



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A Educação Literária no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Projeto de Leitura e a Perceção dos Professores**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e  
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2025, Mariana Conceição Ventura





Mariana Conceição Ventura

A Educação Literária no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Projeto de Leitura e a  
Perceção dos Professores

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de  
Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado  
ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção  
do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Abril, 2025

## **Agradecimentos**

Ao meu avô Armando Ventura, eterno contador de histórias.

## **A Educação Literária no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Projeto de Leitura e a Perceção dos Professores**

**Resumo:** O presente relatório final resulta de um projeto de investigação-ação, realizado em duas fases. A primeira ocorreu durante o estágio curricular, no ano letivo 2020/2021, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa turma de 1.º ano. A segunda contemplou entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco docentes no período de 23 de fevereiro a 16 de março de 2023.

O estudo centrou-se na problemática observada durante o estágio, onde se constatou que o contacto dos alunos com a Educação Literária e com a Literatura para Infância era limitado ao manual escolar. Promoveu-se um projeto de leitura, tendo como principal objetivo promover a Educação Literária utilizando como objeto o livro. Deste modo, desenvolveram-se três intervenções educativas centradas no livro.

Complementarmente, considerou-se pertinente conhecer as perspetivas e práticas dos docentes em relação à Educação Literária. Para isso, recorreu-se à técnica de entrevista semiestruturada. Os dados foram sujeitos a uma análise de conteúdo para o seu tratamento.

Foi possível constatar que o projeto de leitura implementado contribuiu positivamente para despertar o interesse dos alunos pela literatura e pelos livros. Os alunos mostraram-se interessados na exploração dos diferentes livros e nas atividades propostas. As sessões desenvolvidas poderão ter, a curto e a longo prazo, benefícios ao nível do desenvolvimento de competências leitoras e literárias.

No âmbito das entrevistas constatou-se que os docentes reconhecem a importância da promoção da Educação Literária, no entanto, nas suas práticas descrevem dificuldades em concretizar momentos de mediação leitora centrados no livro, continuando, em alguns casos, a privilegiar o uso do manual escolar.

**Palavras-chave:** Educação Literária, Literatura para a Infância, 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conceções e práticas dos docentes.

## **Literary Education in the First Year of Primary Education: A Reading Project and Teachers' Perceptions**

**Abstract:** This final report derives from an action research project conducted in two phases. The first phase took place during a teaching internship in the 2020/2021 academic year, within the context of the First Cycle of Basic Education (Primary Education), in a Year 1 class. The second phase involved semi-structured interviews conducted with five teachers between 23 February and 16 March 2023.

The study focused on an issue observed during the internship, namely that pupils' engagement with Literary Education and Children's Literature was largely restricted to the school textbook. A reading project was therefore implemented, with the principal aim of promoting Literary Education using books. Three educational interventions were developed, each centred around a specific book.

Additionally, it was deemed pertinent to explore teachers' perspectives and practices regarding Literary Education. To this end, semi-structured interviews were conducted. The data collected were subjected to content analysis for processing.

It was found that the reading project implemented had a positive impact in fostering pupils' interest in literature and books. The pupils showed genuine enthusiasm in exploring various books and in taking part in the proposed activities. The sessions delivered may contribute, both in the short and long term, to the development of reading and literary skills.

The interviews revealed that teachers recognise the importance of promoting Literary Education; however, they also reported challenges in delivering book-centred reading mediation sessions, with some continuing to place emphasis on the use of the school textbook.

**Keywords:** Literary Education, Children's Literature, Year 1 of Primary Education, teachers' perceptions and practices.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA</b> .....	5
<b>Capítulo 1 – A Educação Literária e a Literatura para a Infância</b> .....	6
<b>1.1. A importância da Educação Literária</b> .....	6
<b>1.1.2. A Educação Literária nos documentos oficiais</b> .....	7
<b>1.2. Literatura para a Infância</b> .....	9
<b>1.2.1. Breve abordagem histórica</b> .....	9
<b>1.2.2. Conceito de Literatura para a Infância</b> .....	11
<b>1.3. Promoção da leitura e da Educação Literária</b> .....	12
<b>1.3.1. O papel da família</b> .....	13
<b>1.3.2. O papel da escola</b> .....	14
<b>1.3.3. Professor como mediador</b> .....	14
<b>1.3.4. O papel das bibliotecas escolares</b> .....	15
<b>Capítulo 2 - O livro como ferramenta pedagógica</b> .....	17
<b>2.1. A leitura orientada pelo manual escolar</b> .....	17
<b>2.1. A leitura centrada no objeto livro</b> .....	19
<b>PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA</b> .....	21
<b>Capítulo 1 - Contexto do estudo empírico</b> .....	22
<b>1.1. Caraterização da escola</b> .....	22
<b>1.2. Organização do espaço psicopedagógico</b> .....	22
<b>1.3. Caraterização da turma</b> .....	24
<b>Capítulo 2 – Metodologia do Estudo</b> .....	25
<b>2.1. Definição do problema de investigação e objetivos</b> .....	25
<b>2.2. Metodologia de investigação</b> .....	26
<b>Capítulo 3 – Intervenção Educativa</b> .....	31
<b>3.1. Tarefas e calendarização</b> .....	31
<b>3.2. Relato das sessões de intervenção</b> .....	32
<b>3.2.1. Exploração do livro “A Menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares.</b> 32	
<b>3.2.2. Exploração do livro “O Menino que Colecionava Palavras” de Peter Hamilton Reynolds</b> .....	38
<b>3.2.3. Exploração do livro “Os pais amam os filhos” de Clara Cunha</b> .....	46

<b>Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados</b> .....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	85
<b>APÊNDICES</b> .....	94
<b>Apêndice 1 – Guião de entrevista</b> .....	95
<b>Apêndice 2 – Guião de aplicação da entrevista</b> .....	99
<b>Apêndice 3 – Matriz de redução de dados</b> .....	101
<b>Apêndice 4 – Termo de consentimento informado</b> .....	121
<b>Apêndice 5 - Planificações das sessões de intervenção pedagógica</b> .....	122
<b>Apêndice 5.1- Planificação da Primeira Sessão</b> .....	122
<b>Apêndice 5.2- Planificação da Segunda Sessão</b> .....	125
<b>Apêndice 5.3- Planificação da Terceira Sessão</b> .....	128
<b>Apêndice 6 - Flipbook da história ilustrada pelos alunos</b> .....	131

#### **Lista de abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

UC – Unidade Curricular

PMCP – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PNL – Plano Nacional de Leitura

AE - Aprendizagens Essenciais

DGS – Direção Geral da Saúde

## Lista de figuras

<b>FIGURA 1</b> - PLANTA DA SALA.....	23
<b>FIGURA 2</b> – CAPA DO LIVRO “A MENINA QUE NÃO QUERIA LIVROS” .....	33
<b>FIGURA 3</b> - MOMENTO DE APRESENTAÇÃO DO LIVRO .....	34
<b>FIGURA 4</b> - ADEREÇO REPRESENTATIVO DA LEONOR .....	35
<b>FIGURA 5</b> – CAPA DO LIVRO “O MENINO QUE COLECIONAVA PALAVRAS” .....	39
<b>FIGURA 6</b> - CANTO DA LEITURA CRIADO PARA A SESSÃO.....	40
<b>FIGURA 7</b> - ADEREÇO REPRESENTATIVO DO JAIME .....	41
<b>FIGURA 8</b> - MOMENTO DE APRESENTAÇÃO DO LIVRO .....	42
<b>FIGURA 9</b> - ATIVIDADE DE LEITURA.....	42
<b>FIGURA 10</b> - ATIVIDADE DE LEITURA.....	43
<b>FIGURA 11</b> - FRASES ESCRITAS PELOS ALUNOS .....	43
<b>FIGURA 12</b> - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA .....	44
<b>FIGURA 13</b> - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA .....	44
<b>FIGURA 14</b> - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA .....	44
<b>FIGURA 15</b> – CAPA DO LIVRO “OS PAIS AMAM OS FILHOS” .....	48
<b>FIGURA 16</b> - MOMENTO DE APRESENTAÇÃO DO LIVRO .....	48
<b>FIGURA 17</b> - HISTÓRIA NARRADA PELOS ALUNOS .....	49
<b>FIGURA 18</b> - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA .....	50
<b>FIGURA 19</b> - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA .....	51

## Lista de tabelas

<b>TABELA 1</b> - CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES.....	31
<b>TABELA 2</b> – ATIVIDADES EM TORNO DO LIVRO A MENINA QUE NÃO QUERIA LIVROS .....	32
<b>TABELA 3</b> - ATIVIDADES EM TORNO DO LIVRO O MENINO QUE COLECIONAVA PALAVRAS .....	38
<b>TABELA 4</b> - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM TORNO DO LIVRO OS PAIS AMAM OS FILHOS.....	46
<b>TABELA 5</b> - MAPA CONCETUAL .....	54
<b>TABELA 6</b> - RECORTE DA SUBCATEGORIA "ESTRATÉGIAS E RECURSOS" .....	55
<b>TABELA 7</b> - RECORTE DA SUBCATEGORIA "FREQUÊNCIA DOS MOMENTOS DE LEITURA" .....	62
<b>TABELA 8</b> - RECORTE DA SUBCATEGORIA "LOCALIZAÇÃO E TIPO DE TEXTOS" .....	63
<b>TABELA 9</b> - RECORTE DA SUBCATEGORIA "CRITÉRIOS E SELEÇÃO DE LIVROS" .....	65
<b>TABELA 10</b> - RECORTE DA SUBCATEGORIA "ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR" .....	68
<b>TABELA 11</b> - RECORTE DA SUBCATEGORIA "IMPACTO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA" .....	71
<b>TABELA 12</b> - RECORTE DA SUBCATEGORIA "DESAFIOS" .....	74



## **INTRODUÇÃO**

O presente relatório final resulta de uma investigação realizada no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular (UC) de Prática Educativa I. O estudo apresentado advém do estágio curricular ocorrido no ano letivo de 2020/2021 e de que resultou um estudo centrado numa turma de 1.º ano do 1.º CEB complementado com entrevistas semiestruturadas aplicadas a docentes durante o período de 23 de fevereiro a 16 de março de 2023.

No decorrer do estágio surgiu a oportunidade de observar as interações das crianças com o domínio da Educação Literária e com a Literatura para a Infância. Assim, foi possível constatar que estas interações eram limitadas aos textos e excertos presentes no manual escolar. Neste decurso, também se verificou a ausência de qualquer espaço dedicado à leitura na sala de aula, para além disso, os alunos também tinham pouco contacto com a biblioteca escolar. Desta problemática, resultou a necessidade urgente de realizar um plano de ação que contribuísse para fomentar o gosto pela leitura e pelos livros, proporcionando às crianças um contacto regular com os mesmos, associado a momentos lúdicos e afetivos. Para dar resposta a esta problemática, considerou-se oportuno implementar um projeto de leitura onde a exploração do livro fosse privilegiada, definindo-se como objetivo principal promover a Educação Literária no 1.º ano do 1.º CEB utilizando como objeto o livro. Ademais, para complementar a análise do estudo, considerou-se relevante conhecer a visão e experiências dos docentes a lecionar no 1.º ano do 1.º CEB acerca do domínio da Educação Literária.

Desta forma, a elaboração do estudo é suportada por uma metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa, mobilizando-se como técnica de recolha de dados a observação e a entrevista semiestruturada. Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se as notas de campo e o guião de entrevista. Além disto, as entrevistas foram sujeitas a uma análise de conteúdo. É de salientar que no decorrer de toda a investigação e redação do presente relatório adotou-se uma postura de constante questionamento e reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida.

A estrutura deste relatório integra duas partes principais: a componente teórica e a componente empírica. A primeira parte integra dois capítulos de revisão de literatura que norteiam e fundamentam o estudo empírico. No primeiro capítulo intitulado “A

Educação Literária e a Literatura a Infância”, justifica-se a necessidade de educar e formar leitores literários críticos e reflexivos e discute-se a presença do domínio da Educação Literária nos vários documentos oficiais em vigor e ao longo dos anos. Posteriormente, apresenta-se um breve apontamento histórico sobre a Literatura para a Infância em Portugal e procura-se definir o seu conceito recorrendo a diversos autores de referência. Por fim, reflete-se acerca da importância da promoção da Educação Literária e do papel fundamental dos vários mediadores de leitura.

Já o segundo capítulo da componente teórica, designado “O livro como ferramenta pedagógica”, centra-se nas metodologias utilizadas no processo de educar literariamente, debatendo-se sobre a fragmentação das obras literárias por meio dos excertos dos manuais escolares e de uma leitura por fruição centrada no objeto livro e em práticas significativas e diversificadas de animação leitora.

A segunda parte incide sobre a componente empírica e organiza-se em quatro capítulos estruturantes: 1. “Contexto do estudo empírico”; 2. “Metodologia do Estudo”; 3. “Intervenção Educativa”; 4. “Apresentação e análise dos resultados”. O primeiro, contexto do estudo empírico, apresenta a caracterização da escola onde decorreu a ação, do espaço psicopedagógico e uma breve caracterização da turma que participou na investigação.

No segundo capítulo é exposta e explicitada a metodologia adotada neste estudo. Em primeiro lugar é justificada a escolha do tema, a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos. Seguidamente, é apresentada a natureza da investigação, neste caso, qualitativa. De igual modo, define-se a estratégia de investigação, a investigação-ação. Referem-se também as técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação e a entrevista semiestruturada, como os instrumentos de recolha de dados utilizados, especificamente, as notas de campo e o guião de entrevista. Demonstra-se, ainda, a técnica de análise de dados utilizada, a análise do conteúdo das entrevistas. Importa ainda mencionar que o estudo apresenta duas dimensões temporalmente distanciadas. Numa primeira fase, surgiu a intervenção educativa onde foi mobilizada a técnica de observação participante e, como instrumento de recolha de dados, as notas de campo. Numa segunda fase, para complementar a análise inicial, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas

suportadas pelo guião de entrevista, o instrumento de recolha de dados e, posteriormente, foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

No capítulo seguinte é apresentada a intervenção educativa, onde se explicitam as atividades pedagógicas implementadas juntamente com o relato pormenorizado de cada sessão de intervenção pedagógica e respetivos registos fotográficos. Subsequentemente, reflete-se criticamente acerca de todas as atividades concretizadas

Posteriormente, no capítulo 4 surge a apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas a cinco docentes do 1.º ano do 1.º CEB. Estas entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo que resultou na construção de um mapa concetual que serviu de base para a organização da matriz de redução de dados. O mapa concetual organiza-se em duas categorias: “Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária” e “Reflexão sobre a prática pedagógica” que se desdobram em subcategorias e indicadores. Já a matriz de redução de dados permite observar e analisar pormenorizadamente e as informações obtidas.

Por fim, as considerações finais resultam de uma reflexão global e crítica acerca da investigação realizada, sublinhando as principais conclusões, considerando os objetivos definidos para o estudo. Reflete-se sobre o seu significado para o desenvolvimento profissional da professora estagiária, bem como para o seu percurso como investigadora. De igual modo, discutem-se as potencialidades e limitações do estudo, o seu contributo para práticas educativas e as possibilidades de estudos futuros no âmbito desta problemática.

## **PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA**

## **Capítulo 1 – A Educação Literária e a Literatura para a Infância**

### **1.1. A importância da Educação Literária**

Conforme Azevedo e Balça (2016) assinalam, a formação de leitores na contemporaneidade constitui-se como uma necessidade premente e, ao mesmo tempo, um desafio multifacetado. Tal deve-se ao facto de que a leitura não é uma habilidade inata, mas sim um processo de construção gradual, moldado pelas experiências e vivências proporcionadas ao longo da vida do indivíduo. A formação de leitores não é um trabalho apenas da escola, é, pois, um processo que envolve a família, a biblioteca escolar e a comunidade envolvente. Azevedo (2018) justifica que é uma necessidade porque “o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito” (p.5) e prepará-lo com ferramentas fundamentais para o exercício da cidadania, isto é, se o sujeito for capaz de ler e interpretar qualquer texto em variados formatos e suporte torna-se um leitor capaz de “interrogar as práticas, de formular juízos de valor, de opinar e de decidir em consciência” (Azevedo & Balça, 2016, p.1).

Neste sentido, e ainda de acordo com Azevedo e Balça, a literatura tem o poder de fornecer ao sujeito ferramentas para pensar e interrogar o mundo. Em particular quando falamos em Literatura para a Infância. Barros (2014) corroborou essa mesma ideia ao afirmar que “é a partir dos textos lidos durante a infância que criamos algumas noções centrais para o entendimento do mundo” (p.9).

Assim, surge a necessidade de educar literariamente. De acordo com Azevedo e Balça (2016) a Educação Literária:

visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade (p.2).

### **1.1.2. A Educação Literária nos documentos oficiais**

Deste modo, é importante conhecer quais os documentos programáticos oficiais em vigor referentes à Educação Literária. Assim, fazendo uso de estudos de diversos autores analisar-se-á como a Educação Literária está presente nos documentos programáticos oficiais ao longo dos anos.

A Educação Literária é um domínio recente nos documentos programáticos oficiais em Portugal, surgindo pela primeira vez em 2012 nas Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, as quais apresentam o domínio de Iniciação à Educação Literária para o 1.º e 2.º ano e o domínio de Educação Literária para o 3.º e 4.º ano, designações estas que se mantiveram no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCP) de 2015. Atualmente, no documento em vigor Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico de 2018, o domínio de Educação Literária mantém-se para o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. No entanto, no documento orientador para a educação pré-escolar, Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE), de 2016, e o anterior de 1997, a questão da Educação Literária constitui o documento, embora não seja com a designação de Educação Literária.

No documento das OCEPE de 2016 surge o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita inscrito na Área de Expressão e Comunicação. Neste domínio surge a Literatura e a sua promoção com crianças mais pequenas, o que é evidenciado nos aspetos da narração de histórias pelo/a educador/a, o reconto pelas crianças, o contacto com a poesia e com as formas poéticas de tradição cultural portuguesa, como as rimas, as lengalengas e os trava-línguas. Estes textos poéticos tradicionais são, de acordo com o documento, “aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística” (OCEPE, 2016, p.64). Para além disso, o documento alerta para os momentos de exploração lúdica da linguagem e para o prazer da leitura - “As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (OCEPE, 2016, p.64). O documento contém ainda um alerta aos educadores de infância para que utilizem o livro como “um veículo de aproximar as crianças à leitura e à literatura” (Dias, 2020, p. 12), mencionando-se que “é através dos livros que as crianças

descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” e que “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.” (OCEPE, 2016, p.66).

Analisado este documento para a educação pré-escolar seguir-se-á para uma breve análise das orientações para o 1.º ciclo preconizadas no documento PMCP (2015). Este programa contém um conjunto de textos de carácter obrigatório, estabelecendo que os alunos partilhem de um currículo mínimo comum de obras literárias de referência (PNL 2027, 2022). No 1.º ciclo foram definidos sete títulos por ano de escolaridade, existindo ainda a orientação de promover a leitura autónoma com outros livros indicados nas listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), o que assegura a escolha pessoal do aluno, com a orientação do professor ou professor bibliotecário. Nesse documento a Educação Literária surge como um “reforço da importância da literatura” e “como parte literária integrante do património educativo e para a reorganização dos conteúdos literários presentes no programa nos domínios da leitura e da escrita” (PNL 2027, 2022, p. 9).

Atualmente, nas Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico homologadas em 2018, as orientações sobre a Educação Literária no 1.º ciclo indicam que no 1.º e 2.º anos se desenvolva a Educação Literária por meio de:

uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar, manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos de tradição popular, revelar curiosidade e emitir juízos de valorativos face aos textos ouvidos, reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos, antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fadas, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações) (AE, 1.º ano, 2018, p.4).

Nos 3.º e 4.º anos, no mesmo domínio, é previsto que os alunos contactem diariamente com a literatura de referência e desenvolvam capacidades de apreciação, criando uma relação afetiva e estética com a literatura concretamente no desenvolvimento de estratégias de leitura orientada com a possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua (AE, 3.º ano, 2018).

## **1.2. Literatura para a Infância**

### **1.2.1. Breve abordagem histórica**

Neste capítulo pretende-se apresentar um breve apontamento histórico sobre a Literatura para a Infância em Portugal. Para o efeito, realizar-se-á apenas uma análise panorâmica sobre aspetos sociopolíticos e referência aos autores mais significativos de cada um dos períodos mencionados.

Em Portugal foi no século XIX que a Literatura para a Infância começou a assumir maior expressão, devido às transformações sociais que se viviam e pelo surgimento de novas perspetivas relativamente à importância da idade infantil. A partir da década de 70 verificou-se um enriquecimento nas obras para crianças, as questões educativas ganharam destaque, e a qualidade e adequação dos livros tornaram-se preocupações centrais. Predominavam as fábulas e os contos tradicionais que transmitiam valores morais (Bastos, 1999). Foi também nessa época que surgiram as primeiras compilações de contos populares, lendas e narrativas de cariz oralizante, como é o caso das *Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano (1851), o *Romanceiro* de Almeida Garrett (1851), a adaptação portuguesa dos contos dos irmãos Grimm, e a obra *Contos para a Infância*, de Guerra Junqueiro (1877) (Guerreiro, 2010). No final do século verificou-se uma maior preocupação pelos interesses da criança em termos literários e com a qualidade e diversificação da escrita (Bastos, 1999).

Marcado por eventos como a ascensão dos ideais republicanos, a instauração da República e a implementação do ensino primário gratuito e obrigatório, o século XX assistiu a um período de efervescência na produção literária portuguesa. Esse cenário propício impulsionou a adaptação de contos tradicionais, eternizando-os para novas gerações, e também o surgimento de obras originais, como o *Romance da Raposa* (1924)

de Aquilino Ribeiro. Também a imprensa para crianças teve algum desenvolvimento nesta época, com destaque para o *ABCzinho* (1921-1932). A partir dos anos 30 com a consolidação do poder salazarista e a influência da 2.ª Guerra Mundial verificaram-se fortes mudanças culturais e educativas, com recomendações contra a literatura de fantasia, afirmando-se que os livros deveriam ser instrumentos de ensino e moralidade, o que não impediu que surgissem títulos como *A montanha maravilhosa* (1933) de Maria Lamas e *A lagartinha da couve* (1945) de Lília da Fonseca (Bastos, 1999).

Em 1950 a Direção dos Serviços de Censura publicou as *Instruções Oficiais* sobre a literatura para a infância, que continham orientações tanto a nível gráfico quanto sobre os valores a serem transmitidos. No contexto escolar surgiu o livro único. No final da década de 50 surgem alguns autores distintos na escrita para crianças, incluindo nomes como Sophia de Mello Breyner Andresen, Matilde Rosa Araújo, Ricardo Alberty e Ilse Losa. É de mencionar que em 1964 a idade escolar obrigatória mudou para os 6 anos, o que significava um aumento no material de leitura produzido (Bastos, 1999).

No final da década de 70 e ao longo das décadas de 80 e 90 verifica-se uma evolução da Literatura para a Infância, com um aumento no volume das edições e com o aparecimento de novos autores, também o aparecimento de diversos prémios literários contribuiu para a importância do livro na cultura nacional. Neste período destacam-se autores como Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, António Torrado, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Alice Vieira, Álvaro Magalhães, António Mota, José Jorge letria, entre outros autores que marcaram a Literatura para a Infância em Portugal (Bastos, 1999).

Nos últimos anos, tem sido visível a evolução do livro infantil. Isto deve-se ao surgimento de novas editoras dedicadas à publicação de livros direcionados a crianças. Por sua vez, assiste-se a uma melhoria da qualidade gráfica e visual dessas publicações, aparecendo formatos não tradicionais e ilustrações mais complexas e elaboradas. O livro infantil acaba por assumir o papel de brinquedo e de obra de arte, talvez como uma forma de competir com estímulos como a televisão, computador e videojogos (Ramos, 2007).

### **1.2.2. Conceito de Literatura para a Infância**

Consideramos também fundamental que se discuta e se defina o conceito de Literatura para a Infância. Esta designação não é consensual entre os diversos autores, surgindo denominações como Literatura Infantil, Literatura para Crianças ou Literatura Infanto-Juvenil (Fontes, 2009). No presente estudo optamos por utilizar a expressão Literatura para Infância.

