



SARA ISABEL
PARREIRA PÔLA

**DESPERTAR O GOSTO PELA
LEITURA: A EXPERIÊNCIA DO
PASSAPORTE DA LEITURA NUMA
TURMA DO 4.º ANO DE
ESCOLARIDADE**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira
Pinto Alte da Veiga

dezembro de 2025

SARA ISABEL
PARREIRA PÔLA

**DESPERTAR O GOSTO PELA
LEITURA: A EXPERIÊNCIA DO
PASSAPORTE DA LEITURA NUMA
TURMA DO 4.º ANO DE
ESCOLARIDADE**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Teresa da Costa, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2025

Um livro quebra a rotina e demonstra que nele, e na sua leitura, há sempre qualquer coisa de bom para ir buscar e saborear. Um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre fonte inesgotável de riqueza, soprando sentimentos, paixão e companheirismo...

(Rigolet, 2009, p. 9)

AGRADECIMENTOS

Cinco anos depois, chega o tão desejado fim, e com ele a realização de um dos maiores e mais bonitos sonhos da minha vida: tornar-me Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram anos de muito trabalho, conquistas, aprendizagens, receios, ansiedade, crescimento e desafios, mas hoje posso dizer que termino esta etapa com a sensação de missão cumprida, e muito bem cumprida!

Contudo, esta caminhada não dependeu só de mim e por isso, quero expressar a minha profunda gratidão a todos aqueles que tornaram este percurso possível, que me apoiaram, acreditaram em mim e estiveram ao meu lado nos momentos de sucesso, mas também nos mais desafiantes.

Primeiramente, agradeço aos meus pais e ao meu irmão, os meus principais pilares na vida e que, neste percurso, não foram exceção. Obrigada por acreditarem sempre em mim, por me apoiarem nos momentos de dúvida e por me ensinarem, com exemplo e paciência, a perseverar e a valorizar cada conquista. Sem o vosso amor, incentivo e confiança, nada disto teria sido possível.

Ao meu namorado que, com amor, paciência e compreensão tornou esta jornada mais feliz. Obrigada por me apoiares neste sonho desde o primeiro dia, por celebrares comigo cada conquista alcançada e por seres sempre o meu porto seguro. O teu incentivo constante foi, sem dúvida, um dos motivos que me permitiram chegar até aqui.

À minha restante família, pelo apoio e carinho ao longo de todo este percurso, em particular à minha avó Natália, que despertou em mim o “bichinho” pela educação, uma vez que foi a minha primeira “professora”, ensinando-me a ler e a escrever, com carinho, paciência e dedicação. Hoje, infelizmente, não estás presente como gostaríamos para celebrar esta conquista, mas dedico-a a ti, com todo o meu amor e gratidão. Já posso ser, oficialmente, educadora/professora dos “meus meninos”, como costumavas dizer.

Aos meus amigos, pelo incentivo e pelos momentos de descontração que tornaram esta caminhada mais leve e divertida. Obrigada por nunca me terem abandonado, mesmo quando eu cancelava planos por ter trabalhos para entregar ou não respondia a mensagens ou chamadas nos períodos em que andava mais stressada.

À minha orientadora, Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, pela disponibilidade, ajuda, partilha de ideias e incentivo ao longo de todo este

percurso. Obrigada por me orientar com paciência e rigor, por acreditar no meu trabalho e por me apoiar em cada desafio, contribuindo de forma decisiva para a realização deste projeto de investigação e para um resultado do qual me orgulho.

Às Professoras Catarina Delgado e Elisabete Gomes, pela calma, incentivo e orientação transmitidos no início deste projeto, quando tantas dúvidas e incertezas pairavam na minha cabeça.

Às Educadoras Ana Lucas e Florbela Lopes e às Professoras Margarida Martins e Cecília Bento, por me terem aberto as portas das suas salas com carinho e disponibilidade, por tudo o que me ensinaram no âmbito dos estágios, pelas palavras de incentivo e encorajamento e por me terem dado total liberdade para experimentar, errar, questionar e aprender ao longo de todo o processo.

Por fim, mas não menos importante, a todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo destes anos e com as quais fui feliz e cresci a nível pessoal, académico e profissional. É graças a elas que tudo isto foi possível e é por elas que escolhi a melhor e mais bonita profissão do mundo. Que nunca percamos a capacidade de olhar o mundo com curiosidade, alegria e vontade de aprender, tal como elas nos ensinam todos os dias.

Obrigada a todos! Que este seja o início de uma jornada repleta de aprendizagens, conquistas e felicidade.

RESUMO

O estudo apresentado no presente relatório de investigação surge no âmbito da unidade curricular de Estágio IV, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Centrou-se no tema da promoção do gosto pela leitura, tendo sido desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo do tema selecionado, a questão de investigação definida para o presente estudo foi: “De que modo é que o Passaporte da Leitura se pode revelar um recurso didático importante na promoção do gosto pela leitura num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Para responder a esta questão, os objetivos estabelecidos foram os seguintes: (i) compreender as potencialidades do Passaporte da Leitura enquanto recurso para promover o gosto pela leitura; (ii) analisar as perceções dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, centrada na investigação sobre a prática, permitindo o acompanhamento direto e reflexivo da minha ação em contexto real de sala de aula. No que diz respeito à recolha e análise de dados, foram utilizadas grelhas de observação, notas de campo, registos fotográficos e áudio, produções dos alunos, inquéritos por questionário, entrevistas (semiestruturada e *focus group*) e consulta de documentação de âmbito pedagógico, de forma a obter uma compreensão profunda e contextualizada do fenómeno em estudo.

Relativamente aos principais resultados obtidos, foi possível constatar que, através do recurso Passaporte da Leitura, os alunos aumentaram a sua frequência leitora, diversificaram as suas escolhas literárias, tornaram-se leitores mais autónomos e críticos, assumiram uma atitude reflexiva face às obras lidas e valorizaram a partilha das suas experiências com os colegas. Desta forma, verificou-se um aumento do gosto pela leitura, traduzido em mudanças nos hábitos e atitudes dos alunos face à prática leitora.

Palavras-Chave: Educação Literária; Gosto pela leitura; Hábitos de leitura; Passaporte da Leitura.

ABSTRACT

The study presented in this research report was developed within the scope of the curricular unit Estágio IV of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education. It focused on the theme of promoting the enjoyment of reading and was carried out in a 4th-grade class of the Primary Education level.

Based on the selected theme, the research question guiding this study was: “In what ways can the Reading Passport be an important didactic resource in promoting the enjoyment of reading within a Primary Education context?” To address this question, the following objectives were established: (i) to understand the potential of the Reading Passport as a resource to foster the enjoyment of reading; and (ii) to analyze students' perceptions regarding the activities developed.

A qualitative methodology was adopted, centered on practitioner research, which allowed for direct and reflective monitoring of my professional practice within a real classroom context. Regarding data collection and analysis, observation grids, field notes, photographic and audio records, students' written productions, questionnaire surveys, semi-structured and focus group interviews, along with the consultation of pedagogical documentation, were used to obtain a deep and contextualized understanding of the phenomenon under study.

The main findings indicate that, through the use of the Reading Passport resource, students increased their reading frequency, diversified their literary choices, became more autonomous and critical readers, adopted a reflective attitude toward the texts they read, and valued the sharing of their reading experiences with peers. Thus, an overall enhancement of reading enjoyment was observed, reflected in positive changes in students' reading habits and attitudes.

Keywords: Literary Education; Reading enjoyment; Reading habits; Reading Passport.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1. A importância da leitura no desenvolvimento global da criança	22
2. O papel da escola e dos mediadores na promoção do gosto pela leitura.....	25
3. A Educação Literária nos documentos curriculares oficiais.....	30
4. Ler para apreciar textos literários.....	33
5. O Passaporte da Leitura como estratégia de promoção do gosto pela leitura.....	36
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	39
1. Opções metodológicas.....	39
1.1 Investigação qualitativa	40
1.1.1 Investigação sobre a prática	41
2. Técnicas de recolha de dados	41
2.1 Observação participante	42
2.2 Recolha documental.....	44
2.3 Inquérito por entrevista	45
2.3.1 Entrevista semiestruturada	45
2.3.2 Entrevista <i>focus group</i>	46
2.4 Inquérito por questionário	47
3. Técnicas de análise de dados	47
3.1 Análise documental.....	50
3.2 Análise de conteúdo.....	50
3.3 Análise estatística	51

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	52
1. O contexto e os participantes	52
2. A intervenção pedagógica.....	56
2.1 Organização da intervenção pedagógica.....	56
2.2 Descrição das sessões	58
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	96
1. Frequência leitora.....	96
2. Preferências de leitura.....	98
3. Participação nas atividades	99
3.1 Atividade 1 – Mala das palavras misteriosas.....	102
3.2 Atividade 2 – Caixa de memórias	103
3.3 Atividade 3 – Conselho do viajante.....	105
3.4 Atividade 4 – Roteiro da viagem.....	106
3.5 Atividade 5 – Um desvio inesperado.....	108
3.6 Atividade 6 – À descoberta do autor... ..	109
3.7 Atividade 7 – Explorar novos destinos... ..	110
3.8 Atividade 8 – Chat do viajante.....	112
4. Avaliação do projeto.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	129
Anexo A – Autorização partilhada com os Encarregados de Educação.....	130
Anexo B – Grelhas de observação.....	132
Anexo C – Grelha semanal “As nossas viagens literárias”	135
Anexo D – Guião do inquérito por entrevista aplicado à professora cooperante no início da investigação	137

Anexo E – Guião do inquérito por entrevista aplicado aos alunos no fim da investigação	140
Anexo F – Inquérito por questionário aplicado no início da investigação	143
Anexo G – Inquérito por questionário aplicado no fim da investigação	146
Anexo H – Nota de campo: características e dinâmicas da turma	150
Anexo I – Nota de campo: conversa informal com a professora cooperante sobre o seu percurso e prática profissional.....	153
Anexo J – Nota de campo: conversa informal com a professora cooperante relativamente aos hábitos de leitura da turma	155
Anexo K – Transcrição da entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante no início da investigação.....	157
Anexo L – Nota de campo: conversa informal com alguns alunos relativamente aos seus hábitos de leitura	165
Anexo M – Nota de campo: conversa informal com a professora cooperante relativamente às atividades de leitura realizadas em sala de aula	167
Anexo N – Nota de campo: conversa informal com alguns alunos relativamente ao seu desinteresse pela área da biblioteca presente na sala de aula.....	169
Anexo O – Nota de campo: conversa informal com a professora bibliotecária.....	171
Anexo P – Check-in – Antes da Leitura	173
Anexo Q – Check-out – Depois da Leitura.....	175
Anexo R – O que é o Passaporte da Leitura? + Regras de utilização do Passaporte da Leitura.....	177
Anexo S – Bilhete de Viagem Literária.....	183
Anexo T – Carimbo de viagem literária	185
Anexo U – Guião de pesquisa, seleção e organização de informação.....	187
Anexo V – Guião de opinião.....	190
Anexo W – Tabela “Conectores discursivos”	193

Anexo X – Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado no início da investigação.....	195
Anexo Y – Dados recolhidos nas grelhas de observação	202
Anexo Z – Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado no fim da investigação.....	205
Anexo AA – Transcrição da entrevista <i>focus group</i> realizada aos alunos no fim da investigação.....	212

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNL – Plano Nacional de Leitura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Área da biblioteca da sala de aula.....	53
Figura 2 - Biblioteca Escolar.....	55
Figura 3 - Apresentação da mala de viagem à turma.....	59
Figura 4 - Capa do livro “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers	60
Figura 5 - Preenchimento do "Check-in - Antes da Leitura"	60
Figura 6 - Leitura do livro em voz alta para a turma	61
Figura 7 - Comparação do “Check-in – Antes da Leitura” e do “Check-out – Depois da Leitura”	62
Figura 8 - “Aeroporto do 4.ºA” na sala de aula.....	63
Figura 9 - “Aeroporto do 4.ºA” digital.....	63
Figura 10 - Construção do Passaporte da Leitura.....	63
Figura 11 - Preenchimento do "Bilhete de Viagem Literária"	64
Figura 12 - Realização das atividades opcionais	64
Figura 13 - Apresentação do envelope à turma	65
Figura 14 - Capa do livro “O Protesto”, de Eduarda Lima	66
Figura 15 - Exemplos de hipóteses relativas ao assunto da história efetuadas pelos alunos A13 e A6	67
Figura 16 - Leitura da história em voz alta para a turma	67
Figura 17 - Páginas 31 e 32 do livro “O Protesto”, de Eduarda Lima.....	68
Figura 18 - Realização das atividades opcionais	69
Figura 19 - Decoração das capas dos Passaportes	69
Figura 20 - Coleção de livros apresentada pela aluna A14	70
Figura 21 - Capa do livro “Os Donos do Recreio”, de Joseph Kuefler	71
Figura 22 - Leitura do livro em voz alta para a turma	71
Figura 23 - Realização das atividades opcionais	73
Figura 24 - Comparação de duas previsões distintas para o mesmo livro efetuadas pelos alunos A22 e A11	74
Figura 25 - Leitura a pares dos livros selecionados.....	75
Figura 26 - Comparação de duas opiniões distintas sobre o mesmo livro efetuadas pelos alunos A2 e A23	76
Figura 27 - Realização das atividades opcionais	76

Figura 28 - Apresentação das fotografias dos artistas	78
Figura 29 - Capa do livro “O Melro Artista”, de Marion Deuchars	78
Figura 30 - Leitura do livro em voz alta para a turma	79
Figura 31 - Página 21 do livro “O Melro Artista”, de Marion Deuchars.....	80
Figura 32 - Imagem da pintura "Composição com vermelho, amarelo e azul", de Piet Mondrian	80
Figura 33 - Capa do livro “Mondrian”, de Claire Zucchelli-Romer.....	81
Figura 34 - Análise das obras de Piet Mondrian através dos elementos pop-up do livro	81
Figura 35 - Realização das atividades opcionais	82
Figura 36 - Livros apresentados pela aluna A3	83
Figura 37 - Imagem apresentada para o exercício de observação	83
Figura 38 - Capa do livro “A Menina com os Olhos Ocupados”, de André Carrilho	84
Figura 39 - Leitura do livro em voz alta para a turma	85
Figura 40 - Apresentação de exemplos de Cadernos de Leitura	86
Figura 41 - Realização das atividades opcionais	87
Figura 42 - Preenchimento do "Check-in - Antes da Leitura"	88
Figura 43 - Leitura individual dos livros selecionados	89
Figura 44 - Consulta autónoma das fichas técnicas dos livros.....	89
Figura 45 - Escolha das atividades opcionais a realizar.....	90
Figura 46 - Realização das atividades opcionais	90
Figura 47 - Conclusão dos registos de leitura	91
Figura 48 - Conclusão da capa do Passaporte	92
Figura 49 - Paginação do Passaporte	92
Figura 50 - Exemplos de índices dos alunos A15 e A19	93
Figura 51 - Exemplos de Passaportes concluídos dos alunos A13, A7 e A15	94
Figura 52 - Apresentação oral dos Passaportes à turma.....	95
Figura 53 - Entrega da lembrança de participação	95
Figura 54 - Exemplos de registos no âmbito da atividade opcional 1, efetuados pelos alunos A1 e A11	103
Figura 55 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 1, efetuados pelos alunos A12 e A15.....	103

Figura 56 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 2, efetuados pelos alunos A10, A13 e A8	104
Figura 57 - Exemplo de registo no âmbito da atividade 2, efetuado pelo aluno A1	104
Figura 58 - Exemplo de registo no âmbito da atividade 2, efetuado pelo aluno A18...	105
Figura 59 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 3, efetuados pelos alunos A21, A2 e A19	105
Figura 60 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 3, efetuados pelos alunos A21, A8 e A15	106
Figura 61 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 4, efetuados pelos alunos A23 e A22.....	107
Figura 62 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 4, efetuados pelos alunos A10 e A15.....	107
Figura 63 - Exemplos da evolução dos registos no âmbito da atividade 5, efetuados pelo aluno A12	108
Figura 64 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 5, efetuados pelos alunos A17 e A14.....	108
Figura 65 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 6, efetuados pelos alunos A6, A1 e A12	109
Figura 66 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 6, efetuados pelos alunos A14 e A11.....	110
Figura 67 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 7, efetuados pelos alunos A8, A21 e A22	111
Figura 68 - Exemplo de registo no âmbito da atividade 7, efetuado pela aluna A17... ..	111
Figura 69 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 8, efetuados pelos alunos A7, A11 e A17	112
Figura 70 - Exemplos de registos no âmbito da atividade 8, efetuados pelos alunos A16, A12 e A15	113
Figura 71 - Momento de partilha literária	119

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizadas	49
Tabela 2 - Organização das sessões de intervenção	57

INTRODUÇÃO

A presente investigação surge no âmbito da unidade curricular de “Estágio IV”, do plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido desenvolvida no último estágio previsto da unidade curricular.

Este estudo constitui, assim, o culminar de um percurso formativo que articula a dimensão teórica e prática da profissão docente, permitindo consolidar e aprofundar saberes construídos ao longo da formação inicial. A investigação desenvolvida assume, portanto, uma abordagem qualitativa, centrada na investigação sobre a prática, favorecendo a construção do meu conhecimento profissional docente, uma vez que adotei uma postura reflexiva sobre a ação educativa, assumindo-me como investigadora da minha própria prática, capaz de questionar e analisar o contexto de aprendizagem.

No que concerne à seleção da temática em estudo, a leitura, importa destacar o que Santos (2000) refere sobre a importância da leitura: “[é] um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer ativo, participante e útil à sociedade. Ler torna-se um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem” (p. 22). Contudo, tal como refere Azevedo e Martins (2011) “[n]ão nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida” (p. 24). Assim, torna-se fulcral fomentar o prazer pela leitura nos indivíduos desde cedo e de forma contínua, sendo a escola o espaço privilegiado para o fazer, tornando as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes fundamentais nesse processo (Araújo, 2007). Foi neste sentido que surgiu o projeto de investigação apresentado neste relatório, cujo foco é a promoção do gosto pela leitura no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha desta temática advém, numa primeira instância, do meu gosto pessoal pela leitura. Desde criança que me recordo da minha mãe me contar histórias e do fascínio que sentia ao ouvi-la, despertando em mim um enorme prazer pela leitura. Tal facto vai ao encontro da ideia defendida por Ferreira (2015), quando refere que “[o] núcleo familiar é por excelência um lugar privilegiado para fomentar, desde cedo, nas crianças o interesse pela leitura” (p. 42). Anos mais tarde, ao entrar no 1.º Ciclo, o meu gosto pela leitura

aumentou consideravelmente, pois ao ter contacto “com inúmeras possibilidades de ler ou de ouvir ler” (Vieira, 2018, p. 11), tive a oportunidade de conhecer e explorar novas dimensões da leitura. Com o passar dos anos, esse gosto foi diminuindo, acompanhando o decréscimo de experiências leitoras significativas nos anos de escolaridades posteriores. Atualmente, porém, redescobri-me como leitora, uma vez que esta voltou a ocupar um lugar central no meu quotidiano, tornando-se um hábito essencial, não apenas de lazer, mas também de crescimento pessoal e profissional.

Outro aspeto que me levou a escolher este tema foi o facto de, desde o início do meu percurso no ensino superior, pretender centrar o meu projeto final num tema que evidenciasse o papel desempenhado pela escola e pelo professor no desenvolvimento dos alunos, e a leitura desempenha, de facto, um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, influenciando positivamente diversas áreas do seu crescimento. Esta ideia é partilhada por Miranda (2021), quando refere que “ler é muito importante para o quotidiano do ser humano e constitui-se como um pré-requisito para muitas aprendizagens” (p. 1). Neste sentido, tal como refere Azevedo (2007), torna-se essencial existir uma promoção da Educação Literária nas escolas, uma vez que esta contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, enriquece o vocabulário, amplia os conhecimentos sobre o mundo e promove a aquisição de competências de leitura e escrita. Seguindo esta ordem de ideias, Lages et al. (2007) destacam ainda que:

a leitura é fonte de conhecimento, nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, por ela criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que de nos damos a conhecer aos outros e que para nós próprios fazemos. (p. 9)

A importância dada à leitura e à educação literária é igualmente visível nos documentos curriculares. De acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2018), no domínio da Educação Literária, “pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação” (p. 3). Além disso, este documento reforça que é fundamental “[f]azer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender” (p. 3).

De acordo com esta linha de pensamento, o professor assume um papel fundamental como promotor de hábitos de leitura, uma vez que, ao criar oportunidades que incentivem e cultivem o interesse dos alunos em explorar o “mundo dos livros”, poderá despertar o entusiasmo pela leitura e, conseqüentemente, contribuir para o seu desenvolvimento integral (Cabral, 2004).

Por último, outro motivo que me levou a optar por este tema de investigação foi a constatação de uma crescente desmotivação e desinteresse pela leitura por parte das crianças e jovens, tanto em contextos de estágio/profissionais como em contextos familiares. Tal facto pode ser comprovado através de vários estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas décadas, através dos quais se concluiu que “os portugueses revelam baixos níveis de literacia, tanto na população adulta, como em crianças e jovens em idade escolar” (Silva, 2013, p. 6). Assim, de acordo com o mais recente estudo efetuado no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) relativamente ao interesse dos alunos pela leitura no ano de 2018, evidencia-se uma perda deste, assim como menores hábitos de leitura por parte dos jovens portugueses, em comparação com a informação obtida no último ciclo PISA, em 2009. Deste modo, é de salientar que a percentagem de alunos portugueses que «Só lê se for obrigado» (31%) e que considera a leitura uma «Perda de Tempo» (22%) aumentou 9 e 3 pontos percentuais, respetivamente. Para além disso, apenas 32% dos alunos afirmam que a leitura é um dos seus passatempos preferidos, um resultado que evidencia um decréscimo de 4 pontos percentuais entre os dois ciclos (Lourenço et al., 2018). É ainda de salientar que, segundo um inquérito às práticas culturais dos portugueses efetuado pelo Instituto de Ciências Sociais em 2020, publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian, a maioria dos portugueses declararam não ter lido nenhum livro durante o ano 2019, seja em formato impresso (61%), como em formato digital (90%) (Pais et al., 2022). Face a esta situação, entende-se que seja urgente reverter estes dados, sendo por isso crucial uma reflexão aprofundada sobre as suas causas e possíveis estratégias de intervenção.

Assim, torna-se evidente que a promoção do prazer pela leitura no contexto de 1.º CEB assume um papel preponderante na formação de jovens leitores, pois para além de permitir que se fomentem hábitos de leitura nos indivíduos de uma forma continuada, dando um seguimento ao trabalho realizado até à idade pré-escolar, trata-se de uma etapa determinante na formação das competências leitoras e na criação de uma relação positiva

com os livros. Neste sentido, enquanto futura profissional de educação, considero que o presente estudo será bastante pertinente para a minha prática profissional, uma vez que me fornecerá ferramentas e estratégias pedagógicas que poderão ser aplicadas em contexto de sala de aula. Desta forma, desempenharei o meu papel de mediadora na construção de leitores críticos, criativos e motivados, algo que se revela essencial para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Tendo em conta que o declínio dos hábitos de leitura dos portugueses, ou seja, “a diminuição da leitura extensiva e da leitura por prazer” (Plano Nacional de Leitura 2027, 2017, p. 23) constitui um dos desafios da atualidade, torna-se crucial conhecer, estudar e implementar estratégias diversificadas e práticas significativas que revertam esse cenário. Cabe, portanto, aos professores, enquanto mediadores, atualizar os seus conhecimentos, de modo a promoverem uma experiência literária de qualidade aos seus alunos (Cerrillo, 2006). Para além disso, os próprios professores deverão tornar-se leitores, uma vez que, tal como é referido por Sobrino (2006), “[s]e o professor considera a leitura como algo importante na vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam” (p. 77). Assim, pretendo que o meu projeto de investigação seja um contributo não só para a minha prática, como para outras, com o intuito de apoiar, motivar e inspirar outros docentes na implementação de práticas/estratégias semelhantes. Espero, desta forma, contribuir para a valorização da leitura como ferramenta essencial no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo um prazer pela leitura que os acompanhe ao longo da vida e que enriqueça a sua formação a nível pessoal, social e académico.

Tendo em conta os motivos anteriormente apresentados e fundamentados, a questão de investigação definida para o presente estudo foi: “De que modo é que o Passaporte da Leitura se pode revelar um recurso didático importante na promoção do gosto pela leitura num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. No sentido de dar resposta a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- (i) compreender as potencialidades do Passaporte da Leitura enquanto recurso para promover o gosto pela leitura;
- (ii) analisar as perceções dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos.

No capítulo 1, fundamento o estudo efetuado, apresentando o enquadramento teórico que sustenta a investigação e aprofunda o tema em análise.

No capítulo 2, apresento a metodologia de investigação, explicitando e fundamentando as opções metodológicas adotadas.

O capítulo 3 diz respeito à intervenção pedagógica, ou seja, apresento o contexto, os participantes e a proposta desenvolvida, bem como a sua respetiva fundamentação.

No último capítulo (capítulo 4), apresento e analiso os dados recolhidos durante a intervenção pedagógica, procedendo à sua discussão à luz do enquadramento teórico, da questão de investigação e dos objetivos definidos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais realizo uma síntese do estudo, dou resposta à questão de investigação, articulando-a com o contributo de diversos autores de referência, e reflito sobre o percurso desenvolvido, bem como o contributo deste estudo para a construção do meu perfil profissional docente. O relatório termina com a listagem das referências bibliográficas e com os anexos que sustentam e complementam o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento e aprofundo o tema em estudo, procurando enquadrá-lo teoricamente com base na literatura e nos documentos curriculares em vigor. Desta forma, começo por abordar a importância da leitura no desenvolvimento global da criança, seguida da explicitação do papel da escola e dos mediadores na promoção do prazer pela leitura. Posteriormente, exploro o modo como a Educação Literária é enquadrada nos documentos curriculares oficiais. De seguida, centro-me no ato de ler para apreciar textos literários, concluindo com a apresentação do Passaporte da Leitura como uma estratégia de promoção do prazer pela leitura, descrevendo a sua dinâmica e objetivos.

1. A importância da leitura no desenvolvimento global da criança

Como referem Sobrino et al. (2000), o verdadeiro valor da leitura reside, antes de mais, no prazer que proporciona a quem a pratica. Contudo, ainda que esse motivo fosse suficiente para justificar a importância de fomentar o prazer pela leitura, importa reconhecer as múltiplas repercussões positivas que dele decorrem.

Neste sentido, é atualmente consensual que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, influenciando diversas áreas do seu crescimento pessoal, social e académico, uma vez que “desperta a imaginação, estimula e orienta a reflexão e desenvolve as capacidades cognitivas e atitudinais das crianças” (Oliveira, 2013, p. 13). Esta ideia é reforçada por Sobrino et al. (2000), quando referem que:

o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente. (...) Se juntarmos a isto o facto de que o hábito da leitura se alimenta e fortalece com a prática, podemos dizer que estamos, definitivamente, perante a possibilidade de um enriquecimento individual constante, já que a leitura é uma das atividades que melhor contribuem para o desenvolvimento dos diferentes aspetos da personalidade. (p. 31)

Assim, uma vez que “[n]uma perspectiva cognitiva, a leitura é considerada uma actividade complexa, composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis” (Gouveia, 2009, p. 26), torna-se evidente que esta contribui significativamente para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças, pois estimula processos mentais complexos como a concentração, a reflexão e o raciocínio. De acordo com Sobrino et al. (2000), a leitura “exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão, e todos estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento” (pp. 31-32). Estes mecanismos, ao serem continuamente exercitados, favorecem o desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores, sendo que, como afirmam os autores, “[e]ste processo induz, por seu lado, o raciocínio, que se vai construindo, de um modo contínuo, na mente da criança, ao ritmo da leitura” (pp. 31-32).

Além disso, a leitura está também intimamente relacionada com o domínio e aperfeiçoamento da linguagem, possibilitando “ampliar o vocabulário e a capacidade de comunicação.” (Azevedo et al., 2023, p. 90). Deste modo, Sobrino et al. (2000) reforçam que “o enriquecimento do vocabulário e, como consequência, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita são outros tantos aspetos de um melhor domínio da língua, por sua vez fruto da familiarização do jovem leitor com a linguagem cuidada e trabalhada do escritor” (p. 31). Assim, através da leitura, torna-se “possível melhorar a capacidade de compreensão e interpretação de textos, bem como a capacidade de redação e argumentação.” (Azevedo et al., 2023, p. 90). Em suma, ao contactar com diferentes estilos, estruturas e registos linguísticos, a criança expande os seus meios comunicativos, tornando-se mais apta a compreender e a transmitir ideias.

Outro aspeto relevante quando se aborda o impacto da leitura prende-se com o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade. No caso específico da literatura dirigida ao público infantil, destaca-se “a importância da fantasia no processo de configuração da personalidade” (Bastos, 1999, p. 30), realçando o papel da leitura na construção da identidade da criança. A imaginação, alimentada através dos livros, permite à criança ampliar o seu universo simbólico, explorando mundos desconhecidos, vivendo experiências impossíveis na realidade e experimentando diferentes papéis, emoções e perspetivas. Neste sentido, Sobrino et al. (2000) sublinham que “o hábito de ler desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a

reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31), reforçando o seu valor na formação dos leitores mais jovens.

Por fim, a leitura contribui também para o desenvolvimento moral, social e relacional das crianças, na medida em que permite “conhecer diferentes pontos de vista, culturas e valores, o que contribui para a formação de um sentido crítico e para a ampliação da empatia e da compreensão do mundo e do Outro.” (Azevedo et al., 2023, p.90). Por outras palavras, os livros “induzem ainda a identificação da criança que lê com uma grande quantidade de personagens positivas, que a convidam a viver e a desfrutar das mais incríveis e fantásticas situações.” (Sobrinho et al., 2000, p. 32). Este envolvimento afetivo com as personagens e com as suas histórias permite à criança compreender diferentes perspetivas, desenvolver empatia e alargar o seu repertório de experiências sociais e emocionais. Assim, como reforçam os mesmos autores, os livros constituem um recurso privilegiado na promoção da educação para os valores, uma vez que facilitam “o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e solidariedade.” (p. 36). Neste âmbito, importa ainda salientar que “[o]utra relevância da leitura é a sua contribuição para a promoção da liberdade e o acesso à informação, permitindo que os indivíduos participem plenamente na vida democrática.” (Azevedo et al., 2023, p. 91). Através da leitura, os indivíduos têm acesso a múltiplas fontes de conhecimento, perspetivas e realidades, o que lhes permite desenvolver uma compreensão mais informada do mundo que os rodeia e participar de forma mais consciente e ativa na sociedade. Como defende Lopes (2011):

Saber ler é factor determinante de inclusão (ou exclusão) na sociedade da informação, em rede. Ser cidadão (activo) pressupõe o prévio desenvolvimento de uma série de capacidades e competências gerais (onde se destaca a centralidade do skill ‘leitura’), mas também o desenvolvimento de capacidade reivindicativa, espírito crítico, participação em causas político-sociais. (p. 2)

Todos estes aspetos e dimensões referidas até então assumem um papel determinante no percurso das crianças, influenciando não só o seu desenvolvimento pessoal e social, mas também o seu desempenho escolar e, futuramente, profissional, uma

vez que “[a]s crianças que lêem pouco não podem aproveitar nem apropriar-se destes benefícios e conseqüentemente quando elas não estão motivadas para ler, as oportunidades para aprender decrescem significativamente.” (Azevedo, 2007, p. 36). Esta ideia é reforçada por Gonçalves (2013), quando a autora refere que:

A leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens (...) É algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. (p. 11)

Neste sentido, torna-se evidente que a ausência do prazer pela leitura compromete significativamente diversas dimensões do desenvolvimento da criança, desde o plano cognitivo e linguístico até ao social, cultural e pessoal. Como salienta Sobrino et al. (2000), “[a] pessoa que não lê encontra-se numa situação de maior passividade relativamente àquilo que os outros fazem e dizem; dificilmente chegará a uma plena autonomia intelectual, e não poderá desenvolver o seu sentido crítico num mundo invadido por mensagens contraditórias.” (p. 34).

Torna-se, pois, crucial fomentar o prazer pela leitura nas crianças desde os primeiros anos, uma vez que esse fortalecimento estimula “a sua capacidade de imaginação, favorece e educa a sua sensibilidade, cultiva a sua inteligência e fornece instrumentos essenciais para toda a vida.” (Azevedo, 2018, p. 9). Promover o gosto pela leitura desde cedo é, por isso, um objetivo prioritário de qualquer sistema educativo que pretenda formar indivíduos críticos, informados e culturalmente conscientes. Neste sentido, no ponto seguinte, será explicitado o papel da escola, dos mediadores e dos recursos no processo de promoção do gosto pela leitura, enquanto meios privilegiados para o contacto regular e significativo com os livros.

2. O papel da escola e dos mediadores na promoção do gosto pela leitura

A escola desempenha um papel insubstituível na promoção do gosto pela leitura, não apenas porque assegura o acesso universal a livros, mas também porque cria contextos pedagógicos que favorecem a descoberta do prazer de ler. Assim, como destaca Sobrino et al. (2000) “[a] escola cabe a tarefa de fazer de intermediário entre os livros e aqueles

que apesar de tudo os ignoram; a escola tem ao seu alcance numerosos meios, mas todos eles passam pela motivação das crianças.” (p. 75)

Contudo, importa ter em conta que formar leitores não é apenas tarefa da escola, mas uma responsabilidade partilhada que exige o envolvimento de diferentes agentes (Azevedo, 2018). A construção de leitores literários implica, assim, um compromisso coletivo, uma vez que “não basta apenas ter contacto com os livros, mas também ter um ligeiro apoio de mediadores, como pais, educadores, professores, bibliotecários, entre muitos outros.” (Azevedo, 2018, p. 9). Neste sentido, o papel dos mediadores revela-se central, pois são eles que estabelecem a ligação entre o leitor em formação e o universo da leitura. Esta ideia é reforçada por Azevedo (2006), quando refere que:

Na promoção da leitura, sobretudo quando os destinatários da mesma são crianças ou adolescentes, é muito importante a figura do mediador, papel que é usualmente realizado por adultos com perfis específicos (...) Na infância e na adolescência, os leitores manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária; por isso, é necessário o mediador, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos (...). (p. 35)

Assim, importa destacar que, de entre os diferentes mediadores, a família assume um papel primordial, uma vez que constitui o primeiro contexto de contacto da criança com a literatura. Como salienta Balça et al. (2017), “é na família que tudo começa, em relação à formação de leitores e à promoção de uma relação íntima, afetiva, prazerosa entre a criança, a literatura e o livro” (p. 714). Esta ideia é reforçada por Sobrino et al. (2000), quando refere que “[a]s famílias (...) detêm um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura. Para isso temos de ter em conta que a leitura começa muito antes do momento de começar a ler” (p. 87), evidenciando que a formação de leitores não é uma responsabilidade exclusiva da escola, mas sim um processo que se inicia no contexto familiar e se prolonga ao longo da vida (Azevedo, 2007).

