lê, a desenvolver competências cognitivas, metacognitivas, linguísticas, metalinguísticas e literárias, para que o indivíduo não seja só um leitor na escola, mas um leitor na sua vida adulta. (Sequeira, 2000, p. 55)

Já em relação aos valores, por considerarmos que de uma forma indireta se encontram ligados ao desenvolvimento da leitura enquanto potenciador de várias competências sociais, realçamos os seguintes: “Curiosidade, reflexão e inovação”, onde se pretende desenvolver o pensamento reflexivo e crítico; “Cidadania e participação”, desejando-se que o aluno conheça e respeite os direitos e a diversidade humana e participe na sociedade de forma ativa, e, por último, “Liberdade” onde é pedido aos alunos que desenvolvam autonomia, como base de uma sociedade equitativa e democrática (Martins et al., 2017).

Segundo Martins (2008), “um homem lido é certamente um cidadão mais maduro e mais livre” (p. 4); o autor defende que lemos para nos expressarmos melhor, para comunicarmos e conseguirmos argumentar de forma clara, com maior eficácia e persuasão, lemos para fundamentar as nossas ideias e pontos de vista, numa lição de maturidade e de civismo. Claramente que um dos caminhos fundamentais para que os nossos alunos desenvolvam estes valores, e os pratiquem no seu quotidiano, é a leitura, pois ela é o veículo que lhes trará a informação do mundo.

No ponto dedicado às áreas de competências, que os autores definem como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, considerando-as o ponto central do perfil dos alunos, encontramos dez áreas distintas. Em todas elas a leitura aparece como veículo transversal de informação, numas como objeto direto de trabalho, noutras como meio para atingir o fim. Salientamos três áreas onde podemos observar o papel da leitura em diferentes contextos.

A primeira área de competência denomina-se “Linguagens e textos” e “remete para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos” (Martins et al., 2017, p. 21). O desenvolvimento destas competências visa que os alunos desenvolvam a capacidade de decifração através de mecanismos de leitura e escrita, e que, desta forma, saibam utilizar a linguagem e a escrita nas diferentes áreas, a literatura, a música, as artes, as tecnologias, a matemática e a ciência, e em diferentes ambientes, dominando capacidades nucleares de compreensão e de expressão.

Por conseguinte, um bom trabalho em torno da compreensão da leitura revela-se determinante. Efetivamente, o processo de compreensão assenta na capacidade que o leitor tem de fazer inferências, que podem ser “Inferências de base textual: lógicas, sintáticas e semânticas; Inferências de base contextuais: pragmáticas, práticas e cognitivas; Inferências sem base textual: extrapolações infundadas” (Viegas, et al., 2014, p. 3), ou seja para que o aluno consiga compreender e expressar-se, quer oralmente ou através da escrita, é importante que consiga retirar significado daquilo que lê, e essa significação só

acontece quando o aluno se torna um leitor fluente, ou seja, quando adota estratégias que lhe permitam realizar uma leitura com significado.

A segunda área de competências, “Informação e comunicação”, diz respeito “à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos” (Martins et al., 2017, p. 23). Neste ponto objetiva-se que os alunos sejam capazes de mobilizar informação, realizar pesquisas, analisar diversos meios de informação e, através deles, construir conhecimentos. A leitura é apresentada como um meio para atingir um fim, parecendo assumir particular importância a leitura autónoma e voluntária, pois o aluno só construirá conhecimento se desfrutar de uma leitura prazerosa, uma leitura fluente e significativa.

Já a área de competências “Pensamento crítico e pensamento criativo”, pressupõe que o aluno seja capaz de “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis.”

Esta área remete-nos para o que foi referido no ponto anterior, na medida em que não requer apenas que o aluno seja capaz de decifrar códigos, mas que os compreenda e interprete, aplicando-os à realidade e sociedade onde se insere. Segundo Martins (2008), lemos para termos opiniões e para tomarmos decisões, para nos informarmos sobre o que nos rodeia, mostrando-se assim, “a leitura uma fonte insubstituível de instrução e desenvolvimento do sentido crítico pelo que a leitura está indissociavelmente ligada ao pleno exercício da cidadania” (p. 4).

Deste modo, concluímos que o Perfil do Aluno visa uma atitude dos agentes educativos fundada num ensino sistémico, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam, por sua vez, a concretização de aprendizagens sustentáveis e aplicáveis no quotidiano. Observamos também que o instrumento fundamental para que essas aprendizagens possam acontecer é a leitura, que pode ser realizada através de símbolos, imagens, sons; que pode aparecer de forma explícita ou implícita, mas o facto é que está sempre presente e os alunos precisam de a conhecer, amar e compreender para que possam daí tirar o melhor proveito, pois “o ato de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (Sobrinho, 2000, p. 31).

### 2.2.1.2 As Aprendizagens Essenciais

(...) procurou-se identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes, com vista à prossecução dos seguintes objetivos: Consolidar aprendizagens de forma efetiva; Desenvolver competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão); Permitir efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula. (DGE, 2018, p. 1)

Neste novo documento, executado em articulação com perfil do aluno, pretende-se que os docentes orientem as suas práticas para atividades que exijam mais liberdade e flexibilidade de pensamento, permitindo assim aos alunos conhecer, pesquisar, inquirir e construir o conhecimento de uma forma ativa e participativa, ao invés de passiva e imposta.

Para o 5.º ano de escolaridade, defende-se que “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico.” (DGE, 2018, p. 1). Deste modo, pretende-se desenvolver no aluno não só aprendizagem da língua como um mero processo mecânico, mas proporcionar um conjunto de experiências que mostrem o caminho para a descoberta, de si mesmo e do mundo, através de diferentes meios, demonstrando assim o prazer da leitura.

A aprendizagem do Português surge como uma atividade dinâmica que acontece quando se conjugam: “produção e receção de textos, educação literária, conhecimento explícito da língua, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva” (DGE, 2018, p. 2), ou seja, estas competências podem ser desenvolvidas isoladamente, contudo quando relacionadas proporcionam uma aprendizagem mais completa.

Desta forma, as Aprendizagens Essenciais defendem que a aprendizagem pode acontecer através de

uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de

língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa. (DGE, 2018, p. 2)

O desenvolvimento da linguagem é, segundo Vigotsky, social (...) as experiências da criança no seu quotidiano são cruciais quer para a formação do conhecimento, mas também para a consciência da criança no que respeita ao modo de pensar, de interpretar as suas experiências (Gonçalves, 1996). Por conseguinte, é importante proporcionar ao aluno momentos para que este possa questionar, observar, compreender, relacionar e refletir, dando-lhe espaço para que possa ler silenciosamente, compreender o que leu e dar significado às suas experiências pessoais e sociais, conseguindo, deste modo, usufruir do processo de aprendizagem.

Neste sentido perspetiva-se um ensino abrangente, onde os leitores devem poder contactar com uma panóplia de géneros textuais, que serão alvo de diferentes formas de apresentação e de exploração.

No domínio da leitura pretende-se que os alunos adquiram fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra, sendo importante que o professor adote práticas que sejam eficazes no desenvolvimento do gosto pela leitura. Sabemos que o prazer de ler não se aprende, mas pode acontecer através do contágio, como por exemplo, quando, em sala de aula, se proporciona a oportunidade de explorar leituras, apresentar os livros lidos, partilhar ideias e emoções, partilhar o mundo imaginário de cada um, promovendo o debate, a disputa de ideias, e despoletando, assim, a curiosidade ou o desejo de ler (Graça, 2009).

Manguel (1998), defende a leitura partilhada, orientada pelo professor, e a leitura em voz alta, porque ambas permitem a movimentação do corpo e da voz, e poderão contribuir para a apropriação do texto e de valores intemporais, acompanhando as pausas, as reflexões, os comentários, e despertando, deste modo, o desejo de ler e de partir para outras leituras. Este tipo de atividade fortalece o prazer de ler e promove a formação de leitores ativos, curiosos, envolvidos e críticos (Giasson, 2005).

Ainda que a leitura esteja presente em todos os domínios, aquele que está diretamente voltado para a leitura fruição é o domínio da educação literária. Este surgiu

apenas em 2012, com o estabelecimento das Metas de Aprendizagem, foi uma opção de política da língua e de política de ensino. Pretendia-se, por um lado, que funcionasse como um elemento de transmissão de tradições e valores através da Literatura, por outro lado, que se constituísse um elemento edificador de uma forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo (Buescu et al., 2012).

Atualmente, o domínio da educação literária continua o caminho perspectivado em 2012, e, neste sentido, visa habilitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Estimular o gosto pela leitura e torná-la num hábito para a vida, socorrendo-se de recursos, estratégias e parcerias diversificadas, como é o caso do Plano Nacional de Leitura, que será alvo de análise no ponto 2.2.1.3.

Ou seja, prevê-se que o aluno desfrute da descoberta da leitura progressiva, através de uma exploração das obras, realizada de forma lúdica, atrativa e curiosa.

As AE (DGE, 2018) ressaltam a tentativa de promoção de uma estratégia global de promoção de leitura recreativa, uma vez que é notório que a “excessiva instrumentalização da leitura, enquanto meio de ensino, tem entorpecido o prazer de ler” (Nina, 2008, p. 59).

Neste sentido, para que o aluno consiga um percurso de sucesso, à luz destes documentos orientadores, onde a leitura marca forte presença, é importante refletir sobre o lugar da leitura nas práticas de sala de aula. Talvez seja necessário, como refere Nina (2008), libertar a leitura de alguns estigmas que pairam sobre ela e que dificultam o “enamoramamento” do leitor pelo livro.

### 2.2.1.3 O Plano Nacional de Leitura

Estudos nacionais e internacionais (PISA, 2009-19; National Literacy Trust, 2013-20; Common Sense Media, 2014-21) têm evidenciado a diminuição da leitura extensiva e da leitura por prazer. A aquisição de hábitos e do gosto pela leitura exigem a prática sistemática e regular da leitura, o envolvimento emocional e a motivação intrínseca dos leitores através de um exercício livre e voluntário que estimule os indivíduos a, progressivamente, lerem cada vez mais e melhor. Não se nasce leitor. Tornamo-nos leitores, mas o mais difícil é permanecer-mos leitores. (PNL, 2017, p. 23)

O Plano Nacional de Leitura (PNL) nasce em 2006, como uma resposta formal à preocupação com os níveis de literacia dos portugueses em relação a outros países, focado

essencialmente nos jovens estudantes; foi executado em duas fases, sendo que a primeira teve a duração de dez anos. Após esse período, foi reconhecida a necessidade de fortalecer e ampliar esta política pública, numa perspetiva mais alargada de qualificação da sociedade portuguesa. Assim, o XXI Governo Constitucional decretou, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/ 2017, uma nova etapa do PNL para 2017-2027.

A nova etapa do PNL (PNL 2027) pretende apoiar e fomentar programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes; a formação dos diferentes segmentos da população - crianças, jovens e adultos; a inclusão de pessoas com necessidades específicas; o desenvolvimento articulado de uma cultura científica, literária e artística; e, ainda, o acesso ao saber e à cultura com recurso às tecnologias de informação e comunicação. (PNL, 2017, p. 1)

De modo a cumprir os objetivos estabelecidos pelo PNL2027, o PNL desenvolve vários projetos junto da comunidade, nas mais diversificadas áreas e para todos os públicos-alvo, desde a infância à vida adulta, sendo muitos deles realizados em articulação com outras entidades.

No âmbito do nosso estudo, iremos focar-nos apenas nos projetos destinados ao 2.º CEB, que perspetivam o desenvolvimento da leitura autónoma e por fruição. Nos quadros seguintes serão enumerados alguns dos projetos que se encontram em vigor.

*Quadro 1- Projetos PNL2027*

Nome do projeto	Público-alvo	Principais objetivos:
aLeR+	Todos os níveis de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundar uma cultura de leitura na comunidade escolar e educativa;</li> <li>- Incentivar a leitura e a escrita independentes e por prazer;</li> <li>- Promover a leitura e a escrita em distintos contextos, formatos e suportes;</li> </ul>
10 minutos a ler	2.º e 3.º ciclos do EB Secundário	<p>Com o lema: <i>Ler sempre. Em qualquer lugar.</i> Visa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar uma rotina de leitura de 10 minutos diários;</li> <li>- Promover a leitura por prazer e sem obrigatoriedade nos mais variados contextos;</li> </ul>



<b>Clubes de Leitura</b>	Todos os níveis de ensino	São espaços dedicados à partilha e socialização da leitura de um mesmo livro e pretende: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer dos livros uma companhia de todos os dias.</li> <li>- Incentivar o gosto pela leitura.</li> <li>- Aprofundar uma cultura de leitura na escola</li> </ul>
<b>Leituras d'Oriente e d'Occidente</b>	1º ciclo – 3º e 4º anos; 2º ciclo 3º ciclo Secundário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a leitura como possibilidade de viagem, alargando geografias, aprofundando as relações entre as sociedades do oriente e do ocidente;</li> <li>- Melhorar as competências de leitura multimodal;</li> <li>- Fomentar o gosto pelo conhecimento museológico.</li> </ul>
<b>Semana da Leitura</b>	Todos os níveis de ensino	Trata-se de uma semana no ano com atividades que visam festejar a leitura como ato de prazer, de imaginação e lugar de encontro, criativo e colaborativo. É apresentado um programa a nível nacional, que conta com a participação de pessoas ilustres da literatura e concursos como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- #estoualer</li> </ul> Este concurso, pretende mobilizar os alunos a tirar uma fotografia de um momento especial de leitura e partilhá-la nas redes sociais.
<b>Concurso Nacional de Leitura</b>	Todos os níveis de ensino	O objetivo principal é estimular o gosto e o prazer da leitura para melhorar o domínio da língua portuguesa, a compreensão leitora e os hábitos de leitura.
<b>Livros e Quizzes PNL2027</b>	Todos os níveis de ensino	Iniciativa que visa estimular a leitura autónoma, através de desafios sobre livros e autores de obras PNL2027, no Instagram do PNL2027.
<b>Kit de Leitura</b>	Todos os níveis de ensino	Passatempo mensal, que visa estimular o gosto pela leitura autónoma ao longo de todo o ano em diferentes contextos, através da partilha de fotografias do “kit de leitura”, nas redes sociais.

Desafios Ler +	Todos os níveis de ensino	App <i>Desafios LeR+</i> que disponibiliza jogos e desafios sobre um conjunto de seis livros recomendados pelo PNL2027 para os jovens durante as férias escolares, promovendo a leitura em contexto informal.
-------------------	---------------------------	---

(PNL, 2017)

Através destas e de outras iniciativas, o PNL leva a efeito um trabalho fulcral no desenvolvimento de hábitos de leituras nas crianças e jovens, assim como em adultos, preconizando, desta forma, a formação de leitores autónomos e leitores para a vida.

Alguns dos projetos acima citados, como por exemplo o projeto aLER+, são fonte de financiamento para as escolas, permitindo, assim, uma constante atualização do fundo documental das bibliotecas escolares.

#### 2.2.1.4 A Rede de Bibliotecas Escolares

As bibliotecas escolares devem constituir recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências de informação e aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística. (Veiga et al., 1996, p. 7)

A criação de uma Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) nasce face à necessidade de resposta das nossas escolas perante o dever de dotar e proporcionar, aos nossos alunos, os meios e os contactos necessários para desenvolver competências de literacia, inerentes à formação de cidadãos mais informados, conscientes e participantes ativos de uma sociedade em constante mudança. Neste sentido, desde o ano de 1996, o Ministério da Educação e da Cultura tem vindo a investir junto das escolas, de forma a desenvolver a RBE tornando cada vez mais importante o seu papel.

A RBE rege-se por um documento base, “Modelo de avaliação da biblioteca escolar”, um instrumento concebido em articulação com dois documentos essenciais do Programa Rede de Bibliotecas, o “Quadro estratégico 2014-2020;” e o referencial “Aprender com a biblioteca escolar” (RBE, 2018).

Este documento está dividido em quatro domínios: A - “Currículo, literacias e aprendizagem”; B - Leitura e literacia; C - Projetos e parcerias; D - Gestão da biblioteca escolar.

No âmbito deste projeto, iremos focar-nos no domínio B - “Leitura e literacia”, observando de que forma a leitura por fruição é desenvolvida dentro da biblioteca escolar, uma vez que,

O domínio B destaca o trabalho e a influência da biblioteca no desenvolvimento e aprofundamento das competências leitoras e na promoção do gosto e dos hábitos de leitura. A leitura, orientada e recreativa, é considerada uma área de intervenção de particular importância, dada a sua natureza estruturante no percurso formativo do aluno. É valorizada a criação de uma cultura de leitura transversal, envolvendo a comunidade educativa e aberta à dinamização de novas modalidades de ler e de comunicar. (RBE , 2018, p. 11)

Este domínio defende que as bibliotecas são “locais de formação e desenvolvimento da competência leitora, condição de todo o conhecimento” (RBE , 2018, p. 29) são, portanto, locais onde a criança tem um contacto estreito e regular com o livro e a prática da leitura. Deste modo, apresentam-se como instrumentos privilegiados de aprendizagem e treino da compreensão leitora, pois “Aprender a ler e ler para aprender são princípios básicos da formação de leitores competentes” (RBE, 2013, p. 13).

Defende também que as bibliotecas escolares são “focos difusores do gosto e do prazer de ler, fundamentais à construção de hábitos de leitura” (RBE , 2018, p. 29), uma vez que estimulam o trabalho em torno da exploração do livro e da leitura em diferentes formatos, assumindo-se, deste modo, como espaço de construção pessoal e de formação de leitores críticos e autónomos, produzindo estratégias capazes de enriquecer as experiências de cada leitor e de promover o gosto e o prazer de ler (RBE, 2013).

No sentido de criar e desenvolver o gosto pela leitura, este domínio divide-se em dois subdomínios “Desenvolvimento de iniciativas de promoção da leitura” (B.1) e “Atividades de treino e aprofundamento da competência leitora” (B.2). Em cada um destes subdomínios são indicadas várias estratégias de ação para o desenvolvimento desta competência, que, por sua vez, são avaliadas através de Instrumentos de recolha de evidências junto da comunidade escolar, no sentido de perspetivar a melhoria.

Neste processo é importante a articulação entre os professores e os professores bibliotecários, uma vez que o referencial “*Aprender com a biblioteca escolar* exigiu que fossem perspectivadas atividades transversais e significativas que podem associar-se ao trabalho da biblioteca escolar” (Conde et al., 2017, p. 27). “Uma colaboração efetiva com os professores ajuda a criar uma comunidade de aprendizagem vibrante e comprometida” (Small, 2001, p. 2).

Neste sentido, o documento apresenta uma série de conhecimentos e capacidades que o aluno deve desenvolver ao longo dos vários ciclos de escolaridade e também estratégias de operacionalização que devem ser adotadas pelos docentes para que tal seja alcançável.

“A biblioteca escolar proporciona ambientes formativos e de acolhimento promotores da leitura, de uma cidadania ativa e da aprendizagem ao longo da vida” (Conde et al, 2017, p.21). Assim, apresentam-se como principais objetivos os seguintes:

- Incremento do gosto e dos hábitos de leitura.
- Mudança na atitude e na resposta dos alunos às atividades de leitura.
- Valorização e integração da leitura na vida pessoal e escolar dos alunos.
- Crescimento do trabalho com as turmas em projetos e atividades de leitura.
- Evolução da fluência e compreensão leitoras.
- Aumento da utilização da biblioteca escolar para atividades de leitura. (RBE , 2018, p. 32)

É importante ver a biblioteca escolar como lugar de interseções e colaboração para o desenvolvimento das literacias, onde se favorece a educação inclusiva e se enriquecem os contextos e as estratégias de ensino e de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das literacias essenciais ao exercício de uma cidadania plena (GRBE, 2017).