Não é só a designação que levanta discussão, também o conceito de Literatura para a Infância gera o debate entre estudiosos. Uma das primeiras definições a surgir foi a do investigador francês Marc Soriano, e de acordo com o autor:

A Literatura para a Juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor e um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no discurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta (Marc Soriano, 1975, como citado em Bastos, 1999, p.22).

Na visão de Soriano é dada ênfase à existência de um emissor (o adulto) e de um receptor (a criança) e da sua contextualização num tempo e espaço precisos. Neste sentido, o escritor ou locutor (o adulto) deve produzir Literatura para a Infância que considere o estágio de desenvolvimento da criança (intelectual e emocional), de forma que possa ser compreendida por elas.

Contudo, foram surgindo outras definições ao longo dos anos que importam mencionar para que se chegue a um entendimento do conceito em questão.

Veloso (1994) afirma que a Literatura para a Infância se destina a crianças e, por isso, apresenta uma particular forma e conteúdo, pois é um:

texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo otimismo implícito, linguagem de acordo com a

competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (num país muito longínquo) (Veloso, 1994, p. 16).

Na visão do escritor Alexandre Parafita a Literatura para a Infância é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança. Através da leitura, as crianças aprimoram as suas habilidades linguísticas, desenvolvem o raciocínio crítico, a criatividade e a sensibilidade estética, preparando-se para os desafios do mundo e para uma vida plena e significativa (Mesquita, 2002).

Recentemente, Ana Margarida Ramos definiu Literatura para a Infância como “uma produção literária com um destinatário preferencial, definido, sobretudo, por uma determinada faixa etária” (2007, p.67). Porém, apesar de se destinar a crianças, a sua produção deve seguir o mesmo rigor que a que é produzida para adultos (Ramos, 2007).

Analisando as diferentes definições, verifica-se que todos os autores apontam a criança como a destinatária da Literatura para a Infância. As produções literárias devem ter em consideração os interesses e expectativas da criança, assumindo “preocupações lúdicas e formativas” (Ramos, 2017, p. 75).

### **1.3. Promoção da leitura e da Educação Literária**

É indiscutível que a leitura e a leitura de literatura desempenham um papel preponderante na formação das crianças e dos jovens (Martins & Azevedo, 2016). É importante que esse contacto surja desde a primeira infância, pois é nesse período que a criança se familiariza com textos literários que lhe permite conhecer e interpretar o mundo bem como a si própria. Neste sentido, quanto mais rico e variado for o contacto inicial com os textos literários, maior será a probabilidade de se formar um leitor para o resto da vida (Amaral, 2014).

É neste âmbito que entram os mediadores de leitura, cujo papel passa por motivar, estimular e familiarizar a criança com o universo da leitura (Amaral, 2014). Esse papel de mediação pode ser atribuído à família, à escola, aos professores e educadores,

às bibliotecas e bibliotecários, entre outros que estabelecem uma ponte de ligação entre a criança e o livro (Bastos, 1999).

### **1.3.1. O papel da família**

No que concerne ao papel atribuído à família é possível afirmar que este é determinante, pois como defende Bastos (1999) os pais são os primeiros mediadores da criança com o livro. O mesmo ressalva Azevedo e Balça (2016) que apontam as famílias como a base do crescimento e desenvolvimento das crianças como pessoas, mas também como leitoras.

Nesta linha de pensamento, um dos primeiros contactos da criança com o livro e a leitura pode ocorrer durante as práticas de ler e contar histórias em ambiente familiar afetivo, um hábito capaz de se tornar rotineiro na sua vida. Outro aspeto a considerar são as práticas de leitura dos adultos que podem influenciar e motivar a criança a tornar-se futura leitora (Azevedo & Balça, 2016).

A colaboração familiar na promoção da leitura emergente é um investimento crucial para o futuro da criança. Ao proporcionar um ambiente rico em experiências literárias e estimular o gosto pela leitura, pais e responsáveis contribuem para o desenvolvimento de crianças mais criativas, críticas e preparadas para os desafios do mundo. (Plano Nacional de Leitura, 2024).

Torna-se, portanto, necessário que os pais tenham conhecimento de estratégias que os auxiliem nesta promoção de momentos de leitura. Alguns exemplos surgem explanados no programa de promoção de leitura em família “Leitura Vai e Vem” do PNL 2027, nomeadamente: i) incluir os livros no dia-a-dia das crianças, com a leitura de histórias antes de adormecerem ou em momentos de pausa ou de convívio; ii) deixar a criança mexer livremente nos livros e escolher o que quer ler ou ouvir ler; iii) tornar os momentos de leitura alegres e carinhosos, não forçando leitura se a criança se mostrar cansada ou desinteressada; iv) visitar bibliotecas e requisitar livros para ler em casa; v) oferecer livros à criança e incentivar que ofereça de presente aos amigos. O mesmo projeto oferece recomendações de como podem os pais selecionar os livros mais adequados, aconselhando-os a escolher livros sobre o quotidiano da criança, sobre realidades diferentes da delas e acima de tudo permitir que escolha livros do tema que

mais gosta. Importa também mencionar que o adulto pode utilizar a ferramenta de pesquisa disponibilizada pelo PNL para pesquisar livros de acordo com a idade, tema e interesses da criança.

### **1.3.2. O papel da escola**

Martins e Azevedo (2016) destacam que “nem todas as crianças e jovens possuem contextos familiares favoráveis à cultura e a ambientes de literacia” (p.50), pelo que é aqui que entram outros mediadores como a escola para preencher esta lacuna e apoiar e incentivar o envolvimento das famílias (Calçada, 2014).

A escola, como palco fundamental na formação de cidadãos, assume um papel crucial na jornada de tornar as crianças leitores ávidos e apaixonados pela literatura. É nesse ambiente de aprendizagem enriquecedor que a maioria das crianças adquire as competências essenciais para se tornarem indivíduos proficientes na leitura e, acima de tudo, desfrutarem do prazer de ler. Para que essa missão seja cumprida com excelência, torna-se imprescindível a existência de um equipamento pedagógico cuidadosamente selecionado e bem equipado para estimular o gosto pela leitura. Mais do que meros objetos, esses recursos transformam-se em ferramentas imprescindíveis para despertar o interesse das crianças pela literatura e promover práticas que valorizem o prazer da leitura (Calçada, 2014; Azevedo & Balça, 2016).

### **1.3.3. Professor como mediador**

Concordamos com Cerrillo (2006) quando afirma que não se nasce leitor, mas tornamo-nos leitores ao longo da vida, o que nos leva a concluir que é imprescindível transmitir às crianças o gosto pelos livros e o gosto pela leitura. Como já destacámos, a escola é um dos locais mais privilegiados para o encontro da criança com o livro. No entanto, não é suficiente se não existirem professores que possuam um vasto conhecimento sobre livros, que gostem de ler, que invistam na sua formação literária e, sobretudo, transmitam o seu entusiasmo pela leitura aos seus alunos (Barros, 2014).

Neste âmbito, Martins e Azevedo (2016, p.51) defendem que o mediador, neste contexto o professor, assume a responsabilidade de estabelecer um vínculo entre a criança e o livro, nessa medida, o professor será “o primeiro leitor”, aquele que irá

selecionar os livros e potenciar estratégias enriquecedoras de leitura para “os segundos leitores”, o público infantil e/ou juvenil.

É, por isso, crucial e urgente que os professores tenham uma formação literária de qualidade, facto que tem vindo a ser discutido por Cerrillo em várias das suas publicações. O autor sublinha que a formação universitária dos professores não é suficiente para os capacitar a criar e a formar leitores, e que, por isso, devem ser autodidatas na procura dessa formação se sentirem lacunas. Além disso, esta problemática agrava-se quando o mediador-professor não é um leitor assíduo (Cerrillo, 2006).

Assim, Pedro Cerrillo (2006) elenca uma série de requisitos imprescindíveis que o mediador deve seguir, entres os quais salientamos: ser um leitor habitual; partilhar e transmitir o prazer pela leitura; ter imaginação e criatividade; possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínimas e acreditar firmemente no seu trabalho como mediador. O mesmo aponta a autora Roig Rechou (2013) ao afirmar que o mediador-professor deve conhecer as obras de literatura do seu país e dominar estratégias do ensino de Educação Literária.

#### **1.3.4. O papel das bibliotecas escolares**

Nesta linha de pensamento, consideramos que importa destacar o papel das bibliotecas escolares na formação de leitores, bem como a sua parceria no trabalho desenvolvido pelo professor dentro da sala de aula. A este respeito, Bastos (1999) esclarece que a biblioteca escolar é um espaço próximo e familiar ao aluno, sendo um grande aliado à promoção da leitura e no desenvolvimento de atividades com ela relacionada.

Torna-se então fundamental que os alunos compreendam desde cedo que as bibliotecas escolares constituem espaços de colaboração, de diálogo, de descoberta, de pensamento e de iniciativa que os ajudam e incentivam a tornarem-se leitores com um perfil crítico e reflexivo (Rede de Bibliotecas Escolares, 2021).

Neste contexto, Lopes et al. (2020) sustentam que a biblioteca escolar deve promover atividades de leitura baseadas nas experiências pessoais dos alunos,

contextualizando as leituras realizadas, para que estes possam interrogar-se e construir as suas próprias opiniões e ideias. Os mesmos autores ainda sublinham que as bibliotecas escolares não devem promover apenas atividades isoladas ou restritas ao espaço escolar, mas que podem proporcionar atividades de leitura que sirvam de suporte às várias componentes do currículo.

## **Capítulo 2 - O livro como ferramenta pedagógica**

### **2.1. A leitura orientada pelo manual escolar**

Ao longo deste estudo temos debatido sobre a importância de formar leitores literários, da promoção de uma Educação Literária e do peso que a escola possui, motivo pelo qual decidimos refletir sobre as metodologias utilizadas neste processo.

Vários estudos refletem acerca do processo de formação de leitores na escola, entre os quais o de Balça e Costa (2017). Os autores constataam que muitas obras literárias chegam à sala de aula na forma de excertos presentes nos manuais escolares e com a finalidade de serem dissecados em fichas de trabalho, guiões de leituras e outros materiais, com vista à avaliação das respostas dadas, não existindo espaço para uma leitura por prazer e afetiva.

Também a este respeito, Balça e Pires (2012) consideram que o trabalho realizado em sala de aula está cada vez mais direcionado para a fragmentação das obras literárias por meio dos excertos nos manuais escolares e das fichas de trabalho direcionadas, não existindo uma compreensão global do texto, que só se adquire explorando o livro. As mesmas autoras sustentam que “quando se propõe o trabalho com o objeto livro, naturalmente que esta sugestão é recebida com desconfiança e com receio” e que “há que (re) aprender a trabalhar com o livro” (Balça & Pires, 2012, p.95).

Quando é realizada a leitura de obras literárias através de excertos dos manuais escolares os alunos não contactam com os diferentes aspetos que compõem o objeto livro, como por exemplo, o seu formato, a sua encadernação, o seu tamanho, o seu peso ou o seu cheiro. O mesmo acontece com os elementos paratextuais: a capa e a contracapa, o prefácio e o posfácio, as dedicatórias e os agradecimentos. Dessa forma, ao não contactar diretamente com o livro, o aluno não tem oportunidade de realizar inferências e hipóteses interpretativas acerca do texto literário (Balça & Costa, 2017).

Nunes e Gomes (2014) complementam este pensamento no que diz respeito à importância das ilustrações. As autoras constataam que as ilustrações são um elemento enriquecedor, pois auxiliam o leitor na compreensão do texto e não devem ser menosprezadas. Pelo contrário, a leitura não é apenas a decifração de palavras, é também

a observação e leitura das imagens, promovendo o desenvolvimento crítico e cognitivo do leitor. Também Ramos (2014) atenta que as ilustrações, para além de atraírem o leitor, descodificam o sentido do texto, complementam-no e podem, muitas vezes, aprofundar a história, abrindo outras possibilidades narrativas. A autora ressalva que a ilustração não está apenas presente nas imagens que acompanham o texto, mas que se estende a outros elementos que compõem o livro, como é o caso das guardas.

Neste contexto, Veloso (2006) refere que a maioria dos manuais escolares apresentam uma má qualidade ao nível da ilustração, resultando numa “deseducação estética” (p.4). O mesmo autor conclui que um professor que se limite apenas ao uso do manual escolar e desconsidere que as crianças precisam de ler textos integrais e de qualidade, não está a desenvolver um bom trabalho, sendo, em muitos casos, “escravo do manual” (p.3).

Azevedo (2002) aborda a mesma problemática, sublinhando que “a maioria dos manuais escolares de língua portuguesa para o 1.º ciclo não contribui, de facto, para a formação de verdadeiros leitores” (p.6). Para o autor a solução passa por “eliminar linhas de auxílio à leitura”, apresentando os textos literários integrais e sem “propostas de atividade redutoras” (p.6). Desta forma, é fundamental que o docente reconheça a importância dos textos de Literatura para a Infância, como meio de introdução dos alunos ao universo literário. Para isso, é essencial que os professores invistam numa formação literária de qualidade que os habilite a criar abordagens mais enriquecedoras e estimulantes (Azevedo, 2002).

Nesta perspetiva, concordamos com Ramos e Custódio (2021) quando afirmam que os professores devem desenvolver atividades que suscitem nos alunos o prazer de folhear livros e de ler bem como despoletar a sua curiosidade e interesse pela leitura. Para tal são imprescindíveis a disponibilização de obras de Literatura para a Infância de qualidade e a criação de atividades centradas no livro, na leitura e na animação da leitura, a par de práticas de leitura significativas, sistemáticas e diversificadas.

### **2.1. A leitura centrada no objeto livro**

Como já discutido ao longo deste estudo, o papel do professor enquanto mediador de leitura é de elevada importância, pois “é a sua capacidade para integrar a leitura literária na sala de aula que irá exponenciar o seu potencial” (Marques et al., 2024, p. 147). Assim, é fundamental que o docente fomente o prazer de ler em sala de aula, através de uma mediação e animação leitora cuidadas e centradas no livro, onde se privilegie o “diálogo com o próprio texto”, seja em leituras coletivas ou autónomas (Granja, 2024, p.54). Portanto, torna-se essencial elaborar propostas de mediação leitora que proporcionem aprendizagens significativas.

Neste ponto de vista, mencionamos o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Literature based reading activities) de Yoop e Yoop (2006) mencionado por vários autores ao longo dos últimos anos (Azevedo & Cruz, 2023; Azevedo & Balça, 2016; Balça & Bento, 2016; Barros, 2014, 2020; Batista et al., 2023; Marques et al., 2024). Este programa coloca o livro no centro da abordagem à leitura literária e apresenta uma perspetiva holística do processo de aprendizagem do aluno, permitindo distintas estratégias de exploração dos livros que envolvam a criança com a leitura (Balça & Azevedo, 2016). Deste modo, em termos organizativos, este programa de leitura contempla três fases fundamentais: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, correspondendo, por sua vez, a diferentes objetivos (Barros, 2014, 2020).

Assim, na fase de pré-leitura é pretendido ativar e mobilizar o conhecimento prévio dos alunos e as suas competências inferenciais, através da exploração dos elementos paratextuais, como a capa, contracapa, lombada, guardas, título, ilustrações, entre outros. É igualmente importante, durante esta fase, motivar os alunos para a leitura, instigando a sua curiosidade e criando uma relação de afetividade e troca de conhecimentos com o mediador de leitura (Barros, 2014, 2020; Batista et al., 2023).

Quanto à fase de leitura é essencial promover a leitura e auxiliar o aluno a aprofundar a compreensão do texto e a refletir sobre as personagens, a ação, as temáticas, entre outros aspetos (Batista et al., 2023). Torna-se, por isso, crucial que se desenvolvam estratégias de compreensão, como por exemplo “as teias de personagens

(...) os mapas comportamentais” (Barros, 2014, pp. 23-24), entre outras estratégias que potenciem o envolvimento e vinculação do aluno com a história (Azevedo & Balça, 2016).

Por fim, na fase de pré-leitura é fundamental orientar o aluno a responder de forma pessoal ao texto, encorajando uma reflexão global e crítica face ao mesmo na perspectiva de expandir o seu conhecimento e abrir um caminho para o diálogo e partilha. Além disso, é neste momento que se realiza uma síntese de ideias do texto e se pode explorar relações de intertextualidade (Azevedo & Balça, 2016; Barros, 2014, 2020; Batista et al., 2023).

Importa ainda realçar que a metodologia proposta por este programa pode ser adaptada pelo professor de acordo com o livro a explorar, o grupo de crianças ou turma em questão e o contexto educativo (Balça & Bento, 2016).

Essencialmente, um professor que promove, de forma dinâmica e frutífera, a Literatura para a Infância e a Educação Literária na sua sala de aula “é uma luz que vai na frente, um guia que nos conforta, um visionário que garante o futuro” (Granja, 2024, p.54).

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

## **Capítulo 1 - Contexto do estudo empírico**

O presente estudo teve lugar numa escola de 1.º CEB localizada na cidade de Coimbra e teve como intervenientes os alunos de uma turma de 1.º ano. Este projeto dividiu-se em três sessões ocorridas nos dias 4, 11 e 18 de junho de 2021.

### **1.1. Caracterização da escola**

O edifício escolar é composto por um edifício único, com dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar. No entanto, poderão considerar-se dois blocos autónomos que comunicam entre si por uma passagem coberta ao nível do rés-do-chão. O primeiro andar é constituído por doze salas de aulas onde funciona o 1.º CEB e a Biblioteca Escolar, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares. No rés-do-chão funciona o Jardim de Infância que dispõe de duas salas e de um polivalente. Em cada piso existem duas alas, uma orientada a nascente e outra a sul. No piso inferior existe um polivalente com diversas utilizações, entre as quais o serviço diário de refeições. A entrada é feita por um hall a partir do qual se faz o acesso ao primeiro andar, através de escadas ou de elevador.

O edifício é ladeado por dois parques de estacionamento, um destinado ao público em geral e outro reservado a funcionários e professores.

A escola dispõe de um pátio vedado no qual se situa um campo de jogos, um miniparque e duas superfícies cobertas.

### **1.2. Organização do espaço psicopedagógico**

A sala de aula apresenta uma coluna com quatro filas de três mesas, uma coluna com cinco filas de duas mesas e no fundo da sala uma mesa separada das restantes.

Cada mesa é ocupada apenas por um aluno, sendo mantidas as distâncias indicadas pela DGS. Cada aluno possui uma caixa debaixo da sua mesa onde guarda os manuais escolares e outros materiais necessários.

Na entrada da sala é possível encontrar um pequeno armário que serve de suporte a alguns materiais, como um ábaco e um caderno de histórias de apoio à

aprendizagem da leitura. Este armário também serve de suporte ao desinfetante para que todos os alunos, pessoal docente e não docente desinfetem as mãos à entrada da sala. Na lateral da sala podemos encontrar um armário embutido que guarda alguns materiais de escrita e desenho, como cartolinas, diferentes tipos de papel, entre outros.

Existe também uma bancada com um lavatório com água potável, onde os alunos costumam encher as suas garrafas de água. Ao fundo da sala existe um armário onde são guardados outros materiais, como fichas de trabalho, alguns jogos didáticos e materiais da docente cooperante.

A sala conta, ainda, com um quadro interativo, um projetor e computador, um quadro branco e, ao fundo da sala, um placar vermelho onde são afixados trabalhos realizados pelos alunos. No parapeito da janela estão guardados os dossiês dos alunos e alguns materiais.

A sala apresenta uma ótima iluminação devido à dimensão das janelas.

**Figura 1** - Planta da sala



Fonte: Elaboração da autora

### **1.3. Caraterização da turma**

A turma na qual se realizou as intervenções é constituída por 23 alunos, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Todos os alunos da turma frequentaram o Jardim de Infância e não se verificam alunos retidos.

Relativamente ao nível sociocultural, os alunos são de nacionalidade portuguesa, à exceção de dois, de nacionalidade brasileira. Todos os alunos vivem em Coimbra ou nas periferias.

De um modo geral, considero que a turma apresenta um nível de conhecimentos muito bom, revelando potencialidades em todas as áreas. Todavia, destaco que um aluno revela algumas dificuldades na área do Português, nomeadamente na escrita, não tendo a motricidade fina bem desenvolvida. Existem também lacunas na aquisição da leitura e na compreensão oral.

Na turma não existem alunos ao abrigo do Decreto-Lei N.º 54, de 6 de junho de 2018.

## **Capítulo 2 – Metodologia do Estudo**

No presente capítulo é apresentada a metodologia adotada no estudo empírico. Inicialmente é justificada a escolha do tema, a problemática e os objetivos da investigação. Posteriormente, é caracterizada a metodologia de investigação, de natureza qualitativa, explicita-se a estratégia de investigação e referem-se as técnicas, nomeadamente, a observação e a entrevista semiestruturada, e os instrumentos de recolha de dados, as notas de campo e o guião de entrevista. Evidencia-se, ainda, a técnica de análise de dados mobilizada, a análise de conteúdo das entrevistas.

### **2.1. Definição do problema de investigação e objetivos**

No decorrer do estágio curricular realizado numa turma de 1.º ano, do 1.º CEB, foi possível observar a prática pedagógica da professora cooperante no que concerne à área da Educação Literária. Neste decurso, constatei que de todas as vezes que este domínio era explorado se recorria exclusivamente ao uso do manual escolar e, ocasionalmente, a recursos da escola virtual que acompanhavam o que era explanado no manual. Respondia-se também, de forma escrita e oral, a questões de análise e interpretação dos textos. Ao longo do tempo, constatei que os alunos também tinham pouco contacto com a biblioteca escolar e na sala de aula não existia qualquer espaço dedicado à leitura ou contendo livros de fácil acesso.

Todos estes aspetos levavam a que os alunos tivessem pouco contacto com os livros e com momentos dedicados à audição e exploração de histórias. Custódio (2014), no que respeita à Educação Literária, sublinha que o manual escolar pode formatar e condicionar o trabalho em sala de aula, pois restringe uma exploração global do texto, algo que só se adquire através do contacto direto com o livro. Deste modo, com o decorrer do estágio curricular fui refletindo sobre a temática no 1.º ano e de que forma poderia ser fomentada, de uma maneira criativa e estimulante, junto dos alunos.

Perante o contexto observado e, numa segunda fase do projeto, considerei relevante realizar entrevistas semiestruturadas para investigar as práticas pedagógicas dos professores no domínio da Educação Literária.

Desta forma, tornou-se oportuno realizar um estudo centrado na seguinte questão de partida: “Como promover a Educação Literária no 1.º ano do 1.º CEB?”

Para tal definiu-se como objetivo principal:

- Promover a Educação Literária no 1.º ano do 1.º CEB utilizando como objeto o livro.

Nesta sequência e com a intenção de delinear o trajeto da investigação surgiram os seguintes objetivos específicos:

- Promover a formação do leitor literário;
- Suscitar nos alunos o interesse pelos livros e pela leitura;
- Formar leitores com espírito crítico e com capacidade de reflexão;
- Desenvolver a criatividade e imaginação dos alunos através da Educação Literária;
- Experimentar estratégias diversificadas de desenvolvimento da compreensão leitora, nomeadamente ao nível da inferência;
- Explorar diferentes livros para que os alunos conheçam diferentes autores e ilustradores (portugueses e estrangeiros), ilustrações e estilos;
- Dinamizar a leitura de cada livro de uma forma variada e utilizando diferentes estratégias e recursos (caixa da leitura, adereços, ...);
- Criar na sala de aula um espaço destinado à leitura intitulado “canto da leitura”;
- Promover um ambiente favorável e enriquecedor para a exploração dos diferentes livros;
- Aprofundar a compreensão sobre as perspetivas e experiências dos docentes no âmbito da Educação Literária.

## **2.2. Metodologia de investigação**

O presente estudo assume uma abordagem de investigação qualitativa, uma vez que, tal como afirma Gonçalves (2010, p. 56), assenta na necessidade de “compreender e interpretar o significado de fenómenos sociais” permitindo a “descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados”. Este tipo de investigação é

flexível, na medida em que se vai adaptando às características do problema em estudo, aos objetivos da investigação e às suas condições (Gonçalves, 2010).