Deste modo, desde os primeiros anos de vida, a criança deve ser incentivada a estabelecer contacto com os livros, não apenas como objetos de leitura, mas sim como

instrumentos de descoberta, curiosidade e prazer. Esse estímulo inicial é determinante, uma vez que lança as bases para uma relação duradoura com a literatura. Como menciona Freitas (2020):

Sabe-se que a criança, desde os seus primeiros anos de vida, deve ser estimulada a manusear livros, a ter contato com a Literatura, a ouvir histórias e a ver adultos lendo, já que as primeiras experiências com essas práticas são determinantes para sua formação como futuros leitores. (p. 100)

Assim, uma das formas mais evidentes e significativas de despertar o interesse pela leitura desde cedo é através do ato de contar histórias. Esta prática, realizada “de modo que as crianças sintam a proximidade das palavras e vivam as narrativas” (Sobrinho et al., 2000, p. 87), possibilita a criação de um primeiro contacto afetivo com os livros, funcionando como ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos leitores consistentes. Além disso, importa ter em conta que “[o] exemplo que a criança tem em casa é e sempre será o mais valioso: quanto mais vezes virem os pais a ler, mais fácil será valorizarem o ato da leitura.” (Azevedo, 2018, p. 27). Este modelo transmitido pelos adultos contribui para que a criança associe o livro a momentos de prazer, assumindo-se como uma prática quotidiana natural e necessária para compreender, interpretar e participar no mundo que a rodeia, reforçando assim a probabilidade e a consistência de manter esse hábito ao longo da vida.

Com a entrada das crianças na creche, no pré-escolar e, mais tarde, no ensino básico, emergem novos mediadores essenciais no percurso de construção de hábitos leitores, os educadores e professores. Estes, ao trabalharem em parceria com as famílias, assumem a “função de estimular nos seus alunos o interesse pela leitura, ajudando-os a compreender a sua funcionalidade” (Cabral, 2004, p. 54), devendo, enquanto mediadores, despertar a curiosidade das crianças para a apropriação e descoberta da leitura em si. É importante reconhecer que nem todas as crianças provêm de contextos familiares onde a leitura é valorizada e promovida, o que reforça o papel fundamental dos educadores e professores como mediadores e promotores do contacto com os livros e com o prazer de ler, de forma equitativa e significativa para cada criança.

Para o conseguirem fazer, é fundamental que os profissionais de educação revelem uma atitude positiva e entusiasta perante a leitura, uma vez que o seu gosto “se

transmite na medida em que é vivido.” (Sobrino et al., 2000, p. 77). Como refere o mesmo autor:

o mais importante é a atitude que os profissionais têm perante o acto de ler, a sua vivência pessoal e o valor que atribuem à leitura como fonte de diversão e fruição. Esta atitude determina uma série de aspectos que contribuem de maneira significativa para a criação de hábitos de leitura nos jovens. (p.76)

Assim, o modo como estes vivenciam e expressam o seu próprio gosto pela leitura influencia diretamente a perceção e a motivação das crianças para ler. A demonstração de entusiasmo, o partilhar de experiências de leitura e o envolvimento genuíno com os textos literários funcionam como catalisadores do interesse e da curiosidade dos alunos, favorecendo a construção de uma relação afetiva e significativa com os livros. Como reforça Azevedo (2007), no que concerne ao papel do profissional de educação enquanto mediador, “a sua força residirá, talvez, na demonstração que a leitura, enquanto actividade de fruição estética, a leitura por prazer, é apreciada e é valorizada por ele próprio.” (p. 38).

Partindo do reconhecimento de que a motivação e a perceção que os profissionais têm relativamente à leitura influenciam diretamente as suas práticas, torna-se essencial considerar de que forma essa valorização pessoal se reflete nas suas ações pedagógicas enquanto mediadores. Deste modo, importa ter em conta que os educadores e professores assumem um papel central na criação de contextos significativos de contacto com a leitura, tornando-se facilitadores do encontro entre o aluno e o livro. Neste sentido, torna-se indispensável que o mediador tenha consciência do contexto pedagógico em que atua e das especificidades dos seus alunos, de modo a criar oportunidades de leitura que sejam significativas e agradáveis, favorecendo o desenvolvimento de uma relação constante e prazerosa com os livros (Azevedo, 2006).

A integração da leitura no quotidiano escolar constitui um dos pilares fundamentais para a formação de leitores competentes e autónomos. Como refere Azevedo (2007), a leitura não deve ser encarada como uma atividade isolada ou restrita, sendo que “não pode ser só responsabilidade da aula de Português. Terá que ser uma responsabilidade partilhada para a orientação do gosto e do encantamento pela leitura e

pela literatura.” (p. 40). Desta forma, deve ser uma prática transversal, presente em diferentes áreas curriculares e situações do quotidiano dos alunos.

Contudo, a eficácia dessa integração depende de uma seleção criteriosa dos textos e das estratégias de mediação adotadas. Cabe ao educador/professor selecionar diferentes procedimentos e técnicas adequadas para cada grupo e circunstância (Sobrinho et al., 2000), de modo a garantir que a leitura seja uma experiência significativa e adaptada às características das crianças.

No que se refere à escolha dos livros, importa reconhecer que, apesar da crescente evolução tecnológica e da multiplicação de recursos digitais, os livros físicos continuam a ocupar um lugar insubstituível na formação de leitores, uma vez que a materialidade do livro impresso mantém múltiplas vantagens, oferecendo uma experiência de leitura sensorial e afetiva que favorece a concentração, a reflexão e o vínculo emocional com o texto (Cadório, 2001).

Contudo, importa ter em conta que o processo de escolha deve basear-se em critérios pedagógicos e literários rigorosos, pois, como sublinha Azevedo (2006):

deverão ser leituras seleccionadas com critérios e por méritos literários e não por outros valores que possam conter; deverão ser leituras, além disso, adequadas à capacidade compreensiva e interpretativa do leitor a quem se dirigem, que os ajudem a despertar a imaginação e a interpretar o mundo. (p. 41)

Rigolet (2009) destaca quatro aspetos técnicos essenciais a considerar na seleção de livros infantis de qualidade: “o material, que constitui o suporte da linguagem escrita; a ilustração, presente ou não no livro; o próprio texto; e o grafismo da obra.” (p. 10). A atenção a estes elementos assegura que cada livro escolhido seja apropriado para o desenvolvimento das capacidades literárias e cognitivas das crianças, contribuindo para a criação de uma relação duradoura e afetiva com a leitura. Por outro lado, livros que não promovam a curiosidade e a imaginação infantil, ou que revelem fragilidades no seu valor estético, não cumprem os critérios necessários para serem incluídos no repertório de leituras de qualidade destinado às crianças (Veloso, 2003)

Por fim, além do papel central dos educadores e professores, é igualmente fundamental reconhecer a contribuição de outros agentes mediadores na promoção de

hábitos de leitura, nomeadamente os bibliotecários, animadores culturais, mediadores comunitários, entre outros profissionais, uma vez que estes desempenham funções complementares, criando oportunidades diversificadas de contacto com os livros e com a literatura. Deste modo, torna-se possível organizar programas de leitura em parceria com outras instituições e organizações educativas, como as Bibliotecas Municipais, por exemplo, evidenciando assim “a importância de se considerar estas parcerias seriamente, sem deixar contudo de se considerar a escola um dos lugares privilegiados para estas intervenções.” (Azevedo, 2007, p. 38). Em síntese, a ação coordenada destes profissionais contribui para despertar a curiosidade, motivar e envolver as crianças em experiências de leitura significativas, reforçando e complementando o trabalho desenvolvido no âmbito familiar e escolar.

Torna-se, pois, evidente a necessidade de que todos os mediadores envolvidos na promoção da leitura estejam devidamente informados, o que implica investir na sua formação contínua. Para que o contacto das crianças com bons livros seja efetivo, o mediador deve possuir um conjunto de conhecimentos específicos, nomeadamente sobre literatura infantil, estratégias de mediação da leitura, desenvolvimento cognitivo e afetivo dos jovens leitores, bem como sobre os interesses e necessidades do público-alvo (Azevedo, 2006). Aliada a essa formação, torna-se igualmente essencial que os mediadores, especialmente aqueles que atuam em contextos educativos, considerem as orientações definidas nos documentos curriculares oficiais, questão que será explorada em detalhe no capítulo seguinte.

3. A Educação Literária nos documentos curriculares oficiais

Tendo em conta o papel da escola na promoção do gosto pela leitura nos alunos, importa consultar os documentos curriculares oficiais que orientam o ensino e a aprendizagem no sistema educativo português, uma vez que estes definem os princípios, aprendizagens e competências essenciais a desenvolver ao longo dos diversos anos de escolaridade.

No Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017), destaca-se a área de competência “Linguagens e Textos”, que valoriza a “utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e

científicos.” (p. 21). Assim, espera-se que os alunos consigam utilizar estes códigos de forma eficaz, seja oralmente, por escrito, ou através de outras formas de codificação, ajustando-os aos diferentes contextos de comunicação, tanto em ambientes analógicos como digitais (Ministério da Educação, 2017). Torna-se evidente a necessidade de promover, desde cedo, o desenvolvimento de competências leitoras que sustentem a compreensão e a produção de mensagens em diversos formatos, contribuindo para uma participação ativa, crítica e informada na sociedade.

Criadas em articulação com o PASEO, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), nas quais existe um domínio específico dedicado à Educação Literária, presente desde o 1.º ano de escolaridade até ao ensino secundário, o que evidencia o seu carácter transversal e contínuo ao longo da escolaridade obrigatória. Este domínio visa o contacto regular com obras literárias de referência, promovendo experiências significativas de leitura que contribuam para o desenvolvimento do gosto e do hábito de ler (AE, 2018). Para tal, é fundamental proporcionar aos alunos “experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação” (AE, 2018, p. 3).

Segundo o Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura (2017), o PNL surge como uma iniciativa de grande relevância no panorama educativo português, tendo sido lançado em 2006 como resposta à crescente preocupação com os baixos níveis de literacia da população, em particular entre os mais jovens. Este Plano procura implementar, de forma sistemática e estruturada, “um conjunto de medidas destinadas a desenvolver as competências e os hábitos de leitura da população portuguesa, com especial enfoque no público escolar.” (PNL, 2017, p. 7). O PNL tem vindo a apoiar escolas, professores e bibliotecas através da disponibilização de recursos, propostas de leitura, formação e projetos articulados com o currículo, promovendo o acesso a livros de referência e incentivando práticas pedagógicas que valorizem a leitura como uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal.

Retomando as AE, no caso específico do 4.º ano de escolaridade, o documento define que, no domínio da Educação Literária, o trabalho com a educação literária deverá estar orientado para promover o envolvimento dos alunos com a literatura de forma afetiva e estética, proporcionando o contacto com diferentes géneros literários, como

poemas, narrativas e textos de teatro, e incentivando a construção de um percurso leitor pessoal, acompanhado pelo professor e apoiado na metodologia de projeto (AE, 2018).

Pretende-se que os alunos sejam capazes de:

[o]juvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo; ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos; 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); compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos; compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações); dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados; participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários; manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos; desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor. (AE, 2018, p. 9-10)

Por fim, importa ainda referir que a Educação Literária, pode ser também um ponto de partida para a realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, conforme sugerem as AE (2018). Estes percursos permitem explorar conteúdos de outras componentes do currículo, de forma integrada e significativa, nomeadamente no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento. Desta forma, considera-se pertinente consultar a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (2016), que reforça a importância de os alunos “realizarem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (p. 3). Essas aprendizagens podem ter como ponto de partida os livros, que, ao abordarem temas como a amizade, a empatia, o ambiente, a inclusão ou a igualdade, por exemplo, oferecem oportunidades para refletir, discutir e agir sobre

questões sociais relevantes, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente integral e humanista.

4. Ler para apreciar textos literários

A par da decifração e da compreensão textual, ler é um ato de construção de sentidos, de encontro com o outro e de reflexão sobre o mundo. A literatura permite ao leitor interpretar experiências, emoções e valores que ultrapassam o texto em si. Como refere Giasson (2000):

[a] leitura é um processo complexo que não pode ser reduzido a um conjunto de estratégias. É claro que o leitor deve compreender o que o autor quer dizer, mas se ele apenas compreender a história para resumi-la, não terá alcançado o objetivo principal da literatura: compreender a vida. (p. 19)

Significa isto que um programa de leitura deve procurar um equilíbrio entre a construção de significado, o envolvimento pessoal com os textos e a valorização de obras literárias de qualidade, de modo a favorecer o desenvolvimento integral do leitor. Giasson (2000) identifica, para este propósito, quatro dimensões da leitura que se complementam e são essenciais: compreender, interpretar, reagir e apreciar. Estas dimensões sustentam a interação entre o leitor e o texto, permitindo-lhe apropriar-se das obras de forma pessoal, afetiva e justificada, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo (Azevedo, 2007).

A compreensão constitui o primeiro passo de qualquer leitura significativa, sendo um processo que, segundo Giasson (1993), envolve a construção de sentido a partir da interação entre o leitor, o texto e o contexto, ou seja, a compreensão resulta do equilíbrio entre estas três variáveis, na medida em que quanto melhor for a sua interligação, melhor será a compreensão. Assim, compreender não se limita a decifrar o código linguístico, pois implica mobilizar conhecimentos prévios, inferir informações implícitas e estabelecer conexões entre o conteúdo do texto e as experiências do leitor.

A interpretação, por sua vez, exige do leitor uma postura mais ativa e reflexiva. Esta dimensão envolve a capacidade de analisar, relacionar e atribuir significados às ideias apresentadas, reconhecendo intenções, perspetivas e valores subjacentes ao discurso, sendo que, de acordo com Giasson (2000), a interpretação:

será diferente de um leitor para outro. Não existe uma interpretação “correta” de um texto. Diversas interpretações podem surgir de uma leitura dependendo do que o leitor traz. No entanto, nem todas as interpretações têm o mesmo valor. Há respostas que são prováveis e aceitáveis, mas outras que são inválidas, que podem ser interessantes por si mesmas, mas que distanciam o leitor do texto. (p. 17)

As dimensões de reação e apreciação completam o processo de leitura, pois permitem ao leitor expressar emoções, opiniões e juízos de valor face ao texto. De acordo com Giasson (2000), um dos aspectos fundamentais da leitura de textos literários “reside, sem dúvida, na experiência estética própria deste tipo de texto e na reação pessoal do leitor” (p. 18). Esta dimensão envolve, portanto, uma relação subjetiva e afetiva entre o leitor e o texto, na qual as experiências, memórias e valores individuais influenciam a forma como cada um interpreta e se envolve com a narrativa. Assim, saber reagir a textos literários é essencial para a formação de leitores críticos, sendo evidente que um “leitor literário deverá possuir um conjunto de saberes (ou competência literária) que lhe permitam reagir adequadamente ao texto, aumentando a sua capacidade crítica e criativa” (Tomé, 2009, p. 8). Em relação à apreciação, esta constitui uma competência que se constrói e aperfeiçoa progressivamente, à medida que o leitor adquire experiência literária. De acordo com Giasson (2000), apreciar uma obra vai muito além do simples prazer de leitura, implicando a capacidade de reconhecer o modo como o autor comunica as suas ideias, organiza o discurso e desperta o interesse do leitor. Para além disso, a apreciação literária envolve também a consideração de elementos paratextuais, como o nome do autor, o ilustrador ou a editora, que contribuem para uma leitura mais consciente, contextualizada e crítica. Deste modo, a reação e a apreciação literária configuram-se como etapas indispensáveis na consolidação do gosto pela leitura, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a valorização da literatura enquanto forma de conhecimento e fruição estética.

Neste contexto, torna-se necessário refletir sobre as práticas educativas que contribuem para o desenvolvimento das dimensões da leitura anteriormente mencionadas. Torna-se fundamental adotar práticas de leitura que privilegiem momentos de diálogo,

reflexão e envolvimento pessoal, permitindo que cada aluno atribua sentido às suas experiências literárias. Esta ideia é defendida por Azevedo (2006), quando refere que:

mais do que preencher fichas de leitura, devem ser proporcionadas ao aluno oportunidades para que ele possa verbalizar e partilhar, com os colegas, as razões emotivas e afectivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado, tendo sempre presente o princípio de que deve ser o próprio leitor a gerir as suas actividades”. (p. 17)

No entanto, ainda é frequente que o trabalho com a leitura se reduza ao uso de instrumentos padronizados, como fichas de leitura ou exercícios de compreensão nos manuais escolares, por exemplo. Sobre esta questão, Azevedo (2007) alerta que:

ao utilizar-se o manual escolar como recurso quase único em diversas sessões de leitura, espera-se que todos os alunos, sem olhar aos seus níveis de capacidade, consigam lê-lo. (...) Consequentemente não será de admirar que tantos alunos tenham dificuldade em ler e aprender através do recurso, quase que exclusivo, a este suporte de aprendizagem” (p. 91-92).

Desta forma, torna-se fundamental diversificar os recursos e estratégias, promovendo práticas de leitura mais significativas, participativas e ajustadas à diversidade dos alunos. Além disso, de modo a tornar a leitura uma experiência prazerosa e envolvente, Azevedo (2007) destaca a importância de organizar atividades que acompanhem todo o processo de contacto com o texto, sendo neste contexto que “surgem as actividades de pré-leitura; actividades durante a leitura e actividades após a leitura (...)” (p. 71). Esta sequência permite estruturar a experiência de leitura de forma gradual e intencional, não garantindo apenas que o aluno compreenda o texto, mas também que se envolva emocionalmente, interprete significados, reaja de forma crítica e desenvolva o gosto pela leitura.

É a partir destes pressupostos que o Passaporte da Leitura se assume como uma estratégia de promoção de hábitos de leitura, ao possibilitar que o aluno-leitor registre, organize e reflita sobre as suas experiências de leitura, estabelecendo uma relação mais pessoal e significativa com os textos e desenvolvendo progressivamente a sua autonomia,

gosto pela leitura e capacidade de apreciação crítica. No ponto seguinte, o recurso será apresentado e devidamente fundamentado, evidenciando como este se integra nas práticas de promoção do gosto pela leitura.

5. O Passaporte da Leitura como estratégia de promoção do gosto pela leitura

O Passaporte da Leitura surge inspirado no recurso Caderno de Leitura, já reconhecido, estudado e aplicado em alguns contextos educativos, com o objetivo de promover uma leitura mais reflexiva, pessoal, contínua e prazerosa. Assim, tal como o Caderno de Leitura, este recurso visa registar, acompanhar e aprofundar as experiências de leitura dos alunos, favorecendo a sua expressão individual e o desenvolvimento progressivo das suas competências leitoras.

O Passaporte da Leitura constitui, desta forma, uma estratégia pedagógica que pretende contribuir para a formação de leitores críticos, reflexivos e autónomos, promovendo uma relação mais profunda e consciente com os textos literários. Ao incentivar o envolvimento ativo dos alunos no processo de leitura, este recurso “coloca os alunos no centro do processo de leitura” (Vieira, 2018), estimulando não apenas a compreensão e a interpretação, mas também a reação e a apreciação estética. Mais do que um simples registo de leituras realizadas, o Passaporte da Leitura “constitui um suporte de escrita e de leitura crítica, especialmente dirigido à ‘aprendizagem do debate interpretativo’ a partir de ‘leituras partilhadas ou a partilhar’” (Aleixo, 2010, p. 204).

Ao recorrer ao Passaporte da Leitura, os alunos são incentivados a registar as suas reações pessoais aos textos lidos, transformando o ato de ler num exercício de reflexão, interpretação e expressão individual. Assim, este recurso distingue-se por ser um instrumento de registo e reflexão pessoal, que procura valorizar o percurso leitor de cada aluno, afastando-se de uma função avaliativa já que, como refere Giasson (2000):

[o] objetivo não é avaliar os teus conhecimentos, mas sim ajudar-te a refletir sobre as leituras por meio da escrita. Como todos temos experiências diferentes, reagimos aos textos de formas distintas. Ninguém vê exatamente as mesmas coisas que tu ao ler um texto, por isso, as notas que escreveres não serão avaliadas como certas ou erradas. (p.139)

O principal objetivo do Passaporte da Leitura é, portanto, aprofundar a compreensão e o pensamento crítico sobre cada obra literária, proporcionando um espaço de escrita livre e significativa. Segundo Giasson (2000) trata-se de:

uma forma eficaz de manter um registo das reações aos textos, sejam elas positivas ou negativas, oferecendo ao leitor a oportunidade de reagir pessoalmente, de colocar questões e de refletir sobre as personagens, os acontecimentos e a linguagem do autor. (p. 138)

Ao promover este tipo de registo pessoal e reflexivo, o Passaporte da Leitura permite que os alunos se tornem mais conscientes das suas próprias experiências de leitura e desenvolvam a capacidade de analisar criticamente os textos. Cabe ao professor orientar este processo, fornecendo estruturas de apoio, perguntas orientadoras e momentos de partilha coletiva, de modo a ajudar os alunos a aprofundar as suas interpretações e a consolidar o gosto pela leitura (Giasson, 2000).

A dinâmica inerente ao Passaporte da Leitura estrutura-se em torno de um conjunto articulado de atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, permitindo acompanhar o leitor em todas as fases do contacto com o texto. Tal como refere Giasson (2000), para que os alunos aprendam a reagir de forma significativa às obras literárias, é essencial que o professor recorra a estratégias diversificadas e intencionais. Desta forma, antes da leitura, deve promover-se a exploração do título, das ilustrações e de outros elementos paratextuais, despertando a curiosidade e antecipando o conteúdo da obra. Durante a leitura, importa criar momentos de escuta atenta e de diálogo, nos quais os alunos possam validar ou revogar hipóteses, clarificar dúvidas e partilhar interpretações. Após a leitura, os alunos devem ser incentivados a refletir, a confrontar as suas opiniões com as dos colegas e a participar numa síntese coletiva, permitindo que as suas reações se tornem mais ricas, críticas e fundamentadas (Giasson, 2000).

Em termos estruturais, Giasson (2000) salienta que o recurso deve ser, preferencialmente, de grandes dimensões (em formato A3, por exemplo), de modo a permitir uma utilização mais livre e criativa. Além disso, recomenda que cada exemplar seja personalizado pelos próprios alunos, recorrendo a diferentes materiais, cores e elementos decorativos, refletindo a identidade e o gosto pessoal de cada um (Giasson, 2000). Este momento de construção inicial é particularmente importante, pois, ao discutir

e decidir coletivamente estes aspetos, os alunos sentem-se envolvidos e responsáveis pelo seu próprio Passaporte, reforçando o sentido de pertença e de compromisso com o projeto de leitura.

No que diz respeito à estrutura do Passaporte da Leitura, este deverá ser composto por uma capa, folha de rosto, índice, conjunto de regras, propostas de registos e, por fim, os registos de leitura (Giasson, 2000). Relativamente a esses registos, mais do que a sua extensão, o que realmente importa é a sua qualidade e frequência, pois é através deles que os alunos irão expressar as suas opiniões, emoções e reflexões pessoais sobre os livros lidos, construindo uma relação mais significativa e autêntica com os textos literários (Giasson, 2000). Cada registo apresenta duas partes: a primeira destina-se ao preenchimento de informações sobre o livro, como o título, autor, ilustrador, número de registo e data; a segunda consiste na seleção de uma atividade opcional à escolha do aluno, consoante os seus interesses (Giasson, 2000). De forma a orientar o trabalho das crianças e diversificar as suas reações às leituras realizadas, Giasson (2000) propõe um conjunto de atividades que exploram diferentes dimensões da leitura, incentivando a observação, a análise e a expressão pessoal. Entre os exemplos sugeridos encontram-se o Mapa de personagens, Palavras maravilhosas, Imagens, Sequência, Parte especial, Crítica, O livro e eu e Habilidades do autor. Tendo em conta estas propostas, as atividades opcionais incluídas no Passaporte da Leitura foram concebidas com base em algumas destas sugestões, procurando adaptar-se à realidade e faixa etária dos alunos, de forma a motivá-los e estimular a sua criatividade.

No que respeita à seleção dos livros para leitura e posterior registo, estes podem ser escolhidos pelo professor, com base em critérios pedagógicos e literários, ou pelos próprios alunos, de acordo com os seus gostos e interesses pessoais. Contudo, torna-se importante retomar os critérios de seleção abordados no ponto 2 do presente capítulo, uma vez que a diversidade e a qualidade das obras escolhidas são fundamentais para fomentar uma relação de prazerosa, significativa e contínua com a leitura.

Por fim, importa ainda salientar que o Passaporte da Leitura constitui um recurso que possibilita uma abordagem interdisciplinar, permitindo articular o trabalho desenvolvido com outras áreas curriculares além do Português, como as Artes Visuais e a Cidadania e Desenvolvimento, por exemplo, tal como se concretizou no presente projeto de intervenção.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo apresenta a metodologia de investigação adotada, bem como a sua justificação e adequação face ao estudo desenvolvido. Para tal, será abordada, em primeiro lugar, a natureza qualitativa da investigação, com enfoque na investigação sobre a prática. Em seguida, serão descritas e justificadas as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, destacando a sua pertinência face aos objetivos e características do estudo.

1. Opções metodológicas

Para investigar em educação é importante que se reconheça as particularidades desta área, já que o fenómeno educativo possui características próprias, associadas à ação dos professores, aos seus objetivos e aos conhecimentos específicos que a sua prática exige (Amado, 2014). No caso concreto da realização de uma investigação com crianças, surgem considerações específicas, uma vez que, segundo Anjos et al. (2023), estas:

necessitam de um olhar cuidadoso por parte de quem deseja trabalhar com elas, compreendendo-as como centro do processo de planeamento educativo, como ativas e participativas, dialogando com procedimentos educacionais que se adequem a essa perspetiva e respeitem a produção cultural desses atores sociais.

(p. 19)

Neste sentido, para a realização da presente investigação, foram respeitados os princípios éticos fundamentais, tendo sido solicitada a autorização dos respetivos encarregados de educação (cf. Anexo A), bem como o consentimento das próprias crianças, reconhecendo-se assim que “obter a autorização das crianças é tão importante quanto a autorização de seus responsáveis, pois elas devem ter o direito de escolher participar ou não da pesquisa” (Anjos et al., 2023, p. 25). Além disso, de modo a respeitar o anonimato das crianças, ao longo do presente relatório, farei referência aos alunos através da letra "A", seguida do seu número de aluno (exemplo: A₁₅).

Assim, importa recordar a questão de investigação “De que modo é que o Passaporte da Leitura se pode revelar um recurso didático importante na promoção do gosto pela leitura num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, assim como os objetivos delineados “(i) compreender as potencialidades do Passaporte da Leitura enquanto recurso para promover o gosto pela leitura; (ii) analisar as perceções dos alunos sobre as atividades desenvolvidas”, visto que estes orientaram a construção do percurso metodológico.

1.1 Investigação qualitativa

Segundo Amado (2014), uma investigação qualitativa deve assentar:

numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). (p. 41)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais: (i) os dados são recolhidos no contexto natural, sendo o investigador um elemento fundamental; (ii) é descritiva, ou seja, os dados assumem a forma de palavras ou imagens, em vez de números; (iii) centra-se no processo e não apenas nos resultados ou produtos finais; (iv) a análise dos dados é indutiva, construindo interpretações e categorias à medida que a informação vai sendo recolhida e analisada; (v) valoriza o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Estas características são evidentes no desenvolvimento do presente projeto, uma vez que procurei compreender de que modo o Passaporte da Leitura pode contribuir para a promoção do prazer pela leitura nos alunos tendo: realizado a recolha de dados no ambiente natural das crianças, a sala de aula, no qual, enquanto investigadora, assumi um papel ativo; recolhido dados predominantemente descritivos, quer seja através de notas de campo, da transcrição de diálogos ou das produções escritas ou iconográficas dos alunos; centrado a minha atenção no acompanhamento do processo de construção e utilização do Passaporte da Leitura e não apenas no seu resultado final; e conduzido a análise de forma indutiva, permitindo que as interpretações emergissem gradualmente, sempre com atenção ao sentido que os alunos atribuíam às suas experiências com os livros e com a leitura.

1.1.1 Investigação sobre a prática

No âmbito da investigação qualitativa é possível identificar diferentes modalidades de investigação que se distinguem consoante os seus objetivos, a natureza do problema investigado e a proximidade entre o investigador e o campo de estudo. Uma dessas modalidades é a investigação sobre a prática, na qual se enquadra o presente estudo. Este tipo de investigação caracteriza-se por decorrer ao longo da prática profissional e constitui, por isso, um processo essencial para a construção de conhecimento sobre essa prática, assumindo um papel relevante no desenvolvimento profissional dos professores que nela participam de forma ativa (Ponte, 2022).

Neste processo, destaca-se a importância do papel do professor-investigador, que assume uma postura reflexiva e crítica sobre a sua própria prática. Tal como defende Alarcão (2001), “[s]er professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6). De acordo com Silva (2013), esta atitude investigativa permite que os docentes questionem o que fazem, compreendam melhor as suas escolhas pedagógicas e reconheçam aspetos que podem ser melhorados. Para além disso, o conhecimento gerado a partir dessa reflexão pode ser partilhado e contribuir para o enriquecimento das práticas de outros professores, promovendo uma cultura de desenvolvimento profissional contínua e colaborativa. Tais ideias são reforçadas pela autora, quando esta refere que “é através destes meios que se poderá ir construindo um saber teórico sobre a prática que contribuirá, não só para melhorar a competência profissional de quem o produz, mas também para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de outros docentes” (p. 303).

Assim, é possível estabelecer uma ligação entre as ideias defendidas por estes autores e o percurso seguido no presente estudo, uma vez que, ao longo da investigação, desempenhei, simultaneamente, as funções de professora estagiária e de investigadora. Neste duplo papel, observei, refleti e procurei compreender criticamente a prática educativa, recolhendo dados que me permitissem aprofundar o conhecimento sobre a promoção do prazer pela leitura e identificar oportunidades de melhoria no contexto.

2. Técnicas de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos definidos para a presente investigação, recorri a

diversas técnicas de recolha de dados que me permitiram aceder a uma compreensão mais aprofundada da realidade. Estas técnicas implicam procedimentos rigorosos, bem definidos e transmissíveis, ajustados ao tipo de problema e à natureza dos fenómenos que se pretende estudar (Baptista & Sousa, 2021). Deste modo, ao longo deste capítulo, serão descritas e justificadas as técnicas selecionadas, nomeadamente: a observação participante; a recolha documental; o inquérito por entrevista, mais concretamente a entrevista semiestruturada e a *focus group*; e o inquérito por questionário. Além disso, apresentarei os instrumentos, registos e documentos utilizados em cada uma delas, explicitando os seus objetivos.

2.1 Observação participante

Para se realizar uma investigação qualitativa em educação, uma das formas privilegiadas de recolha de dados é através da observação direta, uma vez que esta permite ao investigador estar atento aos comportamentos, atitudes e interações que se desenrolam no contexto. A observação direta pode-se organizar tendo em conta dois critérios: o papel/lugar do observador no contexto e o grau de estrutura do processo de observação. Assim, o investigador pode assumir um papel participante ou não participante e a observação pode ser estruturada ou não estruturada (Afonso, 2005).

No que diz respeito ao papel do observador, para a presente investigação, recorreu-se a uma observação participante, visto que estive integrada no contexto educativo como professora estagiária, participando ativamente nas dinâmicas da sala de aula. Esta proximidade permitiu compreender de forma mais autêntica as vivências e interações dos alunos, nomeadamente a sua relação com os livros e com o Passaporte da Leitura. Como referem Valente e Ilhéu (2021), esta tipologia de observação enfatiza “o impulso de aprender pela participação no fenómeno. Aproximarmo-nos daquilo que é. Prestar atenção, exercer uma observação próxima e ativa, atingir o sentido do lugar” (p. 20), sendo esse envolvimento direto e reflexivo que guiou a observação desenvolvida ao longo deste estudo.

Contudo, importa salientar que, tal como Bogdan e Biklen (1994) mencionam, a participação:

varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o

observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação. (...) É necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar. (p. 125)

Este aspeto também se verificou no presente estudo, uma vez que, nas fases iniciais, procurei adotar uma postura mais recetiva e discreta, observando com atenção o funcionamento da sala de aula e a dinâmica entre os alunos e a professora titular. À medida que me fui integrando e estabelecendo uma relação de confiança com o grupo, a minha participação tornou-se mais ativa, nomeadamente na dinamização de momentos de leitura e no acompanhamento das atividades associadas ao Passaporte da Leitura. Em fases mais avançadas, retomei, por momentos, uma postura mais observadora, com o intuito de recolher dados mais objetivos e refletir criticamente sobre o impacto das estratégias implementadas.

Relativamente ao processo de observação, em determinados momentos, a presente investigação recorreu a uma observação estruturada, a qual “inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação anteriormente pré-codificada de teor quantitativo” (Afonso, 2005, p. 92). Deste modo, optei por recorrer a grelhas de observação (cf. Anexo B) nas quais registei, de forma sistemática, o número de leituras realizadas pelos alunos ao longo das semanas de implementação do projeto, bem como as atividades desenvolvidas nos seus Passaporte da Leitura.

Para além da vertente estruturada, a observação realizada nesta investigação foi, maioritariamente, de carácter não estruturado/naturalista, com o objetivo de acompanhar "o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos" (Afonso, 2005, p. 92), permitindo uma compreensão mais rica e autêntica das dinâmicas da sala de aula. Como complemento à observação, recorri à elaboração de notas de campo, bem como ao registo fotográfico e áudio, sempre com o devido consentimento. Assim, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), as fotografias foram utilizadas “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se

uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir.” (p. 189). Além disso, no que concerne às notas de campo, importa salientar que estas permitiram registrar, de forma descritiva e reflexiva, acontecimentos significativos do quotidiano da sala de aula, impressões pessoais e reações dos alunos. Estas ideias vão ao encontro do que é referido por Bogdan & Biklen (1994), quando estes mencionam que:

as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (p. 152)

2.2 Recolha documental

Outra técnica de recolha de dados utilizada no presente estudo foi a recolha documental, que se revelou fundamental para complementar a informação obtida por outras vias. De acordo com Afonso (2005), esta técnica “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (p. 88).

Com o intuito de realizar uma caracterização inicial do contexto educativo, recorri ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 2024-2027 (2024), bem como às informações disponíveis na sua plataforma de gestão de dados pedagógicos. Além disso, de modo a compreender as iniciativas desenvolvidas com a turma no âmbito do Plano Nacional de Leitura, consultei os dados disponibilizados no *site* institucional do Agrupamento. Por fim, importa realçar que uma das fontes documentais mais relevantes foram as produções dos alunos, ou seja, os registos literários nos seus Passaportes individuais os quais, para além de refletirem as suas perceções, preferências e envolvimento nas atividades de leitura, permitiram acompanhar a sua evolução ao longo do projeto. Algumas destas produções foram registadas em formato fotográfico, facilitando o seu acesso, organização e posterior análise. Neste âmbito, foi também considerado o registo na grelha semanal “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C), preenchida pelos alunos, a qual forneceu informações úteis sobre as leituras realizadas, as atividades desenvolvidas e a regularidade da sua participação.

2.3 Inquérito por entrevista

De seguida, será apresentada outra das técnicas utilizadas no presente estudo: o inquérito por entrevista. Esta técnica, que pode assumir diferentes formatos, consoante diversos critérios, pretende possibilitar ao investigador o acesso a informações detalhadas e significativas sobre as perceções, interpretações e pontos de vista dos participantes relativamente a um determinado tema ou contexto social (Morgado, 2013). Assim, ao longo da investigação, optei por realizar duas entrevistas: uma entrevista semiestruturada à professora cooperante, no início do estágio; e uma entrevista *focus group* a um grupo de crianças, selecionado por mim, com base em critérios específicos, no final da implementação do projeto.