Iremos, de seguida, dar a conhecer alguns dos projetos que a RBE desenvolve junto das escolas, nomeadamente no 2.º CEB, no sentido de concretizar as ações acima citadas.

Quadro 1- Projeto Rede de Bibliotecas Escolares

Nome do projeto	Público--alvo	Principais objetivos:
<b>Fazer em rede:</b> • <i>Boas práticas</i> • <i>Atividades Top</i>	Professores Bibliotecários	Destina-se a reconhecer, valorizar e disseminar o trabalho das bibliotecas escolares através da divulgação de práticas e atividades. - O prémio Boas práticas visa distinguir, em cada ano letivo, três boas práticas de bibliotecas escolares. - O prémio Atividades Top visa distinguir, mensalmente, atividades de bibliotecas escolares.
<b>Ideias com Mérito</b>	Escolas	Visa incentivar o trabalho das escolas, identificando e apoiando as experiências mais consistentes, e difundindo as práticas concretizadas pelas bibliotecas.
<b>Biblioteca Escolar Digital</b>	Professores Bibliotecários	Plataforma digital que vem complementar o documento <i>A Biblioteca Escolar no Plano de E@D</i> , onde se apresentam sugestões de trabalho, curadoria de conteúdos, instrumentos e tutoriais, entre outros conteúdos considerados pertinentes.

(RBE, 2020)

Este são alguns dos projetos que a RBE desenvolve junto das escolas; é importante salientar que, para além destes, existem muito outros que são desenvolvidos, localmente, em cada biblioteca escolar. Através de vários destes projetos, as escolas conseguem verbas para aquisição de novos equipamentos e livros, o que ajuda a manter o seu espólio atualizado e, deste modo, torná-lo mais atrativos para os alunos.

### 2.2.2 Práticas de leitura na aula de português do 2º CEB

À Escola cabe proporcionar aos alunos a possibilidade de lerem de forma diferente e com objetivos diferentes: a leitura recreativa e a leitura para informação e estudo, modalidades de leitura que lhes permitirão melhor e mais rapidamente atingir os níveis de desempenho fixados para o final da escolaridade obrigatória e desenvolver competências neste domínio

que favoreçam a sua integração social e os preparem para o exercício de uma cidadania ativa e crítica. (Martins, 2012, p. 487)

Os programas para o ensino do Português têm sofrido alterações ao longo dos últimos anos, tal como foi referido nos pontos acima. Atualmente, o documento das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) explora a leitura de uma forma mais livre, menos instrumentalizada, numa tentativa de contacto entre várias tipologias textuais, dando espaço para a exploração livre e perspetivando a motivação e o gosto do aluno.

Assim, para que o aluno tenha gosto em ler, é necessário que o consiga fazer sem esforço e compreenda o que lê. Só assim as práticas de leitura deixarão de ser sinónimo de tarefa rotineira, causando tédio e desmotivação (Martins, 2012). É, por isso, importante que atividades de aprendizagem da leitura sejam articuladas com outras que desenvolvam o prazer de ler.

O que se verifica, contudo, de um modo geral, na sala de aula, é que o processo de ensino/aprendizagem se rege pelo manual escolar, tendo este assumido um papel regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador (Martins & Sá, 2010), e esta prática propicia um ensino mais orientado e limitado. Perante esta prática, onde se situam os momentos de usufruto da leitura? Onde é que o aluno pode ler em liberdade ou usufruir da leitura de um livro por parte do professor, deixando-se invadir pela sua beleza?

De uma forma geral, os manuais de português apresentam uma estrutura similar, sendo que a análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, o momento central, regularmente presente no ensino da língua materna (Fonseca, 1992, p. 227).

No entanto, como refere Sabino (2008), para desenvolver o gosto pela leitura, os professores devem incentivar os seus alunos a ler. A autora salienta ainda que “na escola, os professores continuarão a desenvolver estratégias adequadas ao nível etário dos seus alunos, em sala de aula, com o objetivo de lhes criar a necessidade de ler” (p. 4), de modo a serem os alunos a procurarem a leitura, uma vez que a “leitura reflexiva é essencial para desenvolver o conhecimento em diversos ramos do saber e para desenvolver aplicações diversas” (Sabino, 2008, p. 4). Ora, a abordagem redutora proposta pelos manuais escolares não promove esta desejada leitura reflexiva.

Se o professor pretende motivar os seus alunos é “importante que a seleção de textos vá ao encontro dos interesses e preferências dos alunos e seja adaptada às suas competências linguísticas e aos seus padrões culturais” (Couto, 2017, p. 17), sendo que o manual escolar não dá resposta a esta necessidade, uma vez que apresenta, maioritariamente, excertos e pouca representatividade de textos.

Numa escola cada vez mais desabituada de trabalhar a leitura com livros e cada vez mais dependente dos manuais escolares e das respetivas fichas sobre os excertos apresentados, quando se propõe o trabalho com o objeto livro, naturalmente que esta sugestão é recebida com desconfiança e com receio (...) há que (re)aprender a trabalhar com o livro. (Balça & Pires, 2012, p. 96)

No último estudo sobre os hábitos de leitura de jovens alunos verificou-se que mais de 50% das atividades propostas pelos professores em sala de aula, dirigem-se apenas para questionários acerca das obras estudadas, análise das personagens e resumos dos capítulos, e apenas uma pequena percentagem dos professores realiza atividades que envolvam debates, onde os alunos possam expor a sua opinião sobre a obra e relacioná-la com as suas experiências pessoais, o que empobrece, consideravelmente, as experiências dos alunos e torna a leitura, mais uma vez, uma prática instrumentalizada e rotineira (Mata, et al., 2020).

Outra prática limitadora ao nível da sala de aula, imposta pelo excessivo apego ao manual escolar, é o foco nos conteúdos gramaticais. Após a análise de vários manuais escolares, observamos que os excertos das obras consideradas no domínio da educação literária são utilizados para a introdução e consolidação de conteúdos gramaticais, de forma sistemática, ao longo do ano letivo. Este modelo de abordagem aos textos empobrece e deturpa o objetivo principal da Educação Literária, “não havendo lugar para uma leitura frutiva, que deixe espaço à voz dos alunos e que permita os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente” (Balça & Costa, 2017, p. 207).

### **2.3 Constrangimentos à leitura por prazer**

Neste ponto iremos fazer uma breve referência a quatro dos constrangimentos que consideramos que podem interferir no desenvolvimento da leitura por prazer: as

dificuldades na leitura, o excessivo apego ao manual escolar, a escassez de práticas de leitura em ambiente familiar e o crescente número de alunos estrangeiros nas nossas escolas, pois consideramos que uma reflexão sobre os mesmos poderá ajudar-nos a melhor compreender o porquê de ser tão difícil formar leitores voluntários.

O primeiro constrangimento que a criança pode sentir, num primeiro contacto com a leitura, são as dificuldades na aquisição desta habilidade, uma vez que “(...) as crianças que não conseguem realizar estas aquisições tendem a progredir com dificuldade e a distanciar-se cada vez mais dos colegas que avançam a bom ritmo” (Alçada, 2021). Esta dificuldade irá causar na criança, automaticamente, uma recusa e fuga à leitura. Deste modo, é importante que a criança aumente o seu contacto com a linguagem escrita, pois assim irá descobrir que a escrita contém a informação e que a leitura permite expressá-la e, por conseguinte, descobre que esta serve para diversos propósitos que lhe são prazerosos (Sim-Sim, 2009).

Um segundo ponto a ter em atenção no ensino da leitura, nomeadamente a leitura por fruição, é a forma como os textos são apresentados às crianças. Como vimos no ponto anterior, este contacto dá-se essencialmente através de fragmentos do manual escolar, pequenos excertos que, segundo Nina (2008), não são compatíveis com o prazer da leitura, que não parece contentar-se com os retalhos e com os questionários que ali proliferam, onde se perde a essência do texto literário.

Deste modo, apesar de nos documentos oficiais se dar ênfase ao domínio da Educação Literária, na sala de aula o mesmo não acontece, uma vez que a prática letiva se rege pelo manual escolar. Este domínio, que aparece como veículo que pretende valorizar a literatura junto dos alunos e proporcionar-lhes experiências literárias prazerosas de forma a torná-los leitores voluntários, acaba por não se concretizar ao nível da prática letiva.

Um terceiro constrangimento é a escassez de ambientes familiares ricos em experiências de leitura, o que compromete o contacto com o livro. Segundo o estudo de Mata et al. (2020), sobre os hábitos de leitura dos jovens estudantes, mais de metade dos alunos (57%) é oriunda de famílias com uma relação distante (fraca) com a leitura. Esta



situação aumenta exponencialmente o desafio colocado às escolas, exigindo o reforço de investimento na promoção de práticas de leitura.

Por último, importa lembrar que cada vez mais recebemos crianças de todo o mundo, e que, muitas vezes, o professor na mesma turma tem contacto com várias nacionalidades, diferentes línguas, sendo necessário favorecer um primeiro contacto com a língua, que seja motivador para os alunos de Português Língua Não Materna (PLNM). Esta tarefa apresenta um alto grau de dificuldade e poderá constituir uma limitação ao trabalho realizado em sala de aula. Contudo, o docente pode encará-la como um desafio, no sentido de aproveitar esta diversidade como uma oportunidade de enriquecimento cultural, realizar a exploração e partilha de literatura internacional, promovendo o trabalho entre os pares e entre culturas.

#### **2.4 Projetos de Leitura**

Os projetos de promoção da leitura, porque respondem a este duplo desafio: criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora, devem ser inseridos no próprio processo educativo da aprendizagem leitora quando desenvolvidos em contexto escolar. A leitura literária não pode ser dissociada da aprendizagem leitora e deve ser introduzida logo na pré-primária. (Prole, 2008, p. 1)

Um caminho para a construção de hábitos de leitura saudáveis é a criação de projetos de leitura. Segundo Prole (2008), quando criamos um projeto de promoção da leitura devemos ter em atenção três princípios metodológicos. Primeiramente perceber que o que é verdadeiramente importante numa ação de animação da leitura é o processo da própria ação, ou seja, o contacto regular das crianças com a leitura literária, e não o acontecimento onde esta termina. O acontecimento é significativo enquanto elemento motivacional de outras leituras ou o culminar enriquecedor de uma atividade onde a leitura foi o foco de interesse. Em segundo lugar, conceber que terá de existir uma dinâmica entre a ação/evento e o público-alvo (as crianças), ou seja, os recetores da ação são sujeitos ativos e não meros espectadores, exteriores a esta e assim, sujeitos passivos comparativamente à atividade desenvolvida. Por último, a dinâmica de animação da leitura, a simbiose da

literatura, da leitura literária, com outras artes é útil e desejável, desde que estas linguagens não abafem, ou secundarizem, a própria leitura.

Barros (2014) defende que a execução de um projeto de leitura implica, por parte do mediador, um estudo promenorizado no que respeita à seleção literária a utilizar, e uma planificação refletida e estruturada com atividades de leitura a distribuir nas várias etapas.

O que é verdadeiramente importante numa ação de animação da leitura é o processo da própria ação, esse contacto regular das crianças com a leitura literária, e não o evento onde esta desemboca. Segundo Prole (2008), a visita de um escritor não se constitui como uma atividade de animação da leitura se não existir um trabalho prévio na leitura das suas obras por parte dos alunos, de modo que exista de facto um diálogo vivo e produtivo com o autor, as personagens, as aventuras e o imaginário; se tal não acontecer a sua eficácia é limitadora, no que respeita à promoção da leitura.

Barros (2014) vai ao encontro do autor, defendendo que a visita de um escritor ou ilustrador poderá ser um elemento enriquecedor da leitura se for bem preparada, “a obra deverá ser atempadamente conhecida e trabalhada” (p. 26).

Neste sentido, é importante realizar atividades que se foquem no processo de promoção da leitura e não no produto, pois é exatamente no processo que a criança desenvolve o gosto pela leitura.

Deste modo, com base no que acima foi exposto, depreendemos que a implementação de projetos de leitura poderá ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de competências leitoras e literárias e, por conseguinte, elemento fulcral na formação de leitores fluentes, críticos e atentos... leitores voluntários.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

Neste capítulo é apresentada a metodologia de investigação aplicada na realização do estudo. Assim, inicialmente são apresentadas as opções metodológicas, de seguida a caracterização dos participantes, bem como a descrição do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, para finalizar, o procedimento de análise de dados.

### **3.1 Opções metodológicas**

A investigação desenvolve-se na busca de algo, que ultrapasse as fronteiras do conhecimento já adquirido. A investigação é, por isso, um processo organizado de recolha e análise de dados com o objetivo obter novos conhecimentos (McMillan & Schumacher, 2010).

O investigador não parte do vazio. Quando inicia um novo estudo, tem por base outros investigadores e sofre influência, direta ou indiretamente, de estudos anteriores. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Bilken, 1994), ou seja, estes recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou revogar hipóteses construídas anteriormente; pelo contrário, as abstrações são produzidas à medida que os dados particulares que foram reunidos se vão agrupando (Bogdan & Bilken, 1994).

A metodologia vai ajudá-lo a traçar os seus objetivos e a delinear o caminho; é a partir da metodologia que o investigador irá “assinalar os seus limites e alcance, clarificar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (Coutinho, 2014, p. 22).

À luz dos princípios metodológicos usados em educação, no âmbito do estudo que realizamos, a metodologia que se revelou mais adequada foi a de cariz qualitativo, sob a forma de estudo de caso, como tentaremos explicar de seguida.

“O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (Fernandes, 1991, p. 3). Assim, o estudo qualitativo “apresenta-se como tentativa de uma

compreensão mais detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela realidade em investigação” (Ribeiro, 2008, p. 4).

Segundo Fernandes (1991), a abordagem qualitativa tem a vantagem de criar possibilidades de investigação por excelência, uma vez que utiliza técnicas como entrevistas individualizadas, observações rigorosas ou análise de inquéritos e outros documentos escritos, o que significa dados “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16).

O estudo de caso é uma das formas que pode tomar a investigação qualitativa, assim o estudo de caso como abordagem metodológica de carácter investigativo qualitativo é utilizado para “desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno” (Dooley, 2002, p. 343).

Na perspetiva de Stake (1995), este tipo de estudo pode assumir três formas: o estudo de caso intrínseco onde o investigador deseja compreender um caso em especial, o instrumental executado de forma a fornecer informações ou para se consiga compreender outros casos e, por último, o coletivo aplicado quando o instrumental se amplia a vários casos, comparando-os.

Segundo Yin (2005), os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido num determinado contexto, ou seja, procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa/efeito, buscando a causa que melhor explica o fenómeno estudado. Estes apresentam alguma flexibilidade na adaptação dos objetivos de estudo ao longo da aplicação dos métodos de recolha de dados. Neste sentido, o investigador deve possuir sentido crítico, de forma a selecionar a informação mais pertinente para a investigação que se encontra a realizar.

Anselm Strauss (1987), declara, perentoriamente: "nenhuma proposta deveria ser escrita sem uma prévia recolha e análise de dados" (p. 286), ou seja, é importante que o investigador antes de escrever a sua proposta tenha estado algum tempo no campo, pois deste modo, está numa situação melhor, para discutir quais os seus planos e o que poderá

retirar dos seus dados e pode, então, discutir alguns temas emergentes, que se irão revelar após a análise dos dados (Bogdan & Bilken, 1994).

Neste sentido, e considerando ainda que o nosso estudo se aplica a um grupo restrito onde procurámos compreender e avaliar o impacto de um projeto de leitura, que a investigação qualitativa e o estudo de caso, são, com efeito, as metodologias que melhor se adaptam ao nosso estudo.

### **3.2 Desenho da proposta pedagógica**

#### **Participantes**

O estudo de investigação teve lugar numa escola do concelho da Póvoa de Varzim, no 2.º CEB, numa turma de 5.º ano, constituída por 17 alunos, 12 do sexo masculino e cinco do sexo feminino, sendo que uma das alunas possuía RTP ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 (Diário da República n.º 129/2018) e quatro dos alunos eram de nacionalidade chinesa, manifestando, por isso, grandes lacunas ao nível da língua portuguesa.

Tratava-se de um grupo bastante heterogéneo, que apresentava um aproveitamento entre o satisfatório e o muito bom, sendo composto por um grupo de alunos com um bom ritmo de trabalho, boa capacidade de aquisição de conteúdos, grande empenho e entusiasmo, existindo, no entanto, um outro grupo que necessitava de um acompanhamento mais sistemático, demonstrando bastantes dificuldades, nomeadamente ao nível da escrita e do conhecimento de vocabulário.

Em termos comportamentais, alguns alunos apresentavam um temperamento mais cáustico tendo, por vezes, atitudes desajustadas dentro e fora de sala de aula.

#### **Instrumentos de recolhas de dados**

Quando se encontra definido o problema, e os objetivos, é necessário que o investigador inicie o processo de recolha de dados empíricos, utilizando diferentes instrumentos de recolha de dados (Lessard-Hébert et al., 1990).

Como acima referimos, uma das características dos estudos de caso é, de facto, a diversidade de fontes que podem ser utilizadas para a recolha de dados. De acordo com

Hamel (1997), o investigador, dependendo da natureza do caso, irá escolher os métodos de investigação que possibilitem o melhor cruzamento de ângulos de estudo ou de análise.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. (Bogdan & Bilken, 1994, p. 48)

Assim, para este estudo foram escolhidos quatro tipos de instrumentos de recolha de dados: a observação participante apoiada no diário de bordo, o questionário, a carta, o diário de quarentena e a entrevista.

O primeiro método utilizado foi a observação participante. Segundo Aires (2015), a observação refere-se à recolha da informação por meio do contacto direto com os acontecimentos, ou seja, à observação participante do investigador quando se encontra em contexto.

O investigador tem como objetivo aumentar o nível de à-vontade dos sujeitos. Deve, por um lado entrar no mundo do sujeito, mas, por outro, deve permanecer do lado de fora e, registar de forma não intrusiva o que vai acontecendo, assim como recolher outros dados descritivos (Bogdan & Bilken, 1994).

No nosso estudo, pretendia-se, através da observação participante, acompanhada do diário de bordo, recolher o máximo de informação possível sobre o contexto observado e sobre a ação dos participantes.

De seguida, foi pedido aos alunos que redigissem uma carta e elaborassem um diário da quarentena, com o objetivo de auscultar a sua opinião sobre o projeto e perceber, também, o lugar que a leitura ocupou na sua rotina durante o período de confinamento. Estes instrumentos podem ser consultados nos anexos VI, VII.

Segundo Bogdan & Bilken (1994), a utilização de cartas pessoais, entre amigos, podem ser outra fonte de dados qualitativos muito rica. “Quando as cartas representam uma tentativa do autor para partilhar os seus problemas ou experiências podem fornecer revelações acerca das experiências do autor” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 179). Nesta perspetiva, foi pedido aos alunos a escrita livre de dois documentos, numa tentativa de

facilitar ao participante a partilha de emoções, sensações e pensamentos sobre a sua experiência, pois, tal como a carta, os diários são documentos de informação riquíssima, isto é, são “o produto de uma pessoa que mantém uma descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre acontecimentos da sua vida” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 177).

Foi, também, utilizado o questionário, com o objetivo de recolher informação sobre as preferências literárias dos alunos e os seus hábitos de leitura. Com efeito, o questionário, embora não sendo uma das técnicas mais usuais na investigação qualitativa, pois a sua aplicação está mais relacionada com a investigação quantitativa, enquanto técnica de recolha de dados, o questionário pode conceder um serviço relevante à investigação qualitativa, uma vez que “estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 194).