Nesta perspetiva, a investigação qualitativa adota uma visão global da realidade a ser investigada sem a isolar ou descontextualizar, permitindo ao investigador estudar os fenómenos nos seus contextos naturais e construir hipóteses durante e depois da análise dos dados (Aires, 2011; Amado, 2014). Assim, o investigador assume que o comportamento humano é influenciado pelo contexto onde ocorre e por isso frequenta os locais de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

A abordagem da investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Por conseguinte, o investigador coloca questões constantemente e “nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Neste seguimento, a estratégia de investigação utilizada neste relatório foi a investigação-ação. Este tipo de investigação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Bartolomé, 1986, como citado em Coutinho et al., 2009, p. 360). A investigação-ação constitui um “estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, p. 69). Torna-se, por isso, crucial utilizar esta metodologia em educação, em geral, e na formação de educadores e professores, em particular, para que se possa proceder à melhoria de condições de trabalho nas escolas, da formação dos futuros docentes e do processo de ensino-aprendizagem (Cardoso & Rego, 2017).

A investigação realizada visou melhorar a situação observada, adotando-se um papel participativo, colaborativo, reflexivo e avaliativo. Neste enquadramento, evidenciam-se algumas características fundamentais da metodologia adotada, nomeadamente, o entendimento de que se está perante um processo realizado pelas pessoas que estão envolvidas numa determinada situação e “que desempenham, simultaneamente, o papel de investigadores e participantes”, decorre no local de

trabalho, tendo implícito problemas do quotidiano profissional, tendo como objetivo a melhoria de uma determinada situação, através do diagnóstico de um problema que se pretende modificar e implica uma estratégia reflexiva, em que o investigador “reflete sobre a ação (...) antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática” (Cardoso, 2014, p. 37).

Para qualquer investigação é sempre necessário considerar as várias formas de recolher a informação que a investigação vai proporcionando (Coutinho et al., 2009). Neste estudo mobilizaram-se as técnicas de observação participante e a entrevista semiestruturada. Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se as notas de campo e o guião de entrevista.

A observação participante ocorreu na generalidade do estudo, tal se deveu ao facto de estar sempre presente no local na qualidade de professora estagiária. Progressivamente foi realizado um contacto direto e frequente com os alunos onde se observou as interações da turma durante as atividades desenvolvidas. Foram também efetuados registos sistemáticos provenientes da observação realizada.

A observação participante é uma metodologia adequada para o investigador “apreender, compreender e intervir” (Mónico et al., 2017, p. 727) nos diferentes contextos onde atua. Esta metodologia permite uma proximidade ao quotidiano dos indivíduos, sendo possível observar a dinâmica de um grupo no seu ambiente natural. Desta forma, o investigador deve adotar uma postura flexível, alternando entre alguma aproximação e um determinado distanciamento, enquanto vai registando situações, comportamentos e perspetivas dos sujeitos (Amado, 2014).

A este respeito Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu” (p. 150). Os registos do investigador, as notas de campo, podem descrever os intervenientes, acontecimentos, atividades, objetos, lugares e conversas. Para além disto, contêm “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Em adição à técnica de observação participante utilizou-se a entrevista semiestruturada para a recolha de dados. Estas entrevistas assentam na interação entre

entrevistador e entrevistado, tendo como base um conjunto de questões previamente estabelecidas e organizadas, num guião, de forma lógica. Ao entrevistado é dada uma grande liberdade de resposta, sendo que consegue expressar as suas opiniões, intenções, recordações, ideais e valores (Amado, 2014).

Para preparar e estruturar a entrevista foi necessário construir um plano prévio, ou seja, um guião de entrevista. Nele, de acordo com a literatura, devem constar os objetivos que se pretendem alcançar, as questões orientadoras numa ordem lógica e as perguntas de recurso. Importa mencionar que este instrumento não é um questionário, mas sim um “referencial organizado que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado, 2014, p. 214). Assim, foi elaborado um guião de entrevista organizado por blocos, objetivos, questões orientadoras e perguntas de recurso e de aferição (Apêndice 1). O primeiro bloco destina-se à apresentação e legitimação da entrevista, onde são explanados os seus objetivos. Os restantes blocos servem para guiar a entrevista em direção às temáticas que interessa explorar (Amado, 2014).

Desta forma, o guião elaborado encontra-se dividido em cinco blocos: (I) legitimação da entrevista, com o objetivo de explicitar o conteúdo da entrevista e do estudo e criar um ambiente propício; (II) experiência profissional, onde se pretende recolher informações sobre o tempo de serviço dos docentes e do seu percurso profissional; (III) práticas pedagógicas do docente em relação à dinamização da leitura no âmbito da Educação Literária, onde o objetivo é conhecer quais as suas práticas pedagógicas; (IV) perspetiva que o entrevistado tem em relação à Educação Literária no 1.º ano de escolaridade, com a intenção de conhecer as conceções e opiniões dos professores em relação a este domínio; (V) síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista e agradecimentos.

O registo das entrevistas foi feito com auxílio de um gravador de áudio. Este equipamento permitiu registar a entrevista integralmente e, posteriormente, possibilitar a transcrição do discurso oral para o escrito. Como diz Amado (2014) “a entrevista transcrita permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados” (p. 220).

Subsequentemente, as entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, realizando-se um recorte vertical de todas as entrevistas realizadas. Através dos recortes foi possível codificar o texto em várias categorias de análise e proceder à construção de um mapa concetual. Inicialmente definiram-se e hierarquizaram-se os temas centrais, as categorias, as subcategorias e os indicadores e procedeu-se à elaboração de um mapa concetual (Tabela 5) que funcionou como base para a organização da matriz de redução de dados (Apêndice 3). A matriz é o “resultado de um longo processo de releituras atentas e intensivas das unidades de registo e de um esforço de classificação dos dados pelo analista” (Amado, 2014, p. 330).

Neste estudo aplicou-se a entrevista semiestruturada a cinco docentes que aceitaram participar na investigação. As entrevistas ocorreram entre as datas de 23 de fevereiro a 16 de março de 2023. Previamente foi fornecido aos sujeitos um termo de consentimento informado (Apêndice 4), garantindo a confidencialidade das opiniões expressas. Todos os docentes que participaram encontravam-se a lecionar em turmas de 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tinham entre vinte e quatro a trinta e quatro anos de serviço. Quatro sujeitos são do sexo feminino e um é do sexo masculino. Três dos professores realizaram a sua formação inicial na antiga Escola do Magistério Primário de Coimbra, tendo mais tarde realizado complementos de formação, licenciaturas e mestrados. Os restantes docentes formaram-se no Instituto Superior de Ciências Educativas de Mangualde e na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Dois dos professores afirmam ter realizado formações no âmbito da Educação Literária, enquanto os restantes fizeram formações na área da didática do português.

### Capítulo 3 – Intervenção Educativa

O capítulo que se segue expõe o projeto de intervenção das atividades pedagógicas implementadas, nomeadamente, a preparação da ação, a calendarização, a escolha dos livros, a descrição das atividades realizadas e os respetivos registos fotográficos.

#### 3.1. Tarefas e calendarização

O conjunto de atividades planeadas foi organizado em três sessões, tendo em consideração a disponibilidade e a gestão do tempo da turma, tal como se explana na seguinte tabela.

**Tabela 1** - Calendarização das sessões

<b>Livros</b>	<b>Calendarização das sessões</b>
<b>A Menina que não queria livros</b> da autoria Luísa Ducla Soares com ilustrações de Weberson Santiago.	4 de junho de 2021
<b>O Menino Que Colecionava Palavras</b> da autoria e ilustração de Peter Hamilton Reynolds.	11 de junho de 2021
<b>Os pais amam os filhos</b> da autoria e ilustração de Clara Cunha.	18 de junho de 2021

Fonte: Elaborado pela autora

A planificação de cada sessão teve por base a consulta dos documentos oficiais, tais como o Programa e Metas Curriculares de Português e as Aprendizagens Essenciais. Também o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Literature based reading activities) de Yoop e Yoop (2006) norteou a preparação de cada intervenção pedagógica. As sessões foram construídas a pensar no aluno e na valorização dos seus conhecimentos e experiências, dando importância ao trabalho em grupo e à partilha. A abordagem a cada um dos livros selecionados foi, em termos organizativos, feita em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Em apêndice (5) são disponibilizadas as planificações detalhadas que mapearam cada uma das sessões.

### 3.2. Relato das sessões de intervenção

#### 3.2.1. Exploração do livro “A Menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares.

Na primeira sessão explorou-se o livro “A Menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares. A seguinte tabela apresenta as atividades realizadas.

**Tabela 2** – Atividades em torno do livro A Menina que não queria livros

<b>Livro</b>	<b>A Menina que não queria livros</b> da autoria de Luísa Ducla Soares com ilustrações de Weberson Santiago.
<b>Data</b>	4 de junho de 2021
<b>Duração</b>	Período da manhã
<b>Atividades/Objetivos</b>	<p><b>Pré-leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração da capa, contracapa, guardas e do título, ilustrador, bem como da análise das respetivas ilustrações.</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem oral;</li> <li>• Realizar inferências;</li> <li>• Conhecer o autor e ilustrador;</li> <li>• Conhecer os elementos constituintes do livro;</li> <li>• Observar e interpretar a imagem da capa.</li> </ul>
	<p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do livro e apresentação das ilustrações com momentos de diálogo;</li> <li>• Comparação das inferências da pré-leitura com a história ouvida;</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre as suas experiências pessoais com os livros e com a leitura.</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir a leitura do livro;</li> <li>• Participar na leitura do livro através de diálogos;</li> <li>• Realizar inferências acerca do final da história;</li> <li>• Dialogar acerca das intenções das personagens;</li> <li>• Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura do livro;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de reflexão.</li> </ul>
	<p><b>Pós- Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de ilustrações para cada momento da história com vista a criar um <i>Flipbook</i> digital.</li> </ul>

	<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Recontar cada momento da história;</li><li>• Recriar os momentos da história através de ilustrações.</li></ul>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

O livro escolhido retrata a história de uma menina chamada Leonor que não gostava de ler, nem de receber livros. Para mudar a situação, o pai decidiu que iria oferecer-lhe um livro todos os dias. No entanto, Leonor arranja várias formas de dar uso aos livros sem os ler, até que, por fim, descobre a magia dos livros e o prazer da leitura. Quanto à escrita, a autora utiliza o humor que lhe é característico para incentivar as crianças a descobrir o poder da imaginação através da leitura. A narrativa é acompanhada por ilustrações vibrantes e divertidas, que alimentam a criatividade e curiosidade dos pequenos leitores.

**Figura 2** – Capa do Livro “A Menina Que Não Queria Livros”



Na implementação desta sessão não foi possível alterar a organização do espaço. Assim, para que todos os alunos conseguissem acompanhar a leitura do livro e visualizassem as respetivas ilustrações, decidi projetá-lo na tela da sala e circular pelo espaço mostrando o livro aos alunos.

Para dar início à sessão utilizei a caixa da leitura, através da qual apresentei o livro a explorar. Assim, através de algumas questões instiguei a curiosidade dos alunos acerca do livro que iria sair da caixa. Neste momento procurei despoletar a curiosidade e interesse dos alunos, criando um ambiente de fantasia para a leitura do livro.

Prossigui com a apresentação aos alunos do livro a explorar, começando pela capa. Para tal, estabeleci um diálogo sobre o título, ilustrações, autora e ilustrador. Nesse momento facultei às crianças algum tempo para observarem a ilustração e realizarem as suas inferências. Saliento que este momento foi orientado por questões de elaboração própria.

Destaco algumas das intervenções realizadas pelos alunos:

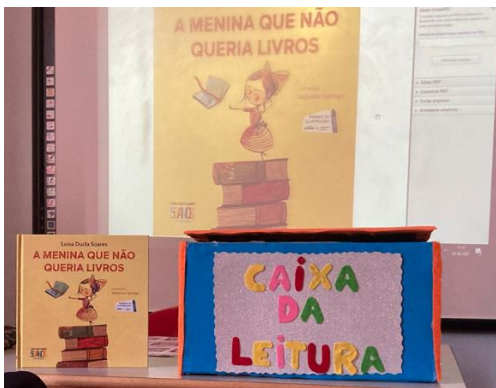
C: *“Eu acho que a história é sobre uma menina que não sabia ler.”*

S: *“Eu acho que é sobre uma menina que tinha inveja de quem sabia ler melhor que ela.”*

M: *“A história é sobre uma menina que não gostava dos livros nem sabia ler.”*

E: *“Na imagem a menina esta chateada porque não gosta de livros.”*

**Figura 3** - Momento de apresentação do livro



Após este momento, direcionei a atenção dos alunos para os nomes apresentados na capa “Luísa Ducla Soares” e “Weberson Santiago”, explicitando quem são a autora e o ilustrador da história. Continuando, considerei relevante destacar a importância das suas funções para a criação de um livro. Posteriormente, explorei também com os alunos os restantes elementos constituintes do livro, como a contracapa, guardas e lombada.

Findo o momento de pré-leitura iniciei a leitura do livro, fazendo várias pausas, por forma a suscitar a curiosidade dos alunos e permitir que fizessem inferências acerca da continuidade da narrativa baseadas no texto e nas ilustrações. Esta leitura foi acompanhada por um adereço representativo da personagem principal da história (Leonor).

**Figura 4** - Adereço representativo da Leonor



Evidencio a paragem que realizei no momento “No domingo à noite, sem perder a esperança, o pai entregou-lhe ainda um livro, exigindo: - Por favor, não faças a este o que fizeste aos outros.” e questionei os alunos “Irá a Leonor fazer com este livro o mesmo que fez aos anteriores?”. Neste momento dei tempo aos alunos para fazerem as suas inferências, registando as suas intervenções.

Destaco algumas das intervenções realizadas pelos alunos:

*M: “Eu acho que a menina vai voltar a estragar os livros.”*

*S: “Ela vai colocar o livro outra vez na sanita.”*

*D: “Eu acho que o pai lhe vai ler uma história nova e ela vai passar a gostar de livros.”*

*J: “A Leonor vai inventar uma nova maneira de estragar os livros.”*

*P: “A menina vai fazer uma torre de livros e estragá-los.”*

Prossigui com a leitura da restante história, dando espaço aos alunos para compararem as suas elações iniciais com o real final da narrativa. Destaco também que incitei os alunos a partilharem as suas conclusões acerca da história e as suas experiências pessoais com a leitura e os livros.

Por fim, no momento de pós-leitura propus a cada aluno que numa folha A4 branca ilustrassem um momento da história com vista à criação de um *Flipbook* digital (Anexo 6). Para facilitar o processo criativo comecei por recordar com os alunos cada momento da história e estes chegaram à conclusão que em cada dia da semana a menina tinha atitudes diferentes perante os livros. Portanto, em conjunto com os alunos decidi

que cada um iria ilustrar um dia da semana diferente. Durante o decorrer da atividade circulei pela sala de modo a auxiliar os alunos caso necessitassem.

No fim da sessão, através do diálogo, recolhi algumas das opiniões dos alunos acerca do livro e das atividades realizadas sobre o mesmo.

Opiniões dos alunos:

M: *“Eu gostei de toda a história, a minha parte favorita foi o livro na sopa.”*

E: *“Eu gostei mais da parte do pai a ler o livro à filha.”*

F: *“Eu gostei da parte quando a menina amassa as folhas do livro e dá ao gato para brincar.”*

D: *“Gostei muito da parte do livro na banheira.”*

S: *“Gostei quando a menina mete o livro na sanita.”*

A: *“Eu gostei quando a menina colocou o livro na sopa.”*

S: *“A minha parte favorita foi desenhar uma parte da história.”*

L: *“Gostei muito de ser a professora a ler o livro para nós.”*

### **Reflexão crítica**

A exploração do livro “A Menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares resultou num momento estimulante e divertido para os alunos, considerando que não estavam habituados a este tipo de atividades. O momento de pré-leitura ficou marcado pela utilização da caixa da leitura, onde consegui criar um ambiente de fantasia e magia propício à leitura do livro. Nas palavras de Luísa Ducla Soares, através da Literatura para a Infância “podemos virar o mundo de pernas para o ar, apostar na fantasia total, ultrapassar barreiras de tempo e espaço de forma muito pouco convencional” (Luísa Ducla Soares, s.d., p. 88). Ainda na fase de pré-leitura promovi a exploração da capa do livro e estabeleceu-se um diálogo sobre o título, as ilustrações, a autora e ilustrador. Atento que os alunos foram muito participativos, fazendo as suas inferências sobre o desenrolar da história.

Este ambiente de fantasia e diversão prolongou-se na fase de leitura do livro. Assim, como mediadora, considerei diversos fatores, tais como a minha expressão corporal, voz (entoação, volume e ritmo), disponibilidade perante o grupo de alunos e o conhecimento do livro. Neste sentido, realizei uma leitura cuidada, brincando com o tom de voz e folheando o livro sem quebrar o fio condutor da leitura. Fui fazendo, também, uma ponte de ligação entre a leitura e os alunos, dando-lhes espaço para realizarem as suas intervenções e questões. Alguns alunos demonstraram interesse em participar na leitura, lendo palavras ou pequenas frases. A leitura em voz alta dirigida às crianças, para além de constituir um momento de partilha, permite a aquisição de novo vocabulário, desenvolve a atenção e a concentração e fornece as ferramentas necessárias para o sucesso na leitura (Ramos & Custódio, 2021).

A atividade de pós-leitura culminou na ilustração de momentos da narrativa pelos alunos, sendo notório o seu envolvimento e criatividade durante a atividade. Posteriormente à sessão tinha estipulado o momento que cada aluno deveria ilustrar, no entanto, considerei que seria mais vantajoso se cada aluno tomasse essa decisão de forma livre. Por isso, recorrendo a um momento de diálogo em grande grupo, foi definido em conjunto o dia da semana que iriam ilustrar. Na fase de pós-leitura é pretendida uma resposta pessoal ao texto e um alargamento dos conhecimentos promovidos pelo mesmo, factos que se verificaram no decorrer da atividade (Barros, 2014).

Para todas as sessões, foi inicialmente planeado a criação de um canto da leitura, com recurso a mantas e almofadas, com o objetivo de tornar o espaço mais acolhedor, confortável e interativo. Acredito que a organização do espaço pode ter um verdadeiro impacto nas aprendizagens dos alunos e influenciar o diálogo e a comunicação (Teixeira & Reis, 2012). No entanto, para esta sessão, não foi possível alterar o espaço. Em alternativa, o livro foi projetado na tela da sala de modo a permitir a visualização simultânea pelos alunos, enquanto permaneciam sentados em carteiras dispostas em filas. Creio que, apesar deste percalço, os alunos alcançaram os objetivos da sessão de forma positiva, estando sempre motivados e recetivos às solicitações que lhes eram dirigidas.

Por fim, a avaliação da atividade foi realizada de forma oral, num momento de partilha em grupo, em que cada criança expressou a sua opinião sobre a história e sobre quais os momentos da sessão que mais gostaram ou que mudariam.

### 3.2.2. Exploração do livro “O Menino que Colecionava Palavras” de Peter Hamilton Reynolds

A segunda sessão contou com a exploração do livro “O Menino que Colecionava Palavras” de Peter Hamilton Reynolds. Apresenta-se igualmente uma tabela com as atividades realizadas.

**Tabela 3** - Atividades em torno do livro O Menino que Colecionava Palavras

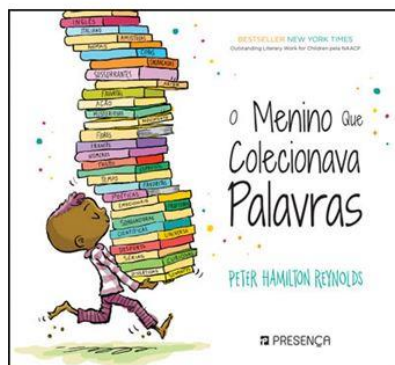
<b>Livro</b>	<b>O Menino Que Colecionava Palavras</b> da autoria e ilustração de Peter Hamilton Reynolds.
<b>Data</b>	11 de junho de 2021
<b>Duração</b>	Período da manhã
<b>Atividades/Objetivos</b>	<p><b>Pré-leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração da capa, contracapa, guardas e do título, ilustrador, bem como a análise das respetivas ilustrações;</li> <li>• Leitura das palavras presentes nas guardas.</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem oral;</li> <li>• Realizar inferências;</li> <li>• Conhecer o autor e ilustrador;</li> <li>• Conhecer os elementos constituintes do livro;</li> <li>• Observar e interpretar a imagem da capa;</li> <li>• Observar e ler as palavras presentes nas guardas do livro;</li> <li>• Desenvolver/expandir o campo lexical.</li> </ul> <p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura do livro e apresentação das ilustrações com momentos de diálogo;</li> <li>• Comparação das inferências da pré-leitura com a história ouvida.</li> <li>• Identificação de palavras com uma sílaba, duas sílabas e três ou mais sílabas;</li> <li>• Escrita de frases com palavras do livro;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura das frases escritas.</li></ul> <b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ouvir a leitura do livro;</li><li>• Participar na leitura do livro através de diálogos;</li><li>• Comparar inferências;</li><li>• Dialogar acerca das intenções das personagens;</li><li>• Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura do livro;</li><li>• Desenvolver a capacidade de reflexão.</li><li>• Identificar palavras com uma sílaba, duas sílabas e três ou mais sílabas;</li><li>• Escrever frases com algumas palavras do livro;</li></ul>
	<b>Pós- Leitura:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realização de um estendal de palavras.</li></ul> <b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escrever palavras com o intuito de as oferecer a um/a colega;</li><li>• Refletir acerca da importância das palavras.</li></ul>

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo livro escolhido é uma história inspiradora sobre o poder das palavras. De acordo com a sinopse o livro retrata a história de um menino chamado Jaime que era fascinado por palavras e, por isso, colecionava-as. Colecionava todo o tipo de palavras que ouvia, via ou lia. Palavras com diferentes tamanhos, significados e utilidades, que Jaime queria partilhar com o mundo. O autor Peter Hamilton Reynolds trata o tema da partilha através de uma narrativa simples e impactante, que incentiva as crianças a ler e a serem generosas com as suas palavras.

**Figura 5** – Capa do Livro “O Menino Que Colecionava Palavras”



Para esta sessão criei no fundo na sala um canto da leitura constituído por mantas e almofadas.

Iniciei a sessão por convidar os alunos a sentarem-se confortavelmente no canto da leitura. De seguida, utilizando o adereço representativo da Leonor (personagem da história da sessão anterior), solicitei aos alunos que recordassem os momentos essenciais da história contada na sessão anterior e colocassem a boneca na caixa da leitura.

**Figura 6** - Canto da leitura criado para a sessão



Posteriormente, para dar início à exploração do novo livro instiguei a curiosidade dos alunos através da caixa da leitura, fazendo-lhes questões acerca do livro que iria aparecer na caixa. Neste momento, pedi a um aluno que retirasse o livro da caixa e o mostrasse para os restantes colegas.

Prosegui com a sessão começando por explorar a capa do livro com os alunos. Assim contei com a sua participação para identificar o nome do autor e do ilustrador e para ler o título do livro. De seguida, incentivei as crianças a observar a imagem presente na capa e a ler algumas das palavras presentes na guarda. Durante este tempo, os alunos foram realizando as suas conclusões acerca de uma possível narrativa para a história.

Destaco algumas das intervenções realizadas pelos alunos:

E: *“O livro é sobre um menino que gostava muito de palavras”;*

F: *“O menino da história colecionava palavras dos livros”;*

S: *“O menino faz listas com palavras que retira dos livros de histórias”;*

D: *“Ele escreve as suas palavras favoritas”;*

F: *“O menino vê palavras na rua e escreve num papel todas”;*

C: *“Ele coleciona só as suas palavras favoritas”.*

Findado o momento de pré-leitura, iniciei a leitura do livro fazendo múltiplas paragens dedicadas à exploração das ilustrações e para momentos de diálogo acerca do desenrolar da narrativa. Esta leitura foi acompanhada por um adereço representativo da personagem principal da história (Jaime).

Destaco o momento em que os alunos partilharam o que colecionavam e as ilações que realizavam à medida que virava de página.

Destaco algumas das intervenções realizadas pelos alunos:

A: *“Eu gosto de colecionar moedas”;*

M: *“Eu gosto de colecionar conchas que apanho na praia”;*

P: *“Eu coleciono carros de brincar”;*

D: *“Eu coleciono cromos de futebol”;*

S: *“Eu coleciono cromos só da seleção de Portugal”;*

E: *“Eu coleciono pedras”.*

**Figura 7** - Adereço representativo do Jaime



**Figura 8** - Momento de apresentação do livro



De seguida, colei no quadro palavras retiradas da história (luz, flor, mel, mãe, paz, vida, mundo, noite, sonho, magia, chocolate, obrigado e amigo) e solicitei aos alunos que procedessem à sua divisão silábica e as colocassem na “caixa” correta. Assim, os alunos deslocaram-se ao quadro, selecionaram uma palavra e procederam à sua leitura e divisão silábica, colocando a palavra no local correto correspondente ao número de sílabas.