2.3.1 Entrevista semiestruturada

No que concerne à entrevista semiestruturada, importa salientar que esta assume tal designação pelo facto de, como referem Bogdan e Biklen (1994), “[a]s entrevistas qualitativas variarem quanto ao grau de estruturação” (p. 135). Neste sentido, e conforme explica Morgado (2013), a tipologia das entrevistas pode ser definida em função do grau de liberdade concedido ao entrevistado, classificando-se, assim, em entrevistas diretivas ou estruturadas, semidiretivas ou semiestruturadas e não diretivas ou não estruturadas. Assim, no caso da entrevista semiestruturada, o investigador dispõe de um conjunto de questões orientadoras, formuladas de forma flexível, que têm como objetivo orientar a recolha de dados junto do entrevistado. No entanto, existe liberdade para não recorrer a todas as perguntas previamente definidas, bem como para reorganizar a sua ordem, de acordo com o decorrer da interação e os contributos do participante (Hill, 2014), proporcionando, assim, “a possibilidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

No âmbito do presente estudo, realizei uma entrevista semiestruturada à professora cooperante com o objetivo de obter uma caracterização mais aprofundada do contexto educativo, com especial enfoque nos hábitos de leitura da turma. Esta entrevista permitiu recolher informação sobre as estratégias adotadas em sala de aula para a promoção da leitura, as dinâmicas implementadas pela escola e o envolvimento das famílias neste domínio, bem como a perceção da professora relativamente ao papel da leitura no desenvolvimento global dos alunos. Para orientar a entrevista, elaborei um guião (cf. Anexo D) com um conjunto de perguntas organizadas por blocos temáticos,

cuidadosamente estruturados de forma clara, sequencial e coerente, de modo a potenciar a fluidez da conversa e a obtenção de informações relevantes para a investigação (Batista et al., 2021).

2.3.2 Entrevista *focus group*

Relativamente à entrevista *focus group*, importa referir que, de acordo com Namey et al. (2017), esta consiste numa discussão em grupo orientada em torno de um tema previamente definido pelo investigador, com o objetivo de recolher dados que dificilmente seriam obtidos através de entrevistas individuais. Este formato favorece a interação entre os participantes, permitindo que partilhem experiências, opiniões e perceções. No caso de se aplicar esta técnica com crianças, torna-se fundamental assegurar um conjunto de particularidades para que a moderação decorra de forma eficaz, tais como: (i) a constituição dos grupos, que não devem exceder oito elementos, pois quanto maior for o grupo, menor será a oportunidade de interação (Gibson, 2007); (ii) o espaço da entrevista, devendo ser “um espaço conhecido para não provocar desconforto e/ou ansiedade” (Batista et al., 2021, p. 44); (iii) e ainda, “ambientar as crianças e mostrar-lhes que se trata de uma sessão informal. (...) [e] garantir que não existem respostas certas ou erradas, lembrando que se trata de uma conversa e que é natural que existam opiniões contrárias.” (Batista et al., 2021, p.44).

Neste sentido, a entrevista foi realizada numa sala de apoio, junto à sala de aula, com cinco crianças selecionadas pela diversidade de perfis leitores e pelo seu envolvimento e participação nas atividades. A entrevista decorreu na última semana de implementação do projeto, com o intuito de recolher as suas opiniões sobre a experiência vivida, as atividades, as aprendizagens e as suas próprias motivações e hábitos enquanto leitores, procurando compreender se evidenciaram um aumento do prazer pela leitura. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), “especialmente no final do estudo, quando se procura informação específica, o observador participante determina momentos para se encontrar com os sujeitos, com vista a conduzir uma entrevista mais formal” (p. 138). À semelhança da entrevista anterior, recorri a um guião de entrevista organizado por blocos temáticos (cf. Anexo E), devidamente ajustado à linguagem dos alunos, com questões abertas e flexíveis, promovendo uma conversa espontânea e significativa entre o grupo. Além disso, durante a entrevista, sempre que necessário, recorri a alguns materiais utilizados ao longo do projeto, como os livros lidos, os Passaportes individuais e os guiões

de apoio, com o objetivo de ajudar as crianças a lembrar experiências e a focar-se nos temas abordados.

2.4 Inquérito por questionário

Por fim, apresento a última técnica de recolha de dados utilizada: o inquérito por questionário. Esta, segundo Batista et al. (2021), “permite auscultar um número significativo de sujeitos face a um determinado fenómeno social pela possibilidade de quantificar os dados obtidos e de se proceder a inferências e a generalizações” (pp. 14-15). Considerando a questão e os objetivos da investigação, importa refletir sobre a forma como os dados serão tratados e analisados (Coutinho, 2011), de modo a escolher o tipo de questionário mais adequado, sendo que Hill (2014) identifica três formatos possíveis: (i) questionário apenas com perguntas abertas; (ii) questionário apenas com perguntas fechadas; (iii) questionário misto.

Nesta investigação, apliquei dois questionários mistos aos alunos: um no início, para conhecer os seus hábitos e preferências de leitura antes da implementação do projeto (cf. Anexo F); e outro no final, para comparar essas informações com os dados recolhidos inicialmente e compreender as suas opiniões relativamente ao projeto desenvolvido (cf. Anexo G). Ambos os questionários continham perguntas formuladas com uma linguagem direta e adequada à faixa etária dos alunos. O facto de se tratar de questionários mistos, ou seja, possuírem perguntas abertas e fechadas, permitiu recolher informação qualitativa que complementou e ajudou a contextualizar os dados quantitativos (Hill, 2014). Como refere o autor, numa investigação em educação, os inquéritos por questionário não se restringem a estudos quantitativos, sendo também pertinentes em investigações qualitativas, sobretudo quando se recorre a questionários mistos.

3. Técnicas de análise de dados

Após a recolha dos dados através das técnicas anteriormente apresentadas, torna-se essencial proceder à sua análise, com vista à obtenção de resposta à questão de investigação: “De que modo é que o Passaporte da Leitura se pode revelar um recurso didático importante na promoção do gosto pela leitura num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Essa análise, “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões, descoberta dos aspetos

importantes e do que deve ser aprendido e decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Assim, neste capítulo, serão apresentadas as técnicas de análise de dados selecionadas, bem como a justificação da sua adequação à natureza dos dados recolhidos, sendo elas: a análise documental; a análise de conteúdo; e a análise estatística.

Retomando as técnicas de recolha de dados enunciadas no ponto anterior, apresenta-se um esquema síntese das técnicas de análise utilizadas.

Tabela 1*Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizadas*

Técnicas de recolha de dados	Instrumentos e Registos	Documentos	Técnicas de análise de dados
Observação participante	- Grelhas de observação;		Análise estatística
	- Notas de campo; - Registos fotográficos e áudio.		Análise de conteúdo
Recolha documental	- Registos fotográficos das produções dos alunos;		Análise de conteúdo
	- Grelha semanal “As nossas viagens literárias”;		
		- Produções dos alunos;	
		- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas;	
		- Plataforma de gestão de dados pedagógicos;	Análise documental
		- Site institucional do Agrupamento.	
Inquérito por entrevista	Entrevista semiestruturada	- Guião da entrevista;	Análise documental
	Entrevista <i>focus group</i>	- Guião da entrevista.	Análise de conteúdo
Inquérito por questionário		- Questionário.	Análise de conteúdo
			+ Análise estatística

3.1 Análise documental

A análise documental foi utilizada com o objetivo de caracterizar o contexto em que decorreu a investigação. Para isso, analisei diversos documentos institucionais e pedagógicos, tais como: o Projeto Educativo do Agrupamento; a plataforma de gestão de dados pedagógicos; e o site institucional do Agrupamento. A entrevista semiestruturada à professora cooperante também foi analisada enquanto fonte documental, pois contribuiu para uma compreensão da realidade da turma em estudo, nomeadamente no que diz respeito aos seus hábitos de leitura e às atividades/estratégias de leitura promovidas em sala de aula e em contexto escolar e familiar.

3.2 Análise de conteúdo

No que diz respeito à análise de conteúdo, importa começar por referir que, de acordo com Bardin (1977), esta pode ser definida como:

um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens. (p. 42)

No presente estudo, a análise de conteúdo revelou-se adequada para tratar diferentes tipos de dados, provenientes de: notas de campo, registos fotográficos e áudio, produções escritas e iconográficas dos alunos, registos na grelha semanal “As nossas viagens literárias”, a entrevista *focus group* e as respostas abertas aos questionários. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação” (p. 221). Amado (2014) reforça esta ideia, referindo que esta é “uma técnica que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em “categorias” (p. 300). Assim, criei diversas categorias de análise, definidas com base nos objetivos do estudo e nos temas emergentes durante a recolha de dados. Estas categorias permitiram organizar a informação, facilitando a identificação de padrões, recorrências e particularidades relevantes, de modo a compreender se o Passaporte da Leitura contribuiu para a promoção do prazer pela leitura nos alunos. Essas

categorias serão explicitadas no capítulo seguinte, no âmbito da análise e discussão dos dados.

3.3 Análise estatística

Por fim, a análise estatística foi considerada uma técnica pertinente no âmbito deste estudo, sendo que, como refere Afonso (2005), se trata de uma técnica cujo sentido é atribuído pelo investigador. Esta permitiu, por um lado, realizar uma leitura comparativa das respostas às perguntas fechadas dos questionários aplicados aos alunos, no início e no final da investigação, possibilitando identificar padrões de resposta, quantificar variações nos hábitos e preferências leitoras e, ainda, conhecer a opinião dos alunos relativamente ao Passaporte da Leitura e às atividades nele realizadas. Para facilitar a interpretação dos dados recolhidos, recorreu-se à apresentação dos resultados através de gráficos de barras ou circulares, nos quais os dados são expressos em percentagens ou valores absolutos, consoante a natureza da informação e a forma que melhor permite a sua interpretação. Esta técnica também foi utilizada para analisar as grelhas de observação, através da organização dos dados em tabelas, permitindo verificar o número de leituras realizadas pelos alunos, bem como as atividades desenvolvidas em cada uma das semanas do projeto e no seu total.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresento e caracterizo o contexto educativo e os participantes envolvidos no presente estudo, seguindo-se a descrição detalhada da intervenção pedagógica desenvolvida.

1. O contexto e os participantes

A intervenção pedagógica associada ao presente projeto de investigação foi desenvolvida numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, numa instituição de ensino da rede pública, localizada no concelho de Setúbal. Inaugurada em setembro de 2010, a instituição situa-se numa zona habitacional, sendo que nas proximidades mais imediatas existem diversos tipos de serviços. Relativamente à missão que norteia a ação da equipa educativa de escola, de acordo com o projeto educativo do agrupamento, esta pretende “promover uma educação de qualidade e equidade, que concorra, simultaneamente, para a valorização da formação pessoal e social dos alunos e para o sucesso educativo” (Agrupamento de Escolas, 2024, p. 5).

Com base na minha observação direta no contexto, verifiquei que a instituição é composta por dois edifícios, sendo que um deles abrange as valências de 2.º e 3.º Ciclos enquanto o outro, no qual realizei o meu projeto de investigação, engloba o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo.

Relativamente à sala de aula, é composta por 24 mesas individuais e respetivas cadeiras, organizadas em 4 filas. Para além disso, apresenta uma área de jogos didáticos, biblioteca (Figura 1) e acesso direto a um espaço de educação plástica.

Figura 1

Área da biblioteca da sala de aula



No que diz respeito à turma, esta é constituída por 24 alunos, 8 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Com base na informação consultada na plataforma de gestão de dados pedagógicos do agrupamento, verifiquei que 4 crianças se encontram abrangidas pela implementação de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018) e que todos os alunos têm nacionalidade portuguesa à exceção de 5 alunos com nacionalidade brasileira e 1 aluno com nacionalidade angolana, sendo que este veio para Portugal e integrou a turma há cerca de 2 meses antes do início do projeto.

De um modo geral, com base na minha observação e conversas informais com a professora cooperante, registadas em notas de campo, posso afirmar que as crianças revelam uma curiosidade natural em aprender, demonstrando interesse em adquirir novos conhecimentos e explorar diferentes temas. Além disso, evidenciam um sentido de cooperação e entreajuda, esclarecendo dúvidas entre si e partilhando materiais e estratégias para ultrapassar dificuldades. Destaca-se ainda a sua elevada autonomia, sendo capazes de tomar decisões e resolver problemas sem depender constantemente da intervenção de um adulto. Contudo, verifica-se uma dificuldade geral em aspetos como a pontualidade, organização e concentração. Além disso, é bastante evidente que a turma apresenta uma heterogeneidade ao nível das aprendizagens e ritmos de trabalho, assim como de empenho ao nível da participação em sala de aula, sendo que esta tende a recair, frequentemente, sobre os mesmos alunos. Estes aspetos foram registados através de notas de campo, realizadas na primeira semana de estágio, no âmbito da minha integração e das primeiras observações no contexto (cf. Anexo H).

Relativamente ao percurso profissional da professora cooperante, tem 27 anos de serviço, 15 deles realizados na presente instituição. Através de uma conversa informal com a docente, registada nas minhas notas de campo (cf. Anexo I), referiu que acompanha a turma desde o 1.º ano de escolaridade, o que lhe confere um conhecimento aprofundado dos alunos e das suas trajetórias de aprendizagem. Além disso, salientou que ao longo da sua carreira procura adotar uma abordagem pedagógica baseada numa relação de proximidade e confiança com os alunos e recorrer a recursos educativos atualizados, nomeadamente tecnologias digitais, com o objetivo de os preparar para os desafios do futuro e envolver de forma eficaz e motivadora nas aprendizagens.

Quanto aos hábitos de leitura da turma, tanto em conversas informais com a professora cooperante, registadas em notas de campo (cf. Anexo J), como na entrevista semiestruturada realizada (cf. Anexo K), esta referiu que, de um modo geral, a turma gosta de ler, sendo que, muitas vezes, os alunos leem por iniciativa própria. Esta perceção foi confirmada através da minha observação no contexto, em que pude verificar que vários alunos optam por ler nos momentos de intervalo ou quando terminam as atividades propostas. Além disso, ao questionar algumas crianças de forma informal, percebi que estas associam a leitura a momentos de prazer, referindo que gostam de ler nos tempos livres, conforme registado em notas de campo (cf. Anexo L).

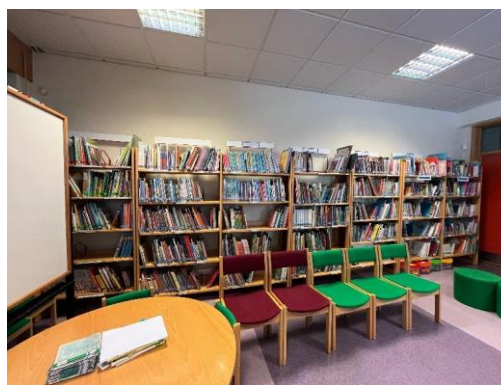
No que concerne às atividades de leitura promovidas pela professora em sala de aula, tanto em conversa informal (cf. Anexo M) como na entrevista realizada (cf. Anexo K), esta salientou que, embora não exista uma rotina diária de leitura, procura ler histórias aos alunos quando é possível. Para além disso, as crianças são desafiadas a refletir sobre o que leem e a partilhar as suas interpretações com os colegas. Ao consultar o site do agrupamento, percebi que este também promove algumas atividades no âmbito do Plano Nacional de Leitura, entre as quais se destacam a atividade “STOP – Agrupamento a Ler!”, uma paragem simultânea, uma vez por período, em todas as salas de aula, para um momento dedicado exclusivamente à leitura e a atividade “Leituras Partilhadas”, no âmbito do Mês Internacional das Bibliotecas Escolares (novembro), que conta com a participação de pais e/ou professores como leitores convidados. Estas iniciativas foram confirmadas pela professora cooperante durante a entrevista realizada (cf. Anexo K), reforçando o compromisso do agrupamento com a promoção da leitura e a valorização do envolvimento da comunidade educativa nesse processo.

No que diz respeito à zona de biblioteca presente na sala, não tive a oportunidade de observar este espaço a ser utilizado. Ao conversar informalmente com os alunos relativamente a este aspeto (cf. Anexo N), percebi que não demonstram interesse pelos livros disponíveis, referindo que já os leram ou que são sobre temas que não despertam a sua curiosidade. Ao entrevistar a professora cooperante (cf. Anexo K), esta informou-me que não existe critério na escolha dos livros para esta zona, tendo sido mencionado que os poucos livros disponíveis são, na sua maioria, pessoais, trazidos de sua casa, o que poderá ter influência na subutilização deste espaço.

Foi ainda referido pela professora que, quinzenalmente, a turma desloca-se à Biblioteca Escolar, situada no edifício do 2.º e 3.º Ciclos, para requisitar livros. Segundo a professora, este momento é vivido com entusiasmo pela maioria dos alunos, demonstrando motivação ao escolherem os livros que desejam requisitar de forma autónoma, optando por títulos que despertam o seu interesse (cf. Anexo K). Para além da requisição de livros, por vezes, a Biblioteca promove outras atividades que procuram despertar o interesse dos alunos pela leitura, tais como a leitura de histórias, encontros com escritores, dramatizações e exposições temáticas. Apesar de não ter tido a oportunidade de presenciar nenhum destes momentos, realizei uma visita autónoma à Biblioteca, na qual conversei informalmente com a professora bibliotecária, registando as informações recolhidas em notas de campo (cf. Anexo O). Percebi que se trata de um espaço amplo, acolhedor e bem organizado, dispondo de uma vasta coleção de livros de literatura infantil e juvenil, sendo que as suas estantes se encontram divididas por níveis de ensino e temas literários, o que facilita o acesso dos alunos aos livros mais adequados à sua faixa etária e aos seus interesses (Figura 2).

Figura 2

Biblioteca Escolar



Por fim, no que respeita ao papel das famílias na promoção de hábitos de leitura, na entrevista semiestruturada (cf. Anexo K), a professora referiu que existem alunos que são fortemente incentivados em casa, o que se reflete no seu interesse e envolvimento nas atividades de leitura. No entanto, destacou também que nem todas as famílias demonstram o mesmo grau de envolvimento, o que origina disparidades nas práticas leitoras entre os alunos.

Apesar da maioria dos alunos revelarem motivação individual pela leitura, a análise global do contexto evidencia fragilidades que justificam a pertinência do projeto desenvolvido. A ausência de uma rotina de leitura estruturada e contínua, a subutilização da biblioteca da sala, a reduzida diversidade de livros disponíveis e a heterogeneidade nas práticas familiares de incentivo à leitura constituem fatores que limitam a consolidação de hábitos leitores consistentes e equitativos. Desta forma, o presente projeto assume particular relevância ao procurar criar condições mais diversificadas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento do gosto e da autonomia leitora no contexto escolar e, conseqüentemente, no quotidiano.

2. A intervenção pedagógica

Como já foi referido, o presente estudo foi desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade, sendo que a temática inerente, ou seja, a promoção do gosto pela leitura, surgiu do meu interesse pessoal pelo tema, como mencionado na introdução, assim como da sua pertinência no contexto educativo, como discutido no capítulo 1. A minha intervenção foi também sustentada pelo contacto inicial com a professora cooperante e com os alunos, no qual verifiquei que, apesar de muitos afirmarem gostar de ler, especialmente nos tempos livres, esse hábito raramente era integrado na rotina de sala de aula. Dessa forma, acabava por não se fomentar o prazer pela leitura no contexto escolar de forma consistente, intencional e articulada com as restantes áreas curriculares.

2.1 Organização da intervenção pedagógica

Tendo em conta o contexto educativo, a questão e os objetivos delineados para a presente investigação, e considerando o tempo disponível para a sua concretização, foram planificadas e implementadas nove sessões de intervenção em contexto de sala de aula.

Na tabela abaixo (Tabela 2) apresentam-se as sessões realizadas, bem como os objetivos definidos para cada uma delas.

Tabela 2

Organização das sessões de intervenção

Sessões	Objetivos
Sessão 1 (22/04/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o livro “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers; • Explorar os elementos paratextuais do livro em turma; • Dialogar sobre a importância e potencialidades da leitura; • Apresentar o Passaporte da Leitura e suas regras; • Elaborar os registos literários nos respetivos Passaportes.
Sessão 2 (28/04/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o livro “O Protesto”, de Eduarda Lima; • Dialogar sobre os impactos da ação humana no planeta Terra; • Explorar os elementos paratextuais do livro em turma; • Elaborar os registos literários nos respetivos Passaportes; • Iniciar a decoração das capas dos Passaportes.
Sessão 3 (05/05/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o livro “Os Donos do Recreio”, de Joseph Kuefler; • Dialogar sobre os comportamentos adotados no recreio; • Apresentar o “Guião de pesquisa, seleção e organização de informação”; • Elaborar os registos literários nos respetivos Passaportes; • Continuar a decoração das capas dos Passaportes.
Sessão 4 (07/05/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler livros escolhidos autonomamente pelos pares; • Elaborar os registos literários nos respetivos Passaportes.
Sessão 5 (12/05/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o livro “O Melro Artista”, de Marion Deuchars; • Dialogar sobre a valorização da diferença, a inclusão, a empatia e o respeito; • Analisar as obras do artista Piet Mondrian com recuso ao livro “Mondrian”, de Claire Zucchelli-Romer;

	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o “Guião de opinião”; • Elaborar os registos literários inspirados nas obras de Piet Mondrian nos respetivos Passaportes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o livro “A Menina com os Olhos Ocupados”, de André Carrilho; • Dialogar sobre a distração e o vício provocado pelas tecnologias;
Sessão 6 (19/05/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a tabela “Conetores discursivos”; • Analisar dois exemplos de Cadernos de Leitura realizados por alunos, a título de inspiração; • Elaborar os registos literários nos respetivos Passaportes.
Sessão 7 (26/05/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler livros escolhidos autonomamente pelos alunos; • Elaborar os registos literários nos respetivos Passaportes; • Continuar a decoração das capas dos Passaportes.
Sessão 8 (02/06/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar os Passaportes; • Preparar as apresentações orais dos Passaportes à turma.
Sessão 9 (03/06/2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar, oralmente, os Passaportes à turma; • Realizar uma reflexão final sobre o decorrer do projeto; • Entregar lembranças simbólicas aos alunos.

2.2 Descrição das sessões

De seguida, procede-se à descrição detalhada de cada uma das sessões implementadas, explicitadas as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, as estratégias adotadas, bem como alguns episódios significativos que ilustram a participação e envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

Sessão 1 (22/04/2025)

A primeira sessão decorreu no dia 22 de abril de 2025, durante aproximadamente 90 minutos, sendo que teve como principal intuito dar a conhecer o projeto aos alunos.

Estabelecendo uma relação simbólica com a temática central do projeto, o passaporte e as viagens, a sessão teve início com a apresentação de uma mala de viagem fechada, colocada à vista da turma (Figura 3). Esta estratégia despertou de imediato a

curiosidade dos alunos, que foram incentivados a partilhar oralmente as suas hipóteses acerca do conteúdo da mala.

Figura 3

Apresentação da mala de viagem à turma



Dado que nenhuma das sugestões dos alunos se encontrava correta, o que contribuiu para intensificar ainda mais o seu suspense e envolvimento, quando a mala foi aberta, ao verem livros no seu interior, as reações da turma oscilaram entre a surpresa, o entusiasmo e alguma confusão, despertando-se um momento de diálogo no qual os alunos estabeleceram uma relação simbólica entre os livros e o ato de viajar, como ilustram os excertos apresentados abaixo:

A10: *“Nós conseguimos viajar através dos livros por causa da nossa imaginação.”*

A15: *“Eu quando estou a ler imagino que estou dentro da história, consigo ver as paisagens, as personagens... é como se estivesse a viajar para esses sítios e vivesse mesmo as situações.”*

Concluído este momento inicial, os alunos foram convidados a participar na primeira viagem literária coletiva, através da escuta da história “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers (Figura 4).

Figura 4

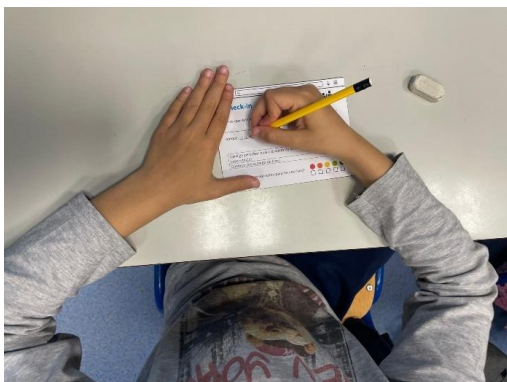
Capa do livro “O Incrível Rapaz que Comia Livros”, de Oliver Jeffers



No momento pré-leitura, foram explorados, em grande grupo, os elementos paratextuais do livro, como a capa, o título, o nome do autor e ilustrador, a editora, a lombada e a contracapa, tendo-se verificado que muitos alunos apresentaram dificuldades na sua identificação e distinção. Além disso, foram ainda incentivados a expressar previsões sobre o tema do livro e a formular hipóteses relativamente ao seu conteúdo (Figura 5), através do preenchimento do “Check-in – Antes da Leitura” (cf. Anexo P).

Figura 5

Preenchimento do "Check-in - Antes da Leitura"



De seguida, iniciei a leitura do livro em voz alta para a turma (Figura 6), utilizando uma entoação expressiva, respeitando o ritmo e a pontuação, destacando as ilustrações e realizando pausas estratégicas para observar as reações dos alunos e/ou colocar questões.

Figura 6

Leitura do livro em voz alta para a turma



Terminada a leitura, promovi um momento de diálogo em grande grupo, em que procurei que os alunos refletissem sobre as ações da personagem principal e expressassem as suas opiniões e sentimentos acerca do conteúdo da obra e das mensagens que dela retiraram, com o propósito de salientar a importância da leitura na construção do conhecimento leitor. Abaixo, apresentam-se alguns exemplos de excertos desse diálogo:

A14: *“Ele comia e ficava mais inteligente. Tal como a personagem, se nós lermos, nós aprendemos mais, porque descobrimos coisas novas e fantásticas!”*

A23: *“Não gosto muito de ler, é um pouco seca.”*

A8: *“Eu quando leio aprendo palavras e treino a leitura e a minha imaginação. Ler faz bem e é importante.”*

Seguidamente, no seguimento da viagem literária, cada aluno efetuou o seu “Check-out – Depois da Leitura” (cf. Anexo Q), ou seja, refletiu, criticamente, sobre a história escutada, confrontando as suas conceções iniciais com o verdadeiro assunto do texto (Figura 7).

Figura 7

Comparação do “Check-in – Antes da Leitura” e do “Check-out – Depois da Leitura”



Concluído este momento, convidei os alunos a, daqui em diante, “embarcarem” em diversas viagens literárias, de modo a, tal como a personagem da história, experienciarem novas aventuras através da leitura. Assim, foi identificada a necessidade de cada aluno dispor de um instrumento individual para o registo e reflexão dessas viagens, pelo que, em discussão coletiva, optou-se pelo nome “Passaporte da Leitura”. Desta forma, procedi à apresentação do recurso, discutindo a sua finalidade e regras de utilização (cf. Anexo R) com a turma, assim como a explicitação das atividades opcionais disponíveis: 1 – Mala das palavras misteriosas; 2 – Caixa de memórias; 3 – Conselho do viajante; 4 – Roteiro da viagem; 5 – Um desvio inesperado; 6 – À descoberta do autor; 7 – Explorar novos destinos; 8 – Chat do viajante. Além disso, informei os alunos que teriam diversos livros à sua disposição no “Aeroporto do 4.º A”, tanto em sala de aula (Figura 8), como em formato digital, num *padlet* (Figura 9), sendo que os livros se encontravam organizados por categorias temáticas, designadas como possíveis “destinos”: Mundo das Diferenças; Mundo da Amizade e da Partilha; Mundo dos Seres Fantásticos e Assustadores; Mundo das Emoções; Mundo das Artes; Mundo das Ciências; e Mundo das Descobertas.

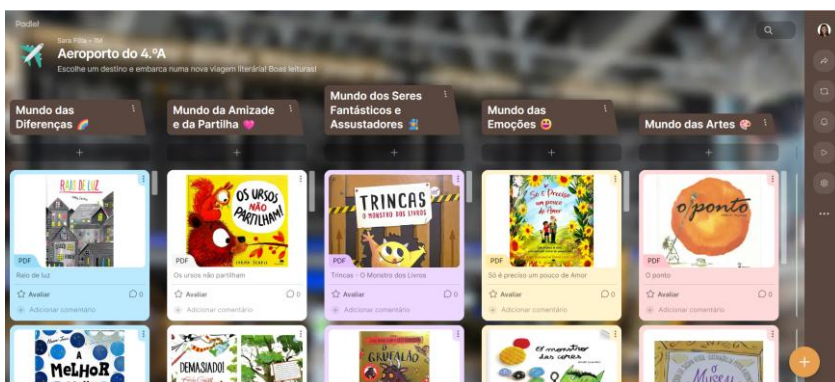
Figura 8

“Aeroporto do 4.ªA” na sala de aula



Figura 9

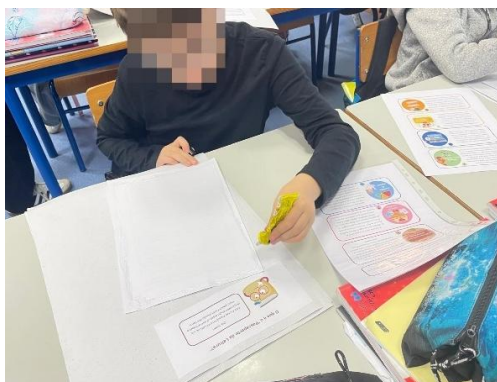
“Aeroporto do 4.ªA” digital



Assim, cada aluno construiu o seu Passaporte, composto por uma capa, uma folha para os carimbos literários, uma explicação sobre o seu funcionamento e o registo de leitura n.º 1 (Figura 10).

Figura 10

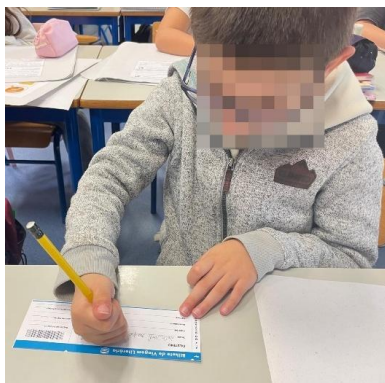
Construção do Passaporte da Leitura



Para o primeiro registo, os alunos colaram o “Check-in” e o “Check-out” numa folha, juntamente com o “Bilhete de Viagem Literária” (cf. Anexo S), o qual preencheram com as informações sobre o livro lido e a identificação atividade opcional a realizar (Figura 11).

Figura 11

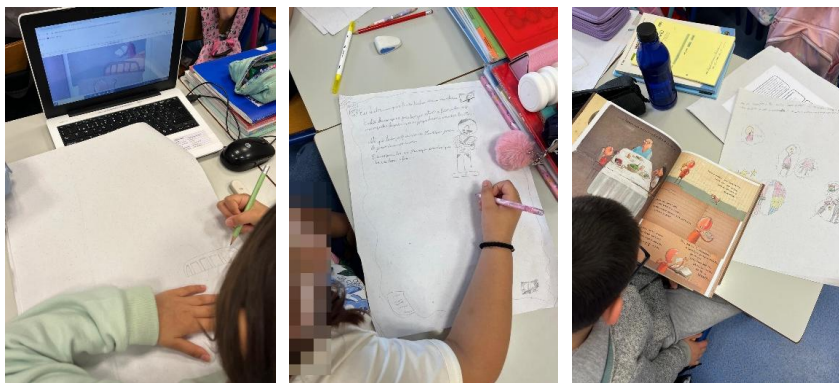
Preenchimento do "Bilhete de Viagem Literária"



Durante a realização das atividades, foram identificadas algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da compreensão das instruções e da gestão autónoma do trabalho por parte de vários alunos. Tal exigiu a prestação de orientações, sugestões e esclarecimentos individualizados ao longo da sessão. Além disso, o facto de a maioria dos alunos ter deixado o seu computador pessoal em casa, por esquecimento, constituiu um entrave à concretização de algumas tarefas, as quais implicavam a consulta do livro em formato digital. Ainda assim, observou-se, de forma geral, um ambiente de trabalho marcado pelo empenho e entusiasmo da maioria (Figura 12).

Figura 12

Realização das atividades opcionais



No final, registadas as leituras e respetivos registos na grelha da turma, intitulada “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C), cada aluno recebeu um carimbo (cf. Anexo T), o que se revelou um fator bastante motivador, uma vez que a maioria expressou entusiasmo e manifestou vontade de realizar mais leituras para conquistar mais carimbos.

Sessão 2 (28/04/2025)

A segunda sessão teve lugar no dia 28 de abril de 2025, com uma duração aproximada de 120 minutos, e centrou-se na leitura e exploração coletiva de um novo livro. Assim, de modo a criar um ambiente de suspense e estimular a curiosidade dos alunos desde o primeiro momento, a sessão iniciou-se com a apresentação de um envelope, sem remetente, com a mensagem “Confidencial – Para a turma dos grandes exploradores de histórias” (Figura 13).

Figura 13

Apresentação do envelope à turma



Esta estratégia gerou reações entusiastas por parte da turma, sendo que, ao abrir o envelope e revelar o livro que nele se encontrava, “O Protesto”, de Eduarda Lima (Figura 14), a maioria dos alunos manifestou felicidade ao perceber que iriam realizar uma nova viagem literária.

Figura 14

Capa do livro “O Protesto”, de Eduarda Lima



De modo a garantir que todos os alunos seriam capazes de antecipar a temática do livro a partir do seu título, promovi um momento de diálogo em turma, no qual verifiquei se conheciam o significado da palavra “protesto”. Abaixo, apresentam-se alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

A6: “Um protesto é quando acontece uma rebelião contra o governo. Ela pode ser armada ou pacífica (...) Eu acho que todos podemos participar se concordarmos.”

A5: “Eu não sei o que é um protesto.”

Com base nas respostas, procedi à exploração conjunta do significado da palavra, recorrendo ao Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (<https://dicionario.priberam.org/>). Esta estratégia permitiu enriquecer o vocabulário dos alunos e originou uma conversa pertinente sobre o conceito de protesto e formas de o expressar no quotidiano, como ilustram os excertos apresentados abaixo:

A16: “As pessoas também podem protestar se estiverem muito tempo numa fila à espera por exemplo. Podem ficar chateadas e reclamar.”

A5: “As funcionárias da escola também estão a fazer um protesto quando fazem greve e depois vão para as manifestações.”

No momento de preenchimento do “Check-in” (cf. Anexo P), emergiram hipóteses curiosas, reveladoras da criatividade e atenção das crianças, como é visível nos exemplos abaixo (Figura 15).

Figura 15

Exemplos de hipóteses relativas ao assunto da história efetuadas pelos alunos A13 e A6

Check-in - Antes da Leitura

Penso que este livro é sobre o pateto do elefante

porque o meu amigo viu este livro mas o elefante está sozinho e o cão que o elefante põe proteção.

	Sim	Não
Conseguo perceber qual o assunto do livro através da sua capa e título?	X	
Conheço o/a autor(a) do livro?		X

Quão entusiasmado estou para ler este livro?

Check-in - Antes da Leitura

Penso que este livro é sobre UM PROTESTO DOS USUÁRIOS

porque OS ANIMAIS SÃO COMIGOS

	Sim	Não
Conseguo perceber qual o assunto do livro através da sua capa e título?		X
Conheço o/a autor(a) do livro?		X

Quão entusiasmado estou para ler este livro?

Concluído este momento, procedi à leitura da história em voz alta (Figura 16), sendo que os alunos foram acompanhando, atentos, participando de forma ativa quando questionados.