Esta técnica baseia-se na conceção de um formulário previamente elaborado e uniformizado (Rodríguez, et al., 1999). Desta forma, a elaboração dos questionários exigiu uma atenção especial com base nos referenciais teóricos sobre o tema em estudo e um trabalho prévio de campo para a seleção de questões adequadas para a investigação.

Segundo Dias (1994), o questionário pode ser realizado através de questões abertas e fechadas, o que torna esta técnica extremamente útil no estudo de uma multiplicidade de situações e comportamentos. Os investigadores qualitativos veem o processo social envolvido na coleção de dados numéricos e os efeitos que a quantificação traz para o estudo (Bogdan & Bilken, 1994). Este instrumento pode ser consultado no anexo VIII.

Por último, foi utilizada a entrevista, que, “em investigação qualitativa pode ser usada de duas formas: pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 134). Neste estudo, escolheu-se a segunda opção, uma vez que o nosso objetivo era corroborar e cruzar a informação fornecida pelos participantes.

Na perspetiva de Yin (2005), a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso. “A entrevista é considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o

entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos, 2010, pp. 62-63).

“As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 136).

Este último instrumento foi utilizado com a docente da disciplina de Português, no final do ano letivo. A professora, sendo a responsável pela implementação do projeto desde o início do ano letivo, conseguiu, através desta entrevista, dar-nos alguma perspetiva sobre todo o processo e, deste modo, ajudar-nos a melhor sustentar as nossas conclusões acerca do mesmo. Este instrumento pode ser consultado no anexo IX.

Após a recolha de dados procedeu-se à sua análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados consiste na busca e organização dos dados recolhidos, através de transcrições de entrevistas, questionários ou notas de campo, um processo que tem como principal objetivo potencializar a compreensão desse conteúdo pelo investigador e dar-lhe ferramentas para que este o possa partilhar.

“Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bogdan & Bilken, 1994), ou seja, são os dados que sustentam a escrita do investigador.

Os mesmos autores defendem que quando um investigador é pouco experiente, deve utilizar estratégias referentes ao modo de análise no campo de investigação, ou seja deve trabalhar alguns dados enquanto se encontra em campo, até para que estes o ajudem a construir o caminho da investigação, mas a análise mais formal deverá realizar-se depois de ter recolhido a maior parte dos dados.



### 3.3 Procedimento de descrição e análise da proposta

Quadro 2- Organização da Proposta Pedagógica.

Calendarização	Instrumentos de recolha de dados	Intenção pedagógica
1.º Momento jan. /fev.	<b>Diário de Bordo</b> Observação participante	Observação e participação no projeto, em contexto.
2.º Momento abril/maio	<b>“Carta a um amigo.”</b> Documento escrito pelo aluno	Partilha da experiência do aluno no projeto “Leituras Partilhadas” com um amigo.
	<b>“Diário da minha quarentena.”</b> Documento escrito pelo aluno	Compreender os hábitos de leitura que cada aluno manteve durante o período de quarenta no seu dia a dia.
	<b>Questionário</b> “O meu livro preferido”	Analisar o tempo que o aluno demora a ler um livro, qual o nº de livros lidos durante o projeto e quais os géneros de literatura escolhida pelos alunos.
3.º Momento maio	<b>Entrevista à professora da disciplina de Português</b>	Conhecer o papel do projeto “Leituras Partilhadas” na evolução dos alunos ao longo do ano letivo.

## **CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, procede-se à apresentação de dados e respetiva discussão, bem como à interpretação e reflexão sobre os mesmos, com o objetivo de responder às questões colocadas no início deste estudo.

### **4.1 Descrição da proposta pedagógica**

A proposta pedagógica elaborada para este estudo tem como base o projeto de leitura “Leituras Partilhadas”. Trata-se de um projeto que já se encontrava a decorrer na instituição, nomeadamente na turma intervencionada, deste modo, observámos as suas potencialidades, olhando-o com maior atenção, de modo a avaliar e refletir sobre o seu real contributo para a formação de novos leitores e que benefícios isso poderia trazer à vida do aluno.

Neste sentido, foram utilizadas várias formas de recolha de dados, como referimos acima, em diferentes momentos do projeto. De seguida, será feita a descrição e análise do processo.

Para uma organização da proposta optou-se por dividi-la em três momentos específicos, de acordo com a forma de recolha de dados utilizada.

Primeiramente, optou-se pela observação participante no contexto, por parte do investigador/estagiária, que durante a sua intervenção pedagógica pode observar ao longo de seis semanas o decorrer do projeto, sendo que nas duas primeiras semanas observou a turma e a professora da disciplina em situação real, e nas restantes quatro semanas participou no projeto, pois encontrava-se em regência.

No segundo momento foi feita a aplicação de instrumentos onde a criança pudesse exprimir as suas opiniões e expectativas acerca do projeto. Por último, realizou-se uma entrevista com a docente da disciplina, que nos permitiu verificar a evolução do grupo, explicitando as representações dos próprios alunos sobre a leitura, no início e no final do ano letivo.

#### **4.1.1. Primeiro momento**

##### Observação em contexto

Neste primeiro momento será descrito o contexto onde decorreu o projeto, ao longo das várias observações, tentaremos fazer uma descrição o mais real e fidedigna possível.

A observação foi realizada durante o período de prática pedagógica. A investigadora teve a oportunidade de estar em campo cerca de sete semanas, onde pode observar pormenorizadamente a execução do projeto “Leituras Partilhadas”<sup>2</sup>, em contexto.

O projeto “Leituras Partilhadas” aconteceu todas as semanas na aula de Português, onde os alunos tiveram oportunidade de ler, silenciosamente, cerca de dez minutos antes do início da aula.

A sala de aula era um local acolhedor. Nesta instituição, os alunos tinham o privilégio de poder ter uma sala por turma, o que lhes permitia ter o seu próprio espaço.

Todas as semanas, o ritual repetia-se, autonomamente, os alunos pegavam nos seus livros e iniciavam o processo de leitura.

Verificamos que cerca de 90% da turma estava envolvida no projeto. Os alunos que não traziam livro de leitura eram convidados a realizar uma tarefa de leitura no seu manual, de modo que nenhum aluno estivesse desocupado durante aquele período.

O tempo de leitura estipulado era de dez minutos, mas ao longo do desenrolar do projeto os alunos da turma pediram à docente para estender mais um pouco, assim, por norma a turma lia cerca de 15 minutos. Segundo os alunos “Dez minutos é pouco tempo, porque estamos na melhor altura quando temos de parar.”

Ao longo das várias semanas, reparámos que existiam alunos que continuavam a leitura fora do ambiente de sala de aula e outros que apenas liam no tempo destinado ao projeto.

Alguns alunos demonstravam motivação para a leitura, mas não todos. Na turma existiam quatro alunos de nacionalidade chinesa, estes demonstravam grandes dificuldades na leitura.

---

<sup>2</sup> Projeto “Leituras Partilhadas” – Trata-se de um projeto de leitura semanal realizado na disciplina de Português, onde os alunos dedicam os primeiros dez minutos da aula à leitura de um livro escolhido por si, todos os meses estes partilham as suas experiências de leitura com os colegas de turma.

Durante a observação em contexto, pudemos visualizar o impacto extraordinário que o projeto mantinha na aula, pois após o período de leitura a atmosfera da sala mantinha-se serena e silenciosa e os alunos permaneciam mais atentos e também mais participativos, o que contrastava com as aulas onde os alunos não liam, pois como não usufruíam daquele momento de pausa, mantinham sempre uma postura mais ativa e alguns deles mais reativa.

Durante as semanas de regência, a dinâmica do projeto não se alterou, os alunos mantiveram os mesmos hábitos.

#### **4.1.2 Segundo momento**

##### Aplicação dos instrumentos de recolha de dados junto dos alunos

Após o tempo de intervenção pedagógica, estava perspetivado aplicar os instrumentos de recolha de dados junto dos alunos nas aulas de Cidadania. Deste modo enquanto decorria a prática educativa na disciplina de HGP, aplicar-se-iam os documentos em questão, no entanto, devido ao fecho das escolas imposto pela pandemia COVID-19 isso não foi possível realizar. Assim, os documentos foram colocados na plataforma do Googleforms, à qual os alunos tiveram acesso em diferentes momentos.

#### **1.ª Atividade- “Carta a um amigo” (anexo VI)**

Esta atividade foi aplicada durante o mês de abril, uma vez que o mês de março foi um momento de reestruturação do ensino presencial para o ensino síncrono; assim, aguardamos que os alunos adotassem novas rotinas e depois partimos para a aplicação dos instrumentos.

A atividade “Carta a um amigo”, tal como o próprio nome indica, pretendia que o aluno se sentisse à vontade para descrever o projeto a um amigo seu, partilhá-lo de forma que esse seu amigo sentisse que o projeto era especial e que poderia ser importante partilhá-lo com a sua turma e colocá-lo em prática na sua escola.

O objetivo principal era que a criança, não sentindo pressão, pudesse escrever livremente a sua opinião acerca do projeto e do impacto que este tinha na mesma, colhendo, assim, as experiências, perspectivas, emoções e sentimentos que cada aluno havia desenvolvido com o projeto. Compreender, também, se os alunos gostavam do projeto e o partilhavam com entusiasmo, ou se, por outro lado, o descreviam como algo penoso e castrador. Segundo Bogdan & Bilken (1994), as cartas podem ser documentos riquíssimos em informação qualitativa.

### **2.ª Atividade – “Diário da minha quarentena” (anexo VII)**

Esta atividade foi aplicada da mesma forma, durante o início do mês de maio, denominada de “Diário da minha quarentena”. Perspetivava que a criança nos transmitisse um pouco das suas rotinas diárias durante o período que estivemos em quarentena, pois, durante o confinamento, as famílias viram os seus ritmos e rotinas alterar-se drasticamente e, por isso, era importante perceber se os alunos continuavam a manter hábitos de leitura. Assim, procuramos verificar quais os hábitos de leitura que os alunos mantinham, em que momentos aconteciam, qual a sua periodicidade e se liam apenas no âmbito do projeto “Leitura Partilhadas”.

### **3.ª Atividade – Questionário: “O meu livro preferido” (anexo VIII)**

Este questionário foi aplicado no final do mês de maio e serviu para dar alguma noção de perspetiva sobre o impacto do projeto nos alunos ao longo dos últimos meses. Realizaram-se questões quanto ao número de livros que os alunos já tinham lido no âmbito do projeto, quanto tempo em média demoravam a ler um livro, permitindo-nos perceber se de facto estes alunos apresentavam hábitos de leitura regulares e se esses hábitos iam além dos dez minutos de sala de aula.

Outra questão focou-se em quem escolhia o livro que o aluno lia, no sentido de perceber a liberdade e autonomia do próprio aluno neste processo ou, se pelo contrário, o aluno sofria influência externa por parte de alguém, professor, familiar ou amigo.

No sentido de perceber quais os tipos de literatura que os alunos privilegiavam, foi-lhes pedido que escolhessem o género de livros que preferiam e indicassem o título dos três livros que mais tinham gostado. Desta forma, conseguimos recolher imensos dados sobre as preferências dos alunos.

Por último, foi solicitado ao aluno que realizasse um resumo sobre o seu livro preferido, tal como se o fosse apresentar, numa sessão de partilha. O aluno deveria descrever o livro de modo a convencer o leitor a lê-lo.

Através deste exercício, a criança conseguiu refletir emoções e sentimentos que o livro lhe despertava. Desta forma, foi possível verificar se o aluno demonstrava prazer na leitura e desfrutava da mesma ou se a realizava sem qualquer tipo de emoção e fazia uma descrição despida de sentimento.

Através deste questionário foi possível recolher dados sobre o impacto do projeto, observá-los numa perspetiva qualitativa, e daí retirar informação riquíssima.

#### **4.1.3 Terceiro momento**

##### Realização de entrevista à docente de português (anexo IX)

O último e terceiro momento foi a realização de uma entrevista à docente da disciplina de Português. Ao longo da entrevista, a docente descreveu o projeto desde o seu nascimento, explicando-nos a sua criação e execução em contexto, e também a evolução da sua extensão no que respeita aos anos letivos que abarcava.

Através desta entrevista foi possível perceber quais as representações da leitura que os alunos possuíam no início do ano letivo, a forma como olhavam para o projeto quando o integraram e analisar a alteração das suas posturas ao longo do ano letivo.

Uma das questões da entrevista prendia-se com os efeitos do projeto sentidos a curto e a longo prazo, onde a docente nos fez notar que alguns desses efeitos são sentidos pelos próprios professores, mas também pelos alunos e a motivação que isso gera em ambos os intervenientes. Por último, foi questionado sobre a viabilidade do projeto ser alargado a outras instituições, visto possuir grande qualidade pedagógica.

Em suma, este instrumento permitiu extrair uma quantidade imensa de informação que de seguida iremos analisar e relacionar com as próprias imagens que os alunos possuem do projeto. Segundo Meirinhos e Osório (2010), entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade, deste modo conseguimos recolher informação pertinente para uma análise sistémica do projeto.

#### **4.2 Análise e interpretação da proposta**

Neste capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os principais resultados desta investigação, tendo por base a problemática de investigação e os objetivos traçados.

Para uma melhor compreensão dos dados apresentados foram criadas diferentes categorias de análise, uma vez que, segundo Bogdan e Bilken (1994), as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que o investigador recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente afastado dos outros dados. Deste modo, o nosso objetivo consiste em apresentar a análise da nossa proposta segundo estes códigos, de forma a torná-la mais organizada e não através de um esquema exaustivo e pouco claro.

No sentido de dar resposta à nossa questão de investigação, “Compreender a importância da implementação de projetos de leitura por prazer, em contexto escolar, na formação de leitores voluntários”, foram, então, criadas duas categorias pré-definidas: Evolução das Representações da Leitura e o Desenvolvimento do Gosto pela Leitura, e, decorrente da análise dos dados, foram adicionadas mais seis categorias emergentes: O Papel da Partilha neste Projeto ; O Impacto ao Nível Comportamental nos Alunos; O Projeto como Ferramenta no Desenvolvimento da Língua Não Materna; O papel do suporte de leitura na influência do gosto; Os hábitos de leitura e a Pandemia Covid-19; A influência do tipo de literatura na motivação para a leitura.

De seguida, apresentamos a análise e a interpretação dos dados, tendo por base esta organização.

#### **4.2.1 Categorias pré-definidas**

##### - Evolução das Representações da Leitura

Quando os alunos iniciaram a participação no projeto “Leituras Partilhadas”, no início do ano letivo, possuíam uma imagem da leitura negativa, associada a algo aborrecido, que rejeitavam. No final da intervenção, podemos afirmar que as representações da leitura nos alunos se foram alterando ao longo da implementação do projeto.

Este projeto não tinha como objetivo avaliar o domínio que o aluno tem da língua, mas sim, de lhe dar a oportunidade de poder contactar com a leitura de outra forma e, assim, “fazer as pazes” com a leitura deixando-se invadir pelos seus encantos.

Todos os dias os alunos têm contacto com a leitura, mas não é um contacto voluntário. A leitura é-lhes imposta, através de textos narrativos, que muitos deles não compreendem e outros olham com algum receio. Este projeto veio dar-lhes a possibilidade de utilizarem dez minutos semanais, de uma aula da disciplina de Português, para ler algo da sua preferência e, dessa forma, transformar a imagem que possuem sobre a leitura.

De acordo com os dados registados, e com a informação dada pela docente da disciplina, foi possível verificar que muitos alunos no início do projeto consideravam que aquele tempo dedicado à leitura não teria qualquer utilidade.

Ao longo da implementação, os próprios alunos alteraram as suas conceções, pois além de se renderem à leitura durante o tempo estipulado, a turma pediu à docente para alargar o tempo dedicado à mesma, alegando que o período era demasiado curto e tinham de terminar quando se iniciava o desfrute da viagem que é ler. Deste modo, o tempo dedicado ao projeto passou a ser cerca de 15 minutos semanais.

Podemos verificar que não foi apenas o tempo dedicado à leitura que aumentou, o mesmo aconteceu com o número de alunos motivados para a atividade. Inicialmente, muitos alunos não traziam livro para a aula, pois, no seu pensamento, aquele tempo de leitura era dispensável, contudo, ao longo do ano letivo essa postura foi-se alterando. Talvez por influência dos pares no momento da partilha, a verdade é que esses alunos passaram a trazer livro para a sala e, também, a ler atentamente durante o tempo estipulado, pois passaram a desfrutar da leitura, aspeto que foi corroborado pelos próprios



testemunhos dos alunos à docente da disciplina, onde afirmam ter descoberto o prazer da leitura.

Quando existe por parte dos alunos uma preocupação em aumentar o período de contacto com a leitura, automaticamente compreendemos que existe uma alteração sobre o que representa a leitura para aquele aluno, pois essa atividade deixa de ser uma tarefa penosa que causa frustração e aborrecimento, tornando-se um momento de fruição e relaxamento. De acordo com Pennac (1993), os alunos consideram chatos os textos dos manuais pelo medo que estes lhes despertam, ou seja, o medo de não compreender, medo de dar respostas erradas, pois sempre que o aluno lê, o aluno é objeto de questionamento nos diferentes domínios da língua. Por isso, é importante compreender que se pretendemos formar leitores voluntários não podemos inculcar uma leitura forçada, mas, pelo contrário deixar que seja o aluno a descobrir a leitura para que este construa a sua própria representação de leitura.

#### - Desenvolvimento do Gosto pela Leitura

No ponto anterior compreendemos que, durante o ano letivo, as representações da leitura se foram alterando de uma forma positiva; podemos dizer que a relação com a leitura também sofreu uma evolução, pois se a criança deixa de ver o ato de ler como algo negativo e passa a encará-lo como um ato de prazer, inconscientemente, o gosto por esta atividade aumentou.

Ao analisarmos as respostas dadas pelos alunos, foi possível verificar que mais de metade da turma afirmava gostar do projeto e o considerava útil na sua vida, compreendendo algumas das suas potencialidades na melhoria da sua relação com a leitura. Aqui deixamos alguns exemplos dos conselhos dados pelos alunos, no documento “Carta a um amigo”:

“Eu penso que este projeto é bom para ler. Eu gosto quando tu lês calmamente.”

“Eu penso que este projeto é bom para as crianças lerem mais, espero que também o faças.”

“Eu penso que este projeto é fundamental para o desenvolvimento da nossa leitura.”

“O projeto é muito bom pois ocupa pouco tempo, e ajuda-te a melhorar a pronuncia (...) nesta fase de pandemia é muito útil ler.”

“Eu gostei muito deste projeto pois é muito divertido.”

“Eu penso que é um bom projeto porque só vai melhorar a nossa leitura.”

Os testemunhos destes alunos dão-nos informação relevante sobre a sua imagem da leitura, todos eles manifestam gosto pelo projeto e encaram-no como uma atividade prazerosa e útil, que tem influência na sua vida e no seu domínio da língua. Por outro lado, é possível também perceber que cada aluno vê uma potencialidade diferente no projeto, o que demonstra a sua versatilidade, pois adapta-se às necessidades de cada criança contribuindo para o desenvolvimento das diferentes competências inerentes ao ato e ao significado da leitura.

Deste modo, constatamos que o contacto com a leitura, que antes era difícil, começou a tornar-se mais fácil e mais duradouro, o que demonstra que o gosto pela atividade aumentou consideravelmente. Claro que não são valores quantificáveis, contudo se a criança demonstra motivação e empenho na atividade, certamente é porque essa tarefa lhe dá gosto realizar.