**Figura 9** - Atividade de leitura

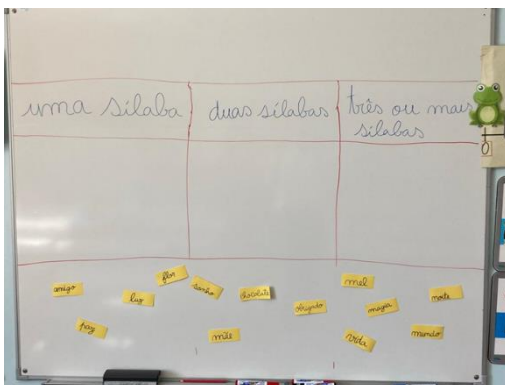
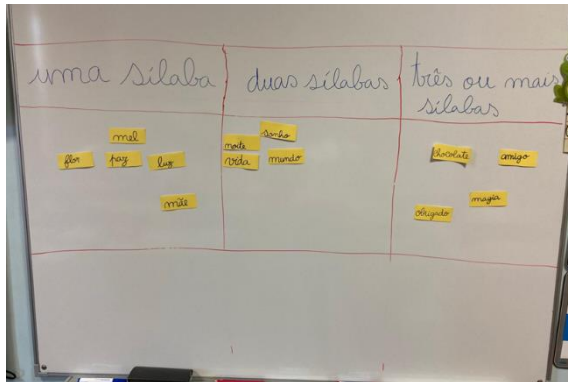
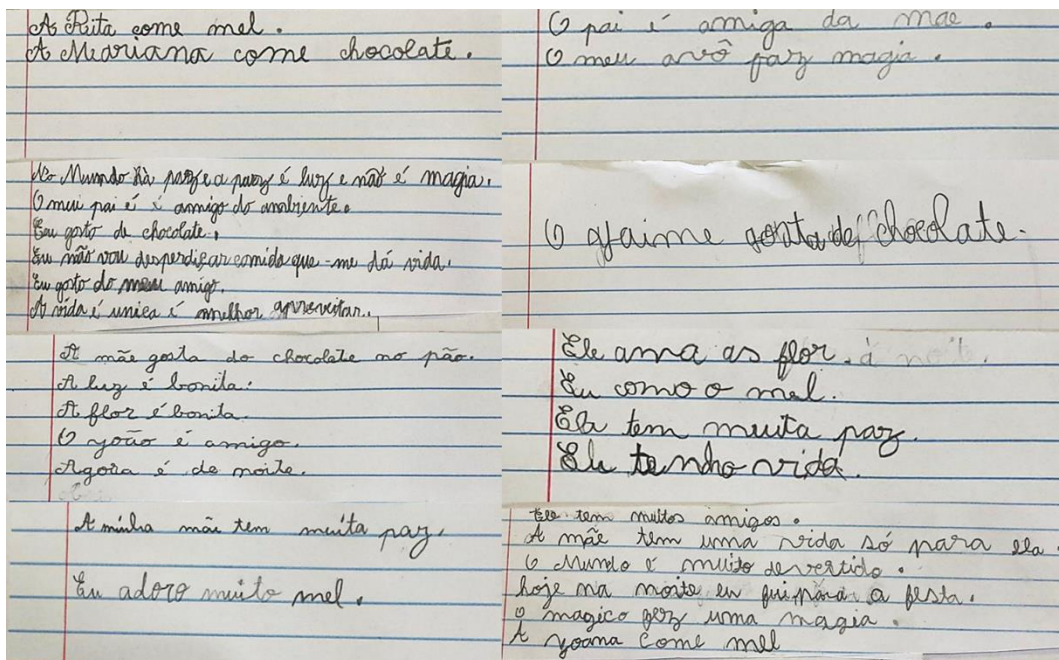


Figura 10 - Atividade de leitura



Neste seguimento, distribuí uma folha por cada aluno e promovi a escrita de frases com duas ou mais palavras da atividade anterior. Terminada a escrita das frases solicitei a cada aluno a leitura das suas produções escritas à restante turma.

Figura 11 - Frases escritas pelos alunos

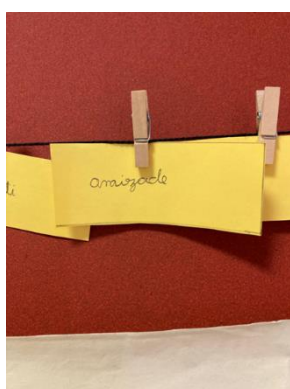


Por fim, no momento de pós-leitura promovi um diálogo com os alunos acerca da importância e impacto que as palavras podem ter no quotidiano. Neste sentido, propus a criação de um estendal de palavras onde cada aluno escreveu uma palavra à sua escolha para oferecer a um colega e expor no estendal.

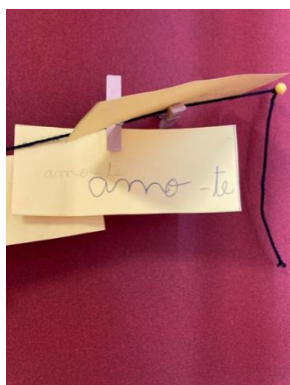
**Figura 12** - Atividade de pós-leitura



**Figura 13** - Atividade de pós-leitura



**Figura 14** - Atividade de pós-leitura



No fim da sessão, através do diálogo, recolhi algumas das opiniões dos alunos acerca do livro e das atividades realizadas em torno do mesmo.

Opiniões dos alunos:

L: *"Eu gostei quando o Jaime deu palavras aos meninos."*;

A: *"Eu gostei de fazer o estendal"*;

C: *“Eu gostei de fazer o estendal e de escrever as frases com as palavras”;*

P: *“Eu não gostei de arrumar as palavras em sílabas”;*

D: *“Eu gostei da parte em que o Jaime lançou as palavras na colina”;*

M: *“Eu gostei de colocar as palavras no sítio”.*

### **Reflexão crítica**

Nesta sessão foi possível alterar a organização do espaço da sala, assim, como referido, criei, no fundo da sala, um canto da leitura utilizando mantas e almofadas. Esta alteração contribuiu para a criação de um ambiente confortável e acolhedor, propício à exploração do livro. Os alunos reagiram de forma positiva a esta mudança, demonstrando bastante entusiasmo por poderem estar sentados num espaço diferente. Este entusiasmo acarretou alguma agitação natural, assim, lembrei os alunos que deveriam falar sempre na sua vez e respeitar as intervenções dos colegas.

A sessão começou com um momento de diálogo criado à volta da caixa da leitura, desta forma, tal como na sessão anterior, procurei criar um ambiente de fantasia e mistério em torno do novo livro a ser explorado. Esta dinâmica permitiu despertar o interesse dos alunos pelo livro e pela sua leitura.

A fase de pré-leitura e leitura superou as minhas expectativas e correspondeu aos objetivos delineados. Não só os alunos formularam hipóteses interpretativas sobre a história e partilharam experiências pessoais, como também evidenciaram interesse em ler as palavras presentes na guarda e ao longo das páginas do livro. Este momento revelou-se bastante enriquecedor, guiado pelas constantes intervenções dos alunos.

Os momentos de leitura e pós-leitura contemplaram atividades de produção escrita. Considero que as competências da leitura e da escrita estão em constante articulação e devem ser exploradas de uma forma integrada e sistemática (Costa, 2012). No que diz respeito às atividades de divisão silábica e de escrita de frases, verifiquei alguma resistência por parte dos alunos, principalmente na escrita de frases. Acredito que este momento, apesar de ser encarado com alguma relutância, foi profícuo e promotor do desenvolvimento da linguagem escrita, o que se verificou na qualidade das produções dos alunos.

Por fim, na fase de pós-leitura, considerei importante partilhar algumas ideias com os alunos sobre a importância e o impacto das palavras, propondo a criação de um estendal de palavras. Todos os alunos participaram ativamente no diálogo e na construção do estendal, que ficou exposto no placard da sala. Creio que os alunos compreenderam os valores transmitidos pela história e atingiram os objetivos delineados para esta sessão.

À semelhança da sessão anterior a avaliação da atividade foi realizada de forma oral, num momento de partilha em grupo, em que cada criança expressou a sua opinião sobre a história e sobre quais os momentos da sessão que mais gostaram ou que mudariam.

### 3.2.3. Exploração do livro “Os pais amam os filhos” de Clara Cunha

Na terceira e última sessão explorou-se o livro “Os pais amam os filhos” de Clara Cunha. À semelhança do que foi feito anteriormente, apresenta-se a seguinte tabela com as atividades desenvolvidas.

**Tabela 4** - Atividades desenvolvidas em torno do livro Os pais amam os filhos

<b>Livro</b>	<b>Os pais amam os filhos</b> da autoria e ilustração de Clara Cunha.
<b>Data</b>	18 de junho de 2021
<b>Duração</b>	Período da manhã
<b>Atividades</b>	<p><b>Pré-leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração da capa, contracapa, guardas e do título, ilustrador, bem como da análise das respetivas ilustrações;</li> <li>• Criação de uma narrativa coletiva, a partir das ilustrações presentes nas guardas e atribuição de um título.</li> </ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem oral;</li> <li>• Realizar inferências;</li> <li>• Conhecer o autor e ilustrador;</li> <li>• Conhecer os elementos constituintes do livro;</li> <li>• Observar e interpretar a imagem da capa;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Observar as imagens presentes nas guardas do livro;</li><li>• Criar uma narrativa coletiva;</li></ul>
	<p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura do livro e apresentação das ilustrações com momentos de diálogo;</li><li>• Comparação das inferências da pré-leitura com a história ouvida.</li><li>• Ordenação dos momentos da história com o auxílio de elementos visuais;</li></ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ouvir a leitura do livro;</li><li>• Participar na leitura do livro através de diálogos;</li><li>• Comparar inferências;</li><li>• Dialogar acerca das intenções das personagens;</li><li>• Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura do livro;</li><li>• Desenvolver a capacidade de reflexão;</li><li>• Promover a leitura de algumas frases da história;</li><li>• Ordenar os momentos da história;</li><li>• Recontar a história;</li><li>• Associar a leitura da história com as vivências com a família.</li></ul>
	<p><b>Pós- Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Criação dos elementos da família de cada aluno com recurso a cartão reciclado e lã;</li><li>• Escrita de frases sobre a importância da família.</li></ul> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir acerca da importância da família;</li><li>• Escrever frases acerca da família;</li><li>• Ler as frases escritas;</li><li>• Manusear diferentes matérias plásticas;</li></ul>

Fonte: Elaborado pela autora

O livro selecionado para a última sessão é sobre o amor incondicional e aconchegante. É uma história que descreve todas as maneiras que é possível um pai ou uma mãe demonstrarem o seu amor pelos filhos. Através de uma narrativa divertida e brincalhona, Clara Cunha descreve situações do dia a dia onde o amor está presente. O texto icónico que acompanha a narrativa é cativante e original.

**Figura 15** – Capa Do Livro “Os Pais Amam Os Filhos”



Iniciei a sessão por convidar os alunos a sentarem-se confortavelmente no canto da leitura. De seguida, utilizando um adereço representativo do Jaime (personagem do livro anterior) solicitei aos alunos que recordassem os momentos essenciais da história abordada na sessão anterior e colocassem o boneco na caixa da leitura.

Posteriormente, para dar início à exploração do novo livro instigui a curiosidade dos alunos através da caixa da leitura, fazendo-lhes questões acerca do livro que iria “aparecer” na caixa. Nesse momento, pedi a um aluno que retirasse o livro da caixa e o mostrasse para os restantes colegas.

**Figura 16** - Momento de apresentação do livro



Prosegui com a sessão, iniciando explorando a capa do livro com os alunos, cuja participação passou por identificar o nome do autor e do ilustrador e ler o título do livro.

Durante esse momento os alunos realizaram as suas inferências com base em todos os elementos observados.

Destaco algumas das intervenções realizadas pelos alunos:

F: *“Esta história é sobre uma família.”*

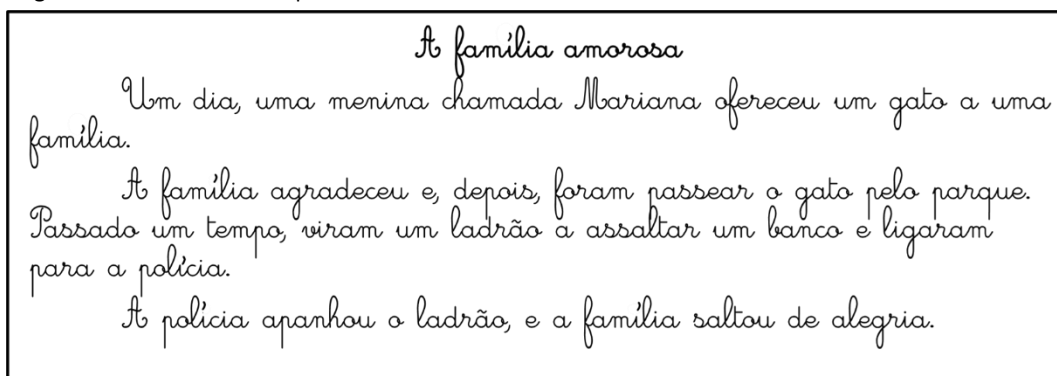
P: *“Esta história é sobre uma festa de aniversário em família.”*

M: *“O pai e a mãe foram ao cinema com os filhos.”*

De seguida, abri o livro e encorajei os alunos a observar atentamente as ilustrações presentes nas guardas. Atento que as guardas continham imagens de casas diferentes, aproveitando essa característica para explicar que as famílias também podem ser todas diferentes. Neste seguimento, os alunos partilharam comigo e com o restante grupo as suas experiências familiares.

Partindo deste diálogo solicitei aos alunos que, em conjunto e oralmente, criassem uma possível narrativa a partir das ilustrações e que lhe atribuíssem um título. Assim, à medida que os alunos criavam a narrativa, fui escrevendo o que diziam e orientei o diálogo.

**Figura 17** - História narrada pelos alunos



Após esse momento, prossegui com a leitura do livro acompanhada por dois adereços representativos da mãe e do pai. Ao longo da leitura fiz múltiplas paragens dedicadas à exploração das ilustrações e para momentos de diálogo acerca do desenrolar da narrativa. Encorajei também os alunos a participar na leitura da história através da leitura de algumas frases ou palavras. Continuando, incentivei os alunos a recontar a

história, de forma ordenada, com o auxílio de um adereço. Este era composto pelas partes do corpo mencionadas na narrativa (boca, nariz, olhos, voz, braços, mãos, pernas, pés, costas, coração e cabeça), estas partes iam sendo adicionadas à medida que os alunos recontavam a história.

Por fim, no momento de pós-leitura propus aos alunos que, individualmente, recriassem os elementos da sua família e escrevessem uma frase sobre a sua importância. Para esta atividade distribuí por cada aluno uma folha branca A4, lã e caras feitas de cartão reciclado. No fim da atividade cada aluno apresentou para a restante turma os elementos da sua família e leu a frase que escreveu. No decorrer da tarefa circulei pela sala auxiliando os alunos com a escrita de frases e com a colagem do cartão e da lã.

**Figura 18** - Atividade de pós-leitura

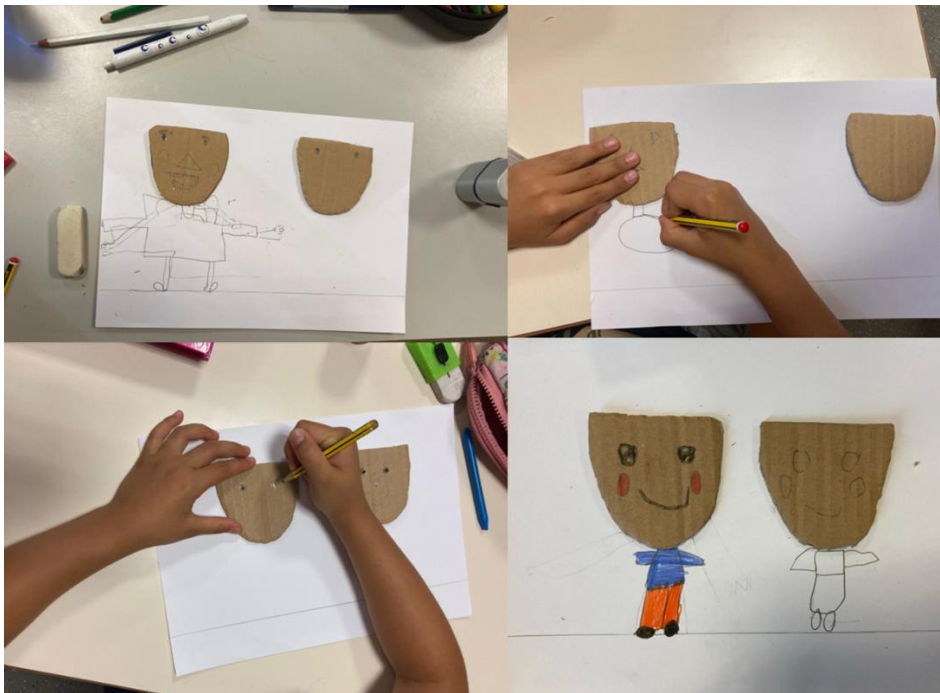


Figura 19 - Atividade de pós-leitura



No fim da sessão, através do diálogo, recolhi algumas das opiniões dos alunos acerca do livro e das atividades realizadas em torno do mesmo.

Opiniões dos alunos:

M: "Eu gostei de tudo e de fazer o trabalho."

D: "Adorei a história e gostei mais de desenhar a família."

M: "Gostei da parte em que os pais amavam os filhos com os olhos."

E: "Foi uma história boa."

S: "Gostei de usar a lã."

### **Reflexão crítica**

Esta sessão iniciou de forma semelhante à anterior, com os alunos sentados no canto da leitura e com a dinâmica da caixa da leitura. Esta dinâmica mostrou-se essencial na criação de um ambiente propício à leitura dos livros, já que rapidamente os alunos associaram a caixa a mais um livro a ser explorado e demonstravam entusiasmo e curiosidade sempre que ela aparecia.

Durante esta sessão mantive uma postura idêntica às anteriores, tendo especial atenção à minha linguagem corporal, colocação de voz e comunicação com os alunos. Também a preocupação em manter um ambiente tranquilo e de fantasia esteve sempre presente. Enquanto mediadora, facilitei o contacto dos alunos com livros de Literatura para a Infância de temas diversificados, com qualidade, promovendo atividades que desenvolvessem a aquisição da língua ao nível da sintaxe e de vocabulário. Fomentei, também, momentos de desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, dando liberdade para que as suas emoções fossem exploradas (Ramos e Custódio, 2021).

A fase de pré-leitura contou com a exploração dos elementos paratextuais do livro e a consequente partilha de inferências e de saberes. Durante a exploração das imagens presentes nas guardas, solicitei aos alunos que, em conjunto, criassem uma pequena história baseada no texto icónico observado. Assim, à medida que os alunos falavam eu ia registando as suas intervenções. Este foi um momento de grande envolvimento, onde todos os alunos manifestaram interesse em participar na criação da narrativa. Contudo, acredito que existe espaço para algumas melhorias, tendo em conta que senti alguma dificuldade em gerir o diálogo e em articular todas as ideias referidas pelos alunos. Importa, também, mencionar que a criação final da história poderia ter sido escrita no quadro com a colaboração de todos.

A leitura do livro foi um momento muito enriquecedor, visto que os alunos foram muito participativos com as suas indagações e, devido ao carácter cómico de algumas palavras e frases, libertaram várias gargalhadas. Assim, foi notório que o humor presente na história gerou situações de diálogo e empatia. É, igualmente, notável que a originalidade das ilustrações cativou o interesse e curiosidade dos alunos, que,

prontamente, fizeram observações sobre a utilização de diferentes materiais plásticos, como a lã, tecidos e cartão.

Neste sentido, saliento que as ilustrações presentes nos livros de Literatura para a Infância assumem um papel central no desenvolvimento artístico e estético das crianças, “porque ele próprio é uma obra de arte” (Balça, 2023, p.23).

Ainda durante a leitura, como estratégia de compreensão leitora, os alunos recontaram a história com auxílio de um adereço composto por partes desmontáveis. Esta atividade gerou entusiasmo e proporcionou um momento divertido, onde os alunos aprofundaram a compreensão do texto e envolveram-se com a temática, estabelecendo uma relação afetiva (Balça, 2013).

Na atividade de pós-leitura os alunos recriaram os elementos da sua família utilizando diferentes materiais plásticos colocados ao seu dispor. Assim sendo, estabeleceu-se uma ponte de ligação com as expressões artísticas, nomeadamente com a expressão plástica. Isto permitiu aos alunos demonstrar o seu entendimento do texto através de outra forma de expressão.

No que concerne à avaliação da atividade, esta prosseguiu como nas sessões anteriores. Oralmente, cada criança expressou a sua opinião sobre a história e sobre quais os momentos da sessão que mais gostaram ou que mudariam.

#### Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo procede-se à apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas aos cinco docentes do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta análise tem como base o mapa concetual e a matriz de redução de dados elaborados a partir da análise de conteúdo das entrevistas. O mapa concetual encontra-se organizado em categorias, subcategorias e indicadores. Posteriormente, recorre-se à matriz de redução de dados para apresentar e analisar os dados obtidos. Desta forma, apresenta-se a seguinte organização do mapa concetual (tabela 5).

Tabela 5 - Mapa concetual

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária	Estratégias e recursos	Cantinho da leitura
		Leitura expressiva
		Utilização instrumental
		Caixa de livros
		Leitura em voz alta
		Apontar durante a leitura
		Leitura de histórias
		Dramatização
	Frequência dos momentos de leitura	Periodicamente
		Irregular
	Localização e tipo de textos	Livro físico
		Manual
		Internet
		Suportes digitais dos editores
	Critérios e seleção de livros	PNL
		Assunto
		Leitura obrigatória
		Natureza do livro
	Envolvimento da comunidade escolar	Pais e mães
		Feira do livro
Escritor convidado		
Equipa da biblioteca		
Entraves		
Reflexão sobre a prática pedagógica	Impacto da Educação Literária	Interdisciplinaridade
		Competências
	Desafios	Falta de recursos

		Heterogeneidade das turmas
		Cumprimento do programa
		Burocracia
		Impacto da pandemia

Fonte: Elaborado pela autora

Este mapa contempla duas categorias de análise, denominadas de “Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária” e “Reflexão sobre a prática pedagógica” que se desdobram em subcategorias. A primeira categoria abrange tudo o que diz respeito às práticas pedagógicas dos docentes no domínio da Educação Literária e contempla cinco subcategorias “Estratégias e recursos”, “Frequência dos momentos de leitura”, “Localização e tipo de textos”, “Critérios e seleção de livros” e “Envolvimento da comunidade escolar”. A segunda categoria permite conhecer o posicionamento e opinião dos docentes face à forma como é trabalhada a Educação Literária e organiza-se em duas subcategorias “Impacto da Educação Literária” e “Desafios”.

A matriz de redução de dados permite observar e analisar as informações obtidas de uma forma pormenorizada. Neste sentido, inicia-se a análise pelo recorte da subcategoria “Estratégias e recursos”.