Figura 16

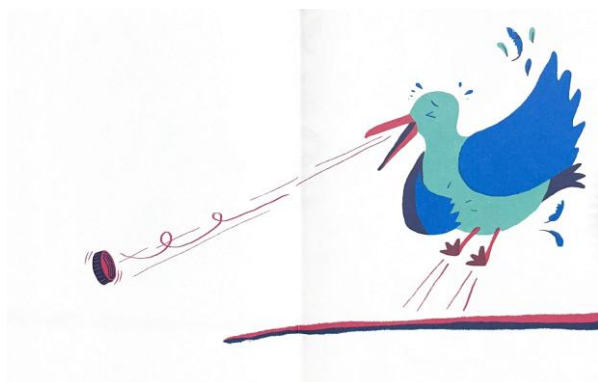
Leitura da história em voz alta para a turma



Uma das pausas da leitura ocorreu no final do livro, nas páginas 31 e 32 (Figura 17), momento em que interpelei os alunos com a questão: “Afinal, porque é que o mundo ficou em silêncio?”. Desta forma, deu-se início a um diálogo coletivo, no qual incentivei a turma a partilhar as suas interpretações e sentimentos acerca do comportamento das personagens e da mensagem da obra, com o objetivo de sensibilizá-los para os impactos da ação humana no planeta. Abaixo encontram-se algumas das interpretações e comentários partilhados:

Figura 17

Páginas 31 e 32 do livro “O Protesto”, de Eduarda Lima



A6: “Os humanos estavam a poluir o planeta Terra e depois o pássaro engoliu uma tampa.”

A24: “A poluição é uma coisa má porque pode fazer mal à vida, não só dos animais, mas também dos humanos.”

A22: “É por isso que eu faço reciclagem e ando de bicicleta.”

A23: “Nós poluímos cada vez mais (...) as pessoas não querem saber (...) são desleixadas”

A15: “As crianças juntaram-se aos animais porque devem dar o exemplo. Às vezes os adultos não pensam na gravidade das coisas. (...) Isto é falado nas escolas porque as crianças de hoje são os adultos de amanhã.”

De seguida, os alunos efetuaram o “Check-out” (cf. Anexo Q) e preencheram o “Bilhete de Viagem Literária” (cf. Anexo S), sendo que, uma vez que este foi um aspeto que gerou muitas dificuldades na sessão anterior, optei por rever os elementos paratextuais em grande grupo. Os alunos foram acompanhando através do livro em formato digital, enquanto preenchiam o Bilhete, simultaneamente.

Seguidamente, recordei as atividades opcionais disponíveis e cada aluno selecionou a que pretendia realizar. Contudo, considerando a elevada adesão à atividade “Caixa de Memórias” na sessão anterior, nesta encontrava-se “proibida”, com o objetivo de incentivar a experimentação de novas propostas. Deste modo, cada aluno deu início à realização da atividade selecionada (Figura 18), tendo-se verificado, de forma geral, um

maior nível de autonomia e compreensão, evidenciando-se uma evolução face à sessão anterior. O facto de quase todos os alunos terem consigo o seu computador permitiu-lhes consultar o livro ou outras informações necessárias de forma autónoma, o que contribuiu para um ambiente de trabalho mais fluido e para a exploração de atividades que, na sessão anterior, não tinham conseguido realizar. Importa ainda salientar que, nesta sessão, os alunos foram incentivados a utilizar diferentes materiais decorativos nos seus registos, promovendo a originalidade e a criatividade.

Figura 18

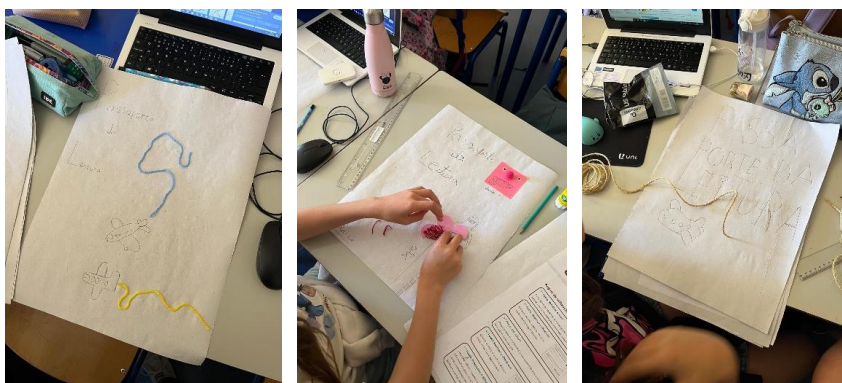
Realização das atividades opcionais



À medida que iam concluindo as atividades, os alunos registaram a viagem literária na grelha “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C) e receberam o respetivo carimbo (cf. Anexo T). Além disso, nos minutos finais da sessão, conforme previsto, iniciaram a decoração das capas dos seus Passaportes, recorrendo aos materiais disponíveis e tendo em conta a temática do projeto, as viagens (Figura 19).

Figura 19

Decoração das capas dos Passaportes



No final da sessão, a aluna A14 aproximou-se espontaneamente para me mostrar a sua coleção de livros preferida (Figura 20), compartilhando as razões pela qual os aprecia e algumas curiosidades. Esta iniciativa evidenciou o seu interesse pessoal pela leitura, bem como o seu entusiasmo pelo projeto.

Figura 20

Coleção de livros apresentada pela aluna A14



Sessão 3 (05/05/2025)

A terceira sessão decorreu no dia 5 de maio de 2025, durante cerca de 120 minutos, tendo sido destinada à realização de uma nova viagem literária. Assim, de forma a criar uma ponte entre a realidade dos alunos e a narrativa do livro que iríamos explorar, comecei por colocar, à vista da turma, vários objetos habitualmente associados ao recreio (bolas, cordas, berlindes e cartas). Esta estratégia despertou memórias, sentimentos e histórias relacionadas com esse momento da rotina escolar, facilitando uma ligação mais significativa com a temática da obra, como se pode observar nos excertos que se seguem:

A21: *“Nós costumamos brincar com essas coisas, mas também costumamos brincar à apanhada, conversar e brincar com legos.”*

A22: *“Às vezes brincamos todos juntos, outras não (...) às vezes corre mais ou menos e chateamo-nos.”*

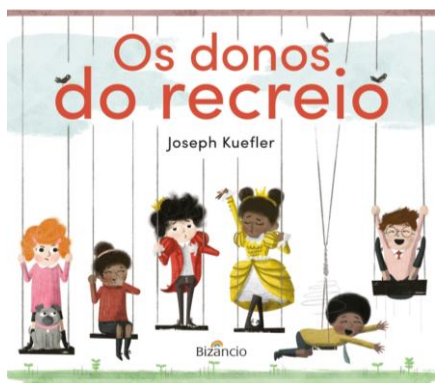
A2: *“Nós resolvemos as brigas a conversar.”*

A3: *“Nem sempre resolvemos a conversar, às vezes isso não acontece e fazemos coisas bem piores (...) Brigamos mais e isso (...)”*

Com base nas partilhas dos alunos, apresentei o livro “Os Donos do Recreio”, de Joseph Kuefler (Figura 21), informando-os de que este seria o “destino” da nossa viagem literária coletiva. A novidade foi recebida com entusiasmo, evidenciando-se a curiosidade dos alunos pela nova obra.

Figura 21

Capa do livro “Os Donos do Recreio”, de Joseph Kuefler



À semelhança das sessões anteriores, cada aluno efetuou o “Check-in – Antes da Leitura” (cf. Anexo P), no qual registou as suas previsões sobre a obra.

De seguida, realizei a leitura da obra em voz alta para a turma (Figura 22), momento durante o qual surgiram comentários espontâneos por parte dos alunos, os quais revelaram a sua capacidade de estabelecer relações entre a narrativa e as situações vividas por eles no recreio, enriquecendo a compreensão da história e promovendo uma leitura mais significativa, como ilustram os excertos apresentados abaixo:

Figura 22

Leitura do livro em voz alta para a turma



A6: *“Isso é tipo o que às vezes acontece nas brincadeiras do nosso recreio, alguém quer mandar e pronto, todo o mundo briga!”*

A12: *“É igualzinho (...) eu fico farta dessas confusões, ninguém tem de mandar!”*

Concluída a leitura, partindo dos comentários dos alunos, conversámos sobre os comportamentos habitualmente adotados no recreio, promovendo valores essenciais como a amizade, a partilha, a inclusão, o respeito e a interajuda. Abaixo apresentam-se alguns exemplos de diálogos:

A20: *“Não é preciso ninguém ser o dono (...) não é para haver alguém a mandar nas brincadeiras.”*

A12: *“Uma vez houve uma confusão e eu disse que todos tínhamos de jogar e que ninguém ia mandar, mas a pessoa que estava a mandar percebeu mais ou menos.”*

A14: *“Uma vez quando eu vi o A21 sozinho no recreio eu fui lá chamá-lo para brincar connosco.”*

Seguidamente, os alunos preencheram o “Check-out – Depois da Leitura” (cf. Anexo Q) e o “Bilhete de Viagem Literária” (cf. Anexo S), sendo que notei uma evolução significativa no preenchimento deste último, uma vez que a maioria dos alunos já não necessitou de apoio para identificar corretamente as informações do livro. Aos que apresentaram maiores dificuldades, prestei apoio individualizado, relembrando os elementos paratextuais e orientando a sua consulta.

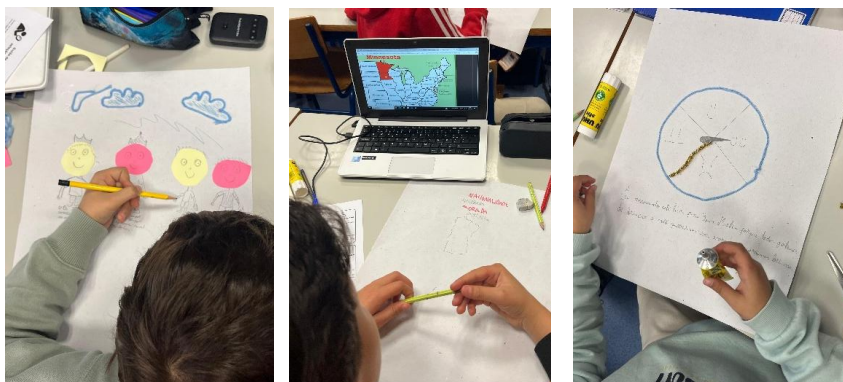
Depois, recordei as oito atividades opcionais disponíveis, dando especial destaque à atividade “À descoberta do autor...”, uma vez que esta foi a mais escolhida na sessão anterior e, ao acompanhar a sua realização, observei que alguns alunos revelavam dificuldades em compreender que tipo de informações deviam pesquisar e como organizá-las. Por isso, apresentei um guião com os aspetos a ter em conta durante a pesquisa, seleção e organização da informação (cf. Anexo U), disponibilizando um exemplar a cada aluno, para que o pudessem consultar sempre que necessário.

Finalizada a apresentação do guião e o esclarecimento de eventuais dúvidas, os alunos deram início à realização dos seus registos literários, sendo cada vez mais evidente a sua autonomia, tanto na seleção da atividade pretendida, revelando interesse em

explorar novas tarefas, como na sua concretização (Figura 23). Contudo, alguns alunos demonstraram vontade de repetir atividades que já tinham realizado nas sessões anteriores, por se sentirem mais confortáveis. Perante esta situação, procurei sensibilizá-los para a importância de diversificarem as suas experiências, incentivando-os a experimentar novas atividades e a alargarem as suas aprendizagens.

Figura 23

Realização das atividades opcionais



Por último, os alunos registaram a leitura e o respetivo registo literário na grelha “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C) e receberam um carimbo de viagem literária (cf. Anexo T), carimbando-o nos seus Passaportes, na página destinada a esse fim. Devido a limitações de tempo, não foi possível dar continuidade à decoração das capas dos Passaportes nesta sessão.

Sessão 4 (07/05/2025)

A quarta sessão teve lugar no dia 7 de maio de 2025, com a duração aproximada de 90 minutos, e foi dedicada à realização de uma viagem literária a pares, seguida da elaboração dos respetivos registos literários nos Passaportes da Leitura, individualmente.

Assim, introduzi a atividade estabelecendo uma relação com o livro lido na sessão anterior, “Os Donos do Recreio”, e o quotidiano das crianças, referindo que, tal como no recreio, em que muitas vezes brincam aos pares, também nesta viagem literária iriam trabalhar dois a dois. Deste modo, organizei a turma em pares heterogéneos, previamente definidos por mim, tendo em conta os níveis de dificuldade e a motivação leitora de cada aluno. Cada par teve a oportunidade de escolher o livro que desejava ler através do *padlet* ou dirigindo-se ao “Aeroporto do 4.º A” presente na sala. No momento da escolha,

observou-se o entusiasmo e envolvimento dos pares na procura de um livro do seu interesse comum, o que exigiu diálogo, escuta e negociação. Em alguns casos, observaram-se dificuldades em chegar a um acordo, no entanto, conseguiram resolvê-las autonomamente. Para outros, o processo revelou-se mais simples, já que rapidamente encontraram uma obra do agrado comum. Esta etapa revelou-se importante para o desenvolvimento de competências sociais e de cooperação, nomeadamente no caso dos pares que nunca tinham trabalhado juntos. Simultaneamente, permitiu que os alunos atingissem uma maior autonomia no processo de escolha literária, uma vez que, até ao momento, os livros tinham sido sempre selecionados por mim.

Após selecionarem os livros, cada aluno preencheu o “Check-in – Antes da Leitura” (cf. Anexo P). Foi necessário reforçar que, embora a leitura fosse a pares, cada aluno teria as suas próprias ideias iniciais, pelo que esta etapa seria individual. Incentivei-os, posteriormente, a compararem as suas previsões, de modo a perceberem como, perante o mesmo livro, podiam surgir interpretações e expectativas diferentes (Figura 24).

Figura 24

Comparação de duas previsões distintas para o mesmo livro efetuadas pelos alunos A22 e A11

Check-in - Antes da Leitura

Penso que este livro é sobre Uma criança que fez muitos amigos

porque gosta a capa de impressão de desenhos

	Sim	Não
Consgo perceber qual o assunto do livro através da sua capa e título?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conheço o/a autor(a) do livro?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Quão entusiasmado estou para ler este livro?

Quão entusiasmado estou para ler este livro?

De seguida, cada par deu início à leitura do livro selecionado, organizando-se de forma autónoma. Neste sentido, foi possível observar diferentes estratégias: alguns pares leram em conjunto, alternando a leitura; noutros casos, apenas um dos elementos leu enquanto o outro escutava. De um modo geral, destacou-se, de forma notável, a colaboração entre os alunos, sobretudo nos casos dos que apresentavam maiores dificuldades, que contaram com o apoio dos colegas durante a leitura (Figura 25).

Figura 25

Leitura a pares dos livros selecionados



Concluída a leitura, incentivei os pares a conversarem sobre o livro lido, compartilhando as suas interpretações, opiniões e sentimentos relativamente ao comportamento das personagens e à mensagem transmitida. Este momento permitiu fomentar a reflexão conjunta e estimular o pensamento crítico, bem como promover o respeito por diferentes perspetivas, já que, por vezes, surgiram interpretações distintas da mesma situação, o que levou os alunos a escutarem-se mutuamente e a justificarem os seus pontos de vista, como é possível observar no excerto de diálogo abaixo:

A20: *“Oh! Ela ficou mais velha e morreu!”*

A16: *“Não! Eu acho que a barriga dela explodiu de ter comido tantos animais e morreu.”*

A20: *“Eu não percebi isso, mas como fez o barulho de uma explosão se calhar é isso...”*

A16: *“Sim, olha aqui! A barriga dela ficou tão cheia que explodiu!”*

Seguidamente, mais uma vez de forma individual, os alunos preencheram o “Check-out – Depois da Leitura” (cf. Anexo Q), sendo novamente reforçada a importância de o fazerem sozinhos, uma vez que este momento exigia que refletissem e partilhassem a sua opinião sobre a história. Verificou-se, aliás, que as opiniões podiam divergir dentro do mesmo par, como ilustra o exemplo apresentado abaixo (Figura 26).

À semelhança das sessões anteriores, cada aluno concluiu o seu registo com o preenchimento da grelha “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C) e com a aquisição de um novo carimbo (cf. Anexo S).

Sessão 5 (12/05/2025)

A quinta sessão foi realizada no dia 12 de maio de 2025, com duração aproximada de 90 minutos, sendo que teve como principal enfoque a leitura coletiva de um novo livro. Deste modo, de forma a introduzir a temática da sessão, comecei por perguntar aos alunos o que entendiam por “arte” e “artista”, promovendo a partilha de ideias e a ativação de conhecimentos prévios. Abaixo encontram-se alguns exemplos de respostas:

A3: *“A arte pode ser música, desenhos, pintar, grafiti...”*

A24: *“A arte serve para as pessoas expressarem os sentimentos.”*

A22: *“Eu conheço o Picasso que faz desenhos e o Leonardo da Vinci que eu acho que faz desenhos e outras coisas”*

A15: *“O Michael Jackson também é um artista porque a música é uma arte, a dança também é uma arte, os filmes também são.”*

Depois, apresentei fotografias de artistas de diferentes áreas, épocas e nacionalidades, promovendo uma conversa sobre quem eram, que tipo de arte criavam e de que forma cada um se expressava (Figura 28). Para enriquecer a partilha, mostrei algumas imagens representativas das suas obras, o que ajudou os alunos a visualizar e compreender melhor os diferentes estilos, técnicas e formas de expressão artística. Esta partilha permitiu ampliar a conceção de arte dos alunos, mostrando-lhes a diversidade de formas de expressão artística e valorizando a originalidade e identidade de cada criador. Alguns dos artistas apresentados eram já conhecidos pelas crianças, enquanto outros foram uma novidade, o que gerou curiosidade e interesse em descobrir mais sobre eles.

Figura 28

Apresentação das fotografias dos artistas



Concluído este momento introdutório, apresentei o livro que iríamos explorar, “O Melro Artista”, de Marion Deuchars (Figura 29) e distribuí o “Check-in – Antes da Leitura” (cf. Anexo P), de modo que os alunos pudessem registrar as suas expectativas.

Figura 29

Capa do livro “O Melro Artista”, de Marion Deuchars



Quando todos concluíram o registo pré-leitura, dei início à leitura do livro em voz alta para a turma, chamando a atenção para as ilustrações e realizando pausas estratégicas para observar as reações dos alunos e/ou colocar questões (Figura 30). Nesta leitura os alunos não se mostraram tão participativos, permanecendo maioritariamente em silêncio, atentos ao desenrolar da história. Ainda que menos interventivos, demonstraram interesse e concentração, acompanhando com curiosidade o desenvolvimento da narrativa.

Figura 30

Leitura do livro em voz alta para a turma



No fim da leitura, promovi um diálogo em turma, no qual refletimos sobre temas como a arte, a valorização da diferença, a inclusão, a empatia, o respeito e a liberdade para nos expressarmos e sermos quem somos, como ilustram os excertos abaixo:

A19: *“O melro sentia-se humilhado e fracassado pelos outros animais, eles não o aceitavam, mas a arte fez com que ele se sentisse melhor.”*

A23: *“Ele tentou arranjar uma forma de se sentir bem expressando os seus sentimentos através dos desenhos que fazia no bico.”*

A24: *“As pessoas são muito interesseiras, especialmente com o dinheiro, ele deixa as pessoas malucas! Devemos respeitar e aceitar todos tal como eles são e não porque temos algum interesse neles.”*

Seguidamente, os alunos preencheram o “Check-out – Depois da Leitura” (cf. Anexo Q) e o “Bilhete de Viagem Literária” (cf. Anexo S), sendo que, neste último, se verificou uma grande autonomia por parte dos alunos, não sendo necessário o meu auxílio para que o preenchimento ficasse correto.

Depois, chamei a atenção da turma para a página 21 do livro (Figura 31), com o objetivo de destacar, em particular, as duas obras de Piet Mondrian ali representadas, tendo verificado que a maioria dos alunos já tinha ouvido falar do nome do artista e reconhecia o seu estilo característico.

Figura 31

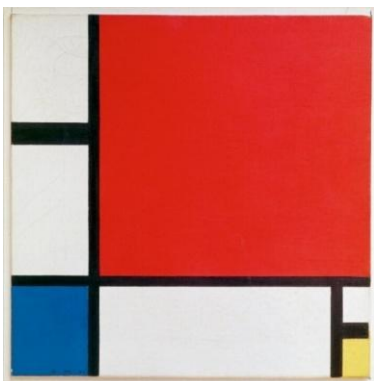
Página 21 do livro “O Melro Artista”, de Marion Deuchars



Além disso, projetei uma imagem da pintura “Composição com vermelho, amarelo e azul”, de Piet Mondrian, no quadro interativo (Figura 32), convidando os alunos a observarem os seus detalhes com atenção.

Figura 32

Imagem da pintura “Composição com vermelho, amarelo e azul”, de Piet Mondrian



De forma a analisar mais ao pormenor as suas obras, optei ainda por recorrer ao livro “Mondrian”, de Claire Zucchelli-Romer (Figura 33), que, através dos seus elementos pop-up, serviu de suporte à observação orientada de algumas das suas criações (Figura 34). Esta abordagem permitiu aos alunos uma experiência visual mais envolvente, facilitando a identificação de elementos marcantes do estilo do artista, como demonstram os exemplos de comentários apresentados abaixo:

Figura 33

Capa do livro “Mondrian”, de Claire Zucchelli-Romer

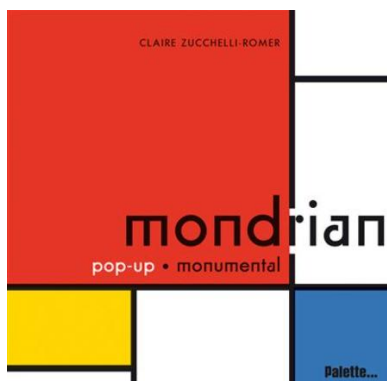


Figura 34

Análise das obras de Piet Mondrian através dos elementos pop-up do livro



A7: “Não existem círculos nem coisas curvas, só retas. Umas maiores e outras mais pequenas.”

A6: “E eu acho que há umas coisas que são sempre iguais, que são os quadrados e os retângulos. Dá para perceber então que são sempre quadriláteros.”

A3: “Ele usa sempre as mesmas cores! Amarelo, vermelho, azul, preto e branco.”

Concluída a exploração das obras, desafiei os alunos a realizarem os seus registos de leitura inspirando-se no estilo artístico de Piet Mondrian, permitiu-lhes expressar-se de forma criativa, articulando assim a literatura com as Artes Visuais. Antes de iniciarem esta tarefa, tendo em conta que a atividade “Conselho do Viajante” foi uma das mais escolhidas na sessão anterior e, ao acompanhar a sua realização, percebi que alguns alunos revelaram dificuldades em expressar a sua opinião, efetuando observações muito simples e incompletas relativamente à obra lida, promovi uma breve conversa em grande

grupo sobre a importância de partilharmos as nossas opiniões de forma clara e fundamentada, procurando incentivar a melhoria da qualidade da escrita, nomeadamente no que diz respeito à estrutura de um texto de opinião. Com o objetivo de apoiar os alunos neste processo, apresentei o “Guião de opinião” (cf. Anexo V) e entreguei um exemplar a cada aluno, permitindo-lhes recorrer a este sempre que necessário.

Durante a realização dos registos literários (Figura 35), foi possível observar diferentes níveis de envolvimento e criatividade por parte dos alunos, sendo evidente que algumas crianças se revelaram mais inseguras na concretização dos registos inspirados no estilo artístico de Piet Mondrian, pelo que as incentivei a explorar diferentes possibilidades, a arriscar nas suas escolhas e a procurar inspirações nas obras observadas. A maioria dos alunos optou por realizar registos baseados nas cores primárias e nas formas geométricas características do artista, demonstrando uma apropriação criativa das referências visuais trabalhadas. Além disso, foi notório o cuidado na elaboração dos trabalhos, não só a nível estético, mas também na componente escrita, sendo frequente o recurso aos guiões de apoio disponibilizados até então, o que evidenciou a crescente autonomia e a preocupação dos alunos em melhorar a qualidade dos seus registos.

Figura 35

Realização das atividades opcionais



Por último, os alunos dirigiram-se à grelha “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C) onde, com entusiasmo, assinalaram mais uma leitura realizada, recebendo de seguida o respetivo carimbo (cf. Anexo T).

Importa ainda referir que, no final da sessão, a aluna A3 dirigiu-se até mim para me mostrar os seus dois últimos livros lidos (Figura 36). Tratava-se de livros de mangá,

um estilo que aprecia particularmente porque as histórias “*são diferentes, têm personagens fortes e são de aventura*”, acrescentando que gostaria de, um dia, criar os seus próprios mangás. Este momento demonstrou, mais uma vez, o impacto positivo do projeto no envolvimento dos alunos com o universo literário.

Figura 36

Livros apresentados pela aluna A3



Sessão 6 (19/05/2025)

No decorrer da sexta sessão, realizada a 19 de maio de 2025 e com uma duração aproximada de 90 minutos, pretendeu-se dar continuidade ao projeto, através da leitura coletiva de um novo livro. Assim, tal como nas sessões anteriores, esta teve início com uma dinâmica introdutória, relacionada com a temática da obra a explorar, com o objetivo de despertar a curiosidade e envolver os alunos desde o início. Assim, pedi a atenção da turma e projetei uma imagem no quadro (Figura 37) durante 10 segundos.

Figura 37

Imagem apresentada para o exercício de observação



De seguida, retirei a imagem e, em grande grupo, coloquei algumas questões sobre o que tinham observado, com o intuito de perceber se repararam nos seus detalhes. De um modo geral, em todas as perguntas, surgiram respostas variadas, o que levou os alunos

a compararem-nas e a refletirem sobre as suas perceções, sendo que, em algumas das questões, nenhum aluno acertou. No final, voltei a projetar a imagem, permitindo confirmar as respostas dadas e levar os alunos a refletirem sobre o facto da distração, por vezes, nos fazer escapar pormenores relevantes, como ilustram os seguintes excertos:

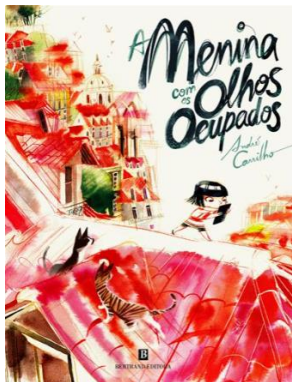
A8: *“Eu não reparei em todos os pormenores da imagem porque eu estava a pensar noutras coisas ao mesmo tempo.”*

A21: *“Às vezes eu não estou a tomar atenção às coisas que acontecem à minha volta porque estou a fazer outras coisas. (...) Sou muito distraído!”*

Em seguida, apresentei o livro que iríamos ler, “A Menina com os Olhos Ocupados”, de André Carrilho (Figura 38), e distribuí o “Check-in – Antes da Leitura” (cf. Anexo P). Desta vez, a maioria dos alunos identificou corretamente o tema central do livro, referindo que, na capa, viam uma menina com os olhos fixos no telemóvel, o que sugeria uma possível reflexão sobre o uso excessivo da tecnologia.

Figura 38

Capa do livro “A Menina com os Olhos Ocupados”, de André Carrilho



Depois, iniciei a leitura do livro em voz alta para a turma (Figura 39), procurando envolver os alunos na narrativa através da entoação e da expressividade, fazendo algumas pausas estratégicas para observar as suas reações e estimular a reflexão sobre determinadas passagens da história.

Figura 39

Leitura do livro em voz alta para a turma



Quando terminei a leitura, promovi um diálogo em turma, no qual discutimos temas como a distração e o vício provocado pelas tecnologias, a importância de estarmos atentos ao que nos rodeia e a empatia e o respeito pelos outros. Durante este momento, alguns alunos participaram ativamente, partilhando as suas experiências pessoais. Muitos reconheceram que existem vários momentos em que não prestam atenção ao que os rodeia por estarem focados em dispositivos eletrónicos, destacando-se assim a importância de estarmos presentes e atentos às pessoas e ao ambiente. Estas partilhas revelaram não só uma boa compreensão da mensagem do livro, mas também uma consciência crítica relativamente ao uso das tecnologias no dia a dia, como visível nos excertos abaixo:

A22: *“Eu às vezes não tomo atenção às coisas à minha volta porque estou no telemóvel a jogar. (...) Às vezes eu apercebo-me, mas continuo.”*

A20: *“O telemóvel faz com que nós não nos consigamos aperceber do que se passa à nossa volta. Não damos atenção à nossa família, aos nossos amigos (...) eu sei que faz mal, mas é um vício.”*

A23: *“O vício das tecnologias faz mal à saúde.”*

Após o diálogo, os alunos preencheram o “Check-out – Depois da Leitura” (cf. Anexo Q) e o “Bilhete de Viagem Literária” (cf. Anexo S) autonomamente. Além disso, apesar da crescente evolução dos registos literários, considerei importante disponibilizar um novo recurso de apoio, uma vez que, nos registos anteriores, identifiquei que alguns alunos ainda revelavam dificuldades em organizar as suas ideias por escrito, especialmente na articulação entre frases ou parágrafos. Assim, apresentei uma tabela de

“Conectores discursivos” (cf. Anexo W), com o intuito de os ajudar a estabelecer relações mais coesas nos seus textos. Além disso, de forma a inspirar os alunos e a apresentar novas possibilidades de organização e decoração dos seus registos, partilhei dois exemplos de Cadernos de Leitura realizados por outros alunos, destacando alguns dos seus registos mais originais, como fonte de inspiração (Figura 40).

Figura 40

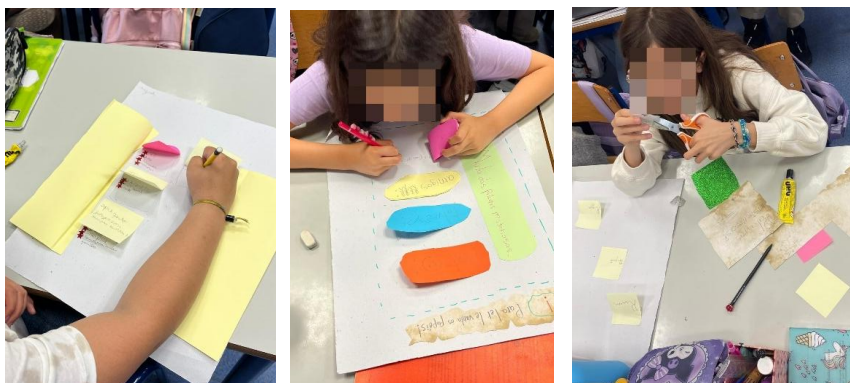
Apresentação de exemplos de Cadernos de Leitura



Importa ainda realçar que, antes do início da elaboração dos registos, com o objetivo de promover a variedade nas atividades realizadas até ao momento, expliquei à turma que, nesta sessão, a atividade “Chat do viajante” estaria “proibida”. Esta decisão foi introduzida através de uma analogia com o tema da sessão, o vício das tecnologias, referindo que, muitas vezes, estamos tão focados nos *chats online* que acabamos por não nos aperceber do que se passa à nossa volta. Com base na regra apresentada, os alunos selecionaram e realizaram uma das atividades opcionais disponíveis (Figura 41), demonstrando originalidade e empenho, uma vez que exploraram novas potencialidades dos materiais, como colagens, molduras decorativas, sobreposição de elementos visuais e *lettering* criativo.

Figura 41

Realização das atividades opcionais



Finalmente, tal como nas sessões anteriores, esta foi concluída com o preenchimento da grelha “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C) e com a aquisição dos carimbos (cf. Anexo T), momento que continuou a ser vivido com entusiasmo pelos alunos, reforçando o sentido de progressão e de conquista ao longo do percurso leitor.

Sessão 7 (26/05/2025)

A sétima sessão foi realizada no dia 26 de maio de 2025, com uma duração aproximada de 90 minutos, tendo sido dedicada à realização de uma viagem literária individual. Deste modo, iniciei a sessão com a projeção de um aviso com áudio, no qual simulei o ambiente de um aeroporto, anunciando a última chamada para o voo com destino à viagem literária final. Através deste momento simbólico, comuniquei que esta seria a última “viagem” no âmbito do projeto dos Passaportes da Leitura e que, por isso, teria um carácter especial. Assim, expliquei que cada aluno seria responsável pela sua própria “viagem”, tendo a oportunidade de escolher o seu “destino” literário, selecionando um livro de acordo com os seus interesses e cumprindo, de forma autónoma, todas as etapas previstas para a elaboração dos registos. De um modo geral, os alunos demonstraram entusiasmo e interesse, contudo, ao se aperceberem de que esta seria a última sessão do projeto, alguns alunos manifestaram tristeza e nostalgia, comentando que gostariam que as viagens literárias continuassem.

Depois de explicado o funcionamento da sessão, os alunos dirigiram-se ao “Aeroporto do 4.º A”, na sala de aula ou acederam ao *padlet* para escolher o seu livro. A maioria não revelou dificuldades no processo de seleção, demonstrando autonomia e foco

na procura de uma leitura que os cativasse. Esta liberdade de escolha revelou-se altamente motivadora, permitindo que cada aluno se aproximasse dos seus gostos pessoais.

Escolhido o livro, cada aluno efetuou o “Check-in – Antes da leitura” (cf. Anexo P), registrando as suas expectativas e antecipações sobre a leitura (Figura 42). Como foi a primeira vez que realizaram o processo de forma autónoma, foi difícil controlar que não tivessem acesso prévio ao conteúdo do livro, sendo que verifiquei que alguns alunos consultaram o interior do livro ou leram a sua *sinopse* antes de procederem ao preenchimento. Assim, foi necessário relembra-los da importância de realizarem o registo de forma honesta, sem recorrerem a informações antecipadas.

Figura 42

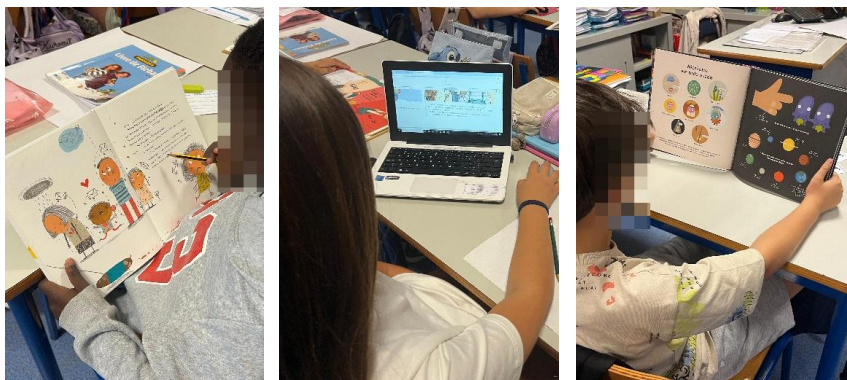
Preenchimento do "Check-in - Antes da Leitura"



De seguida, os alunos iniciaram a leitura dos livros escolhidos, mostrando-se motivados e concentrados (Figura 43). No caso dos alunos com maiores dificuldades de leitura, procurei proporcionar um apoio mais individualizado, ajudando-os a ler algumas palavras mais complexas e promovendo a leitura partilhada sempre que necessário. Além disso, verifiquei que alguns alunos também contaram com o apoio dos colegas sentados ao seu lado, que, de forma espontânea, colaboraram na leitura e na compreensão do texto, criando assim um ambiente de aprendizagem cooperativo. Esta abordagem diferenciada revelou-se fundamental para assegurar que todos os alunos, independentemente do seu nível, pudessem usufruir plenamente da experiência de leitura autónoma, fortalecendo a sua autonomia e interesse pelo livro escolhido.