Ao longo da implementação do projeto, foi possível verificar que, além de desenvolver gosto pela leitura, o projeto potencializou outras aprendizagens e competências que agrupamos em categorias emergentes e que iremos analisar de seguida.

#### **4.2.2 Categorias Emergentes**

##### - O Papel da Partilha neste Projeto

O projeto era intitulado “Leituras Partilhadas”, o que, à partida, conferia uma importância relevante ao papel da partilha entre os participantes.

A apresentação de livros acontecia mensalmente e apenas apresentavam os alunos que tinham, de facto, lido alguma obra. Nessa partilha além da história lida, os alunos partilhavam emoções e opiniões e, muitas vezes, aconselhavam os colegas a ler aquele livro ou outro do mesmo autor, ou porque se tinham identificado com a história, ou com o tipo de literatura, ou mesmo com tipo de escrita do autor.

Devemos ter em atenção que a faixa etária destes alunos se situava entre os 10-12 anos, idade na qual existe sempre a procura de uma referência no grupo, um líder. Felizmente, nesta turma, pudemos observar que os alunos viam como referência

elementos que possuíam hábitos de leitura regulares e que nestes momentos de partilha puderam influenciar outros, de forma positiva.

Realçamos uma situação, onde um aluno que mantinha uma postura de resistência ao projeto, desde início do ano, alterou a sua atitude. Após a partilha de um livro por parte de um amigo resolveu seguir o seu exemplo e dar uma oportunidade à leitura e, a partir desse momento, começou a ler regularmente admitindo que aquela partilha o ajudou a descobrir o tipo de escrita que o cativava. Este testemunho chegou-nos pela docente da disciplina, que afirma ter um aluno diferente, que se deixou contagiar pelo prazer de ler.

Outros alunos mostraram que o momento da partilha da leitura era um dos seus momentos preferidos do projeto, como podemos comprovar pelos testemunhos.

“Eu gosto deste projeto, pois promove a leitura e é uma coisa muito boa para partilhares com os teus colegas. O que eu mais gosto neste projeto é poderes ler e partilhar a tua opinião com os teus colegas. “

“ A parte que mais gosto é quando é tempo de apresentar o livro aos meus colegas.”

Este momento de partilha e troca de experiências é riquíssimo, promove um leque imenso de competências, desde a capacidade discursiva que o aluno apresenta ao recontar a história, ao desenvolvimento da oralidade e da organização do discurso, à troca de opiniões sobre o mesmo livro, permitindo trabalhar a compreensão inferencial e refletir sobre as próprias experiências e as experiências que o livro proporcionou.

Todos sabemos que a interpretação que realizamos sobre qualquer assunto tem por base as experiências pessoais e o conhecimento do mundo que cada um de nós possui, logo a nossa partilha será sempre diferente da do nosso colega e isso irá gerar diálogo e trocas de ideias ricas e construtivas.

Neste sentido, podemos verificar que este projeto vai ao encontro do que preconiza o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al,2017), quando sugere estimular os alunos a partilhar experiências de leitura com uma base reflexiva, promovendo o debate e a trocas de ideias, construindo, assim, alunos atentos com capacidade crítica.

O momento de partilha não é um momento de avaliação, é um momento de aprendizagem e demonstra-se fulcral para o desenvolvimento da empatia com a leitura,

nos alunos. O ser humano é um ser social e constrói as suas experiências em sociedade, através da troca de testemunhos. Desta forma, a partilha é o culminar de todo este projeto de leitura.

#### - Impacto ao Nível Comportamental nos Alunos

Ao longo do período de observação do projeto pudemos verificar que o mesmo surtia grande impacto ao nível do comportamento dos alunos, em sala de aula.

A sessões de leitura aconteciam sempre à segunda-feira, nos primeiros 10-15 minutos de aula. Era possível observar que os alunos após entrarem na sala de aula, rapidamente procuravam os seus livros, seguindo-se minutos de silêncio absoluto, e após o período de leitura mantinha-se o clima silencioso ao longo de toda a aula. Os alunos estavam mais atentos e concentrados nas tarefas, o que contrastava com as aulas em que os alunos não liam, pois existia sempre um burburinho causado pelos elementos mais desestabilizadores.

Podemos dizer que aquele momento de pausa era bastante benéfico e proveitoso a diferentes níveis, quer para os alunos, quer para a própria disciplina de português, pois através da leitura estavam a aumentar a sua fluência e o seu vocabulário, mas também a sua concentração e atenção para as restantes tarefas da aula.

Atualmente, nas escolas, encontramos grupos de alunos cada vez mais ativos e indisciplinados que apresentam comportamentos desafiantes perante o adulto. Ao analisarmos o impacto que o projeto teve nesta turma, que possuía alunos bastante inquietos, podemos refletir na possibilidade de este tipo de projeto poder ser um caminho para a construção de um ambiente de sala de aula mais calmo e produtivo.

Através dos seus testemunhos, pudemos verificar que vários alunos associavam a leitura à calma e à tranquilidade, notámos que quando a leitura não era realizada em sala de aula, os alunos procuravam sempre um local calmo para ler, como o quarto, antes de se deitarem, a praia ou o seu espaço de estudo. É possível verificar que a leitura lhes transmitia serenidade.

Numa sociedade cada vez mais stressada e agitada, é urgente refletirmos sobre os momentos de pausa e reflexão que existem no nosso dia a dia. Incentivar as crianças, desde

tenra idade, a adotarem momentos de pausa na sua vida e a desfrutarem dos benefícios da leitura é, sem dúvida, fulcral e frutífero e é importante refletirmos sobre isso nas nossas escolas.

#### - O Projeto como Ferramenta no Desenvolvimento da Língua Não Materna.

A instituição onde se desenvolveu este projeto abarca inúmeras crianças de nacionalidade chinesa, o que pressupõe que muitos alunos não dominam o Português e frequentam a LPNM. Assim, o projeto “Leituras Partilhas” ganha um papel importante, pois através deste os alunos chineses têm a oportunidade de conhecer um pouco da nossa literatura e de contactar com ela de forma mais regular. Podemos observar este benefício através do testemunho de um dos alunos de nacionalidade chinesa, que admitiu ter lido o seu primeiro livro no âmbito deste projeto. Esta partilha mostra-nos o valor que um projeto de leitura pode ter na vida de uma criança, pois vai dar-lhe a oportunidade de contactar e conhecer a nossa literatura e, aos poucos, ajudá-la a melhorar e a compreender a nossa língua, através deste contacto.

Os projetos de leitura bem planeados e estruturados, podem ser extremamente benéficos no desenvolvimento das várias competências inerentes ao ato de ler; neste caso, a partilha de experiências dos alunos e o contacto com a literatura, vai estimular e acelerar a aprendizagem e o domínio da nova língua.

#### - O papel do suporte de leitura na influência do gosto

Atualmente, a leitura pode chegar-nos através de diferentes meios, quer pelos livros, quer pelos equipamentos digitais. Muitos leitores defendem que o livro nos transmite cheiros e sensações que através de um iPad ou E-book é impossível sentir.

Contudo, as novas gerações estão a modificar os seus hábitos e, para os mais novos, a experiência de ler através de um dispositivo eletrónico poderá ser tão enriquecedora como ler um livro.

Mas será que esta escolha, que para a criança poderá ser vista como a melhor opção, irá influenciar o seu gosto pela leitura? Ao substituímos o livro por um dispositivo eletrónico estamos a retirar à criança experiências únicas, como a sensação de folhear e

cheirar um livro novo, por outro lado, a utilização de dispositivos eletrônicos revela-se mais prática em algumas situações.

Efetivamente, a turma em estudo utilizava o manual digital em substituição do manual escolar. Todos os alunos possuíam um tablet, o que tinha influência direta na escolha posterior do meio a utilizar para a leitura e, por conseguinte, alguns alunos indicaram que liam através de dispositivos eletrônicos; no entanto, na sua maioria, os alunos referiam a preferência pelos livros em papel. Em nosso entender, e tendo por base esta experiência, parece-nos que o livro ainda é o meio preferido para a realização de leitura por fruição.

#### - Os hábitos de leitura e a Pandemia Covid-19

Devido à conjuntura atual, o estudo estendeu-se para o período de confinamento causado pela pandemia Covid-19 e, por isso, consideramos importante verificar se os alunos continuaram a manter hábitos de leitura durante este período. Após a análise de resultados verificamos que 57% dos alunos mantiveram hábitos de leitura diários, mas que os restantes diminuíram os hábitos de leitura ou deixaram mesmo de ler. As razões apontadas pelos primeiros foram o facto de possuírem mais tempo livre e poderem dedicá-lo à leitura; já as crianças que reduziram o seu tempo de leitura apontaram o cansaço extremo, causado pelo excesso de horas em frente ao computador, como principal razão.

O que nos leva a dizer que grande parte dos alunos via a leitura como uma atividade a manter na sua rotina diária, e os que não a consideravam parte integrante do seu dia apontavam uma razão bastante credível para não o fazer, pois compreendemos que durante o período de confinamento os alunos foram sobrecarregados com tarefas escolares através de meios digitais.

Este comportamento veio mostra-nos que mais de metade da turma já possuía hábitos de leitura intrínsecos, que se mantêm independente da sua envolvente, o que nos leva a crer que os irão manter futuramente.

### A influência do tipo de literatura na motivação para a leitura

De acordo com os dados obtidos através do inquérito, os alunos preferem literatura estrangeira, dentro do gênero narrativo, e histórias que contenham aventura, mistério e algum humor. Entre as obras preferidas pelos alunos destaca-se a coleção “Diário de um Banana” de Jeff Kinney e os livros de David Walliams, seguindo-se as coleções “Bando das Cavernas” de Nuno Caravela e “Escola dos Piratas” de Sir Steve Stevenson. Os restantes livros indicados pertencem a outras coleções do mesmo gênero e um ou outro livro incluído nas obras PNL para o 6.º ano.

Este conjunto de títulos mostra que os gêneros literários preferidos pelos adolescentes são livros que envolvam mistério, aventura e alguma ironia, livros que tragam aos alunos uma experiência diferente do seu dia a dia, aliada a umas belas gargalhadas.

Nos seus testemunhos, os alunos afirmam gostar de ler estes livros por serem divertidos e, alguns terem ilustrações bastante apelativas, fazem um breve resumo da história, onde salientam a parte do livro que mais gostaram, refletindo a sua motivação na leitura.

Contudo, salientamos um aluno que apresenta como preferência “O Diário de Anne Frank”, presenteando-nos com um resumo da obra muito interessante, carregado de empatia, onde conseguimos compreender que aquele aluno já dispõe de ferramentas que lhe permitem ter uma compreensão leitora que outros não dispõem e isso possibilita-lhe desfrutar da mesma com prazer.

Ao olharmos para os títulos apresentados, verificamos que os alunos leem coleções indicadas para a sua faixa etária, mas sobretudo literatura de “bestseller”, o que nos leva a refletir sobre algumas questões como por exemplo: “Por que razão não leem os alunos literatura de qualidade? Porque predominam títulos estrangeiros? Será por falta de oferta ou por desconhecimento? Estarão os mediadores de leitura preparados para aconselhar os jovens? Questões que nos parecem bastante pertinentes para serem analisadas num estudo futuro.

Contudo, parece-nos possível avançar que a pequena lista de títulos apresentada poderá ser o resultado do pouco conhecimento literário, da escassez da oferta e da influência entre pares. O projeto resultou, em grande parte, da troca de experiências de

leitura dos alunos; assim, era provável que os alunos lessem o mesmo livro que os colegas já haviam lido e assim sucessivamente, influenciando os demais. Todavia, importa perceber se seria importante apresentar aos alunos outras opções, proporcionando-lhes outras experiências e aumentando o leque de oferta, o que poderia, contudo, quebrar a liberdade de escolha do próprio aluno. Questão que nos coloca perante um dilema: aparecerá aqui a liberdade de escolha como um elemento libertador ou castrador?

Na análise ao questionário, pudemos perceber que os alunos possuíam grande liberdade ao longo do projeto, pois cerca de 90 % dos alunos escolhiam o livro e iam ler, assim como o tempo que necessitavam para lê-lo, havendo por isso grandes oscilações quanto ao número de livros lidos no âmbito do projeto, havendo alunos que apenas leram um livro e outros que leram mais de dez livros, sendo a média de três a seis livros.

Sendo o aluno o principal interveniente na escolha do livro, talvez esta liberdade de escolha tenha funcionado como um elemento limitador da própria escolha, condicionando a experiência de leitura pelo desconhecimento da oferta literária. Possivelmente, a apresentação de um leque alargado de diferentes opções aos alunos poderá ser mais frutífera.



## CAPÍTULO V - CONCLUSÕES

No presente capítulo iremos apresentar as conclusões do estudo realizado com o objetivo de dar resposta à questão-problema e aos objetivos de investigação que conduziram todo o percurso investigativo. Serão, também, mencionadas algumas limitações do estudo, assim como algumas ideias para futuros trabalhos.

Terminada a análise interpretativa, chegamos ao momento de dar resposta à problemática em estudo **“Compreender a importância da implementação de projetos de leitura por prazer, em contexto escolar, na formação de leitores voluntários”**. O trabalho de investigação teve por base o projeto de leitura “Leituras Partilhadas” tendo sido formulados dois objetivos específicos: “Analisar a evolução das representações da leitura, por parte de um grupo de alunos de 5º ano, ao longo de um ano de implementação do projeto “Leituras Partilhadas”; e “Conhecer o impacto do projeto “Leituras Partilhadas” ao nível do desenvolvimento do gosto pela leitura, em alunos do 2º ciclo do ensino básico.”

No que respeita ao primeiro objetivo, concluímos que o projeto “Leituras Partilhadas” contribuiu positivamente para a alteração das representações da leitura por parte dos alunos. Como pudemos verificar no ponto anterior, os alunos, no início do ano letivo, consideravam o ato de ler como uma tarefa penosa e aborrecida, demonstrando rejeição à participação no projeto. Contudo, durante a intervenção, pudemos verificar que esta imagem se foi alterando uma vez que os próprios alunos relataram que descobriram as sensações e motivações que a leitura é capaz de despertar. O tempo dedicado ao projeto foi aumentado por iniciativa dos próprios alunos, aumentando, de igual modo, a recetividade e a participação dos alunos no projeto.

De acordo com o estudo PISA de 2015, atividades como projetos de leitura são atividades que aumentam o nível de motivação dos alunos para a leitura. Ou seja, momentos onde o aluno possa usufruir da liberdade de escolha e possa partilhar, sem avaliação explícita, as suas aprendizagens ou apenas o seu deleite com a leitura são tarefas que propiciam o gosto pela atividade.

Ao registarmos uma modificação positiva nas representações da leitura, por parte dos alunos, também conseguimos responder ao nosso segundo objetivo que era “Compreender o impacto do projeto no desenvolvimento do gosto pela leitura”. Foi

possível verificar que o projeto teve um impacto muito positivo no desenvolvimento do gosto pela leitura, ao manter os alunos em contacto com os livros, dando-lhes o direito de escolha.

Assim, os alunos puderam descobrir a liberdade de se encantar, de se identificar e viver as aventuras que só os livros lhes podem proporcionar e, deste modo, descobrir o gosto pelo ato de ler e ressignificar a leitura para uma atividade de descoberta individual e prazerosa.

Para que haja esta reconciliação com a leitura, existe uma única condição: não pedir nada em troca. Absolutamente nada. (...) Proibição absoluta de «falar acerca de». Leitura-dádiva. Ler e esperar. Não se força a curiosidade, desperta-se. Ler, ler e confiar nos olhos que se abrem, nas caras que se regozijam, na pergunta que vai nascer e que levará a outras. (Pennac, 1993, p. 122)

Assim, aproximamo-nos de uma resposta à nossa questão inicial, **“Compreender a importância da implementação de projetos de leitura por prazer, em contexto escolar, na formação de leitores voluntários”**: é urgente o desenvolvimento de projetos de leitura nas escolas.

O impacto do projeto “Leituras Partilhadas” ultrapassou em muito os objetivos esperados. Apesar de não ser possível medir quantitativamente este impacto, observamos claramente o seu efeito, pois além de contribuir para a alteração das representações de leitura nos alunos e do gosto pela leitura, também lhes permitiu ultrapassar obstáculos e barreiras na língua, ajudou-os a compreender melhor a sua própria língua, interferiu no seu desenvolvimento e crescimento pessoal, teve um impacto notório ao nível comportamental nos alunos, aumentando o seu nível de concentração e calma e, também, os seus resultados académicos. Segundo Alçada (2021), quando as crianças leem voluntariamente e sem esforço consciente, tornam-se leitores efetivos, enriquecem o seu vocabulário e desenvolvem a capacidade de compreender e usar estruturas gramaticais complexas.

Se pretendemos criar alunos atentos, empáticos, com pensamento crítico e reflexivo, temos de formar leitores voluntários. Para que tal aconteça, precisamos de lhes proporcionar a descoberta da leitura por prazer e não uma leitura imposta. Assim,

percebemos que a criação de projetos de leitura será um dos caminhos possíveis para que os alunos façam as pazes com a leitura e se tornem leitores voluntários.

### **Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações**

Os estudos desta natureza apresentam sempre limitações, não sendo este uma exceção. Neste caso, a principal limitação deste estudo decorreu do facto de ter sofrido uma quebra na sua aplicação devido à situação epidemiológica provocado pela Covid-19. O período de confinamento alterou toda a estrutura de implementação do projeto, que passou a ser realizado online, tal como a recolha de dados, que foi realizada através das plataformas digitais, *Google Forms e Zoom*.

Neste sentido, considerámos que o período de confinamento interferiu diretamente nos resultados obtidos, pois acreditámos que apesar de termos sentido o impacto do projeto nos alunos, este poderia ter sido maior se o mesmo fosse aplicado em contexto presencial.

Uma outra limitação prendeu-se com o período de acompanhamento do projeto, pois a intervenção educativa apenas aconteceu durante o segundo período e, apesar de possuímos o testemunho da docente da disciplina, que nos ajudou a compreender toda a evolução do projeto, sentimos falta de uma avaliação diagnóstica mais pormenorizada sobre as representações da leitura nos alunos, para melhor comparar com os dados recolhidos no final da intervenção.

Por último, salientamos como possível limitação, a escassa variedade de obras que circulou entre os alunos, que se compôs quase exclusivamente de exemplares de coleções de “best-sellers”, de que são exemplo “O Bando das Cavernas”, “Diário de um Banana” e “Escola dos Piratas”.

Com efeito, no caso do projeto “Leituras Partilhadas” o aluno dispunha de liberdade na escolha dos livros, não existindo interferência do docente nesse processo, o que pode ter sido limitador em termos de qualidade e variedade literária.

Apesar desta investigação nos ter mostrado que a descoberta da leitura deve ser realizada de forma livre, parece-nos que uma orientação por parte do mediador, ainda que indireta, poderia ter originado melhores frutos. Para que tal aconteça, é, todavia,

importante que os docentes possuam conhecimento literário suficiente, de modo a garantir que as escolhas não recaiam apenas nos referidos “best-sellers” e que passe a integrar outra literatura, de qualidade; que as obras literárias sejam exploradas na sua totalidade em sala de aula; que incluam atividades como a exploração de “Álbuns ilustrados” ou “ Livros-Mapa”, onde a utilização da imagem é associada a temas fraturantes e a lugares que captam, por completo, a atenção dos adolescentes proporcionando excelentes atividades interdisciplinares; que autores como Ana Pessoa, David Machado e editoras como a Planeta Tangerina, a Kalandraka ou a Akiara se tornem conhecidos dos alunos, pois poderão oferecer-lhes experiências de leitura fascinantes. É importante investir nos meios de ligação entre o produto (livro) e o consumidor (aluno) para que se encurtem as distâncias entre os dois.