- **1.º Categoria - Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária**

**Tabela 6** - Recorte da subcategoria "Estratégias e recursos"

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>
Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária	Estratégias e recursos	Cantinho da leitura	Costumo fazer os “10 minutos de leitura”, tenho aqui um cantinho da leitura. Não faço tão formatado nos dez minutos [...] Eu sento-os aqui ao fundo da sala: vá, vais escolher um livrinho (E1)  A leitura, chamem-lhe Educação Literária, chamem a leitura de grupo, chamem-lhe expressão, está

			<p>sempre presente. Eu uso este espaço, por exemplo, hoje terminei a avaliação intermédia, dois ou três, passado quinze minutos, tinham a prova feita. Ok, está feita, reveste entrega, ou vais fazer revisões de matemática que vamos agora introduzir uns conceitos novos ou então vais ali para o cantinho, pegas num livro, vais ler um livro [...] (E1)</p>
		Leitura expressiva	<p>[...] costumo fazer uma leitura mais expressiva, aí brinco com o tom de voz com eles. Ainda hoje, quando acabaram a ficha de português intermédia, o texto permitia fazer um certo tom de voz, mudam um pouco a voz e faço isso muitas vezes. Costumo fazer bastante até com o 1.º ano quando faço a história da letra e tudo isso, faço isso muitas vezes. (E1)</p> <p>O máximo que eu faço são assim umas vozes diferenciadas. (E2)</p>
		Utilização instrumental	<p>Tivemos uma história dos afetos, por exemplo, o trabalho que começou na professora x da educação especial é uma forma de abordar determinados assuntos, sem sombra de dúvidas. O ano passado ou há dois anos tivemos um grupo de miúdos bastante</p>

		<p>irrequietos, era raro o dia que eles não se pegassem à chapada e usámos precisamente isso, uma vinda da escola segura também aqui à escola e uma história qualquer que na altura se contou para trabalharmos estes temas. (E1)</p> <p>Tive que fazer uma assembleia de turma, peguei num conto que é a Assembleia dos Ratos. Contei-lhes: havia um problema que tinha de ser resolvido, tinha que ser resolvido em grupo e para eles perceberem o que é uma assembleia peguei nesse conto. [...] Fiz uso do conto, fiz uso da literatura para associar em sala de aula, para depois tirar conclusões [...] Trabalhamos aqui a votação, o diálogo, o consenso para realmente, para ver se conseguimos, em conjunto, trabalhar um problema, que é um problema da turma. (E2)</p> <p>Se eu vir que, por exemplo, a turma esta mais agitada, ou está mais cansada então pego num conto de tradição oral, ou num livro que se adequa ao momento. Faço muito uso do livro, ou até dos provérbios para utilizar com eles e explorar. (E2)</p> <p>Eu já lhes li o <i>Monstro das Cores</i> [...] acho que é uma história</p>
--	--	---

			extremamente interessante para trabalhar os sentimentos e estivemos a trabalhar essa história. (E5)
		Caixa de livros	Eu em sala de aula tenho sempre uma caixinha minha, com livros meus, onde eles podem ir buscar e quando querem podem utilizar nos momentos mais mortos. (E2)
		Leitura em voz alta	E se tiver alunos que já saibam ler, às vezes leio eu um bocadinho, depois outro lê outro bocadinho. (E2)
		Apontar durante a leitura	Muitas vezes se tiver um livro <i>online</i> , faço um projeto, a leitura, e vou apontando para onde estou a ler. Quando tenho um 1.º ano, mesmo que eles não saibam nem conheçam ainda nenhuma letra, nenhum grafema, vou apontando onde estou a ler. Gosto de fazer isto para eles terem noção de que aquilo que eu estou a dizer está associado a um som, ali há qualquer coisa. (E2)
		Leitura de histórias	No período passado era mais eu a contar a história [...] (E4) [...] mas eu primeiro prefiro que eles ouçam e imaginem. Normalmente só mostro as imagens no fim porque prefiro que eles ouçam e imaginem, depois veem as imagens, outra coisa que acontece é na parte da

		<p>interpretação, eles têm muita dificuldade, acho que isso tem a ver com a concentração, faço perguntas sobre o que ouviram e não se lembram. (E5)</p> <p>Gosto de fazer leitura expressiva, com barulhinhos, com pausas, com mímicas, com várias coisas. (E5)</p> <p>É importante promover os momentos de leitura logo a partir do momento em que eles sabem ler, até antes de saberem falar, se calhar [...]. Acho que é importante promover no 1.º ano. (E5)</p>
	Dramatização	<p>[...] já conseguem fazer recontos de textos pequeninos [...] Agora estamos a começar a fazer um teatro, muito simples, de uma das histórias que está nos livros que está indicado para 1.º ano do P.N.L e começámos a distribuir personagens, a conhecer a história. (E4)</p> <p>Não tenho muito jeito com os fantoches, principalmente para os de mãos. Há um conto que eu gosto muito de contar que é <i>Os Sabores da Lua</i>, aí sempre que posso faço teatro de sombras, mas gosto da leitura só pela leitura. (E2)</p>

		Redação de um conto	Porque às vezes isto não é só trabalhar a obra, nós temos que ver aquilo que temos à frente. E os interesses dos alunos, e gosto de, por exemplo, fazer contos com os miúdos. Eu tenho um 1.º ano e ontem a minha aula de português foi fazer um conto com eles. (E2)
--	--	---------------------	---

Fonte: Elaboração da autora

A primeira subcategoria diz respeito às estratégias e recursos utilizados pelos docentes no âmbito da promoção da Educação Literária em sala de aula. Esta subcategoria surge da necessidade de contextualizar e conhecer o processo de ensino/aprendizagem aplicado por cada professor na missão de educar os alunos literariamente.

Durante a entrevista todos os colaboradores mencionam variadas estratégias e recursos que se organizaram em indicadores, nomeadamente o “cantinho da leitura”, “leitura expressiva”, “utilização instrumental”, “caixa de livros”, “leitura em voz alta”, “apontar durante a leitura”, “leitura de histórias”, “dramatização” e “redação de um conto”. As estratégias de leitura fomentadas pelos docentes devem possibilitar uma relação individual do aluno com o livro, valorizando as suas interpretações, experiências e respostas pessoais junto ao texto (Balça, 2023).

Todos os colaboradores parecem apontar o livro como o principal recurso. De facto, a exploração do livro de literatura é a primeira condição para a promoção de uma Educação Literária de qualidade e de experiências de leitura enriquecedoras (Azevedo & Balça, 2016). Neste sentido, E1, E2 e E5, aliam a exploração de livros, como “O monstro das cores” e “A Assembleia dos Ratos” para abordar temas como os afetos, a resolução de conflitos e a importância do diálogo, criando momentos-chave para o desenvolvimento dos alunos em cidadãos participativos e conscientes.

É crucial que as estratégias utilizadas na exploração dos livros sejam diversificadas, tendo em conta que as crianças são diferentes umas das outras e não existe uma única maneira correta de abordar um texto literário. Assim, é importante que os professores

criem em sala de aula propostas de fruição leitora heterogéneas (Amaral, 2014). Aspeto que se verifica nos testemunhos fornecidos por E2, que realiza leitura em voz alta com a participação dos alunos, leitura expressiva, projeta os livros e aponta para as palavras durante a leitura, dramatiza a leitura através do teatro de sombras e, partindo dos interesses dos alunos, realiza contos com a sua colaboração. Também E1, E4 e E5 apostam na leitura expressiva e na leitura aliada à expressão dramática, tal como menciona E4 “agora estamos a começar a fazer um teatro, muito simples, de uma das histórias que está nos livros que está indicado para 1.º ano do P.N.L [...]”. Torna-se, por isso, essencial trabalhar textos dramáticos desde muito cedo, é sabido que “ouvir, ler, improvisar ou dramatizar uma peça aguça os sentidos, desperta a imaginação, estimula as avaliações estéticas, ajuda a solidariedade com os outros, treina a memória” (Sastre & Azevedo, 2016, p. 106).

E5 dá especial ênfase ao papel desempenhado pela Educação Literária desde a primeira infância mencionando que “é importante promover os momentos de leitura logo a partir do momento em que eles sabem ler, até antes de saberem falar, se calhar (...)”. Efetivamente é fundamental promover uma iniciação precoce dos hábitos de leitura, na medida em que o contato com diferentes textos literários de qualidade permite à criança expandir a sua imaginação, criatividade e conseqüente ampliação da sua capacidade linguística e cultural (Gomes, 2016). Esta competência leitora passa não só pela compreensão do texto presente no livro, como também pela compreensão das ilustrações. É, portanto, necessário que o mediador tenha presente esta noção e solicite ao aluno a identificação destes elementos imagéticos necessários ao processo leitor (Feres, 2020). Sobre este aspeto, E5 menciona que explora primeiro o texto e, só depois, permite aos alunos visualizarem as imagens presentes no livro, justificando que se trata de uma forma de eles desenvolverem a sua imaginação.

Neste contexto, torna-se imprescindível que a formação de leitores não passe pelo ensino de uma leitura superficial focado na decifração e decodificação das palavras e pelo desenvolvimento de atividades descontextualizadas que sirvam como uma forma de “preencher as exigências do currículo escolar que desconsidera todos os meandros necessários às práticas leitoras com vista à formação do leitor literário” (Lopes et al., 2020, p. 10).

**Tabela 7** - Recorte da subcategoria "Frequência dos momentos de leitura"

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>
Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária	Frequência dos momentos de leitura	Periodicamente	Na Educação Literária, de quinze em quinze dias, talvez. (E1) [...] normalmente de quinze em quinze dias faço-os ouvir uma história [...] (E3)
		Irregular	Com a minha turma atual no âmbito da Educação Literária, por enquanto, ainda muito pouco. (E5) Depende, eu não tenho um momento, aliás eu faço uma planificação na minha planificação, até posso ter uma vez por semana, mas pode acontecer mais que uma vez por semana. (E2)

Fonte: Elaboração da autora

A segunda subcategoria diz respeito à frequência dos momentos de leitura promovidos pelos docentes. Neste sentido verificou-se que E1 e E3 afirmam realizar momentos dedicados à Educação Literária de 15 em 15 dias, enquanto E2 não tem uma frequência específica, pelo que pode ser uma vez por semana ou mais que uma vez. Já E5 menciona que os momentos dedicados à Educação Literária são muito poucos. Para que a formação de leitores seja bem-sucedida é importante que o contacto da criança com a Literatura para a Infância ocorra de forma precoce e diária, para que esta desenvolva a sua competência literária, pensamento crítico e reflexivo e alargue o seu conhecimento do mundo (Bento & Balça, 2016). Assim, é importante que o professor de 1.º ciclo dê continuidade ao trabalho já iniciado na educação pré-escolar que, por norma, assenta numa exploração diária do texto literário e com o objeto livro (Balça, 2023).

**Tabela 8** - Recorte da subcategoria "Localização e tipo de textos"

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>
Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária	Localização e tipo de textos	Livro físico	<p>Sempre que possível o livro físico [...] e sempre que possível à imagem do livro, a história na íntegra e sempre que possível de uma das edições do livro em estudo. Gosto mais do que só o texto corrido. (E3)</p> <p>Normalmente é com recurso ao livro quando eu tenho os livros. [...] (E5)</p> <p>[...] usamos o livro [...] (E4)</p> <p>Normalmente é com recurso ao livro quando eu tenho os livros. (E5)</p> <p>Acho que é importante o contacto físico com o livro também, não é só o vermos [...] (E3)</p>
		Manual	<p>[...] temos tido a sorte porque alguns textitos que aparecem no manual eles já os conhecem da pré e isso dá-nos uma ajudazita [...] (E1)</p> <p>[...] às vezes excertos dos manuais [...] (E4)</p>
		Internet	<p>Normalmente eu exploro o texto ao máximo, outras vezes vou à net. Há sempre um suporte dos textos em PDF ou da história [...] No magusto também uso muito o recurso digital. No Natal também... faço isso. (E1)</p> <p>[...] ou vou buscar à internet algum livro digital ou história [...] (E4)</p>

			Normalmente uso um recurso [...] mais ao livro digital, procuro na internet e leio [...] (E5)
		Plataformas das editoras	[...] na escola virtual também há muitos. Acabo por fazer mais isso até do que o próprio livro. (E4)

Fonte: Elaboração da autora

Na presente categoria é possível perceber quais os recursos pedagógicos de suporte à leitura empregues pelos docentes. Os entrevistados mencionam utilizar o livro físico, o manual escolar ou a internet com recurso ao livro em suporte digital. Existem diversos fatores que influenciam o interesse e a motivação do aluno pela leitura de literatura, cabe, por isso, ao professor mediador conhecer quais as melhores estratégias para fomentar uma Educação Literária de qualidade e promover a leitura por fruição. Neste sentido, a escolha do recurso a adotar pode influenciar diretamente a experiência leitora do aluno.

Dentro dos recursos mencionados, destaco a intervenção de E3, para quem o contacto com o livro físico é importante, evidenciando a possibilidade da exploração do texto icónico, que um excerto presente no manual escolar não oferece. Vários autores ao longo dos últimos anos têm-se debruçado sobre a importância do trabalho com o objeto livro em sala de aula (Azevedo, 2016, 2017, 2023; Balça, 2016, 2017, 2023; Barros, 2014, 2020; Ramos & Custódio, 2021) e são unânimes nos seus pontos de vista. É crucial oferecer ao aluno a possibilidade de manusear e contactar com o livro, permitindo-lhe interpretar as imagens que ilustram o texto, sentir a textura das páginas e o seu cheiro e, não menos importante, aprender o que é e para que serve um livro.

Em contrapartida a esta visão, alguns entrevistados, como é o caso de E1, E4 e E5 admitem recorrer mais ao livro digital disponível na internet ou nas plataformas das editoras. Nos últimos anos temos vindo a assistir a uma crescente utilização de ferramentas pedagógicas digitais em sala de aula, entre os quais os *e-books*. Muito deste crescimento deve-se às necessidades sentidas durante a fase de confinamento e de ensino à distância. Nesse sentido, tornou-se imperativo realizar a mediação leitora no espaço digital. Muitos docentes continuam a utilizar, em contexto de sala de aula, o livro digital

como o principal recurso de mediação leitora devido à sua acessibilidade imediata e à sua pluralidade, como uma obra multidisciplinar e dinâmica. Todavia, levantam-se algumas questões, como o distanciamento do objeto livro, uma ferramenta tangível e que permite uma maior conexão do aluno com a história (Costa & Bispo, 2020; Lima, 2020).

Neste seguimento, é relevante refletir também sobre o uso do manual escolar como veículo da mediação leitora, prática mencionada por E1 e E4. O manual escolar é uma das ferramentas que está ao dispor do professor e do aluno e, como tal, não deverá ser de uso exclusivo e guiar toda a atuação do docente. Algumas das propostas de leitura presentes nos manuais são construídas numa perspetiva universal, aparecendo, muitas vezes, em forma de excerto e tendo como finalidade a resposta a perguntas de aferição. Para que a formação de leitores seja eficiente, os caminhos da leitura não devem reduzir-se apenas a exercícios formais em sala de aula, é, por isso, necessário um equilíbrio com experiências informais que permita ao aluno contactar com o livro e vivenciar a leitura por fruição (Costa & Bispo, 2020).

**Tabela 9** - Recorte da subcategoria "Critérios e seleção de livros"

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>
Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária	Critérios e seleção de livros	PNL	Nós temos a lista do PNL., recorreremos a isso. (E1)  Com estes alunos tem sido mais os do PNL e depois de vez em quando tem a ver com alguma data que se está a comemorar. (E4)  Uso os do P.N.L, mas também outros que sejam interessantes. (E5)
		Assunto	Normalmente depende do assunto que eu quero tratar, procuro aquilo que me interessa, que está mais de acordo com o assunto que eu quero tratar. (E2)

			<p>Às vezes é ao contrário, surge o tema e depois vamos ao livro. Não é o livro e depois ao tema, muitas das vezes surge o tema e então aí procuramos e tentamos, alguns deles até sugerem: “Eu tenho este livro em casa que fala sobre isto, posso trazer?” e eu “Claro!”. Trazem e falam, por isso depende, de ser espontâneo ou ser provocado. (E3)</p> <p>[...]as outras que utilizo às vezes tem a ver com necessidades que surjam na altura de esclarecer, de algum tema que os miúdos abordem e que queiram ver esclarecido, e que eu saiba que exista um livro que fala sobre essa problemática, então vai por gosto pessoal e não li se são do P.N.L se não são. (E3)</p>
		Leitura obrigatória	<p>Há aquelas obras que são chamadas de leitura obrigatória. Essas então temos que falar sobre elas e que as analisar, ler, e fazer algumas atividades com elas [...] (E3)</p>
		Natureza do livro	<p>O meu principal critério é ler um livro cuja história tenha algum objetivo educativo [...] que possam ser necessários para o crescimento emocional das crianças. (E5)</p>

Fonte: Elaboração da autora

A seguinte subcategoria explana quais os critérios utilizados pelos docentes na seleção de livros. Sendo o professor um dos principais mediadores de leitura, é necessário que possua conhecimentos didático-pedagógicos, um vasto conhecimento de literatura e que conheça muito bem os destinatários. Neste sentido, o momento de selecionar uma obra adquire especial relevância na formação de leitores, uma vez que pode influenciar positivamente ou negativamente a experiência leitora dos alunos. Portanto, torna-se essencial selecionar leituras de todos os géneros e temáticas, bem como promover atividades lúdicas e cativantes em torno do livro (Ramos & Custódio, 2021; Barros, 2020).

Ao analisar os testemunhos depreende-se que E1, E4 e E5 recorrem à listagem do PNL para selecionar livros a explorar em sala de aula. Efetivamente o PNL cumpre um papel fundamental na promoção de hábitos de leitura e na melhoria da competência leitora da população portuguesa em geral. Na plataforma PNL os docentes podem consultar os diversos recursos e sugestões que sustentam a leitura, assim como o catálogo e recomendações de livros disponíveis. Porém, a escolha de livros presente neste plano não deve ser vista como uma obrigatoriedade a seguir, cabe ao docente estar atento às publicações de Literatura para a Infância e perceber quais os livros que mais se adequam ao seu público-alvo (Granja, 2024; PNL27, 2017).

Neste contexto, E3 menciona recorrer às “obras que são chamadas de leitura obrigatória” e, por esse motivo “temos que falar sobre elas e que as analisar, ler, e fazer algumas atividades com elas”. Contudo, também refere que os livros a explorar provêm dos temas discutidos em sala de aula ou até sugeridos pelos alunos. O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, entretanto revogado pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho continha uma listagem de obras recomendadas que poderiam ser articuladas com sugestões de leituras provenientes do PNL. Estas leituras impostas pelos programas ou até pelo professor podem ser entendidas como uma obrigatoriedade e mais um conteúdo programático a estudar, por isso é importante existir um equilíbrio, promover a leitura por fruição e dar oportunidade ao aluno de sugerir novas leituras. Assim, é essencial existirem diálogos entre professores e alunos, onde se fale abertamente sobre os livros, as histórias e os temas que se podem explorar (Costa & Bispo, 2020; Granja, 2024).

A leitura de histórias permite à criança desenvolver diversas competências, seja a nível cognitivo e linguístico, como ao nível do desenvolvimento humano, social e emocional (Eustáquio & Cardoso, 2020), aspeto mencionado por E5 quando explicita o critério utilizado para a escolha de um livro: “o meu principal critério é ler um livro cuja história tenha algum objetivo educativo [...] que possam ser necessários para o crescimento emocional das crianças”.

**Tabela 10** - Recorte da subcategoria "Envolvimento da comunidade escolar"

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>
Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária	Envolvimento da comunidade escolar	Pais e mães	Tivemos aqui há uns tempos, ainda antes da pandemia, uma atividade que até foi engraçada, que é um pai por semana vir à escola contar uma história. (E1)  Por acaso veio cá a mãe de uma menina que trazia um avental com a história, uma coisa muito gira, ela até esteve a ajudar a mãe e ia tirando personagens. (E4)
		Feira do livro	Costumamos fazer aqui uma feira do livro, faz-se todos os anos, é uma feira pequenina. (E4)
		Escritor convidado	Um escritor ou outro que vem a convite do agrupamento ou por nós. (E4)
		Equipa da biblioteca	No âmbito do PNL, da Educação Literária, todos os períodos escolhiam uma história por turma, por ano de escolaridade, e caso os colegas assim o entendessem, a equipa da biblioteca ia

			dinamizar essas histórias à sala [...]. (E5)
		Entraves	A escola tem vontade, muitas vezes tem a limitação, porque para podermos fazer isso tínhamos que ter os pais na escola e dependendo do local onde a escola se insere podemos não ter os pais na escola [...] Já tentámos vários projetos e não só envolvendo a leitura [...], e quando envolvia a parte dos pais o projeto acabava sempre por cair por terra. (E2) Aqui não há praticamente nenhum envolvimento familiar. (E5)

Fonte: Elaboração da autora

Nesta subcategoria realiza-se uma análise sobre o envolvimento da comunidade escolar nas práticas de promoção de leitura. Os intervenientes mencionam a família ou a equipa da biblioteca escolar como os principais agentes destas interações, também iniciativas como a feira do livro ou a vinda de um escritor convidado são mencionadas. A formação de leitores não deve estar apenas restrita à sala de aula e a uma mediação realizada exclusivamente pelo professor, a leitura pode transcender estas fronteiras e efetivar-se em espaços como a biblioteca escolar ou diversos espaços exteriores e contar com a interação de diferentes mediadores, como a família, escritores convidados e outros membros da comunidade envolvente. Estas interações podem alargar os horizontes dos alunos e tornar a sua relação com a leitura mais impactante (Costa & Bispo, 2020).

No que concerne o envolvimento familiar apenas E1 e E4 relatam atividades de leitura em sala de aula com a participação dos pais ou mães dos alunos. É sabido que a familiarização da criança com a leitura e com o livro é um processo que, por norma, antecede a escolarização e que deve começar na família. É, por isso, importantíssimo que a criança tenha experiências rotineiras e significativas que gerem hábitos de leitura no futuro. Neste sentido, os pais tornam-se agentes fundamentais na criação e manutenção

destas rotinas, devendo proporcionar à criança momentos agradáveis e divertidos durante a leitura de histórias (Cruz et al., 2012; Ramos & Silva, 2014). Estas experiências podem ser complementadas com visitas a bibliotecas, livrarias, feiras do livro e a outros espaços promotores de leitura. Também o envolvimento da família em projetos de promoção leitora desenvolvidos pelas escolas são uma mais-valia, não só para a criança, mas também para as famílias que podem adquirir “conhecimentos sobre os livros, sobre literatura para a infância, sobre estratégias e técnicas de animação da leitura e sobre a criação de ambientes propícios à leitura” (Balça et al., 2017, p.719).

Em contrapartida, E2 e E5 encontram entraves ao desenvolvimento deste tipo de projetos de leitura, afirmando que não existe qualquer envolvimento da família com a escola. Assim, é essencial colmatar esta tendência e promover o constante diálogo entre as famílias e os dinamizadores dos projetos na escola. Em Portugal as iniciativas no âmbito da sensibilização das famílias para a promoção da Educação Literária têm sido constantes, desenvolvendo-se iniciativas em articulação com o PNL como a *Leitura em Vai e Vem* e o atual *Programa Leitura em Família*. Também importa destacar o constante esforço realizado pelas escolas públicas e privadas, pelas bibliotecas escolares, pelos professores e educadores de infância em desenvolverem os seus próprios projetos de articulação com as famílias (Balça et al., 2017).

No que respeita ao envolvimento da biblioteca escolar, somente E5 refere uma articulação com a equipa da biblioteca, dando o exemplo que cada turma escolhia uma história e as docentes bibliotecárias dinamizavam essas histórias em sala de aula. É fulcral que a biblioteca escolar atue como um espaço de partilha e manifestação de ideias que contribua para a formação de leitores críticos, reflexivos e participativos. Para isso, também é essencial que esteja repleta de leituras diversificadas e de qualidade. É de salientar que as atividades promovidas pelas bibliotecas escolares não devem ficar apenas circunscritas ao espaço da biblioteca e a atividades pontuais, mas podem estar em articulação com o trabalho desenvolvido pelo professor e enriquecer o currículo do aluno (Lopes et al., 2020).

- **2.º Categoria – Reflexão sobre a prática pedagógica**

**Tabela 11** - Recorte da subcategoria "Impacto da Educação Literária"

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>
Reflexão sobre a prática pedagógica	Impacto da Educação Literária	Interdisciplinaridade	<p>[...] se a história for canalizada em determinados assuntos, aspetos de outros domínios de estudo do meio, da matemática. É um caminho a usar, sem sombra de dúvidas. (E1)</p> <p>[...] estou-me a lembrar que no 1.º ano, para a matemática, vou buscar várias histórias. <i>Todos no Sofá</i>, por exemplo, quando é para abordar os números, a quantidade, entre outros. (E2)</p> <p>Eu acho que há tanta coisa que pode ser trabalhada, desde a criatividade [...] até trabalhar vários aspetos em sala de aula, que é o saber ouvir. O saber estar, o saber interpretar a história, o saber julgar, o avaliar. [...] Até os valores morais [...] A expressão plástica até era muito mais trabalhada com os livros, e não temos muito tempo para isso e era importante para eles. (E4)</p>
		Competências	As histórias desenvolvem, sem dúvida, o vocabulário,

			<p>conceitos, vivências que muitas vezes eles não têm, coisas que não sabem o que é. (E5)</p> <p>As histórias promovem o conhecimento, quer ao nível da estrutura da língua, quer pelos temas abordados. E lembrando-me aqui precisamente de uns livros muitos específicos, a coleção <i>Uma Aventura</i> que falava na escola, na cidade, a descrição dos lugares levava de certa forma a que eles sem nunca terem ido a um sítio soubessem como é que ele era, por isso alargava-lhes o conhecimento muito para além daquilo que viam e conheciam até aqui. Por isso, acho que o fato de eles ouvirem coisas que não conhecem é muito importante para eles, porque os vais ajudar a estruturar tudo isso. (E3)</p> <p>Acho que o contacto com o livro [...] é muito importante, ajuda a desenvolverem muita coisa, a estruturarem ideias, a desenvolver imaginação, a criatividade, tudo. (E3)</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora

A análise desta subcategoria diz respeito às reflexões e percepções dos docentes em relação ao impacto da Educação Literária no desenvolvimento holístico do aluno. Neste sentido, todos os inquiridos parecem compreender o potencial transversal e interdisciplinar da Literatura para a Infância e da Educação Literária nas diferentes áreas curriculares e na promoção e desenvolvimento de diversas competências (Luís & Gonçalves, 2016).