Figura 43

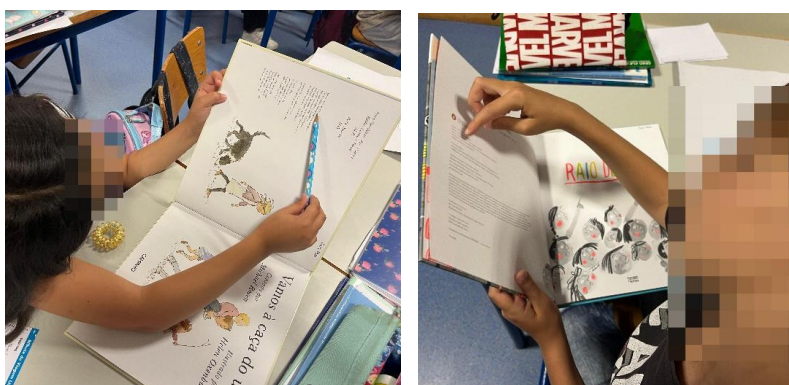
Leitura individual dos livros selecionados



Finalizada a leitura, os alunos efetuaram o “Check-out – Depois da Leitura” (cf. Anexo Q), sendo que, de um modo geral, a maioria manifestou gostar dos livros selecionados. No que diz respeito ao preenchimento do “Bilhete de Viagem Literária” (cf. Anexo S), a maioria dos alunos conseguiu completá-lo de forma autónoma e correta, tendo-se observado que muitos consultaram as fichas técnicas dos livros e demonstraram saber interpretá-las (Figura 44). Aqueles que apresentaram maiores dificuldades receberam apoio individualizado.

Figura 44

Consulta autónoma das fichas técnicas dos livros



Relativamente ao processo de seleção e realização das atividades, observei que muitos alunos se dirigiram ao “Aeroporto do 4.º A” presente na sala para consultarem as opções disponíveis (Figura 45), optando conscientemente por uma atividade ainda não explorada, conforme salientado por mim, já que esta seria a última viagem literária.

Figura 45

Escolha das atividades opcionais a realizar



Durante a execução das atividades, os alunos revelaram um elevado nível de empenho, evidenciando-se, mais uma vez, uma criatividade notória e uma exploração diversificada dos materiais decorativos. Importa também salientar a utilização recorrente dos guiões de apoio fornecidos, cuja utilização foi incentivada por mim, especialmente junto dos alunos com maiores dificuldades ou dúvidas, ajudando-os na organização das suas ideias e na concretização das tarefas propostas (Figura 46).

Figura 46

Realização das atividades opcionais



No final, os alunos preencheram, autonomamente, a grelha “As nossas viagens literárias” (cf. Anexo C) e receberam o último carimbo (cf. Anexo T). Além disso, como esta sessão decorreu ao ritmo de cada aluno, à medida que foram terminando, o tempo disponível foi ocupado com a continuação da decoração das capas dos Passaportes.

Sessão 8 (02/06/2025)

A oitava sessão realizou-se no dia 2 de junho de 2025, com a duração aproximada de 90 minutos, focando-se na conclusão dos Passaportes da Leitura e na preparação das suas apresentações orais. Neste sentido, expliquei aos alunos que deveriam seguir uma ordem de tarefas previamente definida por mim, ajustando-se ao ponto em que cada um se encontrava. Assim, as etapas a cumprir, conforme o que ainda lhes faltasse concluir, seriam: (i) finalização dos registos de leitura incompletos; (ii) conclusão da decoração da capa; (iii) realização da paginação e construção de um índice; (iv) montagem final do Passaporte; (v) preparação da apresentação oral a realizar na sessão seguinte.

Após apresentar a ordem de trabalhos, cada aluno iniciou as tarefas que tinha por concluir, autonomamente. Deste modo, no que diz respeito à conclusão dos registos de leitura, cada um assegurou que não ficou nada por completar, confirmando que as leituras estavam devidamente identificadas e registadas, com os respetivos elementos decorativos e ilustrações finalizados/as (Figura 47). Esta tarefa revelou-se rápida, uma vez que apenas alguns alunos tinham pequenos pormenores por completar.

Figura 47

Conclusão dos registos de leitura



Relativamente à conclusão da decoração das capas, chamei a atenção para a importância de esta conter as informações obrigatórias, o título e o nome do aluno, de forma devidamente visível, bem como de apresentar uma composição visual apelativa, que refletisse a temática das viagens literárias. Assim, os alunos que ainda tinham esta tarefa por concluir, que constituíam a maioria, envolveram-se ativamente no processo, recorrendo a diferentes materiais e técnicas de expressão plástica (Figura 48).

Figura 48

Conclusão da capa do Passaporte



No que diz respeito à paginação e construção do índice, comecei por questionar os alunos sobre o significado dos termos “paginar” e “índice”. A maioria demonstrou compreender estes conceitos, tendo referido, por exemplo:

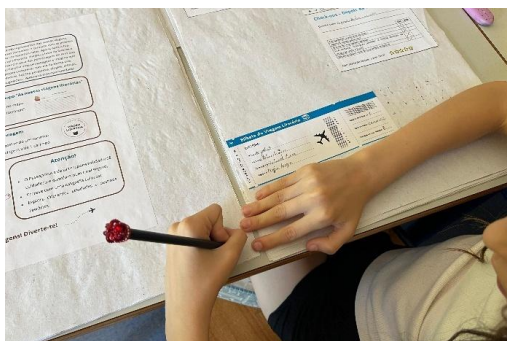
A16: *“Paginar é pôr os números nas folhas.”*

A23: *“O índice serve para sabermos onde está cada coisa, como num livro de receitas, por exemplo.”*

Para facilitar a compreensão e esclarecer eventuais dúvidas, apresentei ainda dois exemplos de Cadernos de Leitura elaborados por outros alunos, já organizados com paginação e índice completos, permitindo uma visualização clara do que se pretendia. Assim, com base nessas orientações, cada aluno organizou as folhas do seu Passaporte pela ordem correta, assegurando que nenhuma página estava em falta ou fora do lugar. Posteriormente, procederam à numeração das páginas, colocando os respetivos números no canto inferior direito de cada folha (Figura 49).

Figura 49

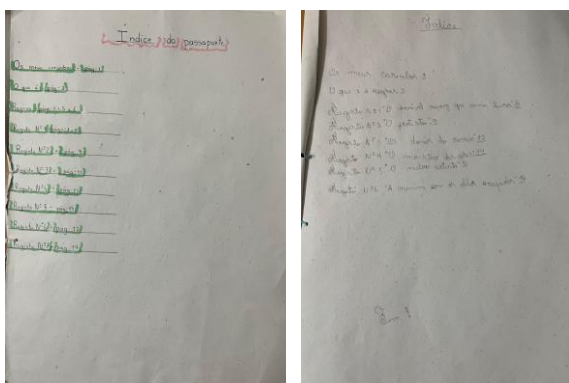
Paginação do Passaporte



De seguida, elaboraram os índices numa folha em branco, colocada imediatamente após a capa, nos quais registaram os títulos dos diferentes registos e/ou secções do Passaporte, acompanhados pela página correspondente (Figura 50).

Figura 50

Exemplos de índices dos alunos A15 e A19

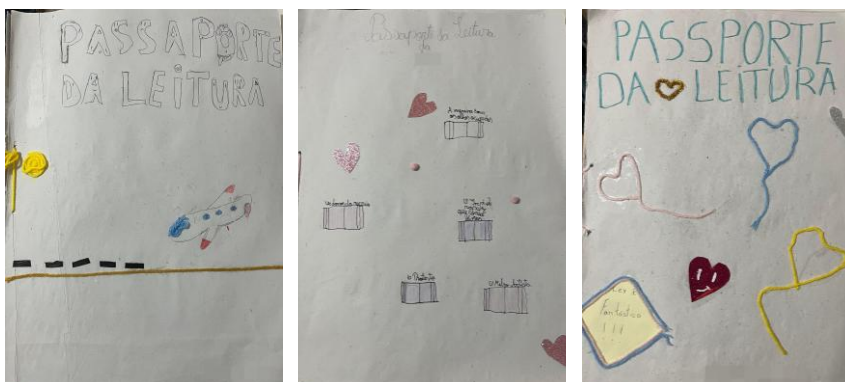


Esta tarefa revelou-se a mais desafiante para os alunos, uma vez que, para a maioria, foi a primeira vez que realizaram um trabalho com paginação e índice. Tal inexperiência levou a que surgissem dúvidas, sendo que alguns alunos começaram por numerar as páginas incorretamente, repetindo ou saltando números, e alguns elaboraram o índice de forma incompleta. Perante estas situações, foi necessário prestar apoio e reforçar as instruções, garantindo a correção dos erros e a compreensão do processo.

De seguida, de forma a concluir a montagem do Passaporte, mantendo a ordem das páginas numeradas, cada aluno fez cuidadosamente dois furos nas folhas e passou um fio de lã por eles, finalizando com um nó firme que uniu todas as páginas (Figura 51). No final desta etapa, ao verem pela primeira vez o seu Passaporte montado e finalizado, os alunos mostraram-se motivados e visivelmente orgulhosos do seu trabalho.

Figura 51

Exemplos de Passaportes concluídos dos alunos A13, A7 e A15



Por fim, alguns alunos iniciaram o planeamento das suas apresentações orais para a sessão seguinte, refletindo sobre o que pretendiam dizer e mostrar aos colegas.

Importa referir que nem todos os alunos conseguiram concluir as tarefas previstas durante a sessão, visto que várias crianças tiveram dificuldades em finalizar o índice, o que implicou que não pudessem avançar. Esta situação reforçou a necessidade de reservar tempo adicional e proporcionar um acompanhamento mais individualizado a estes alunos na sessão seguinte.

Sessão 9 (03/06/2025)

A nona e última sessão decorreu no dia 3 de junho de 2025, durante cerca de 90 minutos, focando-se nas apresentações orais dos Passaportes, numa reflexão final sobre o projeto e na entrega de lembranças simbólicas.

Como referido na descrição anterior, iniciei esta sessão concedendo alguns minutos para que os alunos pudessem concluir as tarefas pendentes. No caso dos que se encontravam mais atrasados na elaboração do índice, optei por solicitar que montassem o seu Passaporte, garantindo que pudessem participar na apresentação oral.

Concluída a montagem de todos os Passaportes, iniciei as apresentações orais, chamando os alunos por uma ordem previamente definida por mim, alternando entre aqueles que possuíam registos mais e menos completos, bem como entre os que se mostravam mais ou menos motivados, de forma a equilibrar os níveis de confiança e incentivar a participação de todos. Os alunos partilharam como decoraram os Passaportes, os livros que leram, os registos de que mais e menos gostaram e alguns chegaram mesmo

a recomendar obras aos colegas (Figura 52). Será realizada uma descrição mais detalhada destes aspetos no capítulo 4.

Figura 52

Apresentação oral dos Passaportes à turma



A turma escutou as apresentações com atenção, fazendo comentários e colocando questões, promovendo-se, assim, a interação e o reconhecimento mútuo. Uma vez que alguns alunos se mostraram mais tímidos ou revelaram maiores dificuldades, incentivei-os a participar através de questões e comentários orientadores, no sentido de os ajudar a desenvolver e justificar as suas ideias. Dada a limitação de tempo não foi possível que todos apresentassem, contudo, as partilhas realizadas foram muito significativas, refletindo o envolvimento dos alunos e valorizando o percurso feito ao longo do projeto. No final, realizámos ainda uma breve reflexão em turma sobre o decorrer do projeto, que será descrita e analisada mais ao pormenor no capítulo 4.

Para assinalar o encerramento deste percurso, cada aluno recebeu uma lembrança simbólica pela sua participação e empenho: um autocolante temático relacionado com a leitura e um marcador de livros personalizado (Figura 53).

Figura 53

Entrega da lembrança de participação



CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e analiso os dados recolhidos ao longo do período de intervenção pedagógica recorrendo às técnicas descritas no capítulo 2. Através desta análise, procuro compreender de que modo a intervenção desenvolvida contribuiu para a concretização dos objetivos delineados e para dar resposta à questão de investigação formulada.

Assim, o capítulo organiza-se em quatro subcapítulos distintos, dedicados à análise: (i) da frequência leitora, considerando o número de leituras realizadas, a sua regularidade e os contextos em que esta ocorre; (ii) das preferências de leitura, tendo em conta as temáticas privilegiadas pelos alunos; (iii) da participação nas atividades, explorando as preferências das crianças, as aprendizagens realizadas e o grau de envolvimento demonstrado; (iv) da avaliação do projeto, nomeadamente os aspetos mais valorizados e sugestões de melhoria por parte dos alunos.

1. Frequência leitora

A análise da frequência leitora dos alunos ao longo da intervenção baseou-se nos dados recolhidos através de diferentes instrumentos, nomeadamente: os inquéritos por questionário inicial e final (cf. Anexo F e G); a grelha de observação contínua relativa ao número de leituras realizadas pelos alunos ao longo das semanas (cf. Anexo B); a entrevista *focus group* realizada aos alunos na fase final do projeto (cf. Anexo E).

Ao analisar os dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado antes da intervenção, com base nas categorias de análise criadas (cf. Anexo X), foi possível constatar que, apesar de a maioria dos alunos afirmar gostar de ler (79%), a frequência com que o faziam era reduzida, já que apenas 46% referiam ler frequentemente, enquanto 50% indicavam fazê-lo raramente e 4% nunca. A leitura ocorria, sobretudo, em casa (88%), maioritariamente de forma individual (96%), sendo pouco frequentes os momentos de leitura partilhada com familiares, colegas ou com as professoras titular ou bibliotecária. Quando questionados sobre se gostariam de ler mais, a maioria respondeu afirmativamente (79%), apontando como principais razões o gosto

por aprender e adquirir conhecimento (37%), o prazer e entretenimento proporcionados pela leitura (37%) ou simplesmente o desejo de ler com maior regularidade (26%).

Relativamente à análise da grelha de observação referente ao número de leituras realizadas por cada aluno durante o período de intervenção, esta revelou um aumento progressivo da frequência leitora face ao período pré-intervenção (cf. Anexo Y). No total, no final do projeto, registaram-se 161 leituras individuais, com 24 alunos a realizar, em média, 1 leitura por semana. Individualmente, a maioria dos alunos atingiu o número máximo de leituras previstas (7), enquanto 3 alunos realizaram 6 leituras e 1 aluno realizou apenas 5. Estes dados contrastam significativamente com os hábitos inicialmente reportados no inquérito por questionário, em que a maioria referiu não ler com regularidade. Assim, a análise permite concluir que a frequência leitora aumentou de forma evidente durante o período de intervenção, sugerindo que a proposta implementada contribuiu para o desenvolvimento de rotinas de leitura consistentes na turma.

A análise do inquérito por questionário final (cf. Anexo Z) vem confirmar esta evolução, revelando um aumento significativo da frequência leitora, já que 87% dos alunos afirmaram ler frequentemente, em contraste com 13% que indicaram continuar a fazê-lo raramente. Verificou-se, igualmente, uma ampliação dos contextos de leitura, uma vez que, para além da leitura em casa, que aumentou para 91%, todos os alunos passaram a identificar a sala de aula como um espaço habitual de leitura, o que evidencia uma integração mais consistente e intencional da prática leitora no ambiente escolar. Importa ainda referir que, no final da intervenção, todos os alunos afirmaram gostar de ler, à exceção de uma criança que referiu: “*Acho que é aborrecido, mas leio quando necessário*”. Em contraste, os restantes alunos destacaram gostar de ler por motivos associados à aprendizagem, descoberta e desenvolvimento pessoal (36%), ao relaxamento e bem-estar (32%) e ao prazer e entretenimento (32%), o que revela uma perceção globalmente positiva da leitura, entendida como uma experiência significativa, multifacetada e valorizada pelos alunos.

Por fim, a análise às respostas obtidas na entrevista *focus group* realizada a 5 alunos no término da intervenção (cf. Anexo AA) veio corroborar as ideias referidas anteriormente. Vários alunos referiram ter passado a ler com mais frequência, tanto em contexto escolar como em casa, tal como é possível verificar nos seguintes excertos:

A21: “*Eu comecei a ler um pouco mais aqui e em casa.*”

A3: *“Eu só comecei a ler mais aqui na escola, em casa já lia.”*

A5: *“Eu leio mais em casa, pedi à minha mãe para comprar os livros de uma coleção.”*

Além destes casos, surgiram ainda situações em que os alunos relataram ter recuperado o hábito de ler, como se pode verificar nos seguintes testemunhos:

A16: *“Eu já lia em casa, mas como disse, como eu agora não tenho muito tempo para ler, isto era como se fosse a minha leitura.”*

A22: *“Eu antes lia muito em casa, só que agora eu parei um pouquinho por causa das notas, então aqui eu voltei a ter o hábito (...).”*

Assim, depois de analisada a frequência com que os alunos leem, importa agora compreender quais são as suas preferências de leitura, explicitadas no ponto seguinte.

2. Preferências de leitura

A análise das preferências de leitura dos alunos permite compreender não só os seus gostos e interesses, mas também a forma como estes se transformaram ao longo da intervenção. Nesta análise irei recorrer aos dados obtidos através dos inquéritos por questionário inicial e final (cf. Anexo X e Z) e às respostas dadas pelos alunos na entrevista *focus group* (cf. Anexo AA).

Através da análise das respostas ao inquérito por questionário inicial (cf. Anexo X), foi possível verificar que a maioria das crianças já possuía gostos definidos relativamente às temáticas sobre as quais preferiam ler, destacando-se temas como “Bruxas, monstros e seres fantásticos” (42%), “Emoções” (38%) e “Animais” (33%). Estas escolhas revelam uma tendência comum nesta faixa etária, associada ao gosto pela fantasia, pela ação e pela empatia com personagens não humanas. Quando questionados sobre o último livro lido e o seu livro preferido, as respostas confirmaram essa inclinação, destacando-se coleções como “Diário de um Banana” e “Geronimo Stilton”, cujas narrativas se enquadram nas temáticas da fantasia e do universo animal.

Contudo, ao analisar os dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado no final da intervenção (cf. Anexo Z), observou-se um interesse por novas temáticas, nomeadamente “Amizade e Partilha” (52%) e “Artes” (48%), embora a preferência por “Bruxas, monstros e seres fantásticos” (57%) se tenha mantido. Além disso, quando

questionados sobre os livros de que mais gostaram de ler ao longo do projeto, surgiram títulos diversos, sendo a maioria coincidente com as temáticas mais apreciadas. Destacaram-se, em particular, histórias mais próximas da realidade e com valor educativo, como “O Protesto”, “Os Donos do Recreio”, “O Melro Artista” e “Raio de Luz”. Estes resultados evidenciam uma maior predisposição dos alunos para explorar leituras capazes de provocar reflexão e diálogo, o que constitui um aspeto positivo no desenvolvimento do seu percurso leitor.

Esta evolução foi também confirmada através da análise da entrevista *focus group* (cf. Anexo AA), em que alguns alunos expressaram que passaram a interessar-se por temáticas que não conheciam, como ilustram os exemplos abaixo:

A22: *“Eu gostei de ler sobre amizade e partilha porque eu descobri que gosto desses livros, dizem coisas importantes. (...) Eu agora também descobri que gosto de livros de artes, nunca tinha lido nenhum sobre isso.”*

A16: *“(...) percebi que gostava de outros tipos de livros. Eu gostava assim de livros mais de ação e agora os livros que li não eram tanto dessa categoria, mas eu percebi que afinal também gostava.”*

Assim, de acordo com os dados analisados, ao longo do projeto, os alunos não só consolidaram os seus interesses, como também alargaram o seu repertório leitor, demonstrando interesse por novas temáticas. A intervenção pedagógica contribuiu, assim, para a construção de uma identidade leitora, promovendo a motivação e a descoberta de si próprios enquanto leitores.

3. Participação nas atividades

A análise da participação dos alunos nas atividades opcionais, mencionadas no ponto 2.2 do capítulo anterior, e explicitadas no Anexo R, permite compreender o seu grau de envolvimento ao longo do projeto, bem como as aprendizagens realizadas e as preferências demonstradas. Para esse efeito, foram considerados dados recolhidos através (i) da grelha de observação das atividades opcionais realizadas pelos alunos no decurso na intervenção (cf. Anexo B); (ii) do inquérito por questionário final (cf. Anexo Z); (iii) da entrevista *focus group* (cf. Anexo AA); (iv) das produções dos alunos, mais concretamente os registos literários efetuados nos seus Passaportes individuais; e (iv) dos registos áudio captados no momento das apresentações orais dos Passaportes à turma.

Ao analisar a grelha de observação (cf. Anexo Y), esta revela que a atividade mais escolhida ao longo das semanas foi a atividade 2 “Caixa de memórias”, com um total de 49 participações. Esta preferência poderá ser explicada pelo facto de a tarefa privilegiar a expressão artística, permitindo aos alunos representar visualmente um ou mais elementos das histórias lidas, sem a exigência de escrita formal. Por outro lado, a atividade 1 “Mala das palavras misteriosas” foi a menos selecionada, com apenas 9 participações, sendo que este número reduzido poderá estar relacionado com a maior complexidade da tarefa, uma vez que esta exige que os alunos selecionem palavras do texto lido e pesquisem o respetivo significado e/ou as apliquem em novas frases ou textos. As atividades 8 “Chat do viajante”, 6 “À descoberta do autor...” e 7 “Explorar novos destinos...” também se destacaram, com 24, 17 e 16 participações, respetivamente. A adesão a estas tarefas poderá refletir o interesse dos alunos pela interação simbólica, pela descoberta de curiosidades e pela continuidade da experiência leitora, revelando um envolvimento com o universo dos livros para além da narrativa. A atividade 3 “Conselho do viajante” também obteve uma adesão significativa (20 participações), possivelmente por permitir uma posição crítica e pessoal relativamente à leitura. Em contrapartida, as atividades 4 “Roteiro da viagem” e a 5 “Um desvio inesperado...” apresentaram uma menor frequência (12 e 14 participações, respetivamente). Esta menor adesão poderá estar associada à maior exigência de elaboração escrita, o que poderá ter representado um desafio acrescido para alguns alunos.

Importa recordar que na 3.^a semana se realizaram 2 viagens literárias, o que implicou a duplicação do número de atividades opcionais associadas, influenciando diretamente os dados de participação. Ainda assim, nota-se uma tendência para a diversificação das escolhas ao longo das semanas, revelando uma participação ativa por parte dos alunos. Importa ainda referir que, em 2 semanas, as atividades mais escolhidas até então foram consideradas “atividades proibidas”, o que incentivou os alunos a experimentar novas propostas. Esta estratégia revelou-se eficaz, permitindo-lhes desenvolver diferentes formas de expressão e explorar dimensões menos familiares da experiência leitora.

Os dados obtidos através do inquérito por questionário final (cf. Anexo Z) confirmam as tendências identificadas na grelha de observação, reforçando a preferência dos alunos pela atividade 2 “Caixa de memórias”, referida por 26% dos inquiridos como

a sua favorita. Segue-se a atividade 8 “Chat do viajante” com 22% e a atividade 6 – “À descoberta do autor...” com 17%. Com menor destaque surge a atividade 1 “Mala das palavras misteriosas” e a atividade 4 “Roteiro da viagem”, ambas identificadas por apenas 4% dos alunos como sendo a sua atividade preferida.

A entrevista *focus group* contribuiu para um olhar mais aprofundado sobre estas preferências (cf. Anexo AA), permitindo perceber não só quais as atividades mais apreciadas, mas também de que modo os materiais de apoio e as inspirações disponibilizadas influenciaram a evolução dos registos. Assim, os testemunhos recolhidos permitiram, mais uma vez, evidenciar a diversidade de escolhas, com alunos a destacar diferentes tarefas como sendo as suas favoritas, justificando. No que respeita à influência dos materiais de apoio e das inspirações fornecidas, os alunos demonstraram reconhecer a sua utilidade no desenvolvimento dos registos literários. A utilização do computador e de ferramentas digitais como o *padlet*, por exemplo, foi apontada como facilitadora no acesso aos livros e na realização das tarefas, como ilustra o seguinte excerto:

A3: *“Eu acho que foi mais fácil para fazermos certas atividades em que era preciso e também porque tínhamos o padlet.”*

Estagiária: *“Acham que o padlet foi útil?”*

A22: *“Sim, os livros estavam sempre disponíveis.”*

A21: *“Sim, nós podíamos ver dezenas de livros!”*

Adicionalmente, foi referido que os guiões de apoio e os exemplos de Cadernos de Leitura realizados por outros alunos também se revelaram recursos pedagógicos eficazes, contribuindo para a estruturação dos registos e para uma melhor compreensão dos objetivos de algumas atividades, como ilustram os excertos abaixo:

A16: *“(...) quando eu fiz a descoberta do autor eu não fazia a mínima ideia de que eu tinha de pesquisar e depois eu lembrei-me que tinha esse papelinho que me ajudou.”*

A5: *“Eu usei a folha da opinião para fazer a atividade porque eu não sabia muito bem como fazer e assim ficou mais completo, foi só seguir aqueles passos. (...)”*

Além disso, foi ainda destacado o valor das produções de outros colegas como fonte de inspiração. Como referiu uma das alunas:

A3: *“Eu inspirei-me muito nos cadernos de outros alunos, porque eles tinham ideias muito bacanas.”*

Por fim, vários alunos referiram sentir uma evolução nos seus registos ao longo do tempo, evidenciando uma melhoria progressiva à medida que realizavam mais atividades. Esta perceção de crescimento foi associada ao desenvolvimento de uma maior autonomia e à aquisição de novas competências na realização das tarefas. Estas ideias foram também reforçadas durante as apresentações orais dos Passaportes à turma, como exemplificado nos excertos abaixo, captados através de registos áudio:

A15: *“Eu ao início não estava muito motivada a fazer os registos, não estava a entender muito bem o que era para fazer, mas depois fui percebendo e fazendo cada vez mais e melhorei muito.”*

A6: *“Fui ultrapassando as minhas maiores dificuldades aos poucos e fazendo cada vez melhor sozinho. Já percebia melhor o que era esperado, como fazer, quanto tempo iria demorar. Senti uma evolução.”*

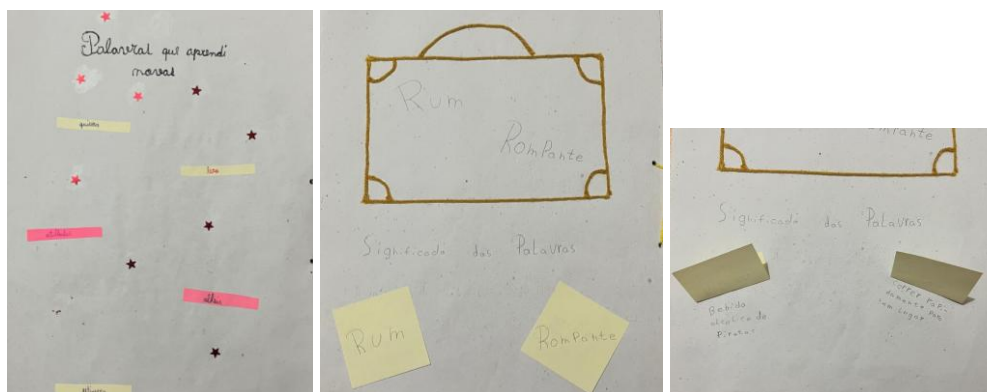
Neste sentido, para além da diversidade de atividades experienciadas, nas quais os alunos tiveram oportunidade de registar, refletir e aprofundar as suas leituras, observou-se uma evolução no seu percurso enquanto leitores críticos e criativos, com maior autonomia e intencionalidade na realização das tarefas. De modo a ilustrar essa evolução e o grau de envolvimento nas diferentes propostas, apresentar-se-á, de seguida, uma breve análise das atividades opcionais realizadas, na qual destacarei alguns exemplos de produções dos alunos, registadas nos seus Passaportes da Leitura, que evidenciem aspetos significativos do seu percurso leitor.

3.1 Atividade 1 – Mala das palavras misteriosas

No que respeita à atividade 1 “Mala das Palavras Misteriosas”, os registos evidenciam abordagens variadas. Alguns alunos limitaram-se à identificação de palavras desconhecidas, enquanto outros acrescentaram o respetivo significado, com base em pesquisas autónomas no dicionário online ou nas discussões orais em turma (Figura 54).

Figura 54

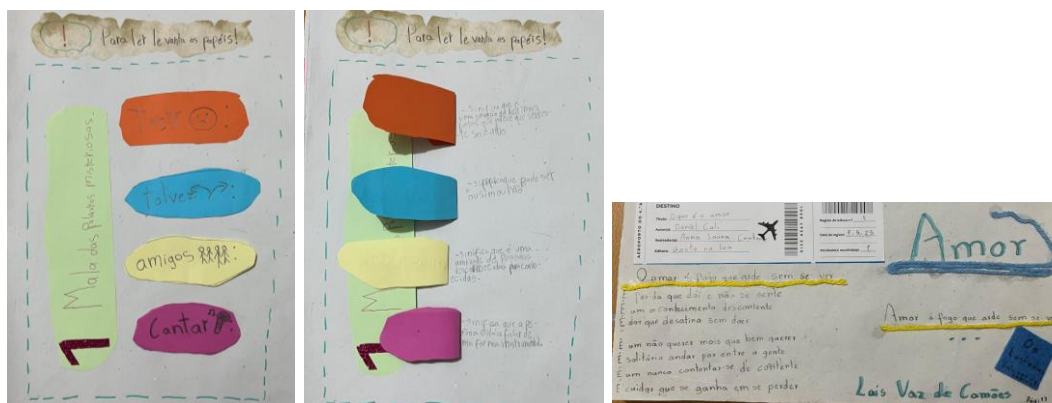
Exemplos de registos no âmbito da atividade opcional 1, efetuados pelos alunos A1 e A11



Verificou-se ainda a seleção de palavras consideradas relevantes, acompanhadas da sua definição, destacando-se, neste contexto, o registo de uma aluna que selecionou a palavra “amor” e incluiu um excerto do poema “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões, como forma de aprofundar o seu significado (Figura 55).

Figura 55

Exemplos de registos no âmbito da atividade 1, efetuados pelos alunos A12 e A15



Assim, apesar de ter sido a atividade com menor adesão, esta revelou potencial para promover o enriquecimento lexical dos alunos, evidenciando-se diferentes níveis de desenvolvimento e criatividade nos seus registos.

3.2 Atividade 2 – Caixa de memórias

Como já foi referido, a atividade 2 “Caixa de memórias” foi a mais escolhida pelos alunos, o que resultou num vasto conjunto de registos, dos quais se destacam diferentes formas de abordagem à proposta. Assim, em primeiro lugar, surgem os registos mais

comuns, centrados na representação de personagens principais ou favoritas. Nestes casos, alguns alunos limitaram-se à ilustração, enquanto outros incluíram uma frase relacionada com a personagem ou com a situação representada, conferindo maior contextualização ao desenho realizado (Figura 56).

Figura 56

Exemplos de registos no âmbito da atividade 2, efetuados pelos alunos A10, A13 e A8



Outra abordagem identificada foi o registo de frases consideradas marcantes, revelando uma leitura atenta e reflexiva (Figura 57).

Figura 57

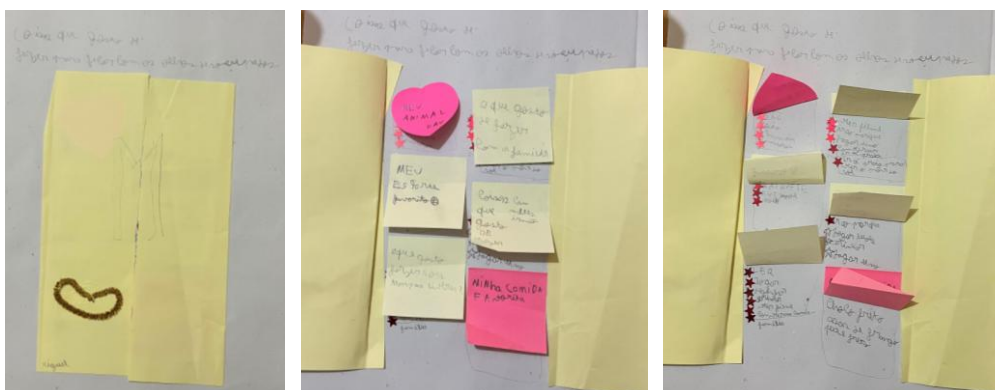
Exemplo de registo no âmbito da atividade 2, efetuado pelo aluno A1



Por fim, destaca-se um registo singular, no qual um aluno relacionou a leitura com as suas próprias memórias e experiências pessoais, uma vez que, a partir do livro “A menina com os olhos ocupados”, de André Carrilho, refletiu sobre momentos nos quais tinha os olhos “desocupados”, revelando preferências da sua vivência quotidiana (Figura 58). Este registo evidencia a capacidade de estabelecer conexões pessoais com a narrativa.

Figura 58

Exemplo de registo no âmbito da atividade 2, efetuado pelo aluno A18



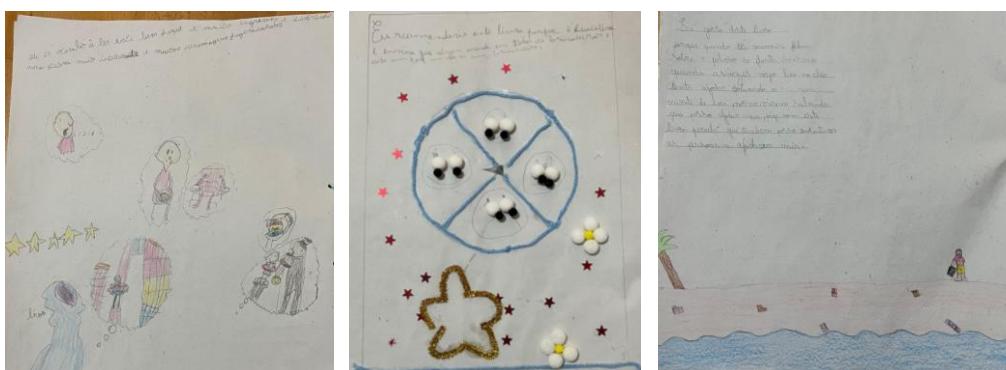
Assim, de forma geral, a atividade “Caixa de memórias” revelou-se uma proposta rica e versátil, permitindo aos alunos explorar diferentes dimensões da leitura, desde a identificação de elementos significativos ao estabelecimento de relações entre a história e as suas vivências pessoais.

3.3 Atividade 3 – Conselho do viajante

No que concerne à análise dos registos da atividade 3 “Conselho do Viajante”, destaca-se uma diferença significativa entre as produções realizadas antes e depois da disponibilização do “Guião de opinião”. Assim, inicialmente, observavam-se opiniões pouco desenvolvidas, com argumentos vagos e uma estrutura pouco definida (Figura 59).