Na verdade, e como refere Barros (2014), a propósito da formação de mediadores de leitura, não interessa termos escolas com bibliotecas bem equipadas, se não possuímos professores que acreditem na leitura e no seu poder, que sejam conhecedores e amem os livros, que busquem no seu dia a dia promover experiências enriquecedoras de leitura. Ou seja, é necessário investir na formação de professores no âmbito do conhecimento e gosto literário, de forma que estes possam orientar os seus alunos nas melhores experiências literárias.

Concluimos assim, que a realização desta investigação nos mostrou um mundo que apesar de não ser novo ainda é pouco explorado, um pequeno projeto de leitura é capaz de transformar pessoas, quer sejam crianças ou adultos. Deste modo, compreendemos que é essencial que nos deixemos mover pelo poder da leitura, que mergulhemos nas suas palavras e só depois poderemos passá-lo aos nossos alunos, formando assim, futuros leitores voluntários.

### **PARTE III - REFLEXÃO GLOBAL DA PES**

---

Neste último ponto será apresentada uma reflexão global sobre a Prática de Ensino Supervisionada, onde se revela um pouco do caminho percorrido ao longo desta etapa de crescimento pessoal e acadêmico.

## REFLEXÃO GLOBAL DA PES

*“Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo.”*

Malala Yousafzai

Aqui termina mais uma etapa da minha formação, o Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo de Português e HGP do Ensino Básico, que corresponde, naturalmente, ao princípio de um novo ciclo e de novos sonhos.

Enquanto adolescente pensei, muitas vezes, no que me viria a tornar quando adulta. Qual a profissão que viria a seguir, talvez médica pediatra ou educadora de infância, sempre me via a trabalhar com crianças no meu dia a dia. Assim aconteceu, o destino quis que eu descobrisse a beleza que é ensinar uma criança e a importância que um professor pode ter na sua vida.

A experiência da PES é uma oportunidade fulcral no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas e de conhecimentos necessários para uma praxis com qualidade. É, também, um momento de grande reflexão e amadurecimento sobre a nossa própria dinâmica enquanto futuros professores e colegas.

Segundo Ainscow (1991), as escolas devem ser entendidas como sistemas de relações e interações entre pessoas e a sua qualidade irá contribuir para a qualidade da escola. Ou seja, uma escola de qualidade necessita de professores que cooperam, flexíveis e disponíveis e é importante perceber que é durante a nossa prática pedagógica que nós voltamos à escola, mas numa outra perspetiva, é neste momento que desenvolvemos as primeiras práticas enquanto docentes e que compreendemos a importância do trabalho colaborativo com o par pedagógico, com os nossos orientadores, com os professores cooperantes e, também, com os nossos alunos, pois a qualidade da nossa prática irá resultar da boa articulação entre todos estes elementos.

Os momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido permitiram uma autoanálise das práticas, possibilitando a obtenção e a mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos nas diferentes áreas.

Uma característica basilar do professor reflexivo é a sua abertura, através da qual se admite a existência de diferentes caminhos dentro de um vasto universo e que é possível repensar esses caminhos, pois os professores que possuem um espírito aberto buscam constantemente novas respostas, questionando-se sobre o modo como atuam em contexto de sala de aula (Dewey, 1938).

Por conseguinte, é importante perceber que esta é uma prática que devemos levar para a vida enquanto futuros professores, pois mesmo os mais reflexivos erram, sendo que o importante é aprender com os erros e utilizá-los para alterar atitudes e implementar práticas educativas mais eficientes (Reis, 2006).

Deste modo, a reflexão demonstra-se essencial à tomada de consciência para determinados aspetos que nos permitem crescer, aprender e transformar, tendo em conta todas as experiências.

O contacto com professores cooperantes e orientadores baseou-se no princípio de partilha de saberes e de competências, proporcionando aprendizagens fundamentais para o futuro profissional. Assim, aprendi e construí novos saberes e conheci pessoas incríveis.

Segundo McCaslin e Good (1993), os professores devem fazer o esforço de conhecer os seus alunos; desta forma, haverá maior probabilidade que os alunos gostem do professor e procurem emitar o seu comportamento, assim como respeitá-lo.

Ao longo de toda a prática, em ambos os contextos procurei estabelecer uma relação de respeito e proximidade com os meus alunos e, também, com toda a comunidade educativa, o que proporcionou momentos de envolvimento e de partilha, permitindo o desenvolvimento de uma relação de empatia e facilitadora da cooperação entre grupos.

Cada aluno é único, com interesses diferenciados, ritmos e sensibilidades próprias, o processo de ensino e de aprendizagem foi um desafio gratificante e enriquecedor.

A prática pedagógica mostra-nos que nem sempre é fácil para o docente encontrar um equilíbrio entre a componente didático-pedagógica e a vertente humana, cabendo ao professor delinear bem a sua estratégia e apostar numa abordagem proativa, onde consiga conquistar o respeito dos seus alunos, mostrando-lhes que acredita no seu potencial.

A possibilidade de experienciar estes dois contextos foi uma mais-valia para mim, e aponto este aspeto como um ponto forte da PES, uma vez que este contacto com dois

contextos diferentes nos leva a conhecer duas realidades, que, apesar de se tratar de faixas etárias próximas, demonstram, na realidade, duas situações dispares.

No contexto Educativo I tive a possibilidade de contactar com crianças que se encontravam no 1.º ano de escolaridade, ainda a adaptar-se ao ritmo escolar e que exigiam do professor uma grande disponibilidade e acompanhamento quase individualizado devido à pouca autonomia que ainda possuíam.

No contexto Educativo II os desafios foram outros, os alunos frequentavam o 5.º ano de escolaridade e exigiam do professor uma outra postura em sala de aula: mais assertiva, pois demonstraram-se mais desafiadores.

No entanto, ambas as experiências se revelaram enriquecedoras e contribuíram para a aquisição de *insights* e construção dos pilares de uma futura docente.

A aprendizagem é o resultado de um processo complexo de trocas funcionais que se estabelecem entre os elementos: o aluno que aprende o conteúdo que é objeto da aprendizagem e o professor que ajuda o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que aprende. (Coll, 1996, p. 28)

Nesta construção de significados para ambos os intervenientes desta interação construtiva tive a oportunidade de conhecer o projeto “Leituras Partilhadas” e de me apaixonar pelo mesmo, ao ver o impacto positivo que tem nos alunos, e que a longo prazo dará, certamente, bons frutos. Enquanto futura professora é um projeto que irei abraçar e aplicar na minha sala de aula, porque é um projeto em que acredito e que defendo, onde todos os intervenientes ganham.

Segundo Santos (1983), “educa-se com o sentir e não com a inteligência. Só se educa inteligentemente se se educa pelo coração e com amor” (p. 300). Ou seja, o professor é um elemento fundamental na qualidade dos processos desenvolvidos em sala de aula, e é importante que os desenvolva de forma aprazível e empática com os seus alunos, demonstrando dedicação e carinho, quer no trabalho que realiza, quer com os sujeitos da sua ação pedagógica.

Em suma, a PES demonstrou-se uma experiência marcante que deixará boas memórias, com ela surgiram desafios e oportunidades de crescimento, quer a nível profissional, quer ao nível humano. É o encerramento de um ciclo e o início de uma nova



etapa. É importante perceber que a formação de um professor nunca termina, pois aprendemos para ensinar e ensinamos para aprender, e, assim, será um longo caminho de aprendizagem constante e, certamente, muito gratificante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1991b). Towards Effective Schools for All: Some Problems and Possibilities. In M. Ainscow, *Effective Schools for All* (pp. 215-228). London: David Fulton.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa.
- Alçada, I. (2021). *LER – Leitura e Escrita: Recursos*. Retrieved maio 15, 2021, from <https://ler.pnl2027.gov.pt/>.
- Astolfi, J-P., Peterfalvi, B., Vérin, A. (2001). *Como as crianças aprendem as Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, M. (1997). *A teoria Cognitvia e Social de Albert Brandura*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Balça, Â., & Costa, P. (2017, jan. - jun.). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-vista*, pp. 201-220.
- Balça, Â., & Pires, M. (2012, n. 22, jan./abr.). *O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas*. Retrieved junho 10, 2021, from <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1624/1560>
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto - Percursos de Leitura Literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*. Trinta Por Uma Linha.
- Beuscu H., Morais J., Rocha M., Magalhães M. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Mestras de Aprendizagem*. Lisboa : Direção Geral da Educação .
- Ceia, C. (2009). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Retrieved from Casa da leitura: [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)
- Coll, C. (1996). *Psicologia de la instrucció*. Barcelona: Universitat Aberta de Barcelona.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). *Aprender com a Biblioteca Escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Costa, A. F. (coord.), Pegado E. & Ávila, P. (2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática 2ª Edição*. Coimbra: Almedina.
- Couto, A. (2017). *Fluência em leitura e hábitos de leitura. Impacto de um programa de intervenção no 5º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Colier Books.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Retrieved março 15, 2021, from Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais do Português para o 5.ºano*. Retrieved fevereiro 16, 2021, from Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Diário da República n.º 129/2018, S. I. (2018, 07 06). *Diário da República Eletrónico*. Retrieved 02 10, 2021, from Decreto-Lei n.º 54/2018: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Dias, M. I. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances Developing Human Resources* (4).
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação*. Metodologia de Investigação I.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas M., Alves D., Costa T. (2007). *Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelas: de Boeck.
- Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como pré-requisito da aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Graça, M. (2009). *A formação de leitores literários em contexto escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Vol. 1.

- GRBE. (2017). *Gabinete da Rede Bibliotecas Escolares - Aprender com a biblioteca escolar*. Retrieved fevereiro 10, 2021, from Rede de Bibliotecas Escolares: [http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial\\_2017.html](http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial_2017.html)>
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar (M. A. Campos, Trad.)*. Academia do Livro.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey:: PrenticeHall, Inc.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey: PrenticeHall, Inc.
- Lessard-Hébert, M., Goyeite, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Manguel, A. (1998). *Uma história da leitura*. Lisboa: Ed. Presença.
- Manguel, A. (2010, julho 5). Estamos a destruir o valor do acto intelectual. (A. Gerschenfeld, Interviewer) Público. Retrieved fevereiro 27, 2021, from <https://www.publico.pt/2010/07/05/culturaipilon/noticia/alberto-manguel-estamos-a-destruir-o-valor-do-acto-intelectual-1445234>
- Martins, C. O. (2008). O Elogio do Livro de da Leitura. In *Ofícios do Livro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. E. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, M. E., & Sá, C. M. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel. *ACTAS DO I EIELP*, pp. 209-224.
- Mata, J. T., Neves, J. S., Lopes, M. Â., & Ávila, P. (2020). Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados apresentação. Lisboa: Iscte.
- McCaslin, M., & Good, T. (1993). Compilant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. . *Education Researcher*,21(3), pp. 4-19.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Pesquisa em Educação: Investigação Baseada em Evidências, 7ª Edição*. Virginia: Virginia Commonwealth University.

- Meirinhos Manuel, O. A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2)*, pp. 49-75.
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores - O Ensino da Leitura para professores e encarregados de Educação*. Porto: Livpsyc.
- Nina, I. F. (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. . Porto: Edições Asa.
- Pimentel, T.; Vale, I.; Freire, F.; Alvarenga, D.; Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Texto Editores.
- PNL. (2017). <http://pnl2027.gov.pt/>. Retrieved fevereiro 28, 2021, from [https://pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat\\_quemsomos=quemsomos](https://pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos)
- PNL. (2017). *Quadro estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura.
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura FCG. Casa da Leitura*. Retrieved from Acedido em [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_)
- Ramos, A. M. (2017, março 2). «Toda a literatura é educativa» - Promoção da Leitura em Portugal: uma revolução silenciosa. (Educatio, Interviewer) Madeira.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral and silent reading strategies for building fluency, word recognition and comprehension*. Nova Iorque: Scholastic.
- RBE . (2018). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- RBE. (2013). *Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Quadro estratégico: 2014-2020*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- RBE. (2020, março 1). *Rede de Bibliotecas Escolares*. Retrieved janeiro 15, 2021, from <https://www.rbe.mec.pt/np4/home>
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos -Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Ribeiro, E. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, pp. 129-148.
- Ribeiro, G. (2000). *As Representações Sociais dos moçambicanos : dopassado colonial à democratização. Esboços de uma cultura política*. Lisboa: Instituto da Cooperação Portuguesa/Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Rocha, E. B. (2010). *As Representações Sociais dos Professores de 1º Cicloface às crianças Portadoras de Perturbação deEspectro do Autismo*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sabino, M. M. (2008, março 25). Importância educacional da leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 1-11.
- Santos, J. d. (1983b). *Ensaio sobre a Educação II*. Lisboa: O Falar das Letras.
- Sequeira, M. d. (2000). A leitura e crise paradigmática do Séc.XXI. In M. d. (org., *Formar Leitores. O Contributo daBiblioteca Escolar* (pp. 51-58). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Small, R. V. (2001). *Developing a Collaborative Culture. School Library Media Research*. Retrieved junho 10, 2021, from projectenable.syr.edu: [http://projectenable.syr.edu/data/Developing\\_a\\_Collaborative\\_Culture1.pdf](http://projectenable.syr.edu/data/Developing_a_Collaborative_Culture1.pdf)
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (2002). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2002). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sousa, M. V. (2014). Leitura e Educação Literária - Saber para aprender a Ensinar a ler. *Texto, gramática e ensino do português*, p. 1.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE Publications Inc.

- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Varzim, P. d. (n.d.). *Câmara Municipal da Póvoa de Varzim*. Retrieved dezembro 15, 2020, from Câmara Municipal da Póvoa de Varzim: <https://www.cm-pvarzim.pt/>
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T., & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana Castelo, C. M. (n.d.). *Câmara Municipal de Viana do Castelo*. Retrieved Dezembro 15, 2020, from Câmara Municipal de Viana do Castelo: <http://www.cm-viana-castelo.pt/>
- Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2014). Leitura e Educação Literária. *Texto, gramática e ensino do português - APP 2014-2015*, p. 3.
- Vilar, M. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Educação, Lisboa.
- Yin, R. (2005). *Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## **ANEXOS**

---



**ANEXO I – PLANIFICAÇÃO 1.º CICLO**

Plano de Aula 1º CEB						
<b>Estagiárias:</b> Liliana S. Silva e Teresa Sofia Vilar		<b>Mestrado:</b> Educação Pré-escolar e Ensino 1º ciclo do EB			<b>Nº</b> 3943/3905	
<b>Duração:</b> 3 dias		<b>Nº de Alunos:</b> 24	<b>Ano de escolaridade:</b> 1ºano		<b>Data/Semana:</b> 28/03/2011	
<b>Tema:</b> Rever e Consolidar						
Conteúdos	Competências Específicas	Objetivos	Desenvolvimento da Aula	Recursos	Tempo	Avaliação
<b>Segunda-feira</b>						
<b>Português</b> Casos especiais de Leitura: - ar, er, ir, or, ur - r, rr, s,ss,nh	- Extrair e reter a informação essencial do discurso - Familiarizar com o vocabulário e as estruturas gramaticais simples	- Desenvolver o gosto pela escrita e leitura - Desenvolver as competências da escrita e da leitura. - Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a	<b>Rotinas diárias</b> A professora passa as rotinas diárias no quadro para os alunos as passarem para o seu caderno diário. Estas são: * Data; * Estado do tempo; * Abecedário; * Números; * Nome.	Quadro Interativo Ficha de atividades Quadro Branco Marcadores Material de escrita	15 min.	Está atento É participativo Domina o vocabulário É empenhado É organizado

	<p>- Conhecer vocabulário diversificado</p> <p>- Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e escrita</p>	<p>situações de comunicação</p> <p>- Apropriar-se de novos vocábulos</p> <p>- Identificar palavras desconhecidas</p>	<p>De seguida, a professora inicia a aula, mais propriamente dita com as seguintes tarefas:</p> <p><b>Jogo da Forca</b></p> <p>A professora propõe o <i>jogo da forca</i> realizado no quadro interativo, em que a turma trabalhará em grande grupo.</p> <p>Neste jogo serão consolidados os vários casos de leitura estudados.</p> <p>O objetivo principal deste jogo é ser o jogador a fazer mais pontos em 9 partidas.</p> <p>O objetivo específico deste jogo é descobrir uma palavra adivinhando as letras que a mesma possui, mas as palavras em questão, terão duas letras dadas no meio da mesma.</p> <p>A cada jogada, os jogadores irão simultaneamente escolher uma letra que suspeitem fazer parte da palavra. Caso a palavra contenha esta letra, será mostrado em que posição (ões) ela está. Entretanto, caso esta letra não exista na palavra, será desenhada uma parte do corpo do boneco do</p>		<p>15 min</p>	<p>Mostra que compreendeu o tema</p> <p>É seletivo</p> <p>Empenhado</p> <p>Realiza as tarefas corretamente</p>
--	--	--	---	--	---------------	--

		<p>jogador. Se todas as 9 partes do corpo do boneco estiverem desenhadas, o jogador estará fora da partida, perdendo o jogo.</p> <p><u>Pontuação</u></p> <p>O jogo de Forca consiste em 9 partidas, cada uma com uma palavra a ser descoberta. Cada palavra valerá 10 pontos, que serão divididos entre todos os jogadores que descobrirem a palavra. Assim, se um jogador acertar a palavra, ele ganhará 10 pontos; Se dois jogadores acertarem, cada um ganhará 5 pontos, e assim por diante. Além disso, os jogadores que acertarem ganharão um bônus de acordo com a quantidade de erros que cometeram. Este bônus vale, inicialmente, 10 pontos, e a cada erro do jogador, o seu valor fica 10 pontos a menos.</p> <p><u>Vencedor</u></p> <p>Vence o jogo quem tiver acumulado o maior número de pontos nas 9 partidas.</p>			15 min.	
--	--	--	--	--	---------	--


			<p>As palavras trabalhadas serão passadas pelos alunos para o caderno diário, a fim de lhes dar algum vocabulário.</p> <p>A professora ajudante ajudará na contagem dos pontos dos alunos e deverá estar atenta para que os alunos não desrespeitem as regras.</p> <p><b>A Confusão na Cidade Leitura</b></p> <p>No quadro interativo são colocadas aleatoriamente várias casas de uma cidade, com palavras dos casos de leitura, de seguida a professora pede aos alunos que organizem a cidade em bairros.</p> <p>Cada bairro deve conter palavras que pertençam a um único caso de leitura.</p> <p>Os alunos vão acompanhando o exercício na ficha.</p> <p><b>Sopa de Letras</b></p> <p>Como último exercício, a professora dá aos alunos uma sopa de letras.</p> <p>Todos os alunos têm como objetivo fazer a sopa de letras e, após todos terminarem a tarefa, a</p>		<p>20 min.</p> <p>10 min.</p>	
--	--	--	---	--	-------------------------------	--

			<p>professora faz a correção coletiva do exercício no quadro, onde serão chamados aqueles alunos que têm mais dificuldades à disciplina para ir corrigir ao quadro a mesma.</p> <p><b>- Divisão Silábica:</b></p> <p>De seguida, os alunos irão fazer a divisão silábica das respetivas palavras, referidas anteriormente, cabendo às professoras verificar se os alunos estão a fazer a tarefa corretamente ou não. Caso estejam com dúvidas, as professoras irão ajudar os alunos na concretização desta tarefa.</p>			
<b>Intervalo da Manhã</b>						
<b>Matemática</b>	- A aptidão para utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise de situações.	- Identificar e continuar sequências - Representar números na reta numérica	<p>A professora dá início à aula, projetando no quadro uma tarefa “<b>O canguru Kiko</b>” e entrega aos alunos o enunciado da respetiva tarefa.</p> <p>De seguida, vai trabalhar os padrões, então apresenta duas sequências de figuras com dois</p>	Quadro Interativo Material de escrita Blocos Lógicos	20 min.	Está atento e mostra interesse na tarefa. É autónomo