Assim, E1, E2 e E4 apontam o carácter interdisciplinar da Literatura para a Infância nas suas práticas, dando exemplos do seu uso enquanto recurso pedagógico para trabalhar outros temas ou domínios, como é caso do “estudo do meio, da matemática” (E1), “os números, a quantidade” (E2) e “a expressão plástica” (E4). A interdisciplinaridade pressupõe “a valorização de um grupo de disciplinas que se interrelacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais” (Leite, 2012, p. 88). Assim sendo, é possível verificar uma clara cooperação e relacionamento entre a Educação Literária e a Literatura para a Infância com outras áreas curriculares, proporcionando uma interligação de saberes para além do texto e, neste sentido, ser utilizada como um “elemento integrador de todas as áreas disciplinares de 1.º CEB” (Luís & Gonçalves, 2016, p. 299).

Nesta linha de pensamento, E5 e E3 salientam o potencial da Educação Literária em desenvolver diversas competências nos alunos referindo vários exemplos: “As histórias desenvolvem, sem dúvida, o vocabulário, conceitos, vivências” (E5); “As histórias promovem o conhecimento, quer ao nível da estrutura da língua, quer pelos temas abordados” (E3); “O contacto com o livro é muito importante, ajuda a desenvolverem muita coisa, a estruturarem ideias, a desenvolver imaginação, a criatividade, tudo” (E3). De facto, a Literatura para a Infância auxilia a criança a compreender o mundo e apresenta-lhe novos “universos alternativos e mágicos” (Luís & Gonçalves, 2016, p. 299), onde pode aprender valores e adquirir conhecimentos e competências para o resto da vida. Por conseguinte, a leitura de histórias desenvolve as capacidades cognitivas e linguísticas da criança e a sua utilização é um poderoso instrumento pedagógico que promove aprendizagens significativas e motivadoras (Luís & Gonçalves, 2016).

Tabela 12 - Recorte da subcategoria "Desafios"

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Reflexão sobre a prática pedagógica	Desafios	Falta de recursos	<p>[...] é preciso condições de espaço, materiais, condições humanas, recursos, tudo isso para que isto funcione. Somos fantásticos a pôr leis no papel, são leis fantásticas...depois quando nos vamos socorrer das leis para passar para o patamar de execução não conseguimos. (E1)</p> <p>Também tenho alguns livros, e às vezes compro alguns, só que o nosso orçamento não dá para andar sempre a comprar livros para os miúdos, não é? E nós aqui não temos uma biblioteca, temos alguns livros, mas a maioria deles já estão um bocadinho desatualizados. (E5)</p> <p>Se houver qualquer coisa à mão, agora trazer de casa, neste momento, recuso-me, já houve alturas que ainda gastei do meu dinheiro, neste momento, recuso-me completamente a gastar do meu dinheiro para isso e as escolas não têm dinheiro. (E5)</p>

		<p>Heterogeneidade das turmas</p>	<p>Com a turma mista é difícil. É fazer isso com turmas únicas, que dá para fazer uma planificação completamente diferente, do que trabalhar com turmas mistas. Por acaso não faço isso, precisamente porque vou-me dispersar por completo, para conseguir sintetizar e elaborar qualquer coisa, não tenho tempo. (E1)</p> <p>[...] Mas como eu tenho uma turma de dois anos de escolaridade torna-se muito mais difícil, a sala é mista, a turma é mista, torna tudo muito mais difícil. [...] (E3)</p>
		<p>Cumprimento do programa</p>	<p>Embora agora haja leituras obrigatórias, que ficam um bocadinho à parte no programa, na leção com os alunos, porque se formos falar com qualquer professor, a sua preocupação é sempre: eu tenho um programa para lecionar; eu tenho um programa para cumprir e, muitas das vezes, desse programa não faz parte a história, não faz parte a exploração do livro ou às vezes leem só aquele bocadinho que vem no manual porque está lá e ele já</p>

			ficou a conhecer.... Deixa-se isso um bocadinho para trás [...] (E3)
		Burocracia	É tanta papelada, pendem-nos tanta coisa, tanta burocracia, que o tempo não tem o mesmo rendimento, não dá para tudo, e isto entristece-me. (E2)
		Impacto da pandemia	[...] são crianças que passaram por uma pandemia, não têm hábitos de estar na sala de aula, não têm regras [...] Eu neste momento tenho uns três ou quatro níveis dentro da sala de aula tanto ao nível do português como da matemática, e então promover ao nível da Educação Literária é muito complicado. (E5)

Fonte: Elaboração da autora

A análise desta última subcategoria tem como principal objetivo conhecer quais os desafios percebidos pelos docentes na sua prática pedagógica no que diz respeito à Educação Literária e à literatura para a infância. De um modo geral, verifica-se que os professores entrevistados reconhecem a importância da promoção da leitura, do livro e de uma Educação Literária de qualidade, no entanto, encontram desafios e dificuldades em concretizar, no contexto da sua prática pedagógica, este trabalho de fomento da Literatura para a Infância (Balça & Azevedo, 2017). Neste sentido, os intervenientes enunciam dificuldades ao nível da falta de recursos das escolas, da gestão das turmas, da obrigatoriedade de cumprir um programa, do excesso de trabalho burocrático e do impacto da pandemia Covid-19 no comportamento e desenvolvimento de competências dos alunos.

Assim sendo, E1 e E5 expõe entraves relacionados com a falta de recursos escolares no trabalho com o livro e com a literatura para a infância, enumerando falta de “condições de espaço, materiais, humanas” (E1), referindo também questões orçamentais, enunciando que “as escolas não têm dinheiro” (E5) ou que “o nosso orçamento não dá para andar sempre a comprar livros para os miúdos” (E5). Para além disto, esta entrevistada também alude à falta de uma biblioteca escolar na escola onde se encontra, a par da desatualização da maioria dos livros presentes na sala de aula. É sabido que na realidade do nosso país a escola desempenha o papel principal na promoção e aquisição de competências leitoras, ora para que isto seja bem-sucedido são necessários equipamentos pedagógicos de qualidade, aliados a recursos físicos e humanos, tanto ao nível da sala de aula, como na biblioteca escolar. Os mediadores de leitura, professores e professores bibliotecários necessitam de apoio para desenvolver projetos de Educação Literária que fomentem nos alunos o gosto pelos livros e pela leitura literária (Calçada, 2014). Sem fazer generalizações, tudo isto se pode relacionar com a forma de gestão das escolas, existindo lacunas ao nível da disponibilização de recursos humanos e materiais e a insuficiência de apoios financeiros, como declara E1, “somos fantásticos a pôr leis no papel, são leis fantásticas... depois quando nos vamos socorrer das leis para passar para o patamar de execução não conseguimos”.

Outro impedimento relatado pelos docentes E1 e E3 é o facto de terem turmas com diferentes níveis o que nas palavras de E3 “torna tudo muito mais difícil”. Já E1 afirma que com turmas de só um ano é possível elaborar uma planificação completamente diferente e que com uma turma de diferentes níveis é complicado dedicar tempo à Educação Literária. De facto, é desafiante para um docente lecionar turmas de diferentes níveis, estando perante alunos com idades e estágios de desenvolvimento cognitivo distintos. É um trabalho pedagógico que requer paciência, flexibilidade, perseverança e uma gestão eficiente da turma. Contudo, também existem benefícios que advêm das turmas de diferentes níveis, como o espírito de entreatajuda e cooperação entre os alunos, proporcionando-lhes o desenvolvimento de diversas competências a nível emocional, intelectual e social (Naparan & Alinsug, 2021).

Neste seguimento, E3 esclarece que muitas vezes a grande preocupação de um professor é o cumprimento do programa e pode não existir tempo para as leituras

obrigatórias e para a exploração do livro, dando-se prioridade aos excertos que estão no manual escolar, deixando-se para trás o domínio da Educação Literária e a leitura por fruição. Com o Despacho n.º 6605-A/2021, o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico deixaram de estar em vigor e, com ele, a listagem de leituras obrigatórias. Atualmente, os documentos orientadores que regem o ensino de português no 1.º ciclo são o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Relativamente ao domínio da Educação Literária, os professores podem apoiar-se nas listagens presentes no PNL ou até acolher leituras sugeridas pelos alunos. Em contrapartida, muitos docentes regem-se apenas pelas leituras presentes no manual, não dando espaço ao trabalho com o livro e à leitura por fruição. Para que se abra o caminho a uma Educação Literária de qualidade é necessário dar voz aos alunos e incluí-los na escolha de potenciais leituras.

Relativamente ao trabalho burocrático, E2 afirma que “é tanta papelada, pedem-nos tanta coisa, tanta burocracia, que o tempo não tem o mesmo rendimento, não dá para tudo, e isto entristece-me”. Este testemunho dado por E2 não é único no nosso país, sendo uma preocupação comum a muitos docentes. É um facto que “há um problema instalado nas escolas com a disseminação de tarefas burocráticas não eficazes, que são impeditivas de uma utilização racional de recursos” (Alonso et al., 2022, p. 360). Associado a este excesso de trabalho e do aumento do tempo passado na escola surgem situações de *burnout* e conseqüente falta de motivação para o exercício da profissão docente (Alonso et al., 2022).

Por fim, E5 reflete acerca das implicações da pandemia na sua prática pedagógica, expressando que as crianças “não têm hábitos de estar na sala de aula, não têm regras”, sentem dificuldades ao nível do português e da matemática e “promover ao nível da Educação Literária é muito complicado”. A pandemia impactou diversas áreas da atividade humana, sendo a educação uma das mais afetadas. Em Portugal e em outros países as escolas fecharam e o percurso escolar dos alunos foi interrompido e modificado, assim, recorreu-se à tecnologia para um ensino à distância. Porém, apesar dos esforços realizados verificaram-se dificuldades pedagógicas, para além do agudizar das desigualdades sociais. Esta mudança abrupta na educação privou os alunos da socialização com os colegas, com professores e restante pessoal educativo, o que pode

explicar mudanças comportamentais percebidas após o período pandémico e nos anos que se seguem (Tavares, 2023).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação apresentada neste relatório final, surgiu do contexto observado durante o estágio curricular numa turma de 1.º ano do 1.º CEB, onde se verificou que o contacto dos alunos com a Educação Literária e com a Literatura para a Infância era limitado aos textos e excertos presentes no manual escolar. Assim, o estudo centrou-se em responder à seguinte questão de partida: “Como promover a Educação Literária no 1.º ano do 1.º CEB?”. Para o efeito, elaboram-se um conjunto de objetivos delineadores que guiaram todo o processo investigativo. Desta forma, o estudo realizado contemplou duas fases de investigação e aplicação distanciadas temporalmente. Na primeira fase constatou-se que era urgente elaborar e aplicar um projeto de mediação leitora centrado no objeto livro, desenvolvendo-se três sessões de intervenção espaçadas ao longo de três semanas. Na segunda fase, tornou-se essencial conhecer visão e experiências dos docentes a lecionar no 1.º ano do 1.º CEB sobre o domínio da Educação Literária.

No que concerne a intervenção educativa realizada, os dados obtidos indicam que a sua implementação atingiu os objetivos delineados, dado que contribuiu de forma significativa para a promoção da Educação Literária e aproximou os alunos do objeto livro. Verificou-se que colocar os alunos em contacto com diferentes livros e com atividades de mediação leitora diversificadas, permitiu o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e sociais, uma vez que as histórias exploradas geraram o enriquecimento de vocabulário, fomentaram a criatividade e imaginação e despertaram o sentido crítico e reflexivo dos alunos. Ademais, observou-se que os alunos participaram ativamente em todas as atividades propostas, vivenciando momentos divertidos, afetivos e de partilha.

Para além disso, conclui-se que a criação do canto da leitura na sala de aula contribuiu positivamente para a promoção de um ambiente calmo e favorável à exploração dos diferentes livros, cativando, ainda mais, o interesse dos alunos pelos livros e pela literatura. Também o uso de recursos como a caixa da leitura e os adereços representativos de cada personagem das histórias, adicionou ao ambiente de fantasia e diversão que se pretendia criar.

Deste modo, a principal conclusão que se retira da implementação deste projeto de leitura é que é possível potenciar momentos de Educação Literária em sala de aula sem recorrer exclusivamente ao uso dos textos e excertos do manual escolar. É necessário criar nos alunos o gosto pela leitura e aproximá-los dos livros, para isso, é fundamental

adotar abordagens inovadoras e arriscar em atividades de mediação leitora diversificadas e profícuas.

Relativamente às entrevistas semiestruturadas realizadas aos cinco docentes que aceitaram participar no estudo, foi possível analisar, pormenorizadamente, a sua prática pedagógica no que diz respeito ao domínio da Educação Literária e conhecer quais as suas perspetivas e experiências. Neste sentido, e de um modo geral, pode aferir-se que todos os entrevistados compreendem a importância da Educação Literária e da leitura de livros para o desenvolvimento holístico dos alunos, no entanto, nos seus testemunhos, enunciam diversas dificuldades em fomentar a Educação Literária e a Literatura para a Infância nas suas práticas pedagógicas.

Neste seguimento, considera-se que todos os professores utilizam algum tipo de estratégia ou recurso na leitura de livros de literatura em sala de aula, mencionando realizar leituras expressivas, dramatizações ou até aliar a leitura à escrita na redação de contos pelos alunos. Além disso, constata-se que três dos entrevistados aliam a exploração de livros para abordar temas essenciais para o desenvolvimento dos alunos em cidadãos participativos e conscientes.

Nesta temática, verifica-se que vários docentes acreditam na importância da leitura de histórias para o desenvolvimento de diversas competências, mencionando potencialidades ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. De igual modo, apontam o carácter interdisciplinar da Literatura para Infância integrando-o nas suas práticas pedagógicas, ao nível do estudo do meio, matemática e expressão plástica.

A respeito da frequência dos momentos dedicados à Educação Literária, constata-se que dois dos entrevistados o fazem de forma regular, de quinze em quinze dias. Outros dois afirmam fazê-lo irregularmente ou muito pouco.

No que se refere aos recursos de suporte à leitura mais utilizados pelos professores, percebe-se que alguns alegam utilizar os livros físicos quando os possuem. Em contrapartida, também admitem recorrer a livros digitais disponíveis na internet ou nas plataformas das editoras. Contudo, é inegável a utilização dos textos ou excertos presentes no manual escolar.

Quanto aos critérios utilizados para a seleção de livros, depreende-se que três docentes recorrem à listagem do PNL considerando esse recurso como um grande aliado. Conjuntamente, afere-se que a seleção de livros surge do tema que pretendem tratar ou esclarecer com os alunos. Nesta conjuntura, verifica-se que apenas uma professora menciona seguir, nas suas palavras, as obras de leitura obrigatória.

Por fim, foram identificados, pelos professores, diversos desafios e entraves no que diz respeito à exploração da Educação Literária e da Literatura para a Infância em sala de aula. Portanto, é possível aferir dificuldades ao nível da falta de recursos nas escolas, na gestão das turmas, da obrigatoriedade de cumprir um programa, do excesso de trabalho burocrático e do impacto da pandemia Covid-19 no comportamento e desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, dois docentes expõe a falta de condições orçamentais para adquirir livros, e uma das entrevistadas, alude à falta de uma biblioteca escolar na escola onde leciona, a par da desatualização dos livros presentes na sua sala de aula. Além disto, é possível constatar o desanimo e descontentamento de uma das professoras em relação ao excesso de trabalho burocrático, pois, nas suas palavras, não lhe permite ter tempo. Outra das entrevistadas afirma que a grande preocupação de um professor é seguir um programa, e, portanto, são forçados a dar prioridade aos excertos dos manuais escolares, deixando para trás o domínio da Educação Literária e a leitura por fruição. Ademais, outro impedimento espelhado por duas professoras é o facto de terem turmas com diferentes níveis, sustentando que tudo se torna mais difícil e não existe tempo. No que diz respeito às turmas, uma das docentes assegura que, devido à pandemia, os alunos não têm hábitos de estar em sala de aula, nem cumprem regras. Para além disso, revelam dificuldades ao nível do português e matemática, por esse motivo, conforme as suas palavras, é muito complicado promover a Educação Literária em sala de aula.

É importante realçar que os dados obtidos das entrevistas semiestruturadas realizadas não devem ser generalizados, por se tratar de uma amostra de apenas cinco docentes que lecionavam, à data, no mesmo distrito. Ainda assim, conclui-se que a investigação resultante destas entrevistas permitiu uma visão sobre a Educação Literária no 1.º CEB. Desta forma, espera-se que este estudo contribua, positivamente, para a realização de outras investigações nesta área contendo amostras mais alargadas,

incluindo docentes do ensino público e privado. De igual modo, salienta-se o contributo positivo do projeto de leitura implementado para o panorama educativo no domínio da Educação Literária e da mediação leitora, levando outros docentes a refletir, reforçando a importância de promover práticas educativas de qualidade e cativar o interesse dos alunos para o mundo de fantasia, magia e imaginação que é a leitura de livros.

Considerando o caminho percorrido durante esta investigação, torna-se pertinente abordar algumas das limitações do estudo, nomeadamente durante o projeto de leitura implementado. Assim, perante o tempo disponibilizado pela professora cooperante, não foi possível realizar este projeto ao longo do ano letivo, tendo sido condensado às três últimas semanas de aulas. Nesta ótica, teria sido interessante observar a evolução dos alunos ao longo de múltiplas sessões e alargar as conclusões deste estudo. Adicionalmente, para aferir as opiniões dos alunos em relação ao projeto com mais exatidão, o instrumento de recolha de dados, inquérito por questionário poderia ter sido mobilizado. Numa implementação futura de um projeto deste género, seria vantajoso colocar os alunos em contacto com mais tipos de texto além do narrativo e permitir que a escolha dos livros surgisse dos seus interesses ou até de temáticas sugeridas.

Em suma, todo este percurso investigativo conduziu a um desenvolvimento de diversas competências, sendo possível crescer enquanto futura professora e investigadora. Durante todo o processo adotou-se uma postura crítica e reflexiva, de forma a potenciar aprendizagens significativas nos alunos e contribuindo para a sua formação em cidadãos críticos, participativos e reflexivos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alonso, R., Romão, P., & Delgado, P. (julho de 2022). Burocracia docente em Portugal: conhecer para actuar. *Professorado*, 341-365.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, F. P. (2014). Formar Melhores Leitores. In L. Barros (Ed.), *A Leitura como Projeto* (pp. 9-10). Tropelias & Companhia.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. (1.ª ed.). Pactor.
- Azevedo, F. (2002, novembro 27-29). O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica, Santiago de Compostela, Espanha.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2853/1/Santiago.pdf>
- Azevedo, F. (Orgs.) (2018). *Formar leitores literários. Ideias e Estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Azevedo, F., & Cruz, V. (2023). CONTOS NARRATIVOS E DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO: relato de uma situação de aprendizagem. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 9(29).  
<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4472>
- Balça, A. & Pires, M. N. C. (2013). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores*. Carnaxide: Santillana.
- Balça, Â. (2023). A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. In F. Azevedo, C. O. Martins, & L. Magalhães (Eds.), *Práticas de leitura e educação literária* (pp.9-30). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). <https://hdl.handle.net/1822/88121>
- Balça, Â. (2023). Educação literária na escola. *Antares*, 15(36), 1–21.  
<http://hdl.handle.net/10174/35617>

- Balça, A. M. F. M. P., Azevedo, F. J. F. & Barros, L. M. F. R. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727. <https://doi.org/10.5965/01045962v26n632017713>
- Balça, Â., & Bento, I. (2016). Educação Literária: Um estudo no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor – n.º 52*, 81-100. <http://hdl.handle.net/10174/19445>
- Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e Educação Literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista*, 24(1), 201-220. <http://dx.doi.org/10.14393ER-v24n1a2017-8>
- Balça, Â., & Pires, M. da N. C. (2012). O Ensino da Leitura Literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 21(22), 92–104. <https://doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1624>
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto* (1.ª ed.). Tropelias & Companhia.
- Barros, L. (2020). Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura. *A cor das letras*, 21(2), 28-47. <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batista, C. P., Balça, A. & Lima, S. O. (2023). Educação Literária: Uma proposta de mediação no contexto português. *Revista Afluente*, 8(23), 205-222. <http://hdl.handle.net/10174/35702>
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: M.E.C, Ministério da Educação.
- Calçada, T. (2014). Apresentação. In L. Barros (Ed.), *A Leitura como Projeto* (pp. 11-12). Tropelias & Companhia.

- Cardoso, A. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo (Eds.) *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 3-15). Escola Superior de Educação de Viseu. [https://issuu.com/belmirorego/docs/livro\\_olhares\\_sobre\\_a\\_educacao](https://issuu.com/belmirorego/docs/livro_olhares_sobre_a_educacao)
- Cardoso, A. P. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. 10.14195/978-989-26-0666-8
- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. (pp. 33- 46). Lidel
- Costa, C. M. D. S. (2012). Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a compreender textos não literários [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/21080>
- Costa, S. T. S. & Bispo, R. C. G. M. (2020). Das leituras ingénuas às leituras esclarecidas - caminhos da mediação da leitura. In A. L. Taufer, P. B. Custódio & W. F. Ramos (Eds.), *Mediação de Leitura Literária e Formação de Leitores* (pp.17-20). Paco Editorial.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. XIII (n.º 2), pp. 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F., & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias: qualidade das interações entre pais e filhos. *Revista Diversidades*, 16-19. <https://hdl.handle.net/1822/24259>
- Cunha, C. (2021). *Os Pais Amam os Filhos* (1.ª Ed.). Livros Horizonte.
- Custódio, P. B. (2014). De como os livros são pontes intertextuais: Propostas de leitura para o 2.º CEB. *EXEDRA: Revista Científica*, (9), 148-158.

Dias, A. C. S. (2020). “Literatura-te” – Contributos para a Educação Literária no 2.º CEB [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/34537>

Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário: Contribuições para o estudo da Educação Literária. (s.d). [https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1933/PNL\\_20\\_abr\\_2022\\_Contributos\\_para\\_o\\_estud.pdf](https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1933/PNL_20_abr_2022_Contributos_para_o_estud.pdf) (Consultado em 05/03/2023)

Eustáquio, A. & Cardoso, T. (2020). Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos individuais de leitura em literatura portuguesa. *Arquivos & Bibliotecas*, n.º especial, 46-59. <https://doi.org/10.21747/21836671/pag2020a4>

Feres, B. S. (2020). Como ler contos ilustrados com as crianças? Algumas noções teóricas para uma mediação leitora consciente e crítica. In A. L. Taufer, P. B. Custódio & W. F. Ramos (Eds.), *Mediação de Leitura Literária e Formação de Leitores* (pp. 10-16). Paco Editorial.

Fontes, O. M. (2009). Literatura Infantil: Raízes e Definições. *Saber & Educar*, (14).