Figura 59

Exemplos de registos no âmbito da atividade 3, efetuados pelos alunos A21, A2 e A19

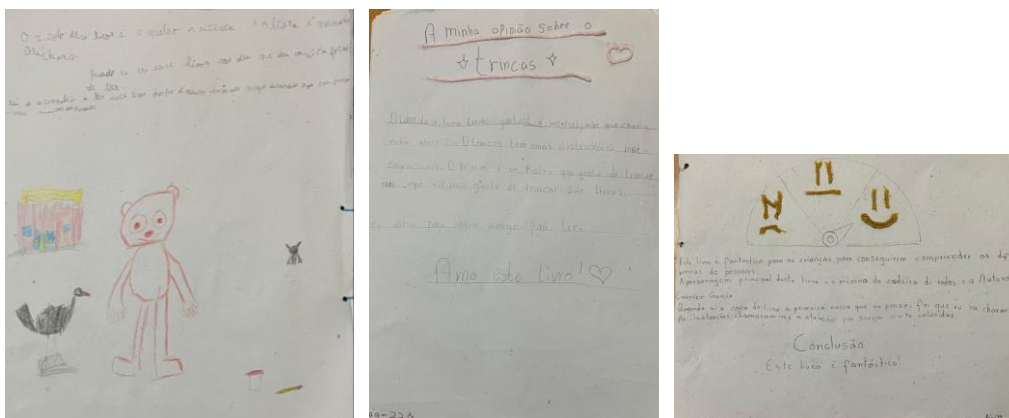


Após a disponibilização do guião, os alunos começaram a estruturar melhor as suas opiniões, sendo evidentes produções mais completas, claras e articuladas, nas quais demonstraram considerar diversos aspetos relevantes para a fundamentação do seu ponto

de vista, como as ilustrações, as personagens ou a mensagem da obra, por exemplo (Figura 60).

Figura 60

Exemplos de registos no âmbito da atividade 3, efetuados pelos alunos A21, A8 e A15



Em suma, esta atividade revelou-se fundamental no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos, tornando-os leitores mais críticos, reflexivos e autónomos na expressão de pontos de vista fundamentados. Ainda assim, persistem aspetos a consolidar, como ilustra o diálogo abaixo, dito durante as apresentações orais dos Passaportes à turma:

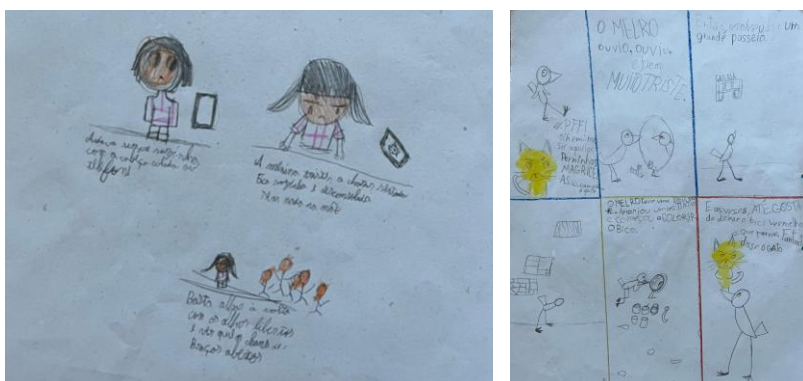
A7: “A atividade que eu menos gostei de fazer foi a 3, porque eu não gosto de dar a minha opinião. O guião depois ajudou-me, porque eu nunca sabia o que dizer, mas mesmo assim ainda não me sinto muito à vontade.”

3.4 Atividade 4 – Roteiro da viagem

Na atividade 4 "Roteiro da viagem", foi possível identificar diferentes estratégias de ordenação dos acontecimentos da história. Alguns alunos optaram por copiar frases do livro, organizando-as de forma mais simples e com menos momentos chave, enquanto outros evidenciaram uma estrutura mais detalhada e organizada, incluindo um maior número de acontecimentos (Figura 61).

Figura 61

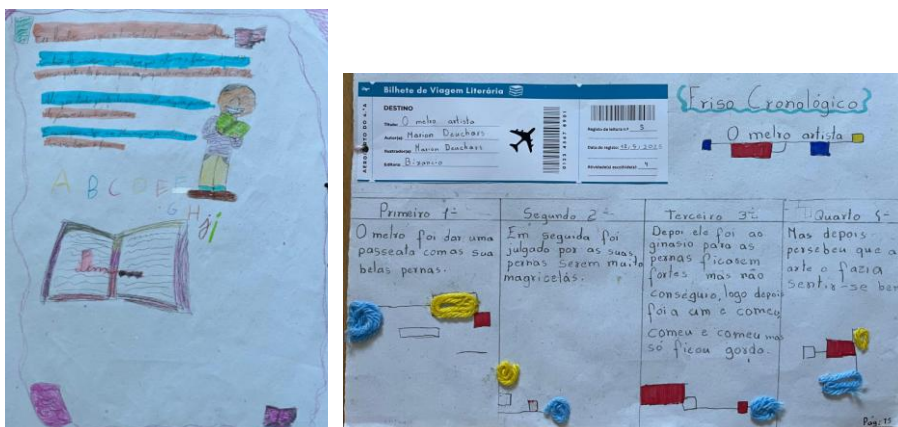
Exemplos de registos no âmbito da atividade 4, efetuados pelos alunos A23 e A22



Outra abordagem, mais exigente, consistiu na reescrita e ordenação dos acontecimentos por palavras suas. Também aqui se observaram diferentes níveis de complexidade, visto que alguns alunos optaram por estruturas mais simples, recorrendo a frases breves, enquanto, no caso de uma aluna, a organização assumiu a forma de um friso temporal, evidenciando uma representação mais criativa da sequência narrativa (Figura 62).

Figura 62

Exemplos de registos no âmbito da atividade 4, efetuados pelos alunos A10 e A15



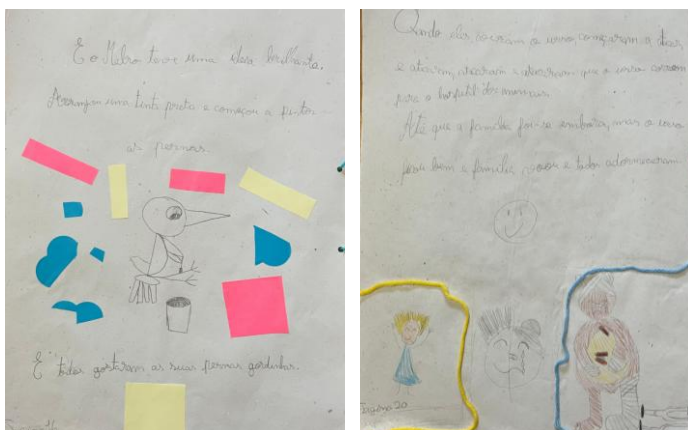
Importa relembrar que esta foi uma das atividades menos escolhidas pelos alunos, sendo que me fui apercebendo, através de alguns dos seus comentários ao longo das sessões, de que esta era uma das propostas que mais dúvidas suscitava. Ainda assim, surgiram registos diversos e significativos, que revelaram esforço de síntese e organização das ideias, contribuindo para uma melhor compreensão dos livros lidos e para o desenvolvimento de competências de reconto e estruturação narrativa.

3.5 Atividade 5 – Um desvio inesperado...

Relativamente à atividade 5 "Um desvio inesperado...", na qual as crianças foram desafiadas a criar finais alternativos para as histórias, foi possível observar, de um modo geral, uma evolução no processo de escrita da maioria dos alunos, passando de narrativas simples para produções mais complexas (Figura 63), ainda que com algumas limitações ao nível da organização e da coesão textual.

Figura 63

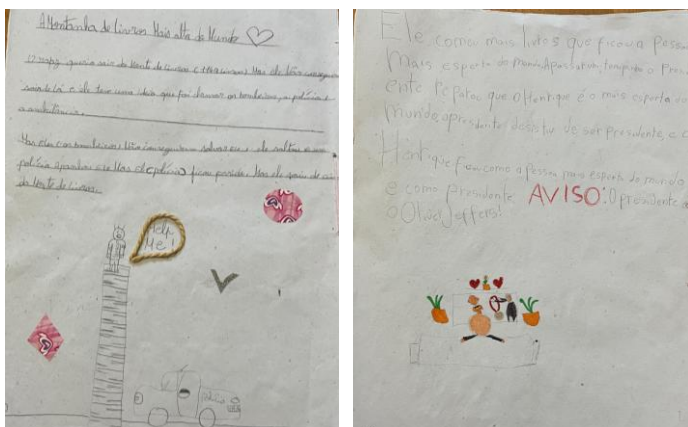
Exemplos da evolução dos registos no âmbito da atividade 5, efetuados pelo aluno A12



Desta forma, surgiram exemplos de textos com enredos mais elaborados, nos quais os alunos introduziram novas personagens, espaços e ações à narrativa, sendo que, num desses exemplos, uma aluna destacou-se ao integrar o próprio autor da obra como personagem da história, revelando criatividade e originalidade (Figura 64).

Figura 64

Exemplos de registos no âmbito da atividade 5, efetuados pelos alunos A17 e A14



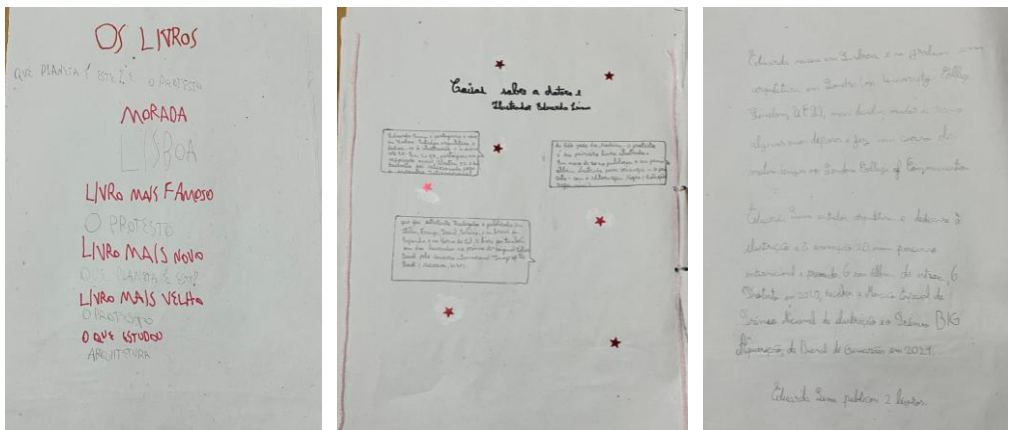
Esta foi também uma das atividades menos escolhidas pelos alunos, já que criar um final alternativo exige planeamento e organização de ideias, de forma a produzir uma narrativa coesa e coerente, o que se revelou um desafio para alguns. Ainda assim, os textos produzidos evidenciaram tentativas de apropriação do enredo e de reinvenção da história, revelando progressos no domínio da escrita e da criatividade.

3.6 Atividade 6 – À descoberta do autor...

A atividade 6 "À descoberta do autor...", despertou, desde o início, grande interesse e motivação por parte dos alunos, sendo uma das suas preferidas. No entanto, nem sempre foi possível concretizá-la com sucesso, devido a limitações no acesso a computadores e à *internet*. Além disso, foram identificadas algumas dificuldades ao nível da pesquisa, seleção e organização da informação, sendo que a maioria dos registos continha pouca informação e/ou revelava uma organização pouco clara e apelativa para o leitor (Figura 65).

Figura 65

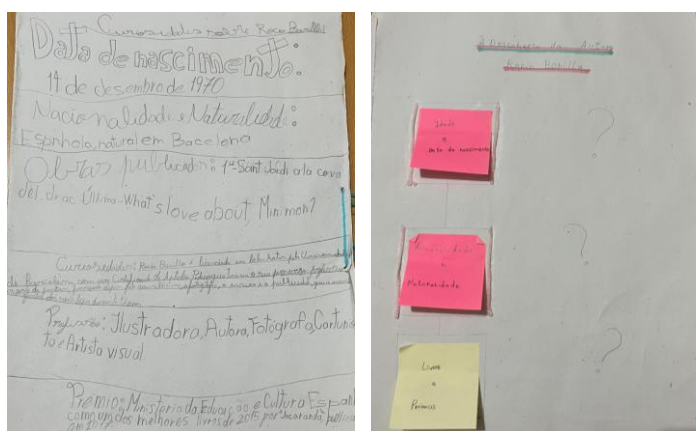
Exemplos de registos no âmbito da atividade 6, efetuados pelos alunos A6, A1 e A12



Após a apresentação do guião, foi possível observar uma escolha mais cuidada dos *sites* consultados, bem como registos mais completos, com a informação selecionada de forma mais criteriosa. Deste modo, as produções dos alunos passaram a conter dados relevantes, organizados de forma estruturada, quer através da utilização de linhas e títulos destacados a separar as informações, como de propostas mais criativas e visualmente apelativas (Figura 66).

Figura 66

Exemplos de registos no âmbito da atividade 6, efetuados pelos alunos A14 e A11



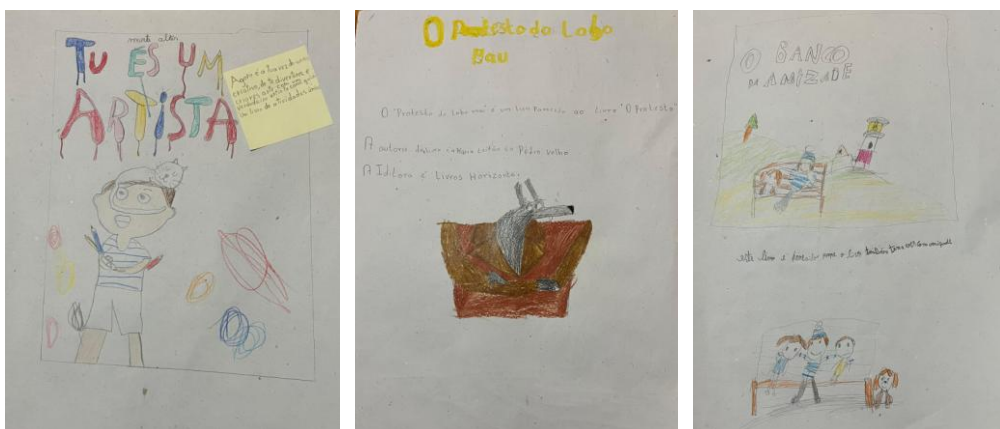
Em suma, esta atividade revelou-se uma oportunidade para desenvolver competências ao nível da pesquisa, seleção e organização da informação, sendo que, apesar das limitações tecnológicas e das dificuldades iniciais, os alunos demonstraram progressos significativos, sobretudo após o apoio fornecido pelo guião. Desta forma, tornaram-se leitores que foram além da leitura dos livros, explorando também as biografias dos seus autores.

3.7 Atividade 7 – Explorar novos destinos...

A atividade 7 "Explorar novos destinos...", também exigia o uso de computador e acesso à *internet*, o que, mais uma vez, gerou algumas dificuldades. Ainda assim, esta foi uma das atividades mais realizadas pelos alunos, na qual foi evidente o seu envolvimento e interesse na pesquisa de novos livros com características semelhantes aos que tinham lido. Deste modo, ao analisar os registos, verifica-se que a maioria dos alunos optou por pesquisar livros com o mesmo tema, sendo que alguns limitaram-se a desenhar a capa e a indicar algumas informações sobre o livro encontrado, enquanto outros foram mais além, justificando a sua escolha, ao explicitar brevemente as semelhanças entre os livros (Figura 67).

Figura 67

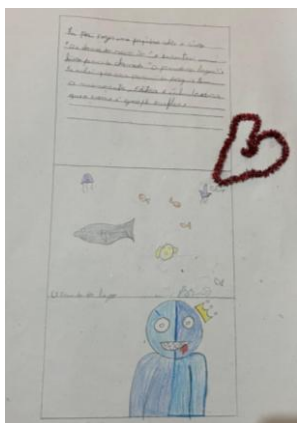
Exemplos de registos no âmbito da atividade 7, efetuados pelos alunos A8, A21 e A22



Destaca-se ainda o caso de uma aluna que, ao não encontrar um livro semelhante pelo tema, recorreu a outro critério de seleção, optando por um livro do mesmo autor, ilustrador e editora do livro lido (Figura 68). Esta escolha revelou-se uma estratégia pertinente para ultrapassar a dificuldade enfrentada, indo além do critério mais óbvio.

Figura 68

Exemplo de registo no âmbito da atividade 7, efetuado pela aluna A17



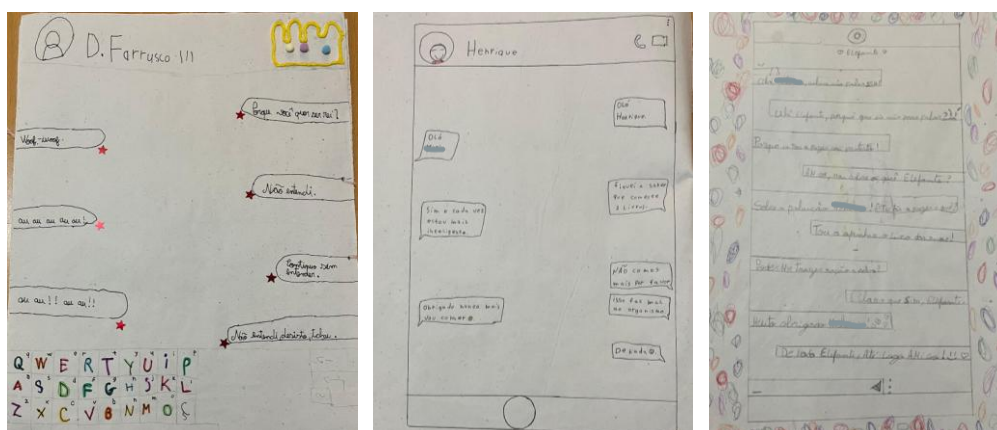
Em suma, a atividade 7 revelou-se uma oportunidade significativa para promover a curiosidade e a autonomia dos alunos na procura de novas leituras, permitindo-lhes explorar diferentes obras, autores e estilos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do seu percurso leitor e para a ampliação dos seus horizontes literários.

3.8 Atividade 8 – Chat do viajante

A atividade 8 "Chat do viajante", foi uma das preferidas dos alunos, despertando, desde o primeiro dia, grande curiosidade e interesse. Este entusiasmo deve-se, em grande parte, ao facto de os *chats* fazerem parte do seu quotidiano, sendo uma forma de comunicação frequente. Assim, os diálogos com as personagens foram, na sua maioria, apresentados sob a forma de conversas *chat*, simulando telemóveis, nas quais os alunos interagiram com uma personagem do livro. Verificaram-se, no entanto, diferentes níveis de complexidade dessas conversas, uma vez que algumas eram mais simples, com pouco conteúdo e desenvolvimento, enquanto outras se revelaram mais elaboradas, com diálogos ricos e questões pertinentes (Figura 69).

Figura 69

Exemplos de registos no âmbito da atividade 8, efetuados pelos alunos A7, A11 e A17



Contudo, importa ainda destacar que alguns alunos optaram por formas de comunicação igualmente criativas e ricas, como é o caso de um *e-mail* redigido por uma aluna para a personagem, uma videochamada simulada entre a aluna e a personagem e ainda, uma troca de mensagens por bilhetes, conforme referido pela autora desse registo, que aproveitou esse formato para questionar a personagem e simular a sua resposta (Figura 70).

Figura 70

Exemplos de registos no âmbito da atividade 8, efetuados pelos alunos A16, A12 e A15



Concluindo, esta atividade revelou-se especialmente eficaz ao recorrer a uma abordagem presente no quotidiano das crianças, os *chats*, o que permitiu cativar o seu interesse e evidenciou o seu envolvimento no processo de interação com as personagens das histórias, manifestado através da diversidade e da criatividade dos diálogos.

4. Avaliação do projeto

A análise da avaliação do projeto realizada pelos alunos permite compreender o seu impacto junto das crianças. Para tal, recorreu-se aos dados recolhidos através do inquérito por questionário final (cf. Anexo Z), da entrevista *focus group* (cf. Anexo AA) e dos registos áudio das apresentações orais e da reflexão coletiva final.

Através da análise das respostas ao inquérito por questionário (cf. Anexo Z), foi possível verificar que todas as crianças referiram ter gostado de participar no projeto. Esta opinião foi confirmada na entrevista *focus group* (cf. Anexo AA), com afirmações como:

A21: *“Gostei porque me entretive, foi um passatempo fixe (...)”*

A5: *“(...) eu até gostei de fazer o Passaporte, porque foi uma coisa nova que nunca tínhamos feito na turma e eu gostei.”*

A22: *“Eu gostei porque assim pude ler mais. Assim tivemos mais tempo para ler e às vezes todos juntos!”*

De acordo com os alunos, a participação no projeto contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências leitoras e pessoais. Um dos aspetos mais

valorizados foi, precisamente, a criação do hábito de ler. Os dados do inquérito por questionário final (cf. Anexo Z) revelam que todos os alunos afirmaram que o Passaporte da Leitura os ajudou a desenvolver esse hábito, à exceção de uma criança. Entre os que responderam afirmativamente, as justificações foram variadas: 36% referiram o aumento da motivação e do gosto pela leitura, 23% destacaram a maior frequência de momentos de leitura na sala de aula, 18% afirmaram que passaram a encarar a leitura como uma atividade prazerosa e divertida, 14% mencionaram a descoberta de novos livros e 9% identificaram melhorias na sua compreensão leitora. Relativamente ao aluno que considerou que o projeto não contribuiu para o desenvolvimento desse hábito, este justificou a sua resposta afirmando que “*não éramos nós que líamos*”, o que evidencia que a ausência de momentos de leitura autónoma condicionou a sua experiência. Esta observação levanta, assim, uma reflexão pertinente sobre a importância de encontrar um equilíbrio entre leitura orientada, partilhada e leitura livre no desenvolvimento dos hábitos leitores.

Além da criação desse hábito, os alunos referiram outras aprendizagens decorrentes do projeto. Assim, segundo as respostas da entrevista *focus group* (cf. Anexo AA), o Passaporte da Leitura foi também uma oportunidade para desenvolver competências de oralidade, organização, criatividade e até autorregulação, como referido nos seguintes excertos:

A3: “*(...) aprendi a melhorar a minha fala já que eu tinha muito receio de falar e dizia coisas de forma errada. Aprendi palavras mais corretas.*”

A16: “*Eu aprendi a desenhar melhor (...) Eu também senti que aprendi um bocadinho a organizar-me. Eu já era organizada, mas ao escrever nos registos fiquei mais.*”

A22: “*Eu aprendi a controlar um pouquinho da minha paciência, porque houve registos em que eu precisei de muita paciência, tipo o último.*”

Naturalmente, também foram sentidas dificuldades ao longo do processo, nomeadamente na elaboração de alguns registos, como ilustram os excertos abaixo:

A5: “*Às vezes era difícil fazer os registos.*”

A3: *“Só houve um aspeto que eu não gostei tanto, que foi quando era para desenhar ou para dar a minha opinião, tive dificuldades.”*

No entanto, muitos desses desafios foram ultrapassados de forma individual ou com o meu apoio e o dos pares, tendo os alunos demonstrado progressos, conforme referido no ponto anterior.

Por fim, importa salientar as sugestões de melhoria partilhadas pelos alunos, que evidenciam o seu envolvimento e sentido crítico. Assim, quando questionados no inquérito sobre o que mudariam, ao analisar as respostas dadas (cf. Anexo Z), verifica-se que a maioria selecionou ter mais opções de atividades disponíveis (52%), ter mais tempo para efetuar os registos literários (48%) e ter mais opções de livros adequados aos seus gostos (39%). Além disso, durante a entrevista *focus group* (cf. Anexo AA) e a reflexão final em turma, surgiram propostas adicionais que revelam não só criatividade e envolvimento, mas também a vontade de tornar a experiência ainda mais significativa e colaborativa e de a estender aos seus contextos familiares. Entre as sugestões apresentadas, destacam-se as seguintes:

A3: *“Eu acho que podia haver uma atividade para nós fazemos o nosso próprio livro. Também podíamos fazer um jogo em que imagina, cada livro tem um número, o número que nos calhar é o livro que temos de levar 1 semana para casa.”*

A16: *“Eu tinha a sugestão de haver uma semana em que eu, por exemplo, escolhia um livro destes que temos aqui no Aeroporto e o A5 tinha de ler. Depois outros escolhiam outros livros para outras pessoas.”*

A17: *“Eu acho que podíamos criar um Passaporte também em versão digital e fazer os registos literários no computador.”*

Concluindo, as perspetivas analisadas evidenciam que o projeto constituiu uma experiência maioritariamente positiva para os alunos, promovendo não só hábitos de leitura mais consistentes, como também uma relação mais autónoma, crítica e prazerosa com os livros. Os aspetos partilhados pelas crianças revelaram o seu envolvimento, sentido crítico e desejo de continuidade, como é reforçado nos seguintes registos áudio, captados durante as apresentações orais dos Passaportes à turma:

A3: *“Gostava que o projeto continuasse, foi muito divertido!”*

A4: *“Não quero que acabe porque estava a gostar cada vez mais!”*

Neste sentido, através desta breve análise, evidenciou-se o valor da escuta ativa como estratégia para refletir, repensar e adaptar práticas pedagógicas, reforçando o papel das crianças enquanto participantes ativos na construção do seu próprio percurso leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a intervenção pedagógica e a análise e discussão dos dados recolhidos, importa agora refletir sobre o percurso realizado, sintetizar as principais conclusões e compreender de que modo o presente estudo contribuiu para responder à questão de investigação e para alcançar os objetivos propostos. Este capítulo apresenta, assim, uma síntese do estudo, articulando os resultados obtidos com as perspetivas teóricas que o sustentaram, uma reflexão sobre os desafios vividos e as aprendizagens realizadas ao longo do processo investigativo, bem como o contributo desta experiência para o desenvolvimento do meu perfil profissional docente.

Assim, importa começar por recordar a questão de investigação definida para o presente estudo, “De que modo é que o Passaporte da Leitura se pode revelar um recurso didático importante na promoção do gosto pela leitura num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, bem como os objetivos que o orientaram:

- (i) compreender as potencialidades do Passaporte da Leitura enquanto recurso para promover o gosto pela leitura;
- (ii) analisar as perceções dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

Antes de dar início ao processo de intervenção, revelou-se crucial conhecer o contexto em que o estudo se iria desenvolver, nomeadamente os hábitos de leitura da turma, as motivações e atitudes dos alunos face à leitura e as perspetivas da professora cooperante relativamente à temática em estudo e à forma como esta é integrada na sua prática pedagógica. Para esse levantamento inicial, recorri a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a obter uma compreensão mais abrangente e contextualizada da realidade educativa. Destacaram-se a observação participante, as notas de campo, a entrevista semiestruturada à professora cooperante, as conversas informais com os alunos, com a professora titular e com a professora bibliotecária da escola, a consulta de documentação de âmbito pedagógico, o registo fotográfico, os registos áudio e a aplicação de um inquérito por questionário aos alunos. A junção destes dados possibilitou uma visão mais completa sobre as práticas de leitura existentes, os recursos disponíveis e as perceções dos diferentes intervenientes acerca do papel da leitura no quotidiano, permitindo identificar dificuldades e interesses, bem como delinear estratégias mais ajustadas à realidade da turma.

Deste modo, a análise conjunta dos dados recolhidos no início do estudo revelou que, embora os alunos manifestassem algum gosto pela leitura, não existia uma rotina literária estruturada em sala de aula, a frequência leitora era baixa, as preferências literárias mantinham-se limitadas aos mesmos géneros ou títulos e a oferta de livros disponível em contexto de sala de aula era escassa. Além disso, verificou-se uma reduzida valorização de atividades e momentos de reflexão e apreciação crítica sobre os textos lidos, sendo pouco frequente que os alunos exprimissem opiniões mais desenvolvidas ou que debatessem e aprofundassem as suas interpretações e reflexões sobre as obras.

Assim, com base nas informações recolhidas e nas necessidades identificadas, delineei uma intervenção pedagógica centrada na valorização da leitura como experiência pessoal e prazerosa, surgindo assim o Passaporte da Leitura, concebido como um recurso didático promotor do prazer pela leitura. Este instrumento pretendia aproximar os alunos do universo literário de forma lúdica e motivadora, convidando-os a registar as suas “viagens” literárias, refletindo sobre as histórias lidas.

O período de intervenção desenvolveu-se ao longo de nove sessões, em que os alunos foram convidados a explorar diferentes obras literárias, de variados temas, de forma coletiva, a pares ou individualmente. Cada sessão culminava com um registo nos seus Passaportes, que continha atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, permitindo trabalhar as quatro dimensões da leitura: compreender, interpretar, reagir e apreciar (Giasson, 2000). De forma a recolher evidências sobre o envolvimento dos alunos e o impacto da intervenção, durante o período de implementação do Passaporte da Leitura, recorri ao registo sistemático em grelhas de observação, fotografias e registos áudio, bem como à recolha e análise das produções realizadas pelos alunos.

Na última sessão do projeto, cada aluno apresentou o seu Passaporte à turma, permitindo efetuar-se um balanço coletivo sobre o percurso de leitura realizado, as aprendizagens desenvolvidas, as dificuldades sentidas e o envolvimento demonstrado ao longo das sessões. Como complemento, foi aplicado um questionário final a todos os alunos e realizada uma entrevista *focus group* a um grupo previamente selecionado por mim, com base nas dificuldades apresentadas, no interesse demonstrado e no perfil leitor de cada aluno. Esta abordagem permitiu recolher dados qualitativos e quantitativos que evidenciam tanto o progresso individual como o impacto global da intervenção na

motivação e no prazer pela leitura. Considero ainda pertinente referir que, no momento de balanço final coletivo, a aluna A8 sugeriu que, no dia seguinte, último dia do meu período de estágio, em que estava previsto um lanche de despedida, cada aluno trouxesse o seu livro preferido e o apresentasse brevemente à turma. A proposta foi recebida com entusiasmo pela maioria dos alunos, refletindo o envolvimento afetivo criado em torno da leitura e o desejo de partilhar as suas experiências leitoras com os colegas. Foi um momento de partilha muito rico, em que cada aluno pôde expressar as suas preferências, justificar as suas escolhas e ouvir atentamente as opiniões dos colegas, promovendo uma verdadeira troca de experiências literárias, encerrando-se assim o projeto de forma exemplar e plenamente satisfatória (Figura 71).

Figura 71

Momento de partilha literária



Assim, chegado ao fim do processo de intervenção e concluída a análise e discussão dos dados recolhidos, foi possível compreender de que modo o Passaporte da Leitura se revelou um recurso didático potenciador do prazer pela leitura, uma vez que se verificaram mudanças significativas nas atitudes dos alunos face à leitura, tanto na forma como se envolveram nas atividades, como na maneira como passaram a encarar o ato de ler como uma experiência mais pessoal, significativa e partilhada.

Desta forma, retomando a questão de investigação “De que modo é que o Passaporte da Leitura se pode revelar um recurso didático importante na promoção do gosto pela leitura num contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico?” e os objetivos que a orientaram, concluiu-se que este recurso constituiu, de facto, um instrumento significativo na promoção do gosto pela leitura. Ao longo do projeto, observou-se um aumento da frequência leitora, uma maior diversidade nas escolhas literárias e uma evolução

progressiva no envolvimento, autonomia e sucesso dos alunos nas diferentes fases das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Desta forma, verificou-se que, tal como é defendido por Azevedo (2007), estas atividades permitiram valorizar:

o aluno/leitor, o seu conhecimento, as suas experiências e vivências, como contributos para a construção de sentidos, para a interpretação de um texto, defendendo a aprendizagem a partir desses mesmos conhecimentos e experiências (perspectiva cognitivo-constructivista), e dando especial importância ao trabalho de grupo, à partilha, enfim, à promoção da interacção (perspetiva sociocultural).
(p. 71)

Constatou-se também que os alunos se tornaram leitores mais críticos e reflexivos, capazes de formular opiniões pessoais sobre as obras, justificar as suas escolhas e estabelecer relações entre os textos e as suas próprias experiências, compreendendo-se, assim, o ato de ler como “uma ação complexa, que requer abstração, capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem, já traz consigo mesmo” (Azevedo, 2007, p. 70).

No momento de avaliação final do projeto, os alunos reconheceram ter alterado as suas perspetivas sobre a leitura, referindo que passaram a ler com mais prazer, curiosidade e interesse, demonstrando uma maior predisposição para explorar diferentes géneros e temas. Em suma, o Passaporte da Leitura revelou-se, assim, um recurso que favoreceu a construção de uma identidade leitora, proporcionando aos alunos a oportunidade de se verem como leitores ativos, curiosos e participantes. Além disso, uma vez que se desenvolveu um gosto mais acentuado pela leitura e pelas obras literárias, é expectável que essa valorização contribua para um aumento dos hábitos de leitura, dentro e fora do contexto escolar. Esta tendência foi, aliás, confirmada pelas respostas dos alunos no inquérito por questionário e na entrevista *focus group*. Como refere Sobrino et al. (2000), o principal objetivo da educação leitora é “conseguir que as crianças leiam, que retirem prazer daquilo que lêem e que, a partir daí, o continuem a fazer por iniciativa própria, pois o que devemos promover é o prazer da leitura voluntária” (p. 40). Importa ainda destacar que, para além do impacto direto na leitura, o projeto evidenciou efeitos

significativos no desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que ao explorarem diferentes obras literárias e efetuarem os registos nos seus Passaportes, partilhando-os posteriormente com os colegas, fortaleceram as suas capacidades cognitivas e linguísticas, estimularam a imaginação e a sensibilidade, desenvolveram uma atitude crítica e reflexiva e consolidaram competências de interação social. Neste sentido, o livro revelou-se “como um magnífico instrumento de permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e de expressão” (Sobrinho et al., 2000, p. 31).

Importa agora refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo do estudo, tanto no que diz respeito aos desafios vividos enquanto professora-estagiária, como relativamente às opções metodológicas que sustentaram a investigação.

Um dos principais desafios prendeu-se com a integração do Passaporte da Leitura na rotina já existente da turma. A criação de uma rotina leitora consistente exigiu planeamento, flexibilidade e capacidade de adaptação às dinâmicas diárias da sala, bem como à gestão do tempo e aos conteúdos a lecionar nas diversas áreas curriculares. Contudo, procurei que essa integração ocorresse de forma articulada, estabelecendo pontes entre as leituras realizadas e os temas trabalhados semanalmente nas diferentes áreas do currículo. Esta articulação revelou-se extremamente enriquecedora, uma vez que permitiu comprovar que a leitura pode e deve ser um eixo integrador das aprendizagens, promovendo uma abordagem interdisciplinar e significativa, onde os alunos compreendem que ler não é uma atividade isolada, mas sim um meio para explorar e compreender o mundo. Como refere Sobrinho et al. (2000), “[o] livro é o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia” (p. 36).

Além disso, considero que o impacto do projeto poderia ter sido ainda mais expressivo caso tivesse decorrido por um período de tempo mais prolongado, permitindo consolidar hábitos, aprofundar reflexões e promover mudanças mais duradouras nas práticas leitoras dos alunos. Neste sentido, penso que seria benéfico dar continuidade ao Passaporte da Leitura, transformando-o num projeto de longo prazo, integrado na rotina da turma. Essa continuidade permitiria que os alunos se tornassem progressivamente mais autónomos, tendo a oportunidade de escolher livremente os livros que desejam ler, algo que, ao longo do período de intervenção, só aconteceu uma vez, devido à limitação temporal.