<p>- Padrões</p>	<p>- Procurar padrões e regularidades.</p> <p>- Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de problemas.</p> <p>- Efetuar cálculos mentalmente.</p>	<p>- Selecionar e utilizar pontos de referência, e descrever a localização relativa de pessoas ou objetos no espaço, utilizando vocabulário apropriado</p> <p>- Realizar, representar e comparar diferentes itinerários ligando os mesmos pontos (inicial e final) e utilizando pontos de referência</p>	<p>níveis de complexidade, este exercício será realizado utilizando os blocos lógicos.</p> <p>Por último, a professora apresenta um exercício de Orientação Espacial <b>“O percurso do gato”</b>.</p>	<p>Recortes de Papel com os vários exercícios</p>	<p>10 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>É claro e sucinto</p> <p>Mostra compreensão dos conteúdos</p> <p>Desenvolve o raciocínio</p>
------------------	--	--	---	---	-------------------------------	---




### Hora de Almoço

<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><b>À descoberta das inter-relações entre espaços</b></p> <p><i>A casa</i></p> <p><i>Os itinerários</i></p>	<p>- Reconhecer diferentes tipos de casa e seus espaços.</p> <p>- Identificar a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem, utilizando a posição do observador como elemento de referência.</p>	<p>- Reconhecer diferentes espaços da casa e suas funções</p> <p>- Representar a casa</p> <p>-Descrever itinerários diários</p>	<p>A aula será uma consolidação do tema “<i>casa</i>” para isso será entregue uma ficha de trabalho, que terá uma exploração <i>simultânea</i> de uma casa tridimensional projetada no quadro interativo, que a professora irá movimentar de acordo com a divisão da casa que será explorada.</p> <p>Em casa divisão será questionado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se chama?</li> <li>- O que fazes aqui?</li> <li>- Para que serve?</li> </ul> <p>Os alunos redigem um pequeno texto sobre a respetiva divisão.</p>	<p>Casa Tridimensional</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>30 min.</p>	<p>Está atento</p> <p>Compreende o filme.</p> <p>Realiza as atividades corretamente.</p>
--	--	---	--	---	----------------	--

<p><b>Expressões:</b> <b>Educação</b> <b>Físico-</b> <b>Motora</b> <i>Jogos Tradicionais</i></p>	<p>- Realizar ações motoras básicas com bolas e arcos.</p>	<p>- Praticar jogos tradicionais, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações respetivas desses jogos</p> <p>- Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios</p> <p>- Realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis</p>	<p>A professora inicia a aula, dividindo a turma em 4 equipas de 6 elementos cada.</p> <p>Aos elementos de cada equipa será entregue o respetivo crachá.</p> <p>O tema da aula será os <b>Jogos Tradicionais</b>, e serão trabalhados sob forma de estações. Neste caso, as equipas irão jogar em forma de competição, para que no final, haja uma equipa vencedora.</p> <p>Quando uma equipa acabar a estação, ganha 1 ponto, passando todas as equipas para a estação seguinte. Caso haja um empate, é atribuído um ponto as equipas empatadas.</p> <p>Assim:</p> <p> <b>Estação - Corrida de sacos</b></p> <p>Os jogadores entram para dentro do saco, seguram as abas com as mãos e colocando-se em posição vertical, correm em direção à meta, saem</p>	<p>Crachás</p> <p>4 sacos</p> <p>24 colheres</p>	<p>5 min</p> <p>5 min.</p> <p>7 min.</p>	<p>É participativo</p> <p>Respeita as regras</p> <p>Salta de cima para baixo com os pés juntos, utiliza os</p>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saltar a pés juntos, com receção equilibrada</li> <li>- Fazer equilíbrio de objetos durante a corrida</li> <li>- Coordenar a corrida de vários elementos</li> </ul>	<p>de dentro do saco e correm para entregar o saco ao colega seguinte. Vence o jogo a equipa que primeiro terminar.</p> <p> <b>Estação – Colher com Batata</b></p> <p>Os jogadores estão alinhados à partida e correm através de um percurso que é determinado pela professora.</p> <p>Cada jogador leva uma colher, com a boca, e nessa colher encontra-se uma batata.</p> <p>O jogador que deixar cair a batata é desde logo eliminado, vencendo a equipa que primeiro chegar à meta, sem nunca deixar cair a batata.</p> <p> <b>Estação - Corrida dos Três Pés</b></p> <p>O jogo inicia com a formação de pares dentro de cada equipa. Depois, dentro de cada equipa, os elementos são atados, ligando o pé de um jogador</p>	<p>24 batatas</p> <p>12 Cordas</p> <p>24 Arcos</p> <p>40 latas</p> <p>24 bolas</p>	<p>8 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>braços para manter o é equilibrado e aterrado com os pés à largura dos ombros.</p> <p>Equilibra a batata na colher durante a corrida</p> <p>Coopera com os</p>
--	--	--	--	--	--	---

	<p>- Rodar o arco no solo, segundo o eixo vertical com apoios</p> <p>- Lançar uma bola em precisão a um alvo fixo</p> <p>- Retomar à calma</p>	<p>ao pé do outro, de modo que fiquem com três pés, para percorrer o percurso.</p> <p>Ao sinal da partida, todas as equipas iniciam o percurso, vencendo aquela que finalizar primeiro.</p> <p> <b>Estação – Os Arcos</b></p> <p>Os jogadores conduzem os arcos, com um gancho que guia o arco. Se algum jogador deixar cair o arco tem de começar o percurso desde o início. Ganha a equipa que terminar primeiro.</p> <p> <b>Estação – Atira ao alvo</b></p> <p>Encontram-se encasteladas 10 latas em cima de uma mesa, cada elemento possui uma bola que deve atirar contra latas. Vence a equipa que colocar mais latas ao chão.</p> <p> <b>Estação - A Mensagem</b></p>		<p>colegas e coordena os movimentos</p> <p>Roda o arco no solo</p> <p>Balança o braço para cima e para trás, flete o cotovelo, matem a bola atrás da cabeça.</p> <p>Flete o tronco para a frente com o movimento do braço.</p>
--	--	---	--	--

			<p>Formam-se 4 rodas com os respetivos elementos de cada equipa. A professora inicia o jogo transmitindo uma mensagem ao ouvido de um aluno, este vai passar a informação ao colega do lado direito, que passará posteriormente ao colega seguinte e, assim sucessivamente. Ganha a equipa cuja mensagem chegar ao último aluno intacta.</p> <p>No final é feita a contagem dos pontos para se conhecer a equipa vencedora.</p>			Retoma à calma
<b>Terça-feira</b>						
<p><b>Português</b></p> <p>Consolidação dos casos especiais de Leitura:</p>	<p>- Extrair e reter a informação essencial do discurso</p> <p>- Familiarizar com o vocabulário e as estruturas</p>	<p>- Reconhecer elementos sonoros comuns e diferentes</p> <p>- Elaborar por escrito as</p>	<p><b>Rotinas diárias</b></p> <p>A professora passa as rotinas diárias no quadro para os alunos as passarem para o seu caderno diário. Estas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Data;</li> <li>* Estado do tempo;</li> <li>* Abecedário;</li> </ul>	<p>Ficha de trabalho</p> <p>Projeto</p> <p>Material de escrita</p>	<p>15 min.</p>	<p>Realiza atividade no tempo previsto</p>

<p>- ar, er, ir, or, ur - rr,r - ss - ch - nh</p>	<p>gramaticais simples</p> <p>- Expressar-se de forma confiante clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo</p> <p>- Conhecer vocabulário diversificado</p> <p>- Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e escrita</p>	<p>respostas das atividades</p>	<p>* Números; * Nome.</p> <p>De seguida, a professora inicia a aula, mais propriamente dita com as seguintes tarefas:</p> <p><b>Ficha de Trabalho</b></p> <p>A professora entrega aos alunos uma ficha de trabalho com várias atividades de consolidação dos vários casos de leitura, que serve de acompanhamento dos PowerPoint, para que os alunos respondam oralmente e depois acompanhem com a ficha.</p> <p><b>PowerPoint – Casos de Leitura</b></p> <p>Para acompanhar a respetiva ficha, serão projetados os vários exercícios e alguns jogos no quadro interativo, através de um PowerPoint que tem os diversos casos de leitura estudados.</p>	<p>PowerPoint com exercício</p> <p>Caderno diário</p>	<p>50 min.</p>	<p>É autónomo e participativo</p> <p>Releva compreensão dos conteúdos</p>
---	---	---------------------------------	---	---	----------------	---

			A professora mostra aos alunos esse PowerPoint e ajuda-os, juntamente com a professora ajudante na elaboração da ficha de trabalho.			
<b>Intervalo da Manhã</b>						
<b>Matemática</b> Números Naturais Orientação Espacial: - Pontos de referência e itinerários	- A aptidão para utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise de situações.  Procurar padrões e regularidades.  Reconhecer as operações que	- Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos, e relacionar objetos segundo a sua posição no espaço  - Selecionar e utilizar pontos de referência, e descrever a localização relativa de	A professora começa a aula ao ar livre ou no ginásio, com o jogo das palmas e dos números.  De seguida vai para a sala de aula, e vai trabalhar exercícios de visualização, em que os alunos terão de realizar operações mas de apresentar diferentes expressões para aquele resultado, dependendo da forma como visualizaram as figuras.  Por último, é apresentado o problema <b>“Os cromos da Mariana”</b> .	Blocos Material de escrita Problema “Os cromos da Mariana”	20 min.          15 min.	Mostra compreensão dos exercícios  Desenvolve o raciocínio espacial       Desenvolve a capacidade de resolução

	<p>são necessárias à resolução de problemas.</p> <p>Efetuar cálculos mentalmente.</p>	<p>peças ou objetos no espaço, utilizando vocabulário apropriado</p> <p>-Resolver problemas</p>				de problemas
<b>Hora de Almoço</b>						
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p>- A Casa</p> <p>- Os Itinerários</p>	<p>- Realização de atividades experimentais para identificação de algumas propriedades dos materiais</p>	<p>- Reconhecer diferentes espaços da casa e suas funções</p> <p>- Representar a casa</p> <p>-Descrever itinerários diários</p>	<p>A professora inicia a aula com projetando uma casa no quadro, e mostrando as várias divisões da casa, os alunos oralmente irão explicar a professora o que fazem nas diferentes partes da casa.</p> <p>De seguida, a professora pede para que escrevam no caderno o que foi dito anteriormente. Respondendo às questões colocadas e projetadas.</p>	<p>Projektor</p> <p>Maqueta digital da casa</p> <p>Material de escrita</p>	<p>10 min</p> <p>30 min</p>	<p>Mostra motivação na realização da atividade</p>

	<p>-Reconhecer diferentes tipos de casa e seus espaços.</p> <p>-Identificar a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem, utilizando a posição do observador como elemento de referência.</p>					<p>Mostra conhecimento dos conteúdos abordados</p> <p>É participativo</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p><b>Expressões</b> <b>- Plástica</b></p>	<p>- Ilustrar visualmente temas e situações.</p>	<p>- Construir matérias a partir de um molde - Ligar e colar elementos para uma construção - Explorar as possibilidades de diferentes materiais</p>	<p>A professora dá início à construção do cartão para a Páscoa.</p> <p><b>Cartão para os Padrinhos</b></p> <p>A professora entrega aos alunos uma cartolina branca com o molde de um coelho.</p> <p>Os alunos terão de recortar o cartão, colorir a seu gosto, com diferentes materiais. No final, cada aluno escreve no cartão uma mensagem para entregar aos padrinhos.</p>	<p>Cartolina Cola Material de escrita Tesoura Molde Diversos Materiais de decoração.</p>	<p>40 min.</p>	<p>Participa na atividade com empenho</p> <p>É criativo</p> <p>Mostra domínio da motricidade fina no uso da tesoura</p>
<p><b>Quarta-feira</b></p>						
<p><b>Estudo Meio</b>  - A Casa - Os Itinerários</p>	<p>- Realização de atividades experimentais para identificação de</p>	<p>- Reconhecer diferentes espaços da casa e suas funções</p>	<p>A professora dá início à aula com as rotinas.</p>	<p>Ficha de trabalho Caderno diário</p>	<p>10 min.</p>	<p>Mostra conhecimento dos</p>



	<p>algumas propriedades dos materiais</p> <p>- Reconhecer diferentes tipos de casa e seus espaços.</p> <p>- Identificar a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem, utilizando a posição do observador</p>	<p>- Representar a casa</p> <p>-Descrever itinerários diários</p>	<p>De seguida, a professora entrega uma ficha de consolidação dos conteúdos abordados, que segue em anexos.</p>	<p>Material de escrita</p>	<p>40 min.</p>	<p>conteúdos abordados</p> <p>É criativo e empenhado</p> <p>Está atento e é participativo</p>
--	---	---	---	----------------------------	----------------	---

	como elemento de referência.					
<b>Intervalo da Manhã</b>						
<b>Expressões</b> <b>- Música</b> <i>O Timbre</i>	<p>- Canta músicas, utilizando técnicas vocais simples.</p> <p>- Identifica e explora a qualidade do som.</p> <p>- Explora e responde aos elementos</p>	<p>- Dialogar sobre os diferentes sons do ambiente sonoro e identificá-los.</p> <p>- Canta a canção individualmente e em grupo, acompanhando com coreografias simples.</p>	<p>A aula inicia-se com um pequeno diálogo entre o professor e os seus alunos sobre as diferentes fontes sonoras que existem a nossa volta. O professor dá exemplos de e fontes sonoras, como sons do tampo da mesa, o som do quadro, o som do armário.</p> <p>De seguida, o professor apresenta a canção “Se queres ser meu amigo.<sup>3</sup>” A turma repete o professor e cada aluno vai dizendo o seu nome, na sua vez. No final o nome é alterado por batimentos no corpo (palmas, pés, estalar dedos, assobiar).</p>	<p>- Material da sala de aula</p> <p>- Música “Se queres ser meu amigo”</p> <p><b>Instrumentos:</b> tamborim, pau de chuva, djambê, triângulo, maracas, clavas,</p>	<p>5 min</p> <p>10 min</p>	<p>Executa o exercício corretamente</p> <p>Identifica as diferentes fontes sonoras.</p>

<sup>3</sup> A música encontra-se em anexo.

	básicos da música.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar canções com gestos e precursão corporal.</li> <li>-Tocar instrumentos de precursão</li> <li>- Distinguir diferentes fontes sonoras.</li> <li>- Percecionar diferentes sons.</li> </ul>	<p>De seguida, o professor pede aos alunos que se sentem no chão em dois grupos, e distribui diferentes instrumentos de precursão num dos grupos, e pede ao outro grupo que se vire de costas e feche os olhos, então um aluno que tem um instrumento toca-o, e o aluno que o professor chamar do outro grupo tem de identificar qual a natureza daquele som, vai repetindo por vários alunos e depois trocam os grupos.</p> <p><b>Jogo dos Pares</b></p> <p>O professor coloca na mesa 10 garrafas ou seja 5 pares com algo no seu interior (areia, arroz, pedras, açúcar, água), os alunos individualmente levantam-se e pegam numa garrafa de seguida tem de adivinhar qual o</p>	reco-reco, pandeireta.	-10 Garrafas com areia, pedras, farinha, açúcar, água, no seu interior.	10 min	Identifica o material no interior da garrafa e descobre os pares do mesmo material
--	--------------------	--	--	------------------------	---	--------	--

			<p>material que produz aquele som e onde está o seu par.</p> <p>No final o professor canta a canção com os alunos acompanhada pelas diferentes classes dos sons dos instrumentos utilizados, os sons do material da sala e os sons do corpo.</p>		<p>10 min</p> <p>10 min</p>	
<b>Hora de Almoço</b>						
<p><b>Português</b></p> <p><b>Matemática</b></p> <p><i>Peddy-Paper</i></p> <p><i>Consolidação dos Conteúdos</i></p>	<p>- Extrair e reter a informação essencial do discurso</p> <p>-Familiarizar com o vocabulário e as estruturas</p>	<p>-Descrever os seus itinerários diários</p> <p>- Representar os seus itinerários</p> <p>-Localizar espaços em relação a um ponto de referência</p>	<p>A professora organiza um peddy-paper, para consolidar os vários conteúdos abordados ao longo do mês.</p> <p>Para isso, divide a turma em 4 equipas de 6 elementos cada. Aos elementos de cada equipa será entregue o respetivo crachá e o mapa com o percurso a ultrapassar.</p> <p>As pistas são dadas em diversos envelopes distintos e contém perguntas de língua</p>	<p>Material de escrita</p> <p>Pistas</p> <p>Crachás</p>	<p>15 min.</p>	<p>Realiza o exercício com empenho</p> <p>Mostra conhecimento dos seus itinerários</p>

	<p>gramaticais simples</p> <p>- Conhecer vocabulário diversificado</p> <p>- Usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e escrita</p> <p>- Identificar a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem,</p>	<p>- Consolidar vocabulários dos casos de Leitura</p>	<p>portuguesa e de matemática. Os alunos têm que responder às mesmas para puderem passar para o desafio seguinte.</p> <p>No final, as professoras verificam se as perguntas estão todas corretas e é apurado o vencedor.</p>		<p>15 min.</p>	
--	---	---	--	--	--------------------	--

	<p>utilizando a posição do observador como elemento de referência</p> <p>- Procurar padrões e regularidades.</p> <p>- Reconhecer as operações que são necessárias à resolução de problemas.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

**Bibliografia:**

Coelho, M. S. (2007). *Oficina Estudo Meio 1*. Porto: Porto Editora.

Educação, M. d. (2007). *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação, M. d. (2004, Janeiro, 4ª Edição). *Organização Curricular e Programas de Ensino Básico*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Educação, M. d. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Marinho, E. C. (2007). *Magia do Saber Língua Portuguesa 1*. Coimbra: Livraria Arnado.

Pimente, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenca, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos Primeiros Anos: Tarefas e Desafios para a Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editores .

Rodrigues, M. J. (2007). *Abracadabra Estudo Meio 1*. Porto: Porto Editora.

Torres, N. (2006). *Pirilampo Língua Portuguesa 1*. Maia: Edições Nova Gaia.

**Webgrafia:**

(consultados durante a semana 7 de Março a 11 de Março de 2011)

<http://r21.ccems.pt/>

<http://www.quadroegiz.com/>

<http://www.recursoseb1.com/portal3/>

ANEXO II – GUIÃO DE LEITURA “A FADA ORIANA”



# Guião de Leitura

---

## **A FADA ORIANA**

*de Sophia de Mello Breyner Andresen*

NOME: \_\_\_\_\_

ANO / TURMA:



## ANTES DA OBRA

### 1. Conhecer a Autora

#### Sophia de Mello Breyner Andresen

- Nasceu no Porto em 6 de novembro de 1919.
- Frequentou o curso de Filologia Clássica na Universidade de Lisboa.
- Como escritora, dedicou-se à poesia e à narrativa infantojuvenil.
- Recebeu o Prémio Camões em 1999.
- Algumas das suas obras mais conhecidas são *No Tempo Dividido* (poesia), *O Cavaleiro da Dinamarca*, *A Floresta*, *A Menina do Mar*, *A Fada Oriana* (narrativa).
- Faleceu em Lisboa a 2 de julho de 2004.