Gomes, P. D. C. (2016). Educação Literária no 1º Ciclo: Para lá do livro [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/43282>

Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *investigar em educação desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-61). Várzea Da Rainha Impressões. S.A. <http://hdl.handle.net/10362/5287>

Granja, C. N. (2024). *A arte de gostar de ler*. Livros Horizonte

Guerreiro, C. A. F. E. S. (2010). A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX: Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos [Dissertação de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Biblioteca Digital do IPB. <http://hdl.handle.net/10198/5987>

- Iguma, A. O. A. & Arteman, A. M. P. (2020). A leitura literária como direito no ensino fundamental I: reflexões teóricas e práticas. In A. L. Taufer, P. B. Custódio & W. F. Ramos (Eds.), *Mediação de Leitura Literária e Formação de Leitores* (pp.72-77). Paco Editorial.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*. 16 (1), 88-93.
- Lima, J. C. (2020). Mediação de leitura em tempos de pandemia: a utilização do rádio como ferramenta na formação de leitores NOS anos iniciais. In A. L. Taufer, P. B. Custódio & W. F. Ramos (Eds.), *Mediação de Leitura Literária e Formação de Leitores* (pp.86-91). Paco Editorial.
- Lopes, L. M., Souza, R. J. & Taufer, A. L. (2020). Leitura, Literatura e Biblioteca Escolar: A Formação de Leitores Críticos e Reflexivos. In A. L. Taufer, P. B. Custódio & W. F. Ramos (Eds.), *Mediação de Leitura Literária e Formação de Leitores* (pp. 10-16). Paco Editorial
- Luís, T. S. H. S. & Gonçalves, T. M. P. A. A. D. (2016). A literatura infantil como elemento integrador de todas as áreas curriculares disciplinares no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Ata de conferência]. SIELP V FIAL: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Fórum Ibero-Americano de Literacias: atas, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/44992>
- Marques, M. N. S., Mourato, A. M., & Cardoso, M. I. (2024). A Literatura Infantil e a Interdisciplinaridade na Aprendizagem: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In M. J. Cardona & E. Linhares (Eds.), *Formação & Educação nas primeiras idades* (pp. 144-165). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/5698>
- Martins, J. P. & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. In F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-57). Pactor.
- Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*. ASA.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português (1.ºano)*. ME.

- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE] (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português (3.ºano)*. ME.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P. & Parreira, P (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, (3), 724- 733.  
[https://www.researchgate.net/publication/318702823\\_A\\_Observacao\\_Participante\\_enquanto\\_metodologia\\_de\\_investigacao\\_qualitativa](https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa)
- Naparan, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 1-6.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>
- Nunes, M. R. & Gomes, P. S. (2014, agosto 14). A importância das ilustrações na literatura infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens [Poster presentation]. *Anais V ENLIJE, Campina Grande, Brasil*.  
<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5802>
- Plano Nacional de Leitura (2025, abril, 02). *Leitura em Família: Leitura em vai e vem | Já sei ler*. <https://pnl2027.gov.pt/np4/leituraemfamilia.html>
- Plano Nacional de Leitura. (2017). *QUADRO ESTRATÉGICO PLANO NACIONAL DE LEITURA 2027*. Plano Nacional de Leitura 2017  
<https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/35/QE.pdf>
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). *Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés*. In: F. L. VIANA, F. RIBEIRO, & A. BAPTISTA (Eds.), *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. (pp. 51-176). Edições Almedina. <https://hdl.handle.net/1822/32809>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palma e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. (1.ª Ed.). Caminho.
- Ramos, M. H. S., & Custódio, P. B. (2021). *A formação de leitores no 1º ciclo do ensino básico: mudanças e novos rumos*. (1.ª Ed). Editora Bordô-Grená.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/47251>

- Rechou, B. A. R. (2013). *Educación Literária e Literatura Infantil e Xuvenil*. (1.ª Ed.). Tropelias & Companhia.
- Rede de Bibliotecas escolares/Ministério da Educação (2021). Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico 2021-2027. [https://rbe.mec.pt/np4/?newsId=890&fileName=qe\\_21.27.pdf](https://rbe.mec.pt/np4/?newsId=890&fileName=qe_21.27.pdf)
- Reynolds, P. H. (2021). *O Menino que Colecionava Palavras*. (1.ª Ed.). Editorial Presença.
- Sastre, M. J. & Azevedo, F. (2016). O teatro infantojuvenil na escola e o desenvolvimento das competências leitora e literária: propostas de trabalho. In F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp.113-120). Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Soares, L. D. (2020). *A Menina que Não Queria Livros*. Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (s.d). Entrevista com Luísa Ducla Soares. Revista Autores.
- Tavares, I. (2023). As consequências imediatas e a longo prazo da pandemia Covid-19 na educação em Portugal. *Cidades comunidades e territórios*, 8-18. <https://doi.org/10.15847/cct.28006>
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Veloso, R. (2006). A Leitura Literária. *Casa da Leitura*. [http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz\\_indices/000714\\_LL.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000714_LL.pdf)
- Veloso, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças*. Porto Editora.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2006). *Literature-Based Reading Activities*. Boston: Pearson.

**Legislação consultada:**

Despacho n.º 6605-A/2021 da Direção Geral da Educação. (2021). Diário da República: II série, n.º 129.

<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República. 1ª Série, 129, 2918-2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1 – Guião de entrevista**

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistadora: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
1 – Legitimação da entrevista.	Explicar os objetivos e o enquadramento. Criar um ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; Informar sobre o uso do gravador; Explicitar o objetivo e conteúdo da entrevista; Colocar o/a entrevistado/a na situação de colaborador/a; Garantir a confidencialidade dos dados; Promover a assinatura do termo de consentimento informado.	
2 – Experiência profissional.	Recolher informações sobre o tempo de serviço do/a professor/a e percurso profissional.	Fale sobre o seu percurso profissional.	- Quantos anos de serviço possui? - Onde realizou a sua formação inicial? - Durante o seu percurso profissional teve alguma formação na área da Educação Literária? Se sim, qual?

			Se não, procura, como autodidata, adquirir essa formação e implementar na sala de aula/sugerir a outros colegas?
3 – Práticas pedagógicas do/a docente em relação à dinamização da leitura no âmbito da Educação Literária.	<p><b>Conhecer as práticas do/a docentes em relação à dinamização da leitura no âmbito da Educação Literária.</b></p> <p>Conhecer a frequência com que o/a docente promove momentos dedicados à leitura no âmbito da Educação Literária.</p> <p>Conhecer o suporte que utiliza;</p> <p>Recolher dados acerca dos livros utilizados;</p>	<p>Diga com que frequência promove momentos dedicados à leitura no âmbito da Educação Literária.</p> <p>Exponha qual o suporte que utiliza na dinamização da leitura.</p> <p>Fale sobre os livros que costuma utilizar e quais</p>	<p>- Promove momentos de leitura diariamente? Uma vez por semana ou uma vez por mês?</p> <p>- Porquê essa frequência?</p> <p>- Realiza a atividade “dez minutos de Leitura”?</p> <p>- Realiza momentos de leitura por iniciativa dos alunos?</p> <p>- Promove momentos de leitura com recurso ao livro? Ou utiliza textos do manual escolar ou outros? Porquê?</p> <p>- Costuma utilizar livros propostos no Plano Nacional de Leitura? Se</p>

	<p>Conhecer quais os critérios utilizados na seleção de livros.</p> <p>Conhecer como dinamiza os momentos de leitura nas aulas.</p>	<p>os critérios que orientam a sua seleção.</p> <p>Explicita como realiza a leitura de livros na sala de aula.</p>	<p>sim, dê-me exemplos de alguns. Caso utilize outros, quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza algum critério na seleção dos livros?</li> <li>- Costuma escolher os livros devido aos temas/assuntos que abordam?</li> <li>- Considera a Educação Literária um veículo para abordar alguns temas/assuntos com as crianças?</li> <li>- Incentiva os alunos, para que escolham os livros/temas?</li> <li>- Promove momentos de leitura recreativa?</li> </ul> <p>- Quando realiza a leitura de livros costuma animar a leitura? Se sim, de que forma? Utilizando que tipo de recursos? Se não, porquê?</p>
<p>4 – Perspetiva que o/a entrevistado/a tem em relação à Educação Literária no 1.º ano de escolaridade.</p>	<p>Conhecer qual a perspetiva que o/a entrevistado/a tem em relação à Educação Literária no 1.º ano de escolaridade;</p>	<p>Expresse o que pensa sobre a promoção de momentos de Educação Literária no 1.º ano de escolaridade.</p>	<p>-Acha importante promover momentos de leitura nos anos de escolaridade iniciais? Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que importância pode ter a leitura de livros na formação das crianças?</li> <li>- Considera que o recurso a histórias promove o conhecimento de outros domínios do saber?</li> </ul>

			<p>- A comunidade escolar como um agente formador deve assumir um papel ativo na formação de leitores. De acordo com a sua experiência profissional, sente que isto se verifica, ou os momentos de leitura não passam do que é promovido pelo/a docente na sala de aula?</p> <p>- A escola promove atividades de Educação Literária envolvendo: docentes, pais, alunos e comunidade envolvente? Que tipo de atividades? E com que frequência?</p>
<p>5 – Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista.</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Entender o que o entrevistado capta com a realização da entrevista.</p>	<p>O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que deu à mesma.</p>	<p>Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?</p>

## **Apêndice 2 – Guião de aplicação da entrevista**

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### **1 – Qual é o seu percurso profissional?**

Quantos anos de serviço possui?

Onde realizou a sua formação inicial?

Durante o seu percurso profissional teve alguma formação na área da Educação Literária? Se sim, qual?

Se não, procura, como autodidata, adquirir essa formação e implementar na sala de aula/sugerir a outros colegas?

#### **2 – Com que frequência promove momentos dedicados à leitura no âmbito da Educação Literária?**

Promove momentos de leitura diariamente? Uma vez por semana ou uma vez por mês?

Porquê essa frequência?

Realiza a atividade “dez minutos de Leitura”?

Realiza momentos de leitura por iniciativa dos alunos?

#### **3 – Qual o suporte que utiliza na dinamização da leitura?**

Promove momentos de leitura com recurso ao livro? Ou utiliza textos do manual escolar ou outros? Porquê?

#### **4 – Quais os livros que costuma utilizar e quais os critérios que orientam a sua seleção?**

Costuma utilizar livros propostos no Plano Nacional de Leitura? Se sim, dê-me exemplos de alguns. Caso utilize outros, quais?

Utiliza algum critério na seleção dos livros?

Costuma escolher os livros devido aos temas/assuntos que abordam?

Considera a Educação Literária um veículo para abordar alguns temas/assuntos com as crianças?

Incentiva os alunos, para que escolham os livros/temas?

Promove momentos de leitura recreativa?

**5 – Como realiza a leitura de livros na sala de aula?**

Quando realiza a leitura de livros costuma animar a leitura? Se sim, de que forma?

Utilizando que tipo de recursos? Se não, porquê?

**6 – O que pensa sobre a promoção de momentos de Educação Literária no 1.º ano de escolaridade?**

Acha importante promover momentos de leitura nos anos de escolaridade iniciais? Porquê?

Que importância pode ter a leitura de livros na formação das crianças?

Considera que o recurso a histórias promove o conhecimento de outros domínios do saber?

A comunidade escolar como um agente formador deve assumir um papel ativo na formação de leitores. De acordo com a sua experiência profissional, sente que isto se verifica, ou os momentos de leitura não passam do que é promovido pelo/a docente na sala de aula?

A escola promove atividades de Educação Literária envolvendo: docentes, pais, alunos e comunidade envolvente? Que tipo de atividades? E com que frequência?

**7 – O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que deu à mesma**

Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?

### Apêndice 3 – Matriz de redução de dados

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Formação académica e profissional	Formação inicial	Instituição	<p>A minha formação inicial foi feita no Instituto Superior de Ciências Educativas em Mangualde. (E1)</p> <p>Tirei o curso na escola do Magistério Primário de Coimbra [...] mais tarde fiz o complemento de formação na Universidade Aberta. (E2)</p> <p>[...] na antiga escola do Magistério Primário, depois já com alguns quinze de serviço é que fiz a licenciatura [...] na Universidade Aberta com especialização precisamente em didática da língua portuguesa, e fiz também o mestrado na Escola Superior de Educação. (E3)</p> <p>Eu tirei o Magistério Primário. (E4)</p> <p>Fiz a minha formação inicial na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. (E5)</p>
			Ano de conclusão
	Trajetória profissional	Percurso	Estive na Cova da Moura [...] andei por Castro D’Aire, São

			<p>Pedro do Sul, Penacova, fui até Cantanhede. (E1)</p> <p>Neste tempo de serviço só consegui levar um grupo do primeiro ao quarto ano, porque tenho andado sempre com turmas mistas, dois anos, três anos, já tive os quatro anos também. (E1)</p> <p>Comecei o percurso profissional no distrito da Guarda e comecei por dar francês durante cinco anos [...] depois o francês acabou por entrar em declínio, porque deixou de ser obrigatório no 2.º ciclo [...] (E5)</p> <p>Estive destacada três anos no ensino recorrente, dei aulas a adultos. Depois continuei no 1.º ciclo. (E5)</p>
		<p>Tempo e serviço</p>	<p>Estou com vinte e quatro anos, de serviço. (E1)</p> <p>Tenho trinta e três anos de serviço. (E2)</p> <p>Neste momento tenho trinta e quatro anos de serviço. (E3)</p> <p>Tenho trabalho há trinta e quatro anos. (E4)</p>

			Tenho trinta anos. Este já é o trigésimo primeiro. (E5)
	Formação contínua	Educação Literária	<p>Não diretamente com a Educação Literária, fiz várias formações na área do português, do ensino do português também, mas Educação Literária em si, não. (E1)</p> <p>Tive. Fui fazendo várias formações. (E2)</p> <p>[...] Tínhamos a própria disciplina de literatura infantil e não, formação mesmo, não. (E3)</p> <p>Eu não tenho a certeza se tive alguma específica. De português tive em que foi englobada a educação literária, isso de certeza, se era só Educação Literária, não, acho que não. (E4)</p> <p>Tive, mas já foi há bastante tempo, aliás na altura acho que nem era assim que se chamava, era o Plano Nacional de Leitura? Qualquer coisa assim.(E5)</p>
		Procura de formação	Procuro, mas também a motivação não é muita, sou sincero. (E1)

		<p>Neste momento sou muito sincera, também não tenho procurado e acho que se calhar não há, porque se calhar também não tem muita procura [...] acho que as pessoas se limitam a ler os livros e pensam que já conhecem o suficiente para falar sobre eles [...] e se calhar há professores que sabem um pouquinho mais disso que nós, podiam orientar noutras vertentes. (E3)</p> <p>Tenho bastante interesse, também posso dizer que cada vez temos menos tempo, porque estamos mais assoberbados com coisas que temos que fazer fora da sala de aula e entre preparar aulas e todo esse resto que se calhar não era assim tão importante quanto isso, não nos deixa tanto tempo para investir nessa nossa formação que eu acho que é importantíssima. (E4)</p> <p>Sim, eu gosto imenso de livros, aliás, sou uma leitora compulsiva, [...] e gosto muito</p>
--	--	---

			quando os miúdos também leem. (E5)
Práticas pedagógicas no domínio da Educação Literária	Estratégias e recursos	Cantinho da leitura	<p>Costumo fazer os “10 minutos de leitura”, tenho aqui um cantinho da leitura. Não faço tão formatado nos dez minutos [...] Eu sento-os aqui ao fundo da sala: vá, vais escolher um livrozinho (E1)</p> <p>A leitura, chamem-lhe Educação Literária, chamem a leitura de grupo, chamem-lhe expressão, está sempre presente. Eu uso este espaço, por exemplo, hoje terminei a avaliação intermédia, dois ou três, passado quinze minutos, tinham a prova feita. Ok, está feita, reveste entrega, ou vais fazer revisões de matemática que vamos agora introduzir uns conceitos novos ou então vais ali para o cantinho, pegas num livro, vais ler um livro [...] (E1)</p>
		Leitura expressiva	[...] costumo fazer uma leitura mais expressiva, aí brinco com o tom de voz com eles. Ainda hoje, quando acabaram a ficha de português intermédia, o texto permitia

		<p>fazer um certo tom de voz, mudam um pouco a voz e faço isso muitas vezes. Costumo fazer bastante até com o 1.º ano quando faço a história da letra e tudo isso, faço isso muitas vezes. (E1)</p> <p>O máximo que eu faço são assim umas vozes diferenciadas. (E2)</p>
	Utilização instrumental	<p>Tivemos uma história dos afetos, por exemplo, o trabalho que começou na professora x da educação especial é uma forma de abordar determinados assuntos, sem sombra de dúvidas. O ano passado ou há dois anos tivemos um grupo de miúdos bastante irrequietos, era raro o dia que eles não se pegassem à chapada e usámos precisamente isso, uma vinda da escola segura também aqui à escola e uma história qualquer que na altura se contou para trabalharmos estes temas. (E1)</p> <p>Tive que fazer uma assembleia de turma, peguei</p>

			<p>num conto que é a Assembleia dos Ratos. Contei-lhes: havia um problema que tinha de ser resolvido, tinha que ser resolvido em grupo e para eles perceberem o que é uma assembleia peguei nesse conto. [...] Fiz uso do conto, fiz uso da literatura para associar em sala de aula, para depois tirar conclusões [...] Trabalhamos aqui a votação, o diálogo, o consenso para realmente, para ver se conseguimos, em conjunto, trabalhar um problema, que é um problema da turma. (E2)</p> <p>Se eu vir que, por exemplo, a turma está mais agitada, ou está mais cansada então pego num conto de tradição oral, ou num livro que se adequa ao momento. Faço muito uso do livro, ou até dos provérbios para utilizar com eles e explorar. (E2)</p> <p>Eu já lhes li o <i>Monstro das Cores</i> [...] acho que é uma história extremamente interessante para trabalhar os</p>
--	--	--	--

			sentimentos e estivemos a trabalhar essa história. (E5)
		Caixa de livros	Eu em sala de aula tenho sempre uma caixinha minha, com livros meus, onde eles podem ir buscar e quando querem podem utilizar nos momentos mais mortos. (E2)
		Leitura em voz alta	E se tiver alunos que já saibam ler, às vezes leio eu um bocadinho, depois outro lê outro bocadinho. (E2)
		Apontar durante a leitura	Muitas vezes se tiver um livro <i>online</i> , faço um projeto, a leitura, e vou apontando para onde estou a ler. Quando tenho um 1.º ano, mesmo que eles não saibam nem conheçam ainda nenhuma letra, nenhum grafema, vou apontando onde estou a ler. Gosto de fazer isto para eles terem noção de que aquilo que eu estou a dizer está associado a um som, ali há qualquer coisa. (E2)
		Leitura de histórias	No período passado era mais eu a contar a história [...] (E4) [...] mas eu primeiro prefiro que eles ouçam e imaginem. Normalmente só mostro as

			<p>imagens no fim porque prefiro que eles ouçam e imaginem, depois veem as imagens, outra coisa que acontece é na parte da interpretação, eles têm muita dificuldade, acho que isso tem a ver com a concentração, faço perguntas sobre o que ouviram e não se lembram. (E5)</p> <p>Gosto de fazer leitura expressiva, com barulhinhos, com pausas, com mímicas, com várias coisas. (E5)</p> <p>É importante promover os momentos de leitura logo a partir do momento em que eles sabem ler, até antes de saberem falar, se calhar [...].</p> <p>Acho que é importante promover no 1.º ano. (E5)</p>
		Dramatização	<p>[...] já conseguem fazer recontos de textos pequeninos [...] já conseguem fazer recontos de textos pequeninos [...] Agora estamos a começar a fazer um teatro, muito simples, de uma das histórias que está nos livros que está indicado para</p>

			<p>1.º ano do P.N.L e começámos a distribuir personagens, a conhecer a história. (E4)</p> <p>Não tenho muito jeito com os fantoches, principalmente para os de mãos. Há um conto que eu gosto muito de contar que é <i>Os Sabores da Lua</i>, aí sempre que posso faço teatro de sombras, mas gosto da leitura só pela leitura. (E2)</p>
		Redação de um conto	<p>Porque às vezes isto não é só trabalhar a obra, nós temos que ver aquilo que temos à frente. E os interesses dos alunos, e gosto de, por exemplo, fazer contos com os miúdos. Eu tenho um 1.º ano e ontem a minha aula de português foi fazer um conto com eles. (E2)</p>
	Frequência dos momentos de leitura	Periodicamente	<p>Na Educação Literária, de quinze em quinze dias, talvez. (E1)</p> <p>[...] normalmente de quinze em quinze dias faço-os ouvir uma história [...] (E3)</p>
		Irregular	<p>Com a minha turma atual no âmbito da Educação Literária, por enquanto, ainda muito pouco. (E5)</p>

			Depende, eu não tenho um momento, aliás eu faço uma planificação na minha planificação, até posso ter uma vez por semana, mas pode acontecer mais que uma vez por semana. (E2)
	Localização e tipo de textos	Livro físico	<p>Sempre que possível o livro físico [...] e sempre que possível à imagem do livro, a história na íntegra e sempre que possível de uma das edições do livro em estudo. Gosto mais do que só o texto corrido. (E3)</p> <p>Normalmente é com recurso ao livro quando eu tenho os livros. [...] (E5)</p> <p>[...] usamos o livro [...] (E4)</p> <p>Normalmente é com recurso ao livro quando eu tenho os livros. (E5)</p> <p>Acho que é importante o contacto físico com o livro também, não é só o vermos [...] (E3)</p>
		Manual	[...] temos tido a sorte porque alguns textitos que aparecem no manual eles já os conhecem da pré e isso dá-nos uma ajudazita [...] (E1)

			[...] às vezes excertos dos manuais [...] (E4)
		Internet	Normalmente eu exploro o texto ao máximo, outras vezes vou à net. Há sempre um suporte dos textos em PDF ou da história [...] No magusto também uso muito o recurso digital. No Natal também... faço isso. (E1) [...] ou vou buscar à internet algum livro digital ou história [...] (E4) Normalmente uso um recurso [...] mais ao livro digital, procuro na internet e leio [...] (E5)
		Suportes digitais dos editores	[...] na escola virtual também há muitos. Acabo por fazer mais isso até do que o próprio livro. (E4)
	Critérios e seleção de livros	PNL	Nós temos a lista do P.N.L., recorremos a isso. (E1) Com estes alunos tem sido mais os do P.N.L e depois de vez em quando tem a ver com alguma data que se está a comemorar. (E4) Uso os do P.N.L, mas também outros que sejam interessantes. (E5)

		<p>Assunto</p>	<p>Normalmente depende do assunto que eu quero tratar, procuro aquilo que me interessa, que está mais de acordo com o assunto que eu quero tratar. (E2)</p> <p>Às vezes é ao contrário, surge o tema e depois vamos ao livro. Não é o livro e depois ao tema, muitas das vezes surge o tema e então aí procuramos e tentamos, alguns deles até sugerem: “Eu tenho este livro em casa que fala sobre isto, posso trazer?” e eu “Claro!”. Trazem e falam, por isso depende, de ser espontâneo ou ser provocado. (E3)</p> <p>[...]as outras que utilizo às vezes tem a ver com necessidades que surjam na altura de esclarecer, de algum tema que os miúdos abordem e que queiram ver esclarecido, e que eu saiba que exista um livro que fala sobre essa problemática, então vai por gosto pessoal e não li se são do P.N.L se não são. (E3)</p>
--	--	----------------	--

		Leitura obrigatória	Há aquelas obras que são chamadas de leitura obrigatória. Essas então temos que falar sobre elas e que as analisar, ler, e fazer algumas atividades com elas [...] (E3)
		Natureza do livro	O meu principal critério é ler um livro cuja história tenha algum objetivo educativo [...] que possam ser necessários para o crescimento emocional das crianças. (E5)
	Envolvimento da comunidade escolar	Pais e mães	Tivemos aqui há uns tempos, ainda antes da pandemia, uma atividade que até foi engraçada, que é um pai por semana vir à escola contar uma história. (E1)  Por acaso veio cá a mãe de uma menina que trazia um avental com a história, uma coisa muito gira, ela até esteve a ajudar a mãe e ia tirando personagens. (E4)
		Feira do livro	Costumamos fazer aqui uma feira do livro, faz-se todos os anos, é uma feira pequenina. (E4)