Relativamente à metodologia utilizada, considero que a opção por uma abordagem qualitativa, nomeadamente uma investigação sobre a prática, se revelou especialmente pertinente, uma vez que o estudo incidiu sobre a minha própria ação e implicou o meu envolvimento direto no contexto real de sala de aula. O facto de estar presente no terreno, observando, interagindo e refletindo continuamente sobre as práticas e as reações dos alunos, permitiu recolher dados ricos e contextualizados, compreender as dinâmicas emergentes e ajustar a intervenção em função das necessidades observadas. Como reforçam Bodgan e Biklen (1994), “[o] processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (p. 51). Esta metodologia favoreceu, assim, uma compreensão mais profunda e situada do fenómeno em estudo, permitindo que o processo investigativo fosse também um processo formativo e de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, considero que este estudo contribuiu de forma significativa para a construção do meu perfil profissional docente, permitindo-me reconhecer a importância de promover experiências de leitura verdadeiramente significativas, capazes de fomentar o prazer e a curiosidade dos alunos. Para tal, torna-se fundamental ultrapassar a lógica das atividades centradas apenas na leitura e interpretação dos textos, privilegiando propostas didáticas que valorizem as dimensões estética, reflexiva e crítica da leitura, como é o caso do Passaporte da Leitura, por exemplo. Deste modo, a leitura passa a ser entendida não apenas como um exercício de descodificação ou compreensão, mas como uma experiência de descoberta e de construção de sentido, que convida o leitor a refletir, imaginar e estabelecer relações com o seu próprio universo pessoal e cultural, promovendo, assim, o prazer e o envolvimento genuíno no ato de ler.

Além disso, a experiência evidenciou a relevância da observação contínua e da adaptação das estratégias em função das necessidades dos alunos, reforçando a minha capacidade de planear e conduzir atividades significativas e motivadoras. Esta prática reflexiva contribuiu para o desenvolvimento de uma postura docente mais flexível, consciente e responsiva, orientada por uma visão pedagógica que valoriza a escuta ativa e o respeito pelas especificidades de cada aluno. Paralelamente, possibilitou-me reconhecer a importância de uma planificação dinâmica e aberta à imprevisibilidade do contexto educativo, visto que, tal como se verificou no presente estudo, o processo de

ensino-aprendizagem é constantemente influenciado por múltiplos fatores, como o interesse dos alunos, o ritmo das atividades, as interações em grupo e os imprevistos que surgem no cotidiano da sala de aula.

Deste modo, em suma, o presente estudo não só contribuiu para o aprofundamento do meu conhecimento teórico e prático sobre a temática em estudo, como também fortaleceu as minhas competências profissionais em contexto real de sala de aula, através do desenvolvimento de uma identidade docente mais reflexiva, criativa e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Agrupamento de Escolas (2024). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas*.
- Agrupamento de Escolas. (s.d.). *Projetos da BE*. Agrupamento de Escolas. Consultado a 1 de abril de 2025.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. Em I. Alarcão, *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 135-144). Artmed Editora.
- Aleixo, M. (2010). *Os cadernos de Escrita como mediadores da produção de textos por alunos do 1.º CEB* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://tinyurl.com/435v8nkf>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anjos, C. I., Araujo, L. A., & Pereira, F. H. (2023). *Pesquisas com, sobre e para crianças*. Pedro & João editores.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores: Das teorias às práticas*. Lidel.
- Azevedo, F. (2018). *Formar leitores literários: ideias e estratégias*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). <https://hdl.handle.net/1822/55034>
- Azevedo, F., & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 1(1), pp. 21-32. doi:<https://doi.org/10.25757/invep.v1i1.53>
- Balça, Â., Azevedo, F., & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Cultura Escolar e Formação de Professores*, 26(63), pp. 713-727. doi:<https://doi.org/10.29286/rep.v26i63.4382>
- Baptista, C., & Sousa, M. (2021). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios - Segundo Bolonha*. Pactor.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (1.^a ed.). Porto Editora.
- Cabral, M. L. (2004). Para o ensino da leitura e da escrita. Do básico ao superior. Em G. Funk, *(Re)pensar o ensino do português*. Universidade do Algarve - Centro de estudos linguísticos e literários.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33-45). Lidel.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina.
- Ferreira, E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.3/3806>
- Freitas, Â. (2020). A importância do uso da Literatura como recurso facilitador no processo de aprendizagem. *Revista Perspectivas Sociais*, 6(1), pp. 98-110. doi:<https://doi.org/10.15210/rps.v6i1.20198>
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Gaetan Morin Éditeur.
- Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), pp. 473-483. doi:<https://doi.org/10.1177/1744987107079791>
- Gonçalves, D. (2013). *A Importância Da Leitura Nos Anos Iniciais Escolares*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/11328/209>

- Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. Em L. Torres, & J. Palhares, *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 133-164). Edições.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). <http://hdl.handle.net/10400.14/42049>
- Lopes, P. (2011). Hábitos de leitura em Portugal: uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 1-20. <http://hdl.handle.net/11144/1931646-3137>
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Miranda, C. (2021). *Motivação e hábitos de leitura em alunos do 4º ano : como se sentem os alunos e como fazem os professores?* [Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.12/8427>
- Morgado, J. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Namey, E., Taylor, J., Eley, N., & McKenna, K. (2017). Comparing focus groups and individual interviews: findings from a randomized study. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), pp. 693-708. doi:<https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1281601>
- Oliveira, P. (2013). *A importância da leitura na compreensão de problemas: um estudo com alunos do Ensino Básico (1º e 2º Ciclos)* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/29000>
- Pais, J., Antunes, M., & Magalhães, P. (2022). *Práticas Culturais dos Portugueses - Inquérito 2020*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Plano Nacional de Leitura 2027. (2017). *Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027*. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/33/QE.pdf>

- Ponte, J. (2022). Investigar a nossa própria prática. Em G. d. (GTI), *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Associação de Professores de Matemática (APM).
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto Editora.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Quarteto Editora.
- Silva, L. (2013). *O Projeto de Animação da Leitura Incentiv(arte) : estudo exploratório de ação-investigação em Baião*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.2/3385>
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Revista Interações*, 9(27), pp. 283-304. doi:<https://doi.org/10.25755/int.3412>
- Sobrinho, J. G., Rebanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Valle, D. G., Merino, P., & Alonso, L. P. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. (M. C. Miranda, & V. Teixeira, Trans.) Porto Editora.
- Tomé, A. (2009). *A Leitura de Literatura na Aula de Língua Portuguesa: contributos para a formação de leitores críticos*. [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10174/20797>
- Valente, M., & Ilhéu, M. (2021). *Romances com a Terra - Diálogos sobre Educação*. Caleidoscópio.
- Veloso, R. (2003). Não-receita para recolher um bom livro. Em atas, *No branco do sul as cores dos livros: 5.º encontro sobre literatura para crianças e jovens* (pp. 173-192). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4429>
- Vieira, I. (2018). *Cadernos de leituras: uma estratégia pedagógica para desenvolver a capacidade de ler para apreciar textos literários no 4º ano de escolaridade*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/27774>

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série - N.º129.

ANEXOS

Anexo A – Autorização partilhada com os Encarregados de Educação

Caros/as Encarregados/as de Educação,

Somos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal.

Ao longo das próximas nove semanas, estaremos a estagiar na turma dos/as vossos/as educandos/as, período durante o qual iremos também desenvolver dois Projetos de Investigação: (i) a **abordagem dos primeiros socorros na educação para o risco** e (ii) a **promoção de hábitos de leitura**. Neste sentido, será necessário recolher alguns dados relativos às atividades de aprendizagem propostas, incluindo registos fotográficos e escritos. Por razões éticas, e de modo a respeitar a Lei de Proteção de Dados, garantimos a confidencialidade dos dados recolhidos, assim como o anonimato de todos/as os/as participantes, pelo que nunca aparecerão os seus rostos visíveis, nem haverá qualquer referência aos nomes ou a outros aspetos que os/as possam identificar.

Assim, vimos por este meio solicitar o vosso consentimento para a recolha dos dados.

Obrigada desde já.

Atenciosamente,

Estagiárias Mariana Quintas e Sara Pôla

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, **autorizo / não autorizo** a participação do meu/minha educando/a no Projeto de Investigação com as características e garantias acima referidas.

Setúbal, _____ de _____ de 2025.

(assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo B – Grelhas de observação

Grelha de Observação – N.º de leituras realizadas pelos alunos

Semanas Alunos	Semana 1 (22 a 23 de abril)	Semana 2 (28 a 30 de abril)	Semana 3 (05 a 09 de maio)	Semana 4 (12 a 14 de maio)	Semana 5 (19 a 21 de maio)	Semana 6 (26 a 28 de maio)	Semana 7 (02 a 04 de junho)	Total de leituras individuais
A1								
A2								
A3								
A4								
A5								
A6								
A7								
A8								
A9								
A10								
A11								
A12								
A13								
A14								
A15								
A16								
A17								
A18								
A19								
A20								
A21								
A22								
A23								
A24								
Total de leituras da turma								

Grelha de Observação – Atividades opcionais escolhidas pelos alunos

Atividades Semanas	Atividade 1 “Mala das palavras misteriosas”	Atividade 2 “Caixa de memórias”	Atividade 3 “Conselho do viajante”	Atividade 4 “Roteiro da viagem”	Atividade 5 “Um desvio inesperado...”	Atividade 6 “À descoberta do autor...”	Atividade 7 “Explorar novos destinos...”	Atividade 8 “Chat do viajante”
Semana 1 (22 a 23 de abril)								
Semana 2 (29 a 30 de abril)								
Semana 3 (05 a 09 de maio)								
Semana 4 (12 a 14 de maio)								
Semana 5 (19 a 21 de maio)								
Semana 6 (26 a 28 de maio)								
Semana 7 (02 a 04 de junho)								
Total								

Anexo C – Grelha semanal “As nossas viagens literárias”



As nossas viagens literárias

Semana: _____

Nome	Data	Título	Atividade(s) escolhida(s)

**Anexo D – Guião do inquérito por entrevista aplicado à professora
cooperante no início da investigação**

Guião da entrevista semiestruturada

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Legitimação da entrevista e da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer o tempo despendido; - Informar sobre o tema da entrevista; - Solicitar a colaboração da entrevistada, justificando a relevância da colaboração para a realização do projeto de investigação; - Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados; - Solicitar o consentimento para recolha de informações e para a gravação do áudio da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação inicial; - Agradeço desde já a sua disponibilidade e o tempo despendido; - O objetivo desta entrevista é compreender os hábitos de leitura da turma, as práticas de leitura na sala de aula, o envolvimento da família e da escola nesse processo, bem como a sua perceção sobre a importância da leitura no desenvolvimento dos alunos. Estas informações serão fundamentais para o desenvolvimento do meu projeto de investigação, que pretende explorar estratégias de promoção de hábitos de leitura numa turma do 4.º ano de escolaridade; - Os dados obtidos através desta entrevista são anónimos e confidenciais; - Gostaria de solicitar a sua autorização para a recolha de informações e gravação do áudio da entrevista.
<p style="text-align: center;">2</p> <p>Hábitos de leitura da turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os hábitos de leitura da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como descreveria o interesse da turma pela leitura? - Quais são os tipos de livros preferidos dos alunos? E os que gostam menos? - Os alunos costumam ler por iniciativa própria ou apenas quando lhes é solicitado? - Há alunos que demonstram resistência à leitura? Se sim, quais parecem ser as suas principais dificuldades?
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Práticas de leitura na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as estratégias adotadas em contexto de sala de aula para a promoção de hábitos de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma é que a leitura é integrada na rotina da turma? - Os alunos têm acesso a uma biblioteca na sala? Se sim, que tipos de livros se podem encontrar na mesma? Existiu algum critério de seleção? Se sim, qual? - Os alunos têm liberdade para escolher os livros que leem ou as leituras

		<p>são maioritariamente orientadas?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costuma realizar leituras em voz alta para a turma? Se sim, com que frequência e qual a reação dos alunos? - Há momentos específicos dedicados à leitura autónoma? Se sim, como é que os alunos reagem a esses momentos? - Costuma promover atividades de leitura partilhada ou em pequenos grupos? Se sim, como é que os alunos interagem nestas situações? - Utiliza estratégias para trabalhar os textos lidos (como dramatizações, recontos ou ilustrações, por exemplo)? - Os alunos têm oportunidades para refletir ou conversar sobre os livros que leem? Como é que essas discussões são organizadas? - Sente que existem desafios ou dificuldades ao implementar práticas de leitura na sua sala de aula? Se sim, quais?
<p>4</p> <p>O papel da família e do ambiente escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as estratégias adotadas em contexto familiar e na escola para a promoção de hábitos de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem perceção do incentivo dado pelas famílias para que os alunos leiam em casa? De que forma é que isso se manifesta? - Existem iniciativas na escola para promover o gosto pela leitura? Considera que são eficazes? Porquê? - A Biblioteca Escolar é acessível e atrativa para os alunos? Costumam frequentá-la regularmente? Se sim, para quê?
<p>5</p> <p>A importância da leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a perceção da entrevistada relativamente ao papel da leitura no desenvolvimento dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que a leitura tem influência no desenvolvimento das crianças do 1.º Ciclo? - Considera que os hábitos de leitura dos alunos podem ter impacto no seu desempenho escolar? Porquê?
<p>7</p> <p>Fecho e agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Terminar a entrevista e agradecer a disponibilidade e cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradeço, mais uma vez, a sua disponibilidade, bem como a sua cooperação para a realização da entrevista. - Contribuiu de uma forma bastante significativa para o desenvolvimento do meu projeto de investigação.

**Anexo E – Guião do inquérito por entrevista aplicado aos alunos no
fim da investigação**

Guião da entrevista *focus group*

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Legitimação da entrevista e dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer o tempo despendido; - Informar sobre o tema da entrevista; - Solicitar a colaboração dos entrevistados, justificando a relevância da colaboração para a realização do projeto de investigação; - Assegurar o anonimato e a confidencialidade dos dados; - Solicitar o consentimento para recolha de informações e para a gravação do áudio da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação inicial; - Antes de começarmos, quero agradecer-vos por estarem aqui e por aceitarem falar comigo; - Hoje vamos conversar sobre o projeto dos Passaportes da Leitura. Quero saber o que mais gostaram, o que mudavam, o que aprenderam. Não há respostas certas ou erradas, quero apenas saber o que pensam. Estas informações são muito importantes para o desenvolvimento do meu projeto de investigação; - Tudo o que disserem vai ser utilizado apenas para o meu trabalho e ninguém vai saber que foram vocês a dizer; - Posso gravar a nossa conversa para depois me lembrar melhor do que disseram?
<p style="text-align: center;">2</p> <p>Experiência com o Passaporte da Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião dos alunos relativamente à utilização do Passaporte da Leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaram de construir e utilizar os Passaportes da Leitura? Porquê? - O que mais gostaram? Porquê? - Quais as vossas maiores dificuldades? Porquê? Conseguiram ultrapassá-las? Se sim, como? - Que tipo de “viagem literária” mais gostaram de realizar? Em turma, a pares ou sozinhos? Porquê? - Quais consideram que sejam as vantagens e desvantagens do Passaporte da Leitura? Porquê? - Têm alguma ideia ou sugestão para melhorar o Passaporte da Leitura? O que gostariam que fosse diferente ou acrescentado? Porquê?
<p style="text-align: center;">3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião dos alunos relativamente aos registos literários 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizaram todas as atividades opcionais disponíveis? Se não, qual/quais é que não experimentaram? Porquê?

<p>Registos literários</p>	<p>realizados no Passaporte da Leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender se os recursos/ideias disponibilizados(as) foram úteis para a realização dos registos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a vossa atividade opcional preferida? Porquê? - Qual o registo literário que mais gostaram de fazer? Porquê? - Consideram que a utilização do computador facilitou a realização dos registos nos Passaportes? Porquê? - Consideram que a disponibilização dos livros em formato digital, no <i>padlet</i>, foi útil? Porquê? - Os guiões, materiais decorativos e inspirações que fui disponibilizando ajudaram-vos a melhorar os vossos registos? Como? - Sentiste alguma diferença nos teus registos ao longo das semanas? O que mudou ou melhorou? Porquê?
<p>4 Aprendizagens realizadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perceção dos alunos relativamente às aprendizagens realizadas através do Passaporte da Leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que aprenderam com a utilização do Passaporte da Leitura? - Consideram que escrever ou desenhar sobre o que leram vos ajudou a perceber melhor as histórias? Porquê?
<p>5 Hábitos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as alterações nos hábitos de leitura dos alunos ao longo do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre que temas mais gostaram de ler? Houve algum tema que vos surpreendeu ou que passaram a gostar? Se sim, qual? - Consideram que o Passaporte da Leitura vos ajudou a criar o hábito de ler com mais ou menos regularidade? Porquê? - Atualmente, além da escola, em que outros locais costumam ler? Com que frequência? - O que descobriram sobre vocês como leitores durante este projeto? Sentem que os livros passaram a ter um significado diferente? De que forma?
<p>7 Fecho e agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Terminar a entrevista e agradecer a disponibilidade e cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muito obrigado por partilharem comigo as vossas ideias e opiniões sobre o Passaporte da Leitura. Tudo o que disseram é muito importante para o meu projeto de investigação e vai ajudar-me a perceber melhor o que funcionou bem e o que pode ser melhorado.

**Anexo F – Inquérito por questionário aplicado no início da
investigação**

Inquérito por questionário – Hábitos de Leitura



Este questionário é anónimo e tem como objetivo conhecer os teus hábitos de leitura. Não há respostas certas ou erradas, por isso, lê cada uma das perguntas com muita atenção e responde com sinceridade.

Obrigada por participares!

1) Sexo. (coloca um X na resposta que consideras adequada)

Feminino Masculino

2) Gostas de ler? (coloca um X na resposta que consideras adequada e justifica-a)

Sim Não

Porquê? _____

3) Com que frequência lês? (coloca um X na resposta que consideras adequada)

Frequentemente Raramente Nunca

4) Onde tens acesso a livros? (coloca um X nas respostas que consideras adequadas)

Em casa Na sala de aula
Na Biblioteca Escolar No recreio da escola
No CAF/ATL/Explicação Outro: _____

5) Onde costumavas ler? (coloca um X nas respostas que consideras adequadas)

Em casa Na sala de aula
Na Biblioteca Escolar No recreio da escola
No CAF/ATL/Explicação Outro: _____

6) Com quem costumava ler? (coloca um X nas respostas que consideras adequadas)

Sozinho Professora Colegas

Familiares Professora bibliotecária

Outro: _____

7) Escreve o título do último livro que leste. (escreve uma resposta)

8) Indica sobre que temas mais gostas de ler. (coloca um X nas respostas que consideras adequadas)

Animais Amizade e partilha Emoções

Bruzas, monstros e seres fantásticos Artes

Ciências Outro(s): _____

9) Tens algum livro preferido? (coloca um X na resposta que consideras adequada e justifica-a)

Sim Não

Se sim, qual? _____

10) Gostarias de ler mais? (coloca um X na resposta que consideras adequada e justifica-a)

Sim Não

Porquê? _____

11) Consideras que ler é importante? (coloca um X na resposta que consideras adequada e justifica-a)

Sim Não

Porquê? _____

Anexo G – Inquérito por questionário aplicado no fim da investigação

Inquérito por questionário – Hábitos de Leitura



Este questionário é anónimo e tem como objetivo conhecer os teus hábitos de leitura e a tua opinião sobre o Passaporte da Leitura. Não há respostas certas ou erradas, por isso, lê cada uma das perguntas com muita atenção e responde com sinceridade.

Obrigada por participares!

1) Sexo. (coloca um X na resposta que consideras adequada)

Feminino Masculino

2) Gostas de ler? (coloca um X na resposta que consideras adequada e justifica-a)

Sim Não

Porquê? _____

3) Com que frequência lês? (coloca um X na resposta que consideras adequada)

Frequentemente Raramente Nunca

4) Onde costumás ler? (coloca um X nas respostas que consideras adequadas)

Em casa Na sala de aula

Na Biblioteca Escolar No recreio da escola

No CAF/ATL/Explicação Outro: _____

5) Gostaste de construir e utilizar o teu Passaporte da Leitura? (coloca um X na resposta que consideras adequada e justifica-a)

Sim Não

Porquê? _____

6) Sobre que temas mais gostaste de ler? (coloca um X na(s) resposta(s) que consideras adequada(s))

Animais Amizade e partilha Emoções
Bruxas, monstros e seres fantásticos Artes
Ciências Outro(s): _____

7) Qual a tua atividade opcional preferida do Passaporte da Leitura? (coloca um X na resposta que consideras adequada)

1 - Mala das palavras misteriosas 2 - Caixa de memórias
3 - Conselho do viajante 4 - Roteiro da viagem
5 - Um desvio inesperado... 6 - À descoberta do autor...
7 - Explorar novos destinos... 8 - Chat do viajante

8) De todos os registos que realizaste no Passaporte da Leitura, qual foi o teu preferido? Indica o título do livro e justifica a tua escolha.

Título do livro: _____

9) Consideras que o Passaporte da Leitura te ajudou a criar o hábito de ler com mais frequência? (coloca um X na resposta que consideras adequada e justifica)

Sim Não
Porquê? _____

10) Se pudesses mudar alguma coisa no projeto do Passaporte da Leitura, o que mudarias? (coloca um X na(s) resposta(s) que consideras adequada(s))

Ter mais tempo para efetuar os registos literários

Ter mais opções de atividades disponíveis

Ter mais oportunidades para escolher os livros lidos, de forma autónoma

Ter mais opções de livros adequados aos meus gostos

Melhorar o acesso à internet

Ter acesso a mais guiões, materiais decorativos e exemplos/inspirações

Outra(s): _____

Anexo H – Nota de campo: características e dinâmicas da turma

Local: Sala de aula

Data: 20 de março de 2025

Ao longo destes dias de observação foi possível constatar que as crianças revelam uma curiosidade natural em aprender, demonstrando entusiasmo ao abordar novos conteúdos e ao explorar diferentes temas. Por exemplo, durante um momento de diálogo coletivo sobre os planetas do Sistema Solar, várias crianças mostraram-se bastante interessadas, fazendo perguntas espontâneas como “Os planetas mexem-se todos os dias?” ou “Existe vida noutros planetas além do planeta Terra?”. Algumas partilharam ainda conhecimentos prévios adquiridos em livros ou vídeos vistos em casa, criando um ambiente rico em partilha e descoberta.

Ao longo dos dias observou-se também um forte sentido de cooperação e entreajuda entre os alunos. Durante uma atividade de matemática, por exemplo, em que tinham de efetuar cálculos recorrendo ao algoritmo da subtração, alguns alunos explicaram os raciocínios aos colegas com mais dificuldades, apresentando o processo passo a passo e recorrendo a uma linguagem simples para facilitar a compreensão. Também em momentos mais informais, como na arrumação de materiais ou na preparação da sala para atividades, foi possível observar atitudes de entreajuda sem que estas fossem solicitadas pelo adulto.

A autonomia foi igualmente evidente em vários momentos. Durante a realização de um trabalho de pesquisa sobre alguns países europeus, por exemplo, os alunos foram capazes de se organizarem autonomamente, gerir o tempo, tomar decisões sobre o conteúdo das suas apresentações, recorrendo ocasionalmente à professora para esclarecimento de dúvidas pontuais.

Apesar destes aspetos positivos, também se verificaram algumas dificuldades recorrentes. A pontualidade no horário de chegada à escola (9h) nem sempre é respeitada, sendo necessário, por vezes, relembrar os alunos relativamente à importância de não chegarem atrasados. A organização dos materiais também se revela um desafio para alguns alunos, sendo frequente as mochilas desarrumadas, folhas soltas e dificuldades em encontrar os materiais necessários para uma determinada tarefa. Para além disso, a concentração da turma também oscila ao longo do tempo, sendo comum a dispersão após cerca de 15 a 20 minutos de trabalho contínuo, sobretudo em atividades mais exigentes ou que requerem maior atenção. Esta tendência torna-se ainda mais evidente durante o

período da tarde, altura em que os alunos se mostram, de forma geral, mais inquietos, distraídos e com maior dificuldade em manter o foco nas atividades propostas. Nessas ocasiões, observa-se um aumento do ruído na sala e uma maior necessidade de intervenção por parte do adulto.

É também evidente a heterogeneidade da turma na aprendizagem em todas as áreas curriculares, tanto ao nível das competências como dos interesses e estilos de aprendizagem. Esta diversidade reflete-se no ritmo de trabalho dos alunos: enquanto alguns terminam as tarefas com rapidez e autonomia, outros necessitam de mais tempo, apoio e, por vezes, de instruções adicionais para compreender e concluir as atividades propostas. Para além disso, o grau de participação em grande grupo não é uniforme: há alunos que se mostram frequentemente interessados em intervir, responder a perguntas e partilhar as suas ideias, enquanto outros adotam uma postura mais reservada, intervindo apenas quando diretamente solicitados pela professora.

**Anexo I – Nota de campo: conversa informal com a professora
cooperante sobre o seu percurso e prática profissional**

Local: Sala de aula

Data: 19 de abril de 2025

Estagiária Mariana: Há quanto tempo leciona?

Professora cooperante: Ora bem... há 25/27 anos. Fazendo bem as contas, há 27 anos.

Estagiária Sara: Trabalhou sempre nesta escola?

Docente cooperante: Não, encontro-me nesta escola há 15 anos.

Estagiária Sara: Então acompanha esta turma desde o início, correto?

Docente cooperante: Sim, já os acompanho desde o 1.º ano o que é muito bom porque conheço os seus percursos de aprendizagem, dificuldades, feitos. Acompanhar uma turma desde o início é sempre vantajoso, ainda para mais quando acredito que a minha prática deve ser baseada numa relação de proximidade e confiança com os alunos, como vocês já puderam ver. Brincamos muito, sempre com respeito e com os limites que devem existir, obviamente.

Estagiária Mariana: Sim, acaba por ser uma prática muito focada na relação que tem com eles.

Docente cooperante: Sim e gosto de me manter atualizada. As coisas já não são o que eram há 10 anos atrás. Agora ando a tentar investir nas tecnologias digitais, acho que para além de os motivar é importante para eles. Acho que saírem do 1.º Ciclo preparados a este nível é fundamental na sociedade de hoje em dia.

**Anexo J – Nota de campo: conversa informal com a professora
cooperante relativamente aos hábitos de leitura da turma**

Local: Sala de aula

Data: 24 de março de 2025

Estagiária: Os alunos demonstram interesse pela leitura?

Professora cooperante: Sim, de um modo geral sim. São alunos interessados, que demonstram ter gosto ao ler.

Estagiária: E as leituras que fazem são maioritariamente no âmbito escolar, ou seja, é a professora que pede ou fazem-no de forma autónoma?

Professora cooperante: Eles leem muitas coisas por iniciativa própria. Livros de aventura, bandas desenhadas, descobertas científicas... Sei disso porque partilham as suas descobertas e leituras comigo ou com a turma. Nota-se que a leitura é algo que faz parte das suas rotinas e isso é muito bom.

Estagiária: Sendo assim é algo que faz parte dos seus quotidianos, que não é encarado como uma obrigação escolar, por exemplo.

Professora cooperante: Sim, sem dúvida. Até mesmo os meninos com mais dificuldades na leitura, eu vejo que se esforçam e que gostam de ler, embora com mais dificuldades. Até mesmo na hora do intervalo, alguns levam os livros consigo ou querem ficar na sala a ler. Quando terminam alguma tarefa mais cedo entretêm-se a ler. Eu sinto que não encaram a leitura como algo mau ou chato.

Anexo K – Transcrição da entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante no início da investigação

Local: Sala de aula

Data: 1 de abril de 2025

Estagiária: Bom dia, professora. Primeiramente, agradeço a sua disponibilidade e o tempo despendido para a realização desta entrevista. Como sabe estou a desenvolver um projeto de investigação que pretende explorar estratégias de promoção de hábitos de leitura numa turma do 4.º ano de escolaridade. Embora já tenhamos abordado alguns aspetos em conversas anteriores, esta entrevista pretende aprofundar o meu conhecimento sobre os hábitos de leitura da turma, as práticas de leitura implementadas em sala de aula e o envolvimento da escola e das famílias neste processo. Além disso, gostaria de conhecer a sua perceção sobre a importância da leitura no desenvolvimento dos alunos. Estas informações serão fundamentais para o desenvolvimento do meu projeto de investigação, sendo que os dados obtidos serão anónimos e confidenciais. Neste sentido, gostaria de solicitar a sua autorização para a recolha das informações e para a gravação do áudio da entrevista, por favor.

Professora cooperante: Claro.

Estagiária: Muito obrigada. Primeiro, gostava de saber como descreveria o interesse da turma pela leitura?

Professora cooperante: No geral são alunos interessados e motivados para ler. A maioria gosta muito de ler. Eles próprios gostam de ir à biblioteca, estão sempre preocupados quando é que vão requisitar. E já leem livros bastante interessantes e gostam de partilhar também depois o que leem.

Estagiária: E quais são os tipos de livros preferidos dos alunos?

Professora cooperante: Como falámos no outro dia, aqui temos um grande leque de tipos de leitor. Olha, a A3 adora anime, aqui na escola não há, mas ela adora, é viciada, sabe tudo sobre isso. Alguns gostam de banda desenhada. Agora também estão muito inclinados para os livros de aventuras, mistérios, descobertas científicas... Depois temos o caso do A6, que só traz livros de história, agora anda com os Lusíadas, já trouxe um sobre a história da Rússia, um com um género de “passo a passo” da história de Portugal. Adora esse tipo de livros, lê, lê, lê...

Estagiária: E os que gostam menos?

Professora cooperante: Não estou a ver... Como disse, existem gostos muito diferentes. Gostam de tudo um pouco.

Estagiária: E os livros que eles leem, costuma ser por iniciativa própria ou apenas quando lhes é solicitado?

Professora cooperante: Eu incentivo-os a ler, mas muitos deles já leem por iniciativa própria. Depende... uns são mais preguiçosos e precisam de mais incentivo. Mas no geral já estão leitores muito mais autónomos, já faz parte da rotina de muitos deles.

Estagiária: Apesar dessa evolução, considera que há alunos que demonstram resistência à leitura?

Professora cooperante: Sim há, existem meninos com mais dificuldades.

Estagiária: No seu ponto de vista, qual o motivo dessa resistência? Quais as suas principais dificuldades?

Professora cooperante: Acho que também tem muito a ver com a facilidade e ritmo da leitura, existem alunos com mais dificuldades. O A4, por exemplo, ainda não consegue, tem muitas dificuldades e ainda não se sente à vontade para ler, especialmente sozinho. O A21 e a A9 já estão a ler, leem qualquer coisa que eu lhes peça, são mais lentos no ritmo de leitura, isso eu sinto, mas já vão lendo. Não sei se estas dificuldades se deveram ao facto de o ano passado termos os manuais digitais, mas, em todo o caso, eu mandava-os lerem. Depende também do ritmo e estilo de leitura deles... Por exemplo, a A16, uma menina muito aplicada e que sabe ler muito bem, mas aquela forma dela falar, mais pausada, também se reflete na leitura. Temos de respeitar os ritmos, cada um tem o seu. Acho que isso também influencia a resistência ou não à leitura, uns demoram mais que outros a chegar lá. Cabe-me a mim também estimular isso.

Estagiária: E de que forma é que os estimula? Como é que a leitura é integrada na rotina da turma?

Professora cooperante: Como falámos no outro dia, não temos uma rotina estabelecida, vai variando consoante as necessidades deles também. Nos primeiros anos lia-lhes muitas

histórias, eles sempre gostaram muito. Agora que eles são mais autônomos, claro, dou-lhes mais autonomia para serem eles a escolher e a ler sozinhos.

Estagiária: Ou seja, inicialmente as leituras eram majoritariamente orientadas por si e agora os alunos têm liberdade para escolher os livros que leem?

Professora cooperante: Sim, já são muito autônomos, eu guiava-os mais ao início, mas agora, às vezes, também sou eu que escolho os livros que vamos trabalhar, depende.

Estagiária: E atualmente ainda costuma realizar leituras em voz alta para a turma?

Professora cooperante: Uma vez ou outra, mas já é mais raro. Como disse, deixo-os terem mais essa autonomia de lerem e de escolherem eles. Infelizmente o tempo também não dá para tudo, gostava de ler mais, mas há todo um currículo a cumprir, atividades, fica complicado...

Estagiária: Já reparei que existe uma pequena zona de biblioteca na sala. Que tipos de livros se podem encontrar nela?

Professora cooperante: Olha, como já falámos no outro dia, são livros que eu fui comprando e guardando ao longo destes anos de profissão. Sei que estão desatualizados e que se calhar já não vão muito ao encontro dos gostos deles. São majoritariamente histórias, contos, alguns de descobertas, mas já são mais antigos. Eles não utilizam muito este espaço porque também vão à Biblioteca Escolar requisitar, lá a oferta é muito maior e atual.

Estagiária: E depois são dados momentos específicos dedicados à leitura autónoma dos livros que requisitam?

Professora cooperante: Às vezes, quando voltamos da Biblioteca no dia da requisição, agora não tem acontecido porque demoramos lá muito tempo porque a colega está sempre com atividades, mas o hábito que eles têm desde o 1.º ano é indicarem o título do livro que requisitaram à turma. Depois, no 2.º ano, além disso, comecei a dar-lhes um tempinho para eles lerem um bocadinho do livrinho aqui na sala e depois liam o resto em casa ou com os pais. Mantenho esse hábito até hoje, ou seja, quando voltamos da Biblioteca, dou-lhes aquele bocadinho para eles lerem e explorarem o livro. Depois eles também aproveitam os momentos em que terminam tarefas mais cedo ou até mesmo os intervalos

para lerem, levam os livros consigo ou pedem para ficar na sala a ler. Acaba por ser uma gestão muito autónoma, lá está.

Estagiária: Até mesmo os alunos com mais dificuldades ou resistência à leitura?

Professora cooperante: Esses precisam de mais incentivo, mas muitas vezes os próprios colegas também puxam por eles. Ao ritmo deles e com menos frequência, mas vão lendo sim.

Estagiária: Por falar em incentivo dos colegas, costuma promover atividades de leitura partilhada ou em pequenos grupos?

Professora cooperante: Às vezes sim. Há pouco tempo pegámos num livrinho sobre Camões, dividi-o em partes, uma parte para cada grupo, sendo que cada um teve de responder a um guião e depois organizou a apresentação dessa parte que leram à turma. Depois também tenho o hábito de, às vezes, dividir bocadinhos de uma história, cada grupo lê o que lhe calhou e depois faz a ilustração e o resumo desse bocadinho.

Estagiária: Como é que os alunos interagem nestas situações?

Professora cooperante: Colaboram bastante e ajudam-se. Tenho sempre o cuidado de fazer grupos heterogéneos para que isso aconteça.

Estagiária: Falou-me de alguns exemplos de atividades que os alunos costumam realizar sobre os livros que leem. Que outras estratégias costuma promover para que eles trabalhem os textos lidos e reflitam sobre eles?

Professora cooperante: Também gosto muito de começar a ler uma história e depois pedir para eles concluírem, ou seja, darem um final à história. Saem coisas muito giras, até porque depois no fim lemos o original, comparamos com os finais que eles deram... é muito giro! Agora que são mais crescidos eles também gostam muito de criar apresentações em Canva ou Padlet sobre os livros que leram, acabam por ser um incentivo para os colegas os lerem também.

Estagiária: Costumam conversar ou refletir sobre o que leem?

Professora cooperante: Sim, sim!

Estagiária: Quais são os maiores desafios que sente ao implementar práticas de leitura na sua sala de aula?

Professora cooperante: Eu acho que é mesmo o facto de ter meninos com mais dificuldades que depois acabam por não ter também tanto interesse na leitura, é normal.

Estagiária: E relativamente às famílias, tem perceção do incentivo que as famílias dão em casa para que eles leiam?

Professora cooperante: Sim, existem aqui meninos que eu percebo que são muito incentivados em casa em termos de livros, mas também sei que tenho outros que não são nada. E depois reflete-se também no quê? Por exemplo, quando eles vão requisitar alguns são mais decisivos e interessados. Olha, por exemplo, a M. é viciada em ler. Às vezes ficava aqui no intervalo, queria era ler, ler, ler, ler, ler, trazia livros de casa.