1.1 Visualiza o vídeo com atenção, consulta a biografia da autora e completa o quadro abaixo apresentado.

<b>Nome Completo</b>	
<b>Data de nascimento</b>	
<b>Naturalidade</b>	
<b>Profissão</b>	
<b>Importante prémio Literário que recebeu</b>	
<b>Principais géneros literários que cultivou</b>	
<b>Títulos de outras obras suas:</b>	

## CONHECER O LIVRO

Atenta na seguinte informação:

**Autor:** Pessoa que inventa e escreve a história.

**Editor(a):** Empresa que publica a obra em forma de livro.

**Ilustrador:** Artista que cria desenhos ou pinturas que acompanham a história.



2. Antes de iniciares o estudo da obra “A Fada Oriana”, observa atentamente o livro e completa o quadro que se segue.

<b>Título da Obra</b>	
<b>Autor(a)</b>	
<b>Ilustrador(a)</b>	
<b>Editora</b>	
<b>Ano</b>	
<b>Descrição da imagem</b>	



3. Realiza uma chuva de ideias com a turma e respondam à questão colocada.



A OBRA (capítulos I e II)

*Fadas Boas e Fadas Más*

1. Completa o quadro, registando o que fazem as fadas boas e as fadas más.



Fadas boas...	Fadas más...
regam	fazem secar
acendem	apagam
seguram	rasgam
encantam	desencantam
inventam	arreliam
dançam	atormentam
põem	roubam

2. Explica o que faz uma fada boa, quando vê uma árvore morta.

---

---

---

3. O que acontece a uma árvore cheia de vida, se uma fada má a vê?

---

---

---

**Recurso Expressivo:**

**Enumeração** – apresentação sucessiva de elementos que mantêm entre si uma relação de sentido, como forma de intensificar uma ideia.

Ex.: "As fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair ao rio, encantam os jardins, (...)"

## **ORIANA**



1. Relê o primeiro parágrafo e completa o texto que se segue:

Oriana tinha duas características: era uma fada \_\_\_\_\_ e era muito \_\_\_\_\_. Vivia \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ dançando nos \_\_\_\_\_, nos \_\_\_\_\_, nos \_\_\_\_\_, nos \_\_\_\_\_ e nas \_\_\_\_\_.

2. Transcreve do texto o que disse a Rainha das Fadas a Oriana, quando lhe mostrou a floresta?

---

---

---

3. Assinala com uma X, a atitude de Oriana.

Oriana

- prometeu guardar a floresta
- recusou ser a fada da floresta
- disse que ia pensar

4. Completa os esquemas que se seguem, de acordo com o texto.

**4.1. Durante o dia...**

Era ela que

- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 4.2. À noite...

Oriana	• _____ _____
ou então...	• _____ _____

5. Identifica qual o recurso expressivo utilizado na frase:

*“Mas à noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, como se nela houvesse uma festa.”*

\_\_\_\_\_

#### Recurso Expressivo

**Comparação** – é a relação entre duas realidades diferentes, através das expressões: como, parece, assim, tal como, parecido com...

6. *“E certa manhã de abril, Oriana acordou... A seguir, começaram a acordar os homens. Então Oriana foi visitar a velha.”*

6.1. Completa os espaços em branco.

A velha era muito \_\_\_\_\_. Vivia numa \_\_\_\_\_ velhíssima. Na casa havia apenas \_\_\_\_\_, móveis \_\_\_\_\_ e loiça \_\_\_\_\_.

6.2. Identifica na frase anterior:

Um nome próprio: \_\_\_\_\_

Um nome comum: \_\_\_\_\_

Um determinante artigo definido: \_\_\_\_\_

Um verbo no pretérito perfeito: \_\_\_\_\_

6.3. Em que grau se encontra o adjetivo **velha** na frase anterior?

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

7. Todos os dias, a velha lamentava-se e comparava a sua vida atual com a que tinha vivido no passado. Regista as diferenças no quadro que se segue, com as frases que te são dadas.

Vivia num palácio.

Os garotos chamam-lhe «velha».

Não tem ninguém.

Brincava na floresta.

A vida da velha...	
quando era nova...	agora...
	Tem de trabalhar
Tinha muitos amigos.	
Tinha namorados que diziam que ela era linda.	
	Vive numa casa velhíssima.

8. Que sentimentos dominavam Oriana quando ouvia os lamentos da velha?

---

---

---

9. «(...) a velha nunca via Oriana». Explica porquê.

---

---

---

---

10. De que forma a fada ajudava a velha? Recorda-o completando os espaços em branco com base no texto.

Com a sua \_\_\_\_\_ de condão, Oriana fazia aparecer \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ . Quando a velha ia trabalhar, Oriana ajudava-a a \_\_\_\_\_ os ramos e guiava-a até à \_\_\_\_\_ .

11. Já na cidade, enquanto esperava pela velha, Oriana conversou com as andorinhas.

11.1 O que lhe propuseram?

---

---

---

11.2 Oriana fez-lhes a vontade? Justifica a sua atitude.

---

---

---

11.3 Indica uma característica psicológica da fada evidente nessa recusa.

---

12. Faz corresponder ações apontadas na coluna A às pessoas indicadas na coluna B, de acordo com o sentido do texto.

COLUNA A

A. Havia uma blusa tão velha e rota, mas Oriana pôs uma pedrinha branca na gaveta, tocou-lhe com a varinha e transformou-a numa nova.

B. Quase todos os dias Oriana arrumava a sua casa.

C. Oriana deu a volta à casa para perceber o que faltava.

D. A porta estava fechada à chave, no entanto, Oriana tocou na fechadura com a sua varinha de condão e a porta abriu-se.

COLUNA B

1. Moleiro

2. Lenhador



**ANEXO III – PLANIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS 2.º CICLO**

Plano de Aula – 3ª aula de Regência				
<b>Mestrando:</b> Teresa Vilar	<b>Ano/Turma:</b> 5.º	<b>Período:</b> 2.º Período	<b>Dia da semana:</b> sexta-feira	<b>Data:</b> 24/01/2020
<b>Área disciplinar:</b> Português		<b>Tempo:</b> 15:15 às 16:45h	<b>Aula nº 99/100</b>	
<p><b>Sumário:</b> Introdução à leitura orientada da obra “A Fada Oriana.” capítulo I e II)</p> <p>Análise da biografia da autora e dos elementos paratextuais.</p> <p>Análise dos recursos Expressivos - Enumeração e Comparação.</p>				
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
Oralidade	<p><b>Aprendizagens Essenciais (AE)</b></p> <p>- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e</p>	<p><u>A turma entra na sala e senta-se nos devidos lugares. A professora estagiária saúda os alunos e projeta o sumário no quadro interativo. Os alunos copiam-no para o caderno diário.</u></p> <p><u>De seguida refere:</u></p>	<p>Sala de aula</p> <p>Computador</p> <p>Projeter</p> <p>Guião de Leitura</p>	

<p>Leitura e Escrita</p>	<p>registá-la por meio de técnicas diversas.</p> <p><b>Meta</b></p> <p><b>2. Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preencher grelhas de registo.</li> <li>2. Tomar notas.</li> <li>3. Pedir informações ou explicações complementares</li> </ol> <p><b>AE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.</li> <li>- Explicitar o sentido global de um texto.</li> <li>- Fazer inferências, justificando-as.</li> </ul> <p>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p> <p><b>Meta</b></p>	<p>- Hoje vamos iniciar a exploração da obra “A fada Oriana de Sophia de Mello Breyner Andersen.”</p> <p>-Vamos começar por saber um pouco mais acerca da autora desta obra, para isso irei projetar um vídeo sobre a autora. Enquanto visualizam o vídeo, gostaria que preenchessem o quadro, presente no guião de leitura, com dados os biográficos da autora.</p> <p><u>A docente distribui a parte do guião de leitura correspondente aos capítulos I e II. O guião será construído ao longo da obra. Inicia a projeção do vídeo.</u></p> <p><u>Terminado o vídeo, a docente dá alguns minutos aos alunos para completarem o quadro. De seguida, procede à sua correção. (segue no anexo)</u></p>	<p>Manual digital</p> <p>Caderno diário</p> <p>Material de escrita.</p> <p>Escola Virtual</p> <p>- Vídeos</p> <p>Dicionário</p> <p>PowerPoint</p> <p>Cartaz da palavra</p> <p>Fada</p>	
--------------------------	---	---	--	--

	<p><b>7. Compreender o sentido dos textos.</b></p> <p>1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direcções possíveis.</p> <p><b>AE</b></p> <p>- Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.</p> <p><b>16. Escrever textos descritivos.</b></p> <p>1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais e encadeando logicamente os elementos seleccionados.</p>	<p><u>A docente felicita os alunos pela participação, seguindo para a análise dos elementos paratextuais.</u></p> <p>- Vamos agora analisar a capa do nosso livro. Vocês sabiam cada livro é um tesouro! E, a capa de um livro é muito importante, porque nos vai dar pistas sobre o tesouro que ela própria guarda.</p> <p>- Então, digam-me lá o que podemos observar nesta capa.</p> <p><u>A docente solicita os alunos para enumerar os vários elementos que podem observar e depois questiona- -os.</u></p> <p>- Qual é o título da obra?</p> <p><u>O título da obra é “A Fada Oriana.”</u></p> <p>- Quem é autora desta obra?</p> <p><u>A autora desta obra é Sophia de Mello Breyner Andresen.</u></p>	<p>Marcadores Grossos</p> <p>Fada Oriana</p> <p>Material para preenchimento da fada.</p>	<p>Os alunos identificam os elementos paratextuais.</p>
--	---	---	--	---

<p>Educação Literária</p>	<p><b>AE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar o texto em função do gênero literário.</li> <li>- Inferir o sentido conotativo de palavras e expressões.</li> <li>- Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação.</li> <li>-Explicar recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (designadamente personificação, comparação).</li> </ul> <p><b>Meta</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é a ilustradora? O que faz um ilustrador? <u>A sua ilustradora Teresa Calem, e a sua função é ilustrar/desenhar o livro de acordo com a história.</u></li> <li>-Qual é a editora da obra? <u>A editora é a Porto Editora.</u></li> <li>- O que nos mostra a imagem aí representada? <u>A imagem representada mostra uma fada muito bonita, com asas transparentes, um vestido cor-de-rosa, os cabelos loiros presos, sentada ao pé de um rio/lago, no meio de um bosque, com algumas flores em seu redor.</u></li> </ul> <p><u>Após esta análise da capa, que está projetada no quadro, a docente estagiária pede aos alunos para preencherem um quadro com a informação analisada oralmente, após alguns minutos projeta a correção dos exercícios e lança o mote para um brainstorming sobre a palavra “Fada.”</u></p>		
---------------------------	--	--	--	--

	<p><b>20.Ler e interpretar textos literários.</b></p> <p>5.Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens (principal e secundárias); narrador; contextos temporal e espacial, ação (situação inicial, desenvolvimento da ação – peripécias, problemas e sua resolução).</p> <p>6.Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.</p> <p>7. Fazer inferências.</p> <p>8.Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literário (linguagem figurada; recursos expressivos–onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização.</p>	<p><u>A professora cola no quadro a questão:</u></p> <p><u>O que é uma fada?</u></p> <p>-Na vossa opinião o que é uma fada?</p> <p><u>A estagiária ouve as respostas dos alunos e seleciona as que considera mais pertinentes para vir registar no quadro. O trabalho ficará exposto na sala.</u></p> <p><u>Terminada esta temática, a docente refere:</u></p> <p>- Muito bem meninos, agora iremos dar início à leitura do primeiro capítulo da obra, intitulado “Fadas Boas e Fadas Más.”</p> <p><u>A estagiária coloca um vídeo introdutório da história, de seguida, pede aleatoriamente aos alunos que façam novamente a leitura em voz alta.</u></p>		<p>Os alunos participam ativamente na atividade</p>
--	--	--	--	---

	<p><b>AE</b></p> <p>Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados nas obras lidas e compará-lo com outras manifestações artísticas.</p> <p><b>Meta</b></p> <p><b>27. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</b></p> <p><b>1.</b> Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes.</p>	<p>- Digam-me lá o que pretende o narrador transmitir neste capítulo?</p> <p>- <u><a href="#">Neste capítulo a autora pretende mostrar que existem dois tipos de fadas, as fadas boas que fazem coisas boas e as fadas más que fazem coisas más.</a></u></p> <p>-Então, o que fazem as fadas boas?</p> <p><u><a href="#">As fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair ao rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, põem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres. Se uma fada boa vê uma árvore morta, com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha de condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar.</a></u></p>		<p>Os alunos identificam as diferenças entre os dois tipos de fada.</p>
--	---	--	--	---

		<p>E as fadas más?</p> <p><u>As fadas más fazem secar as fontes, apagam a fogueira dos pastores, rasgam a roupa que está ao sol a secar, desencantam os jardins, arreliam as crianças, atormentam os animais e roubam o dinheiro dos pobres. Se uma fada má vê uma árvore cheia de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha mágica do mau fado, e no mesmo instante um vento gelado arranca as folhas, os frutos apodrecem, as flores murcham e os pássaros caem mortos no chão.</u></p> <p>- Podem então preencher o quadro no vosso guião de leitura.</p> <p>- De qual tipo de fadas fará parte a Fada Oriana?</p> <p><u>A fada Oriana fará parte das fadas boas.</u></p> <p>- Conseguem justificar a vossa opinião?</p>		<p>O aluno compreende a utilização do recurso expressivo</p>
--	--	---	--	--

		<p><u>(Os alunos ainda não conseguem justificar, no entanto a docente estagiária indica que no capítulo seguinte, certamente, irão descobrir)</u></p> <p>Neste capítulo, temos presente um recurso expressivo, conseguem identificar a que recurso me estou a referir?</p> <p><u>(A estagiária, espera que algum dos alunos chegue à resposta e prepara-se para introduzir o recurso expressivo – Enumeração projetando no quadro a definição de enumeração.)</u></p> <p>-Uma enumeração, este recurso consiste na apresentação sucessiva de elementos que mantêm entre si uma relação de sentido.</p> <p>- Onde encontramos então a enumeração?</p> <p><u>- Na descrição dos dois tipos de fadas.</u></p> <p>- Por favor sublinhem no vosso livro a descrição das fadas e assinalem como enumeração. De</p>		
--	--	--	--	--



		<p>seguida, copiem para o vosso caderno a definição que está na página 105 do vosso manual. (a docente entrega a definição em tamanho adequado à aluna Francisca para colar no seu caderno)</p> <p><u>Enquanto os alunos copiam para o caderno, a professora estagiária cola no quadro a imagem de uma fada de grandes dimensões. Logo que estes terminem, a docente questiona a turma.</u></p> <p>- O que representa esta imagem?</p> <p><u><b>A imagem representa a Fada Oriana.</b></u></p> <p>- Muito bem. Esta imagem irá acompanhar-nos ao longo de toda a obra, pois vamos completá-la com a informação que iremos descobrir ao longo da sua exploração.</p>		<p>Os alunos localizam informação no texto.</p>
--	--	---	--	---

		<p>- Vamos ver um vídeo sobre a informação contida nas pág. 9 e 10, peço que acompanhem a leitura.</p> <p><u>A professora estagiária coloca o vídeo, os alunos escutam com atenção.</u></p> <p>- Muito bem, vamos então preencher a nossa fada com os elementos que encontramos aqui no texto.</p> <p>- Então Oriana era uma fada boa ou má?</p> <p><u><a href="#">Oriana era uma fada boa.</a></u></p> <p>- Nos cabelos da nossa fada iremos colocar a descrição física de Oriana, então como era Oriana?</p> <p><u><a href="#">Oriana era muito bonita.</a></u></p> <p><u>(a professora entrega as palavras, previamente recortadas, ao aluno que responder corretamente para este colar no cabelo de Oriana.)</u></p> <p>- E psicologicamente que características encontramos?</p>		<p>Os alunos realizam a descrição física e psicológica de Oriana.</p>
--	--	---	--	---

		<p><u>Oriana era boa, livre e alegre e feliz.</u></p> <p>- A descrição psicológica iremos colocar no coração da nossa fada. <u>(A estagiária repete o processo para a descrição psicológica).</u></p> <p>- Certo dia apareceu alguém, quem foi? E o que fez?</p> <p>- <u>Apareceu a Rainha das Fadas, que deu uma missão à fada Oriana.</u></p> <p>- Em que consistia essa missão?</p> <p><u>A Rainha das Fadas entregou-lhe a floresta e deu-lhe a missão de tomar conta e guardar todos os homens, animais e plantas que lá viviam.</u></p> <p>O que fez Oriana perante a missão dada pela Rainha das Fadas?</p> <p>- <u>Oriana aceitou e prometeu cumpri-la.</u></p> <p>- Vamos então registar a personagem que aparece na história, depois de Oriana. Para isso, iremos</p>		<p>Os alunos identificam a missão e a rotina de Oriana.</p> <p>Os alunos identificam o</p>
--	--	---	--	--

		<p>colar os nomes das personagens na saia de Oriana.</p> <p><u>A professora estagiária entrega o nome a um aluno que irá colocá-lo na saia de Oriana, onde ficarão registadas todas as personagens da história.</u></p> <p>- Como era a rotina da fada Oriana?</p> <p><u>Oriana acordava muito cedo, ainda antes das flores e dos pássaros, prevenia os coelhos e os veados da chegada dos caçadores; regava as flores com orvalho; tomava conta dos onze filhos do moleiro; libertava os pássaros que tinham caído nas ratoeiras.</u></p> <p>- No texto, ao que é comparada a cidade durante a noite?</p> <p><u>A cidade é comparada com uma festa.</u></p>		<p>recurso expressivo</p>
--	--	--	--	---------------------------

		<p>- Muito bem, então temos uma comparação, ou seja, é estabelecida uma relação de semelhança entre os dois termos, esta acontece através do uso de expressões comparativas, neste caso temos “como”.</p> <p>- Por favor, registem no vosso caderno diário a definição de comparação presente na pág. 105.</p> <p>- Enquanto o fazem, iremos também registar os recursos expressivos trabalhados, neste placar, que a nossa fada está a segurar, hoje trabalhamos dois iremos, portanto, registá-los.</p> <p><u>A docente escolhe dois alunos que irão colocar as respetivas definições no quadro.</u></p> <p>- Vamos ler agora as páginas 11 e 12.</p> <p><u>A docente inicia a leitura em voz alta.</u></p>		<p>Os alunos identificam a personagem, a descrição da casa e o trabalho da fada Oriana.</p>
--	--	---	--	---

		<p>- Neste excerto surge uma nova personagem, quem é?</p> <p>- <u>A personagem é a velha.</u></p> <p>- Muito bem! A aluno x pode ir registar na nossa fada a nova personagem.</p> <p>- Como vivia a pobre velha?</p> <p><u>A pobre velha vivia numa casa velhíssima. E dentro da casa só havia trapos, móveis partidos e loiça rachada.</u></p> <p>- O que fazia a fada Oriana em casa da velha?</p> <p><u>A fada Oriana com ajuda da sua varinha de condão dava-lhe café, leite, açúcar e pão.</u></p> <p>- Agora podem preencher o vosso guião de leitura com a informação que tivemos a trabalhar oralmente.</p> <p>O que não conseguirem realizar fica para T.I.</p>		
--	--	--	--	--

		<p>Na próxima aula terminaremos o capítulo, podem ler o resto do capítulo em casa se quiserem, é opcional.</p> <p>Até segunda! Bom fim-de-semana!</p> <p><u>A aluna Francisca beneficiará de um livro que apresenta a história através de imagens, para facilitar a sua leitura, e também da história completa em podcasts.</u></p> <p><u>O Guião de Leitura também será adaptado às suas necessidades.</u></p>		
--	--	---	--	--