		Escritor convidado	Um escritor ou outro que vem a convite do agrupamento ou por nós. (E4)
		Equipa da biblioteca	No âmbito do P.N.L, da Educação Literária, todos os períodos escolhiam uma história por turma, por ano de escolaridade, e caso os colegas assim o entendessem, a equipa da biblioteca ia dinamizar essas histórias à sala [...]. (E5)
		Entraves	A escola tem vontade, muitas vezes tem a limitação, porque para podermos fazer isso tínhamos que ter os pais na escola e dependendo do local onde a escola se insere podemos não ter os pais na escola [...] Já tentámos vários projetos e não só envolvendo a leitura [...], e quando envolvia a parte dos pais o projeto acabava sempre por cair por terra. (E2)  Aqui não há praticamente nenhum envolvimento familiar. (E5)
Reflexão sobre a	Impacto da Educação Literária	Interdisciplinaridade	[...] se a história for canalizada em determinados assuntos, aspetos de outros domínios

prática pedagógica		<p>de estudo do meio, da matemática. É um caminho a usar, sem sombra de dúvidas. (E1)</p> <p>[...] estou-me a lembrar que no 1.º ano, para a matemática, vou buscar várias histórias. <i>Todos no Sofá</i>, por exemplo, quando é para abordar os números, a quantidade, entre outros. (E2)</p> <p>Eu acho que há tanta coisa que pode ser trabalhada, desde a criatividade [...] até trabalhar vários aspetos em sala de aula, que é o saber ouvir. O saber estar, o saber interpretar a história, o saber julgar, o avaliar. [...] Até os valores morais [...] A expressão plástica até era muito mais trabalhada com os livros, e não temos muito tempo para isso e era importante para eles. (E4)</p>
	Competências	<p>As histórias desenvolvem, sem dúvida, o vocabulário, conceitos, vivências que muitas vezes eles não têm, coisas que não sabem o que é. (E5)</p>

			<p>As histórias promovem o conhecimento, quer ao nível da estrutura da língua, quer pelos temas abordados. E lembrando-me aqui precisamente de uns livros muito específicos, a coleção <i>Uma Aventura</i> que falava na escola, na cidade, a descrição dos lugares levava de certa forma a que eles sem nunca terem ido a um sítio soubessem como é que ele era, por isso alargava-lhes o conhecimento muito para além daquilo que viam e conheciam até aqui. Por isso, acho que o fato de eles ouvirem coisas que não conhecem é muito importante para eles, porque os vais ajudar a estruturar tudo isso. (E3)</p> <p>Acho que o contacto com o livro [...] é muito importante, ajuda a desenvolverem muita coisa, a estruturarem ideias, a desenvolver imaginação, a criatividade, tudo. (E3)</p>
	Desafios	Falta de recursos	[...] é preciso condições de espaço, materiais, condições

			<p>humanas, recursos, tudo isso para que isto funcione. Somos fantásticos a pôr leis no papel, são leis fantásticas...depois quando nos vamos socorrer das leis para passar para o patamar de execução não conseguimos. (E1)</p> <p>Também tenho alguns livros, e às vezes compro alguns, só que o nosso orçamento não dá para andar sempre a comprar livros para os miúdos, não é? E nós aqui não temos uma biblioteca, temos alguns livros, mas a maioria deles já estão um bocadinho desatualizados. (E5)</p> <p>Se houver qualquer coisa à mão, agora trazer de casa, neste momento, recuso-me, já houve alturas que ainda gastei do meu dinheiro, neste momento, recuso-me completamente a gastar do meu dinheiro para isso e as escolas não têm dinheiro. (E5)</p>
		<p>Heterogeneidade das turmas</p>	<p>Com a turma mista é difícil. É fazer isso com turmas únicas, que dá para fazer uma planificação completamente</p>

			<p>diferente, do que trabalhar com turmas mistas. Por acaso não faço isso, precisamente porque vou-me dispersar por completo, para conseguir sintetizar e elaborar qualquer coisa, não tenho tempo. (E1)</p> <p>[...] Mas como eu tenho uma turma de dois anos de escolaridade torna-se muito mais difícil, a sala é mista, a turma é mista, torna tudo muito mais difícil. [...] (E3)</p>
		<p>Cumprimento do programa</p>	<p>Embora agora haja leituras obrigatórias, que ficam um bocadinho à parte no programa, na leção com os alunos, porque se formos falar com qualquer professor, a sua preocupação é sempre: eu tenho um programa para lecionar; eu tenho um programa para cumprir e, muitas das vezes, desse programa não faz parte a história, não faz parte a exploração do livro ou às vezes leem só aquele bocadinho que vem no manual porque está lá e ele já ficou a conhecer.... Deixa-se</p>

			isso um bocadinho para trás [...] (E3)
		Burocracia	É tanta papelada, pendem-nos tanta coisa, tanta burocracia, que o tempo não tem o mesmo rendimento, não dá para tudo, e isto entristece-me. (E2)
		Impacto da pandemia	[...] são crianças que passaram por uma pandemia, não têm hábitos de estar na sala de aula, não têm regras [...] Eu neste momento tenho uns três ou quatro níveis dentro da sala de aula tanto ao nível do português como da matemática, e então promover ao nível da Educação Literária é muito complicado. (E5)

#### Apêndice 4 – Termo de consentimento informado

##### Termo de consentimento informado, livre e esclarecido

**Título do Estudo: A Educação Literária no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Projeto de Leitura e a Perceção dos Professores**

Na qualidade de participante no estudo acima referido, declaro que compreendi todos os objetivos da minha participação no mesmo, pelas informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela investigadora. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação neste estudo, permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço e autorizo a gravação da entrevista em formato áudio, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

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

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Apêndice 5 - Planificações das sessões de intervenção pedagógica

## Apêndice 5.1- Planificação da Primeira Sessão

Planificação da 1.ª Sessão de intervenção – Exploração do livro “A Menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares						
Ano de Escolaridade: 1.º ano		Número de Alunos: 23		Duração: 9h15 min – 12h15 min		Data: 4 de junho de 2021
Área curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais	Estratégias/atividades	Objetivos	Descritores	Avaliação
Português	Educação Literária	- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular; - Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos; - Antecipar o(s) tema(s) com base em	<b>Pré-leitura:</b> - Exploração da capa, contracapa, guardas e do título, ilustrador, bem como da análise das respetivas ilustrações com o objetivo de antecipar alguma informação.	- Desenvolver a linguagem oral; - Realizar inferências; - Conhecer o autor e ilustrador; - Conhecer os elementos constituintes do livro; - Observar e interpretar a imagem da capa.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J) Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)	Observação direta centrada nos seguintes aspetos: • Participação; • Interesse; • Comportamento;
			<b>Leitura:</b> - Leitura do livro até ao momento “No domingo à noite, sem perder a esperança, o pai entregou-lhe ainda um livro, exigindo: - Por	- Ouvir a leitura do livro; - Participar na leitura do livro através de diálogos;		

		<p>noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações);</p> <p>- Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço);</p>	<p>favor, não faças a este o que fizeste aos outros.” e apresentação de algumas ilustrações;</p> <p>- Comparação das ideias iniciais com a história ouvida;</p> <p>- No momento “No domingo à noite, sem perder a esperança, o pai entregou-lhe ainda um livro, exigindo: - Por favor, não faças a este o que fizeste aos outros.”</p> <p>Questionar os alunos: <i>Irá a Leonor fazer com este livro o mesmo que fez aos outros?</i></p> <p>- Registo das ideias dos alunos;</p> <p>- Leitura do restante livro;</p> <p>- Comparação das ideias dos alunos em relação ao momento final do livro com o real final da história.</p>	<p>- Realizar inferências acerca do final da história;</p> <p>- Dialogar acerca das intenções das personagens;</p> <p>- Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura do livro;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de reflexão.</p>		
--	--	---	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens;</li> <li>- (Re)contar histórias.</li> </ul>	<p><b>Pós- leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de ilustrações para cada momento da história com vista a criar um <i>Flipbook</i> digital.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recontar cada momento da história;</li> <li>- Recriar os momentos da história através de ilustrações.</li> </ul>		
<p><b>Recursos materiais:</b> Caixa da leitura, Livro “A Menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares, folhas A4 brancas, boneco representativo da Leonor, material de escrita e material de desenho.</p>						

## Apêndice 5.2- Planificação da Segunda Sessão

Planificação da 2.ª Sessão de intervenção – Exploração do livro “O Menino Que Colecionava Palavras” de Peter Hamilton Reynolds						
Ano de Escolaridade: 1.º ano		Número de Alunos: 23		Duração: 9h15 min – 12h15 min		Data: 11 de junho de 2021
Área curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais	Estratégias/atividades	Objetivos	Descritores	Avaliação
Português	Educação Literária	<p>- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular;</p> <p>- Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos;</p> <p>- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares</p>	<p><b>Pré-leitura:</b></p> <p>- Exploração da capa, contracapa, guardas e do título, ilustrador, bem como da análise das respetivas ilustrações com o objetivo de antecipar alguma informação;</p> <p>- Leitura pelos alunos das palavras presentes nas guardas.</p>	<p>- Desenvolver a linguagem oral;</p> <p>- Realizar inferências;</p> <p>- Conhecer o autor e ilustrador;</p> <p>- Conhecer os elementos constituintes do livro;</p> <p>- Observar e interpretar a imagem da capa;</p> <p>- Observar e ler as palavras presentes nas guardas do livro;</p> <p>- Desenvolver/expandir o campo lexical.</p>	<p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p>	<p>Observação direta centrada nos seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação;</li> <li>• Interesse;</li> <li>• Comportamento;</li> </ul>

	<p>de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações);</p> <p>- Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço);</p>	<p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro e apresentação das ilustrações com momentos de diálogo;</li> <li>- Comparação da leitura com as inferências realizadas na pré-leitura;</li> <li>- Identificação pelos alunos de palavras com uma sílaba, duas sílabas e três ou mais sílabas;</li> <li>- Escrita de frases com palavras do livro;</li> <li>- Leitura das frases escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir a leitura do livro;</li> <li>- Participar na leitura do livro através de diálogos;</li> <li>- Comparar inferências;</li> <li>- Dialogar acerca das intenções das personagens;</li> <li>- Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura do livro;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de reflexão.</li> <li>- Identificar palavras com uma sílaba, duas sílabas e três ou mais sílabas;</li> <li>- Escrever frases com algumas palavras do livro;</li> </ul>		
--	--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens;</li> <li>- (Re)contar histórias.</li> </ul>	<p><b>Pós- leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um estendal de palavras:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de uma palavra por cada aluno com o intuito de a oferecer a um colega;</li> <li>- Exposição da palavra no estendal.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever palavras com o intuito de as oferecer a um colega;</li> <li>- Refletir acerca da importância das palavras.</li> </ul>		
<p><b>Recursos materiais:</b> Caixa da leitura, Livro “O Menino Que Colecionava Palavras” de Peter Hamilton Reynolds, boneco representativo do Jaime, folhas pautadas, cartolinas retangulares amarelas com as palavras: amigo, paz, luz, flor, sonho, chocolate, mãe, obrigado, vida, mel, magia, mundo e noite, fio de rafia, molas e material de escrita.</p>						

## Apêndice 5.3- Planificação da Terceira Sessão

Planificação da 3.ª Sessão de intervenção – Exploração do livro “Os pais amam os filhos” de Clara Cunha						
Ano de Escolaridade: 1.º ano		Número de Alunos: 23		Duração: 9h15 min – 12h15 min		Data: 18 de junho de 2021
Área curricular	Domínio	Aprendizagens essenciais	Estratégias/atividades	Objetivos	Descritores	Avaliação
Português	Educação Literária	- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular; - Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos;	<b>Pré-leitura:</b> - Exploração da capa, contracapa, guardas e do título, ilustrador, bem como da análise das respetivas ilustrações com o objetivo de antecipar alguma informação; - Criação de uma narrativa coletiva, a partir das ilustrações presentes na capa e nas guardas e atribuição de um título.	- Desenvolver a linguagem oral; - Realizar inferências; - Conhecer o autor e ilustrador; - Conhecer os elementos constituintes do livro; - Observar e interpretar a imagem da capa; - Observar as imagens presentes nas guardas do livro;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Criativo (A, C, D, J) Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)	Observação direta centrada nos seguintes aspetos: • Participação; • Interesse; • Comportamento;

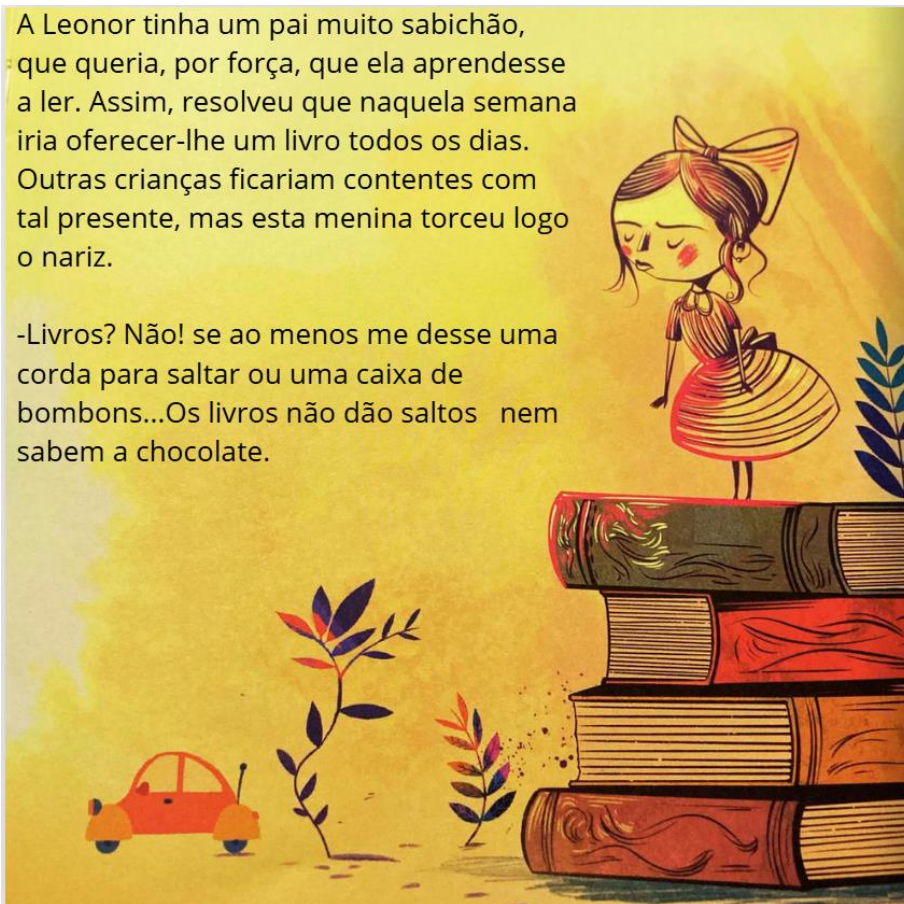
		<p>- Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações);</p> <p>- Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço);</p>	<p><b>Leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do livro e apresentação das ilustrações com momentos de diálogo;</li> <li>- Comparação da leitura com as inferências realizadas na pré-leitura;</li> <li>- Ordenação dos momentos da história com o auxílio de elementos visuais (com o auxílio a desenhos das partes do corpo mencionadas no livro: boca, nariz, olhos, voz, braços, mãos, pernas, pés, costas, coração e cabeça) os alunos irão ordenar e recontar a história explicando como é que os pais amam os filhos com essas partes do corpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar uma narrativa coletiva;</li> <li>- Ouvir a leitura do livro;</li> <li>- Participar na leitura do livro através de diálogos;</li> <li>- Comparar inferências;</li> <li>- Dialogar acerca das intenções das personagens;</li> <li>- Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura do livro;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de reflexão;</li> <li>- Ordenar os momentos da história;</li> <li>- Recontar a história;</li> <li>- Associar a leitura da história com a vivência familiar.</li> </ul>		
--	--	--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens;</li> <li>- (Re)contar histórias.</li> </ul>	<p><b>Pós- leitura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação dos elementos da família de cada aluno com recurso a cartão reciclado e lã;</li> <li>- Escrita de frases sobre a importância da família (cada aluno irá representar os elementos da sua família e escrever algumas frases com o intuito de oferecer à família).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir acerca da importância da família;</li> <li>- Escrever frases acerca da família;</li> <li>- Ler as frases escritas;</li> <li>- Manusear diferentes matérias plásticas;</li> </ul>		
<p><b>Recursos materiais:</b> Caixa da leitura, Livro “Os pais amam os filhos” de Clara Cunha, bonecos representativos dos pais, boneco com partes do corpo amovíveis, folhas A4 brancas, lã, pedaços de cartão reaproveitado, cola batom, material de escrita e material de desenho.</p>						

## Apêndice 6 - Flipbook da história ilustrada pelos alunos <sup>1</sup>

A Leonor tinha um pai muito sabichão, que queria, por força, que ela aprendesse a ler. Assim, resolveu que naquela semana iria oferecer-lhe um livro todos os dias. Outras crianças ficariam contentes com tal presente, mas esta menina torceu logo o nariz.

-Livros? Não! se ao menos me desse uma corda para saltar ou uma caixa de bombons...Os livros não dão saltos nem sabem a chocolate.



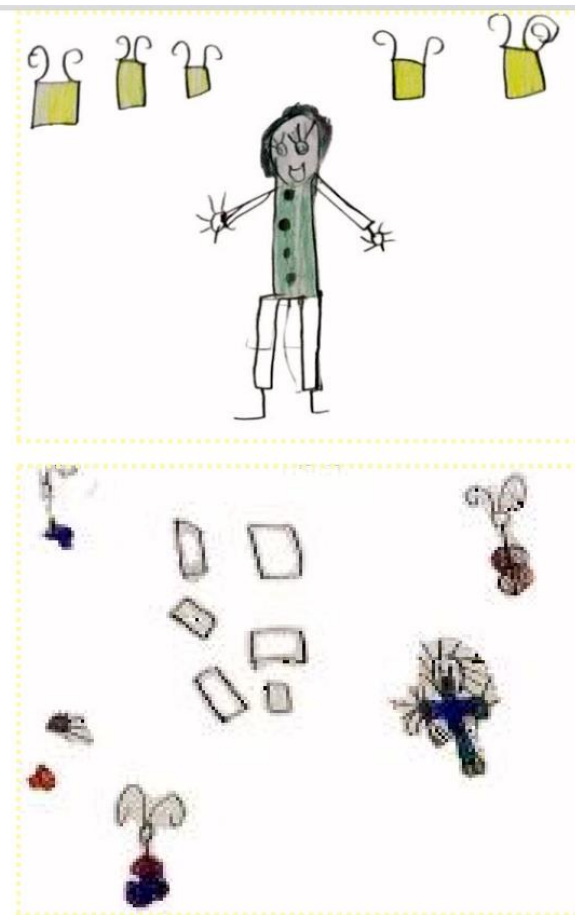
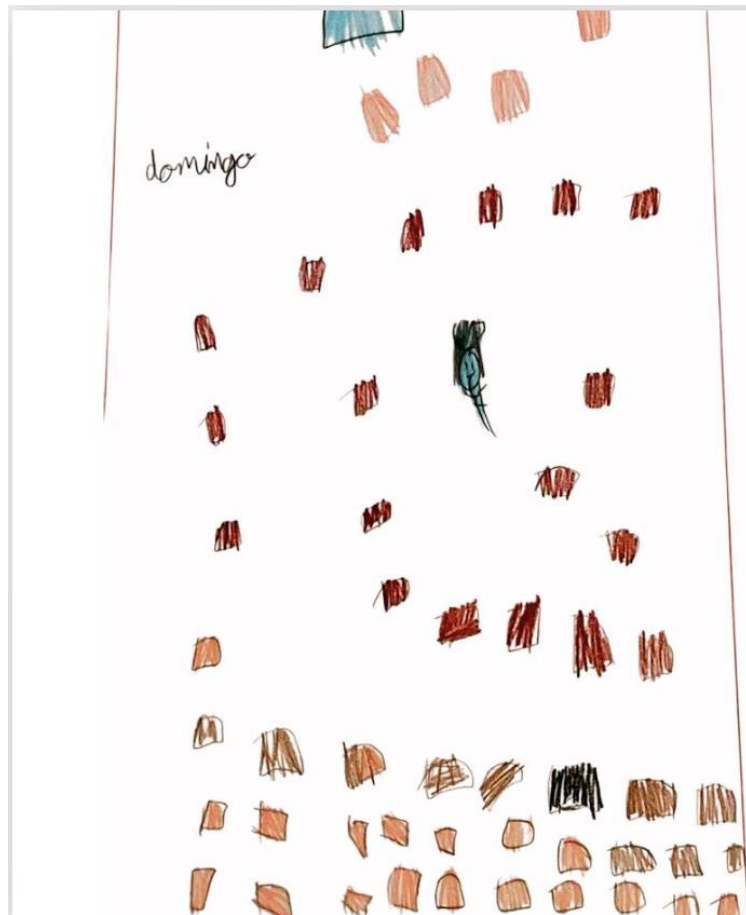
No domingo, o pai chegou a casa com um livro na mão e entregou-lho.

A menina pôs-se a pensar: “Que hei de fazer com esta coisa?” Mas veio-lhe logo uma ideia à mente. Atirou-o ao ar. As folhas desprenderam-se e voaram como borboletas. Que lindo!

- Venham ver! Venham todos ver um livro a voar!  
O pai até fechou os olhos. Que horror!



<sup>1</sup> Este *Flipbook* foi construído com recurso às aplicações CANVA e Heyzine.





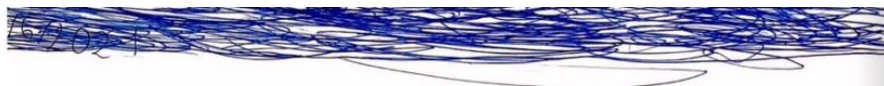
Na segunda feira, o pai deu-lhe um novo livro e avisou:  
-Não faças a este o que fizeste ao outro.

Então, a Leonor teve uma ideia original. Foi tomar banho com o livro para ele ficar bem limpo. As folhas molhadas começaram a deslocar-se e a flutuar. Que maravilha!

-Não percam este espetáculo! Um livro a nadar na banheira!

O pai até ficou de boca aberta.





Na terça feira, o pai trouxe um livro colorido e recomendou:

-Não faças a este o que fizeste aos outros.

“Vou já atirá-lo ao cão, que gosta tanto de ir buscar coisas”, lembrou-se logo a menina.



De facto, o cão ficou radiante. Mas, passado um minuto, o livro parecia um passador, cheio de furinhos dos seus dentes.

O pai até deu um grito de aflição.

Na quarta feira, o pai apareceu com mais um livro e disse:

-Não faças a este o que fizeste aos outros.

Na verdade, a Leonor teve uma ideia muito diferente: com cada folha, fez uma bola para brincar com o gato. Ele não era menos importante do que o cão.



O pai até desmaiou no sofá.



Na quinta feira, o pai ofereceu-lhe um livro todo bonito e lembrou:  
-Não faças a este o que fizeste aos outros.  
-Nem pensar!- prometeu ela.

Nesse dia, a avó estava a cozinhar sopa de letras, por isso, a Leonor atirou o livro para dentro da panela. Assim, não era preciso gastar dinheiro com massinhas! Se comesse as letras de um livro, talvez aprendesse a ler. O pai até fugiu pela porta fora.



Na Sexta feira, o pai lá lhe comprou um livro diferente e repetiu:

-Vê lá, não faças a este o que fizeste aos outros.

-Podes ficar descansado- assegurou a menina.

A Leonor foi então à casa de banho e arrancou uma folha do livro para limpar o rabinho.



Era mais giro limpá-lo ao desenho de uma fada do que a um vulgar papel higiénico.

Mas a folha era dura e a menina ficou toda arranhada.

O pai, de tão desesperado, até mergulhou de cabeça na sanita.

Apesar de tudo, no sábado, o pai deu-lhe mais um livro, insistindo:

-Vê lá, não faças a este o mesmo que fizeste aos outros.

O livro tinha uns bonecos tão lindos que a Leonor resolveu logo recorta-los para enfeitar o quarto.

Colou um cão azul na porta, um rei de coroa de ouro na janela, uma sereia a nadar por cima da cama.

E sorriu, encantada.

-Não se cortam livros, marota!

Porta-te bem! -refilou o pai.

Com o desgosto, até lhe caíram 97 cabelos.



No domingo à noite, sem perder a esperança, o pai entregou-lhe ainda um livro, exigindo:

-Por favor, não faças a este o que fizeste aos outros.

Desta vez, a Leonor ficou entusiasmada porque o livro tinha um unicórnio na capa.

E ela adorava unicórnios!



Levou-o para a cama, pois queria que o lindo cavalo mágico saltasse para os seus sonhos.

-Pai, achas que consigo sonhar com ele?

-Acho que sim- disse o pai-, principalmente se eu te ler a história ao deitar. Quando era pequeno, não dormia sem ouvir uma.

E leu-lhe o conto do unicórnio.