### **Bibliografia**

DGE. 2018. Aprendizagens Essenciais. Acedido em 17 de janeiro de 2020, na Web Site de DGE: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)

DGE, (2013). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Acedido e em 17 de janeiro de 2020, na Web Site de DGE: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)

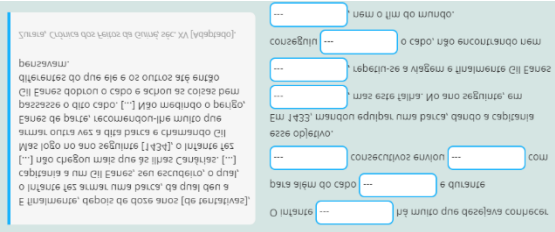
Virtual, E. (17 de janeiro de 2020). Escola Virtual. Obtido de <https://lmsev.escolavirtual.pt/subjectsteacher>

**ANEXO IV – PLANIFICAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 2.º CICLO**

Plano de Aula					
<b>Mestrando:</b> Teresa Vilar	<b>Ano/Turma:</b> 5.º	<b>Período:</b> 2.º Período		<b>Dia da semana:</b>	<b>Data:</b>
<b>Área disciplinar:</b> História e Geografia de Portugal		<b>Tempo:</b> 13:30h às 15:00h (90min)		<b>Aula nº</b>	
<p><b>Sumário:</b> Portugal nos séculos XV e XVI.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobertas e explorações portuguesas entre 1415 1487.</li> <li>- Rotas dos Cabos Bojador e das Tormentas.</li> </ul>					
Temas/Domínios	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	tempo	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
<b>Portugal do século XV ao século XVI</b>	<p><b>Aprendizagens Essenciais</b></p> <p><b>Portugal nos séculos XV e XVI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referir a importância do conhecimento dos ventos e das correntes marítimas</li> </ul>	<p><u>A turma entra na sala, a professora projeta o sumário no quadro interativo e os alunos copiam-no para o caderno diário.</u></p> <p><u>De seguida, a docente cola no quadro da sala um mapa, em branco que será colorido ao longo da exploração das viagens marítimas, onde serão</u></p>	5min.	<p>Sala de aula</p> <p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Livro de Apoio</p> <p>Manual digital</p> <p>Internet</p>	





		<p><u>Terminada esta atividade a docente, projeta o seguinte texto e pede para os alunos realizarem o exercício interativo:</u></p>  <p><u>Onde explica, as tentativas e a perseverança do Infante, na ultrapassagem deste obstáculo.</u></p> <p><u>Concluindo as descobertas até à morte do Infante D. Henrique, a docente apresenta um novo vídeo sobre “As descobertas no período de Fernão Gomes.”</u></p> <p><u>Após a visualização do vídeo, os alunos voltam a preencher o mapa e também o “Diário de Bordo” com as respetivas descobertas.</u></p> <p><u>Quando terminado a docente, mostra uma pequena explicação sobre as conquistas de Alcácer Ceguer, Tânger e Arzila.</u></p>	<p>10min.</p> <p>10min.</p>		<p>Os alunos compreendem a mudança de política expansionista de D. Afonso V</p>
--	--	--	-----------------------------	--	---

		<p><u>De seguida a docente, expõe o vídeo sobre “as descobertas do reinado de D. João II.</u></p> <p><u>Repete o exercício, anterior de preenchimento de mapas. Propõe a realização de um exercício interativo, que poderá ser acompanhado no “Diário de bordo” pelos alunos.</u></p> <p><u>De seguida, questiona o grupo sobre a importância da dobragem do cabo Bojador e, posteriormente a dobragem do cabo da Boa Esperança. (análise do doc.3 pág.153 manual)</u></p> <p><u>- <a href="#">A dobragem do Cabo Bojador, mostrou aos navegadores que era possível explorar para lá do cabo, e extinguiu as lendas que existiam, a passagem do Cabo da Boa Esperança, mostrou que era possível concretizar o sonho de chegar à Índia, e que existia a ligação entre os oceanos Atlântico e Índico.</a></u></p> <p><u>Conclui a aula pedindo para realizar a ficha de trabalho no n.º17 (pág. 67). Quem não terminar durante a aula poder realizar como trabalho de casa.</u></p>	<p>15min.</p> <p>15min.</p>		<p>Demonstram compreensão e autonomia na realização dos exercícios.</p>
--	--	---	-----------------------------	--	---

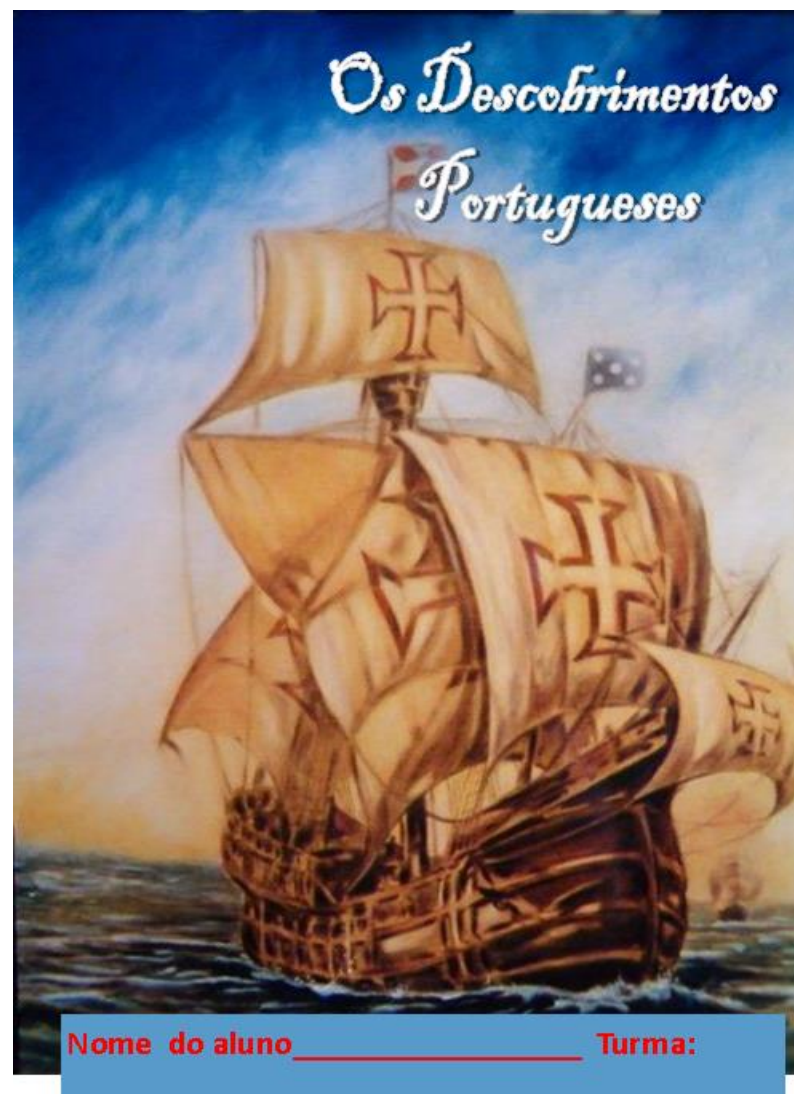
**Bibliografia**

DGE. 2018. Aprendizagens Essenciais. Acedido em 08 de março de 2020, na Web Site de DGE: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AprendizagensEssenciais/2cicloHistoriaeGeografiadePortugal.pdf>

DGE, (2013). Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico. Acedido em 8 de março 2020, na Web Site de DGE: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/HistoriaeGeografiadePortugal/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/HistoriaeGeografiadePortugal/pmcpeb_julho_2015.pdf)

## ANEXO V – DIÁRIO DE BORDO

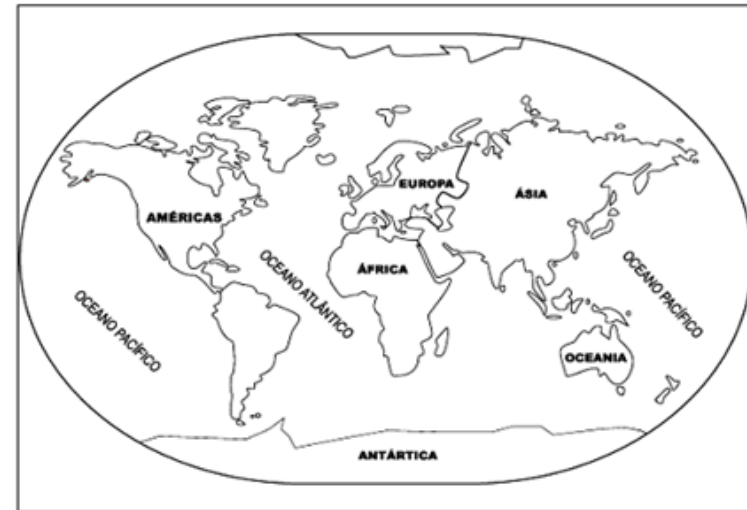
(Exemplo de algumas páginas)



## Portugal nos séculos XV e XVI



1. Observa a figura .



1.1. Pinta a parte do Mundo que era conhecida no início do século XV.

2. Que mitos e lendas foram surgindo à volta do desconhecido?

- Mitos sobre monstros marinhos e outros seres fantásticos que engoliam as embarcações!
- Mitos sobre monstros voadores e sereias que engoliam as embarcações!
- Mitos e lendas sobre anjos e seres divinos e levavam os barcos para outro mundo.



### Portugal nos séculos XV e XVI

3. Completa o seguinte quadro sobre as motivações para o arranque da Expansão marítima portuguesa.

Portugal foi o país pioneiro na Expansão marítima porque reunia um conjunto de:

#### MOTIVAÇÕES

##### COROA

- Afirmação da nova dinastia de Avis
- Enriquecimento

##### NOBREZA

---



---

##### CLERO

---



---

##### BURGUESIA

---



---

##### POVO

---



---



### Portugal nos séculos XV e XVI

4. Completa o seguinte quadro sobre as condições para o arranque da Expansão marítima portuguesa.

Portugal foi o país pioneiro na Expansão marítima porque reunia um conjunto de:

#### CONDIÇÕES

- Extensa costa, com bons portos
- Conhecimentos náuticos, tais como:  


---



---
- Construtores navais e marinheiros experientes
- Conhecimentos científicos, tais como:

---



---



---



---



## Portugal nos séculos XV e XVI

5. Faz a legenda dos seguintes instrumentos de orientação.



6. O que entendes por navegação astronómica?

- Orientação pelos astros em alto mar, utilizada pelos navegadores. (Estrela Polar, Cruzeiro do Sul, Sol).
- Orientação pela Lua e outros planetas próximos da Terra.
- Orientação utilizando instrumentos de navegação com a bússola e o GPS.

7. Legenda as imagens seguintes com o nome das embarcações Portuguesas no início do século XV.

Nome : \_\_\_\_\_

Caraterísticas:

---



---



---



---



## Portugal nos séculos XV e XVI



Nome : \_\_\_\_\_

Caraterísticas:

---



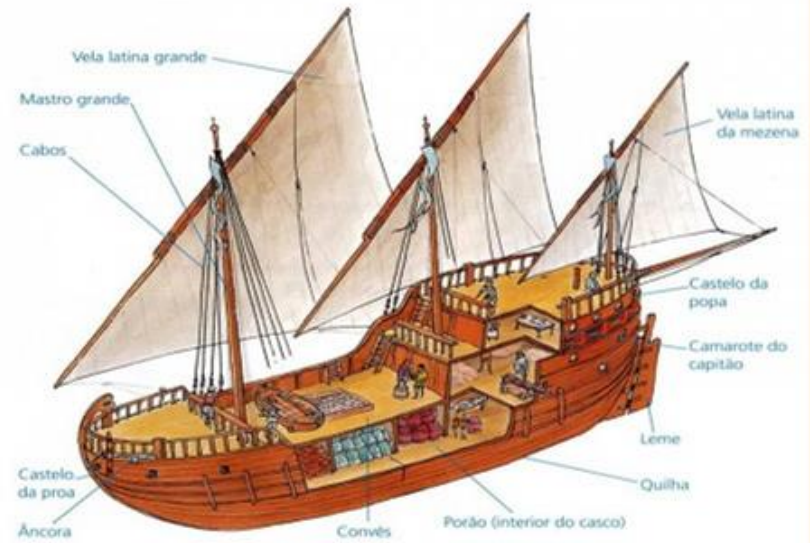
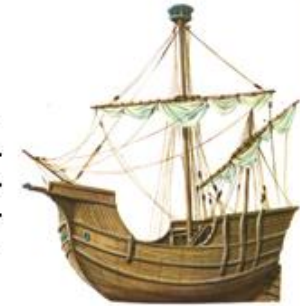
---



---



---



Nome : \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

---



---

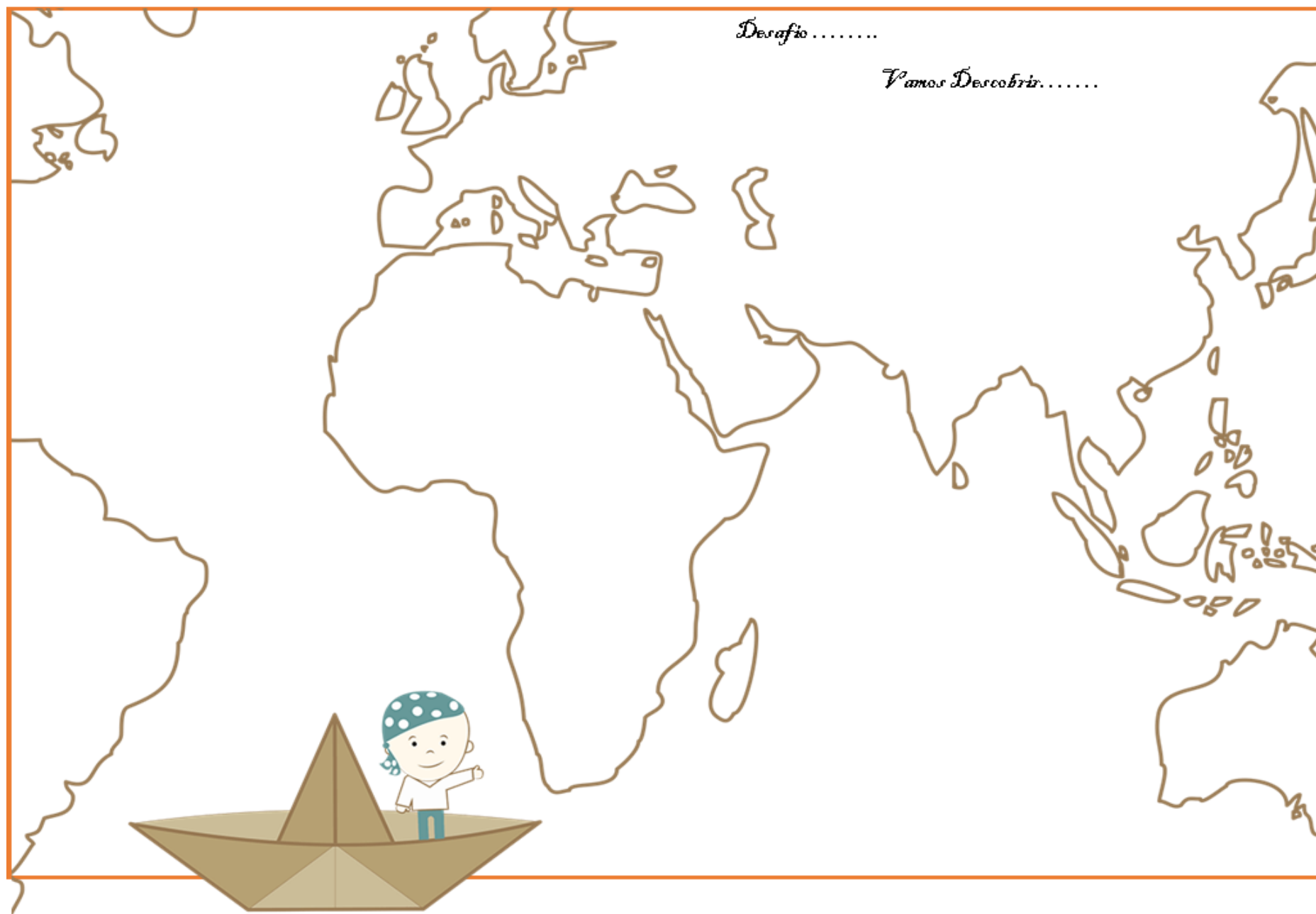


---



---





*Desafio.....*

*Vamos Descubrir.....*





## ANEXO VIII – QUESTIONÁRIO

### O PROJETO “Leituras Partilhadas”

Ao longo do projeto já leste vários livros, gostaria de saber um pouco mais acerca das histórias que já tiveste a oportunidade de ler.

1. Quem escolhe o livro que vais ler?

- Tu
- O teu/tua professor/a
- Os teus pais
- Outro. Quem? \_\_\_\_\_

2. Quanto tempo demoras, em média, a ler um livro?

- Uma semana
- Duas semanas
- Um mês
- Mais de um mês

3. Quantos livros já leste, no âmbito do projeto?

- Um
- Entre um a três
- Entre três a seis
- Entre seis a dez
- Mais de dez

4. Que género de livros preferes?

- |                                  |                                   |                                   |  |
|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Romance | <input type="checkbox"/> Aventura | <input type="checkbox"/> Ficção   | <input type="checkbox"/> Ficção Científica |
| <input type="checkbox"/> Drama   | <input type="checkbox"/> Humor    | <input type="checkbox"/> Poesia   | <input type="checkbox"/> Arte              |
| <input type="checkbox"/> Terror  | <input type="checkbox"/> Mistério | <input type="checkbox"/> Fantasia | <input type="checkbox"/> Outro: _____      |

5. Escreve o título de três livros que já leste.

---

---

---



## ANEXO IX – GUIÃO DA ENTREVISTA À DOCENTE DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

Guião de entrevista realizada à docente com o fim de compreender melhor a natureza do projeto “Leituras Partilhadas” e, qual o seu impacto na comunidade educativa.

- 1- Em que ano surgiu o projeto “Leituras Partilhadas”?
- 2- Quais eram os objetivos iniciais do projeto?
- 3- Qual era o público-alvo?
- 4- Este projeto vai de encontro a outros projetos, desenvolvidos no âmbito do plano Nacional de Leitura, que apela para o desenvolvimento e gosto pela leitura nas camadas mais jovens. Portanto, este virá como que completar, algumas lacunas, sentidos nesta missão? Será esse o seu objetivo?
- 5- Como descreve o impacto do projeto desde que foi implementado?
- 6- Os alunos manifestam-se recetivos ao projeto?
- 7- Os objetivos iniciais do projeto mantêm-se ou houve necessidade de alterar?
- 8- Este projeto cinge-se apenas ao Português no segundo ciclo do EB?
  - 7.1 Se não, quais os anos letivos de abarca e quais a disciplinas?
- 9- Qual o motivo para esta alteração?
- 10- Acredita que este projeto, tem de facto impacto no desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos?
- 11- Sentiu, particularmente, algum reflexo nos resultados dos alunos, que participam no projeto? Ou considera que este trabalho, apenas trará frutos a longo prazo?
- 12- Sente que a idade poderá ser um fator influenciador da recetividade ao projeto? Se sim, de que forma?
- 13- Pensa que este projeto tem bases sólidas para continuar a crescer dentro da comunidade escolar? E fora dela, sendo adotado por outras instituições educativas?