Estagiária: Pois, sabe que também há esse incentivo em casa, certo?

Professora cooperante: Sim, sim. Aliás, a própria mãe diz que é a iniciativa já é muito dela. Pede para comprarem muitos livrinhos e depois gosta muito de estar aqui a ler.

Estagiária: E relativamente às iniciativas da escola? Já percebi que vão à Biblioteca Escolar, no outro dia também me disse os pais às vezes vêm a ler à escola, não é?

Professora cooperante: Sim, sim, são as “Leituras Partilhadas”, acontecem no mês de novembro. Este ano, por acaso, ainda não tive nenhum pai ou mãe a vir cá. Mas também convido colegas, as reformadas. Esteve cá uma colega que apresentou uma história e depois fizemos um trabalho a partir dessa história. Não me lembro qual era o título, mas eles gostaram muito!

Estagiária: E que outras iniciativas é que a escola promove de modo a incentivar o gosto pela leitura?

Professora cooperante: Temos a atividade do “STOP – Agrupamento a Ler!”, que é de 1 vez por período. Estipula-se uma data e uma hora e todas as turmas param para fazer uma leitura. Toda a gente, auxiliares, secretaria... Nesse dia, às vezes vamos lá para fora. Cada um leva o seu livrinho e vamos lá para fora aquele bocadinho para eles lerem. Quando eram mais pequenos era eu a ler, mas agora eles já leem sozinhos, cada um o seu. Depois também temos uma atividade organizada pelo Conselho de Ano, na qual

participámos. É uma história continuada, ou seja, uma turma começou e as outras continuam. Nós já fizemos a nossa parte e agora outra turma está a dar continuidade. Foi escolhida uma turma por escola de 4.º ano. Depois todos têm acesso à história que foi construída por todos.

Estagiária: E considera que essas atividades são eficazes que promovem o tal “bichinho” pela leitura?

Professora cooperante: Sim, sim, sem dúvida. Já é algo que fazemos desde o 1.º ano e permite-lhes despertar ainda mais esse interesse.

Estagiária: Relativamente à ida à Biblioteca Escolar, acha que esta é acessível e atrativa para os alunos? Tem uma boa oferta de livros?

Professora cooperante: Sim, sim. Como já disse tem muita oferta e os livros são adequados à faixa etária deles. Este ano temos cá uma colega nova na Biblioteca que também tenta dinamizar algumas coisas quando vamos lá... se bem que neste momento acho que já começa a ser muito repetitivo. Ela está sempre a ler a historinha e acho que eles no 4.º ano também já gostam de outro tipo de coisas. A colega também ainda está no início aqui das Bibliotecas. Mas pronto, toda a experiência de irmos requisitar... por acaso ultimamente não temos ido muito porque têm sido tantas coisas, feriados, greves, atividades, mas eles cobram isso! Costumamos ir às sextas-feiras, de 2 em 2 semanas. Se não formos eles dizem logo... já têm o hábito de ir! Sempre que acabam de ler os livros que requisitaram, põem ali naquele carrinho para não andarem carregados com eles.

Estagiária: Antes de terminar, gostava de conhecer a sua perceção sobre o papel da leitura no desenvolvimento dos alunos. Qual a influência da leitura no desenvolvimento das crianças, neste caso, do 1.º Ciclo?

Professora cooperante: É muito importante... completamente! E a leitura não começa no 1.º Ciclo. A leitura começa desde cedo, através do incentivo à leitura. A meu ver, o contacto com os livros deve começar mesmo desde muito pequeninos. Os pais devem ter sempre o hábito de ler um livrinho e quando a criança começa a ler, eu até digo aos pais que é o que eu fiz com o meu filho: “Sabe ler palavrinhas? Então vamos ler bocadinhos de um livrinho. Eu leio uma parte, agora tu lês esta, lês o resto da história, olha está aqui mais uma palavra que tu podes ler!”. É assim que se começa a ler um

parágrafo, uma página... e é assim que se começa a despertar o gosto pela leitura. Não devem ficar à espera do Pré-Escolar, porque meninos que não têm contato com livros desde tenra idade, têm muita dificuldade depois em gostar de ler. E claro também acho que pode ter impacto no desenvolvimento escolar deles depois e para o resto da vida. A leitura tem benefícios muito importantes, até mesmo para o cérebro. Mas lá está, a leitura e a escrita não começam quando eles entram para a escola, isto é um processo. Tem a ver com os estágios de Piaget também, não é? É um processo que começa já lá atrás. O meu trabalho de final de curso foi precisamente sobre a psicogênese da leitura e da escrita.

(...)

Estagiária: Muito obrigada pela sua disponibilidade e cooperação. O seu contributo foi fundamental para o meu projeto de investigação, pois permitiu-me compreender melhor a realidade educativa do contexto.

**Anexo L – Nota de campo: conversa informal com alguns alunos
relativamente aos seus hábitos de leitura**

Local: Sala de aula

Data: 24 de março de 2025

Estagiária: “*Gostam de ler?*”

A3: Sim! Eu adoro! Gosto muito de ler banda desenhada (mostra um livro de banda desenhada que tem em cima da sua mesa).

A6: Eu também gosto, mas costumo ler livros de história. O meu preferido é sobre a história da Rússia.

A14: Eu sou mais de aventuras. E também leio sobre unicórnios.

A13: Sim eu também gosto mais de aventuras. Eu costumo ler bastante.

Estagiária: Ai sim? E onde é que costumam ler?

A13: Depende, mas eu leio muito em casa para ficar entretida.

A6: Sim, quando não tenho nada para fazer. Às vezes estou aborrecido em casa e vou ler para passar o tempo.

A3: No outro dia, no intervalo da manhã, eu e o D. pedimos à professora para ficar mais um pouco na sala para ler. Nós estávamos a ler o mesmo livro e eu estava muito entusiasmada e queria saber o que ia acontecer na história.

A14: A professora costuma dizer que eu sou uma papa-livros! Eu gosto muito e quando leio não fico aborrecida.

**Anexo M – Nota de campo: conversa informal com a professora
cooperante relativamente às atividades de leitura realizadas em sala de
aula**

Local: Sala de aula

Data: 1 de abril de 2025

Estagiária: Costuma realizar atividades de leitura na sala de aula?

Professora cooperante: Às vezes sim. Não temos uma rotina estabelecida. Para além das leituras que eles vão fazendo autonomamente, às vezes, também costumo ler-lhes histórias. Faço isso desde o 1.º ano e eles gostam muito. Mas nem sempre é possível, há todo um currículo para cumprir.

Estagiária: E relativamente a essas leituras que os alunos fazem autonomamente ou consigo, depois costumam fazer algum tipo de atividade sobre elas?

Docente cooperante: Sim costumamos. Quando eles eram mais pequeninos, no 1.º e 2.º ano fazíamos muito interpretação das histórias coletivamente ou individualmente. Conversávamos sobre o que líamos, eles davam as suas opiniões e pontos de vista, desenhavam os seus acontecimentos preferidos da história. Agora que são mais crescidos, para além dessas atividades, já gosto de lhes propor outros tipos de desafios, como dar um final alternativo à história, realizarem dramatizações. De um modo geral eles reagem muito bem.

**Anexo N – Nota de campo: conversa informal com alguns alunos
relativamente ao seu desinteresse pela área da biblioteca presente na
sala de aula**

Local: Sala de aula

Data: 20 de março de 2025

Estagiária: Costumam utilizar a área da biblioteca aqui da sala?

A2: Aquele sítio dos livros ali? *(aponta para a área da biblioteca)*.

Estagiária: Sim!

A2: Ah, eu não muito.

A5: Sim, eu também não. Gosto mais dos que requisito na outra biblioteca.

A12: É... eu também. Aqueles não costumamos usar muito. Ninguém da turma usa muito.

Estagiária: E porquê?

A2: Aqueles nós já lemos. Os que vamos buscar à biblioteca nunca lemos, são mais interessantes.

A5: Sim e ali não há tantos, não temos assim muitos para escolher

Estagiária: E os temas dos livros? Não são do vosso interesse?

A2: Eh... nem por isso. Como já sabemos o que vai acontecer não vamos ler outra vez repetido.

A12: Sim e aqueles são assim mais infantis, não são livros com muitas letras. Gosto mais de outros.

**Anexo O – Nota de campo: conversa informal com a professora
bibliotecária**

Local: Biblioteca Escolar

Data: 1 de abril de 2025

Estagiária: Soube que os alunos do 1.º Ciclo costumam frequentar a Biblioteca para requisitar livros, como é que esse processo funciona?

Professora bibliotecária: De 2 em 2 semanas vêm sempre entregar os livros requisitados e requisitar novos. No caso da turma onde estás a estagiar vêm à sexta-feira à tarde. Os alunos já fazem as suas escolhas autonomamente, se for necessário damos uma ajuda claro, mas as estantes encontram-se organizadas por temáticas e por anos de escolaridade e torna tudo muito mais fácil. No caso do 1.º Ciclo é naquela zona ali (aponta para a zona do 1.º Ciclo). Tentamos disponibilizar livros de sobre diversos temas e géneros literários, temos uma oferta bastante boa na minha opinião... e eles gostam deste processo de requisitar. Penso que, de um modo geral, saem daqui satisfeitos e motivados para ler o que requisitam.

Estagiária: Para além da requisição de livros, a Biblioteca promove mais alguma atividade para o 1.º Ciclo?

Docente cooperante: Sim, sempre que possível. Às vezes os meninos vêm e convidamo-los a ouvirem uma história, assistir a uma dramatização, ver uma exposição de livros. Ah e às vezes também recebemos alguns escritores e realizamos encontros literários. A reação deles é sempre muito boa e felizmente temos esta abertura por parte da professora cooperante para eles participarem nas atividades que vão sendo desenvolvidas.

Anexo P – Check-in – Antes da Leitura

← →

Check-in – Antes da Leitura


Penso que este livro é sobre _____

porque _____

	Sim	Não
Conseguo perceber qual o assunto do livro através da sua capa e título?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conheço o/a autor(a) do livro?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quão entusiasmado estou para ler este livro?




Anexo Q – Check-out – Depois da Leitura

← → ↓ ☰

Check-out – Depois da Leitura

O livro é sobre _____

	Sim	Não
Compreendi o assunto do livro?		
Aprendi novas palavras?		
O livro fez-me refletir/pensar?		
O/A autor(a) conseguiu prender a minha atenção ao longo de todo o livro?		
Recomendaria este livro a um(a) amigo/a?		

Que avaliação atribuo a este livro? ☆☆☆☆☆

**Anexo R – O que é o Passaporte da Leitura? + Regras de utilização do
Passaporte da Leitura**

O que é o “Passaporte da Leitura?”



Olá, leitor!

Este é o teu Passaporte da Leitura, um documento muito especial que te levará a viajar pelo incrível mundo dos livros.

Regras de utilização do “Passaporte da Leitura”

1.º Passo: Escolher o livro

O livro pode ser escolhido por ti, dirigindo-te ao aeroporto da turma (na sala de aula ou no *padlet*) ou selecionado pela professora estagiária.

2.º Passo: Realizar o check-in

Antes de iniciares a leitura, efetua o check-in da tua viagem literária.

A screenshot of a digital form titled "Check-in - Antes da Leitura". The form includes a header with a small airplane icon, a text input field for "Nome que usas neste voo", a "PARTIR" button, and a table with columns for "Compartimento", "Assento", "Hora de partida", and "Hora de chegada". Below the table are two checkboxes: "Quero embarcar neste voo" and "Quero embarcar neste voo".

3.º Passo: Ler o livro

Chegou a hora de embarcares na tua viagem! Lê o livro ou escuta a sua leitura com muita atenção.

4.º Passo: Realizar o check-out

Quando terminares a leitura, efetua o check-out da tua viagem literária.

A screenshot of a digital form titled "Check-out - Depois da Leitura". The form includes a header with a small airplane icon, a text input field for "Chegar a bordo", a "PARTIR" button, and a table with columns for "Compartimento", "Assento", "Hora de partida", and "Hora de chegada". Below the table are two checkboxes: "Quero embarcar neste voo" and "Quero embarcar neste voo".

5.º Passo: Preencher o Bilhete Literário

Preenche o Bilhete Literário com as informações sobre o livro lido, bem como a identificação do(s) registo(s) de leitura que irás realizar.

A screenshot of a digital form titled "Bilhete da Viagem Literária". The form includes a header with a small airplane icon, a "DESTINO" field, and a table with columns for "Assento", "Hora de partida", and "Hora de chegada". Below the table are two checkboxes: "Quero embarcar neste voo" and "Quero embarcar neste voo".

6.º Passo: Escolher uma atividade opcional

Efetua um registo sobre a tua viagem. Escolhe, pelo menos, uma das seguintes atividades e realiza-a no teu Passaporte.




Identifica as palavras desconhecidas, interessantes, preferidas ou intrigantes que descobriste nesta aventura literária! Guarda-as nesta mala especial e explora os seus significados, utiliza-as em novas frases ou incorpora-as em futuros textos. Cada palavra é um pequeno tesouro à espera de ser descoberto!



Utiliza esta caixa para guardares as recordações da tua viagem literária. Escolhe algo que te faça lembrar o livro que leste, como um desenho da tua personagem ou situação preferidas, uma frase marcante, um objeto simbólico... Cada viagem é uma oportunidade para colecionar memórias literárias que te acompanharão para sempre!




Agora que terminaste a tua viagem literária, deixa um conselho para os próximos viajantes. Partilha a tua opinião sobre os acontecimentos da história, as personagens, o que sentiste... Caso não tenhas gostado, justifica a tua opinião e dá sugestões de melhoria. Sê um viajante crítico e partilha os teus conselhos!




4

Sequencia os acontecimentos da história como se estivesses a construir um roteiro da tua viagem literária. Podes realizar um esquema, desenhar um mapa ou criar um percurso com os principais momentos. Deves incluir notas sobre o que aconteceu em cada "paragem". Este roteiro vai ajudar-te a entender melhor a história e a reviver cada detalhe da aventura!




5

As viagens nem sempre correm como estamos à espera e, por vezes, podem acontecer imprevistos... Imagina que, no final da história, algo de inesperado acontece. Pensa num final diferente e escreve-o. De que forma a história poderia mudar? O que aconteceria às suas personagens? Dá asas à tua imaginação!



6

Terminada a tua viagem literária, chegou a hora de explorares a vida do/a autor(a) do livro que leste! Investiga de que país é, que idade tem, os seus gostos, outros livros que já escreveu, curiosidades... Sê um verdadeiro investigador e descobre os segredos por trás das suas obras!



7

Torna-te um verdadeiro explorador literário! Procura outros livros que tenham o mesmo tema, personagens ou até histórias parecidas àquela que leste. Regista as tuas descobertas e explica por que razão achas que são semelhantes. Cada viagem literária é uma nova oportunidade para descobrires novos mundos e histórias incríveis!

Anexo S – Bilhete de Viagem Literária



Bilhete de Viagem Literária

AEROPORTO DO 4.º A

DESTINO

Título: _____

Autor(a): _____

Ilustrador(a): _____

Editora: _____



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1



Registo de leitura n.º _____

Data do registo: ____/____/____

Atividade(s) escolhida(s): _____

Anexo T – Carimbo de viagem literária



Anexo U – Guião de pesquisa, seleção e organização de informação



Guião de pesquisa, seleção e organização de informação

Sempre que quiseres saber mais sobre um(a) autor(a), deves seguir três passos importantes:

1 Pesquisa da Informação



Seleciona as tuas fontes de pesquisa:

- **Internet** - utiliza motores de busca (ex.: Google) para encontrar informações, selecionando sites de confiança;
- **Livros e artigos** - consulta documentos com informações sobre o/a autor(a);
- **Entrevistas e depoimentos** - se possível, conversa com o(a) autor(a) ou com alguém que saiba algo sobre ele/a.

Cuidado com as informações falsas!

Verifica a credibilidade das fontes:

- Confirma quem escreveu a informação;
- Certifica-te de que a informação está atualizada;
- Observa se a informação é imparcial;
- Procura outras fontes que confirmem a mesma informação.



2 Seleção da Informação



Escolhe as informações que são importantes para a tua pesquisa:

- **Define os teus objetivos de pesquisa** - o que é essencial saber sobre o/a autor(a)?
 - Data de nascimento;
 - Nacionalidade e naturalidade;
 - Obras publicadas;
 - Curiosidades.
 - Estudos
 - Profissão;
 - Prémios;



Se mesmo depois de procurares em várias fontes, não encontrares alguma informação, não há problema!

- Foca-te naquilo que encontraste e seleciona as partes mais relevantes.

3 Organização da Informação



Organiza a informação que recolheste de forma clara e lógica:

- **Escolhe um método de organização**
 - Esquemas;
 - Tópicos e subtópicos;
 - Resumo.
- **Agrupa as informações** - organiza o que encontraste por temas, perguntas ou tipos de dados;
- **Utiliza diferentes cores, tipos e tamanhos de letra** - destaca as informações mais importantes e torna o teu registo apelativo e de fácil leitura.

Anexo V – Guião de opinião



Guião de opinião

Sempre que desejares dar uma opinião adequada e completa sobre o livro que leste deves seguir quatro passos importantes, sendo que poderás ter como referência as frases-exemplo deste guião:

1 Apresentação do livro



Identifica o título e o/a autor(a) do livro:

- Este livro intitula-se .../O título do livro que li é ... e foi escrito por/pelo/a ...

2 Ideias iniciais



Refere se já conhecias o/a autor(a) do livro:

- Já conhecia o/a autor(a) deste livro, pois...
- Não conhecia o/a autor(a) deste livro, pois...

Refere as tuas previsões e impressões antes de iniciares a leitura:

- Assim que li o título do livro pensei que este seria sobre ... porque/uma vez que/pois/visto que ...
- A meu ver a capa do livro possui/tem/contém ilustrações apelativas/interessantes/cativantes/aborrecidas/desinteressantes porque ...
- Pelas ilustrações da capa imaginei que ...
- Estava curioso/a para saber se ...
- Fiquei com vontade de ler este livro porque ...
- Não fiquei com vontade de ler este livro porque ...

3 Análise do conteúdo do livro



Identifica o tema, o espaço e o tempo da história:

- Este livro é sobre/O tema principal desta história é ...
- A ação passa-se/desenrola-se/ocorre ...
- A história acontece durante ...

Identifica e caracteriza as personagens da história:

- A personagem principal é/chama-se ...
- No meu ponto de vista, outras personagens importantes são ... visto que ...
- O/A ... tem os olhos castanhos/pretos/azuis ... , o cabelo castanho/vermelho ... , a boca pequena/gigante ... , o nariz pontiagudo/pequeno/grande ...
- O/A ... é corajoso/a, simpático/a, curioso/a, tímido/a, divertido/a, teimoso/a, generoso/a, distraído/a ... , visto que ...
- A minha personagem preferida é ... porque/pois/uma vez que ...
- A personagem de que menos gosto é ... porque/pois/uma vez que ...
- Penso que o/a ... teve um papel importante na história porque ...
- A meu ver, sem esta personagem, a história teria sido diferente pois ...

Analisa as ilustrações do livro:

- Gostei/Não gostei das ilustrações ao longo do livro uma vez que ...
- Considero que as ilustrações me ajudaram a perceber melhor a história porque...
- No meu ponto de vista, as ilustrações são coloridas/ escuras/ realistas/ engraçadas/ expressivas/ confusas/ simples ... e transmitiram-me ...
- A minha ilustração preferida foi a da página ... porque ...

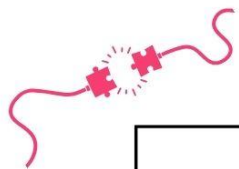
4 Conclusão



Termina, reforçando a tua opinião sobre o livro:

- No geral, achei o livro interessante/divertido/emocionante/chato porque ...
- Na minha opinião, gostei/não gostei do livro porque ...
- Pessoalmente, recomendaria/não recomendaria este livro a um(a) amigo/a pois ...
- Pretendo ler mais livros do/a mesmo/a autor(a) uma vez que ...
- Este livro fez-me pensar sobre... porque ...
- Se tivesse de dar uma nota a este livro daria ... pois ...

Anexo W – Tabela “Conectores discursivos”



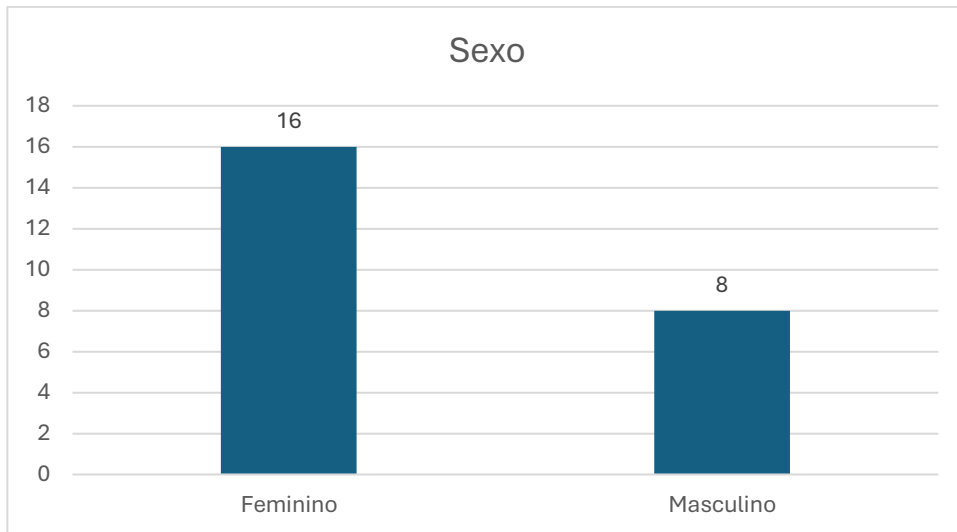
Conectores discursivos



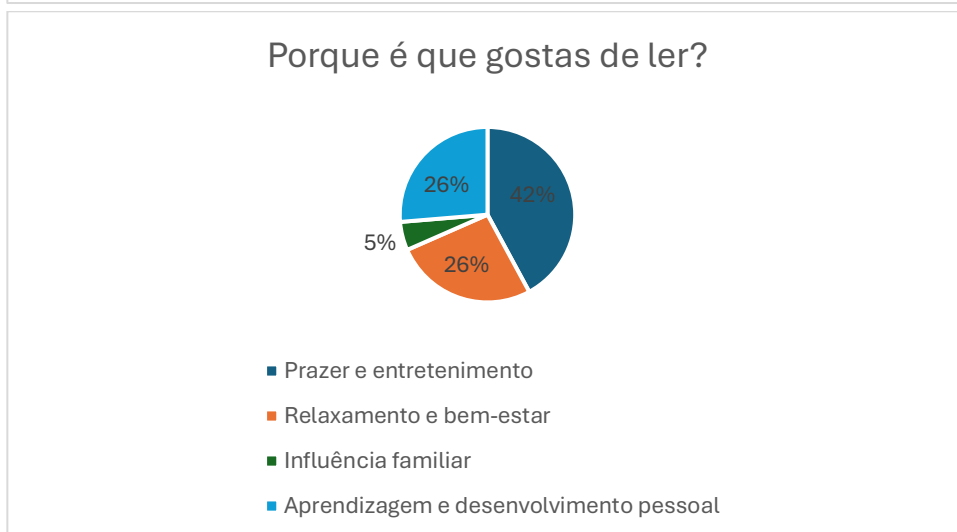
Função	Exemplos
Sequência/Ordem - Indicar a ordem dos acontecimentos	Primeiro; Depois; Seguidamente; Em seguida; Por fim; Finalmente
Adição - Juntar ideias	E; Também; Além disso; Não só ... , mas também
Explicação - Explicar uma ideia	Ou seja; Isto é; Quer dizer; Por outras palavras; Então
Causa - Indiar a razão de algo	Porque; Devido a; Uma vez que; Visto que; Tendo em conta que
Consequência - Mostrar o resultado de algo	Por isso; Portanto; Logo; Assim; Por essa razão
Contraste/Oposição - Apresentar ideias contrárias	Mas; No entanto; Embora; Contudo; Todavia; Apesar de; Pelo contrário;
Comparação - Comparar ideias ou situações	Como; Tal como; Assim como; Do mesmo modo que
Conclusão/Fecho - Terminar um texto ou uma ideia	Por fim; Em conclusão; Finalmente; Para terminar
Opinião - Exprimir um ponto de vista	Penso que; Na minha opinião; No meu ponto de vista; Acho que
Exemplo - Exemplificar algo	Por exemplo; A título de exemplo; Assim

Anexo X – Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado no início da investigação

1) Sexo.

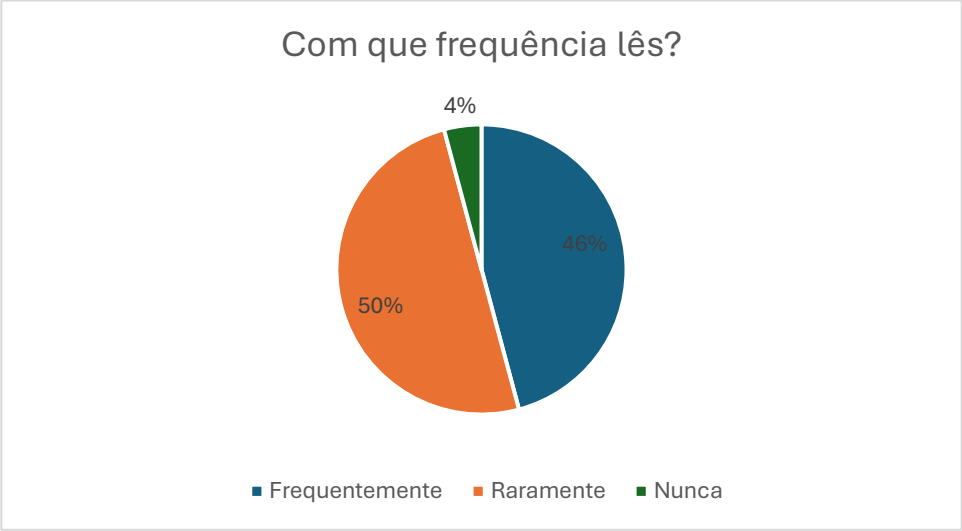


2) Gostas de ler? Porquê?

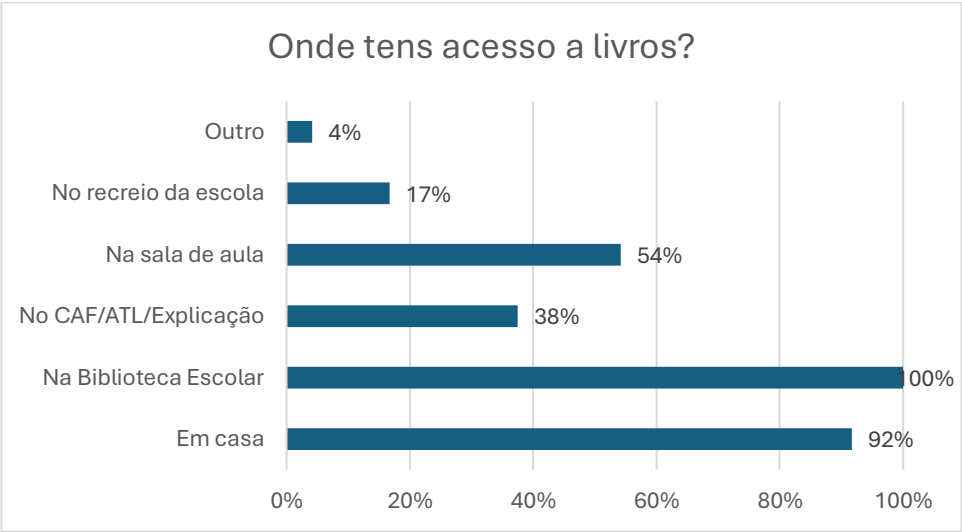




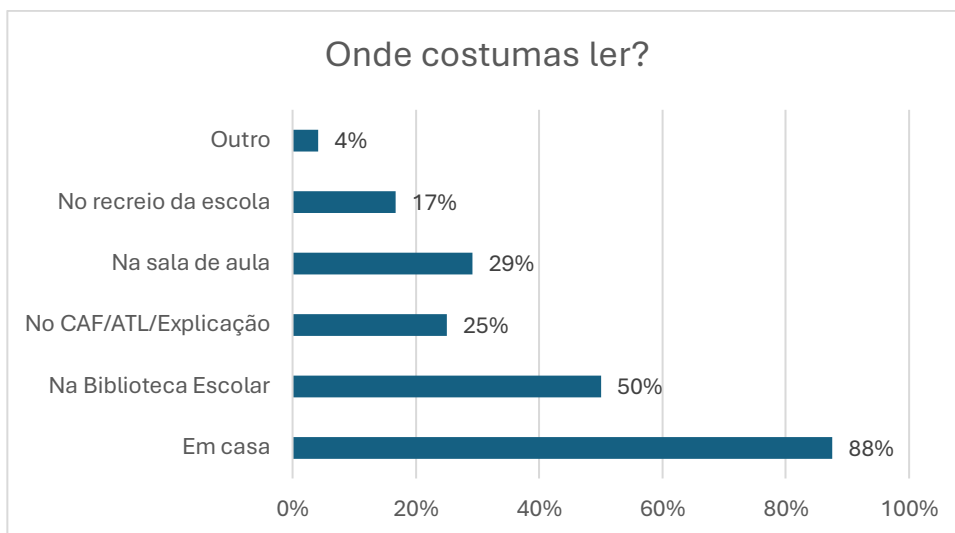
3) Com que frequência lêes?



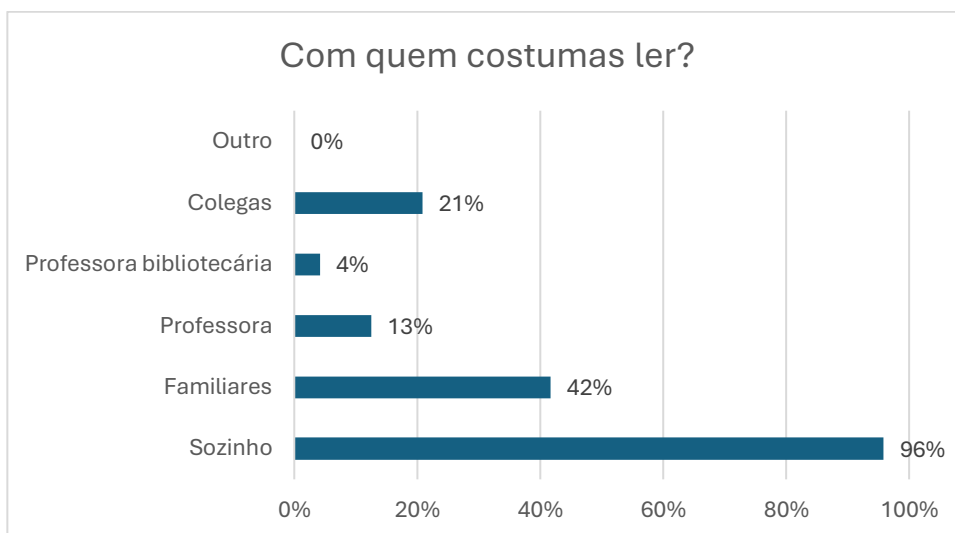
4) Onde tens acesso a livros?



5) Onde costumam ler?



6) Com quem costumam ler?

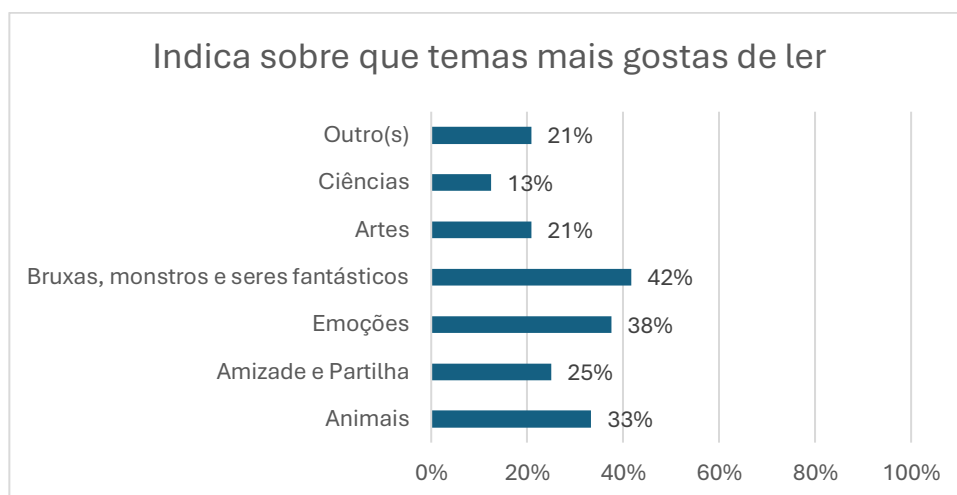


7) Escreve o título do último livro que leste.

Títulos dos últimos livros lidos
O Sistema Solar
Coelho vs Macacos
Demon Slayer
A Tremenda Carga do Tremendossauros - Geronimo Stilton
Os Lusíadas
A Procura de Nemo
A Cidade dos Dragões
O Estranho Caso do Choco Gigante - Geronimo Stilton
O Alquimista

João Porcalhão
Eu Mais Tu Igual a "Nós"
O Diário de um Banana
Os Segredos
Pierced
O Diário de um Banana 7
O Rapaz Milionário
Unicórnica 4
O Pai Natal Verde
Demon Slayer
As Aventuras de uma Rapariga como Tu
O Livro do Bill
Uma Estranga Caravana - Geronimo Stilton
O Diário de uma Princesa Desastrada
Gato

8) Indica sobre que temas mais gostas de ler.



9) Tens algum livro preferido? Qual?

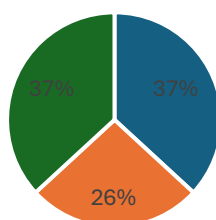


Títulos dos livros preferidos
O Sistema Solar
Demon Slayer
A História da Rússia
Os X-Man
O Alquimista
Porque tu és uma rapariga Maravilhosa
O Corpo Humano
One Piece
O Diário de um Banana 1 - Toque do Queijo
A Pantera Negra
Unicórnica (toda a coleção)
O Pai Natal Verde
Demon Slayer
As Aventuras de uma Rapariga como Tu
O Livro do Bill
O Diário de uma Princesa Desastrada
O Diário de um Banana 4

10) Gostarias de ler mais? Porquê?

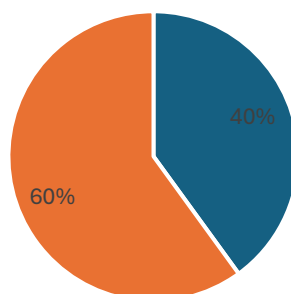


Porque é que gostarias de ler mais?



- Conhecimento e aprendizagem
- Interesse em ler com mais regularidade
- Prazer e entretenimento

Porque é que não gostarias de ler mais?

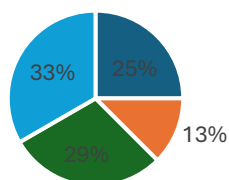


- Satisfação com os hábitos atuais
- Desinteresse

11) Consideras que ler é importante? Porquê?

Sim – 24 alunos (100%)

Porque é que ler é importante?



- Utilidade no dia-a-dia e no futuro
- Estimulação da imaginação, da criatividade e das emoções
- Desenvolvimento cognitivo e intelectual
- Desenvolvimento de competências de leitura, escrita e oralidade

Anexo Y – Dados recolhidos nas grelhas de observação

Grelha de Observação – N.º de leituras realizadas pelos alunos

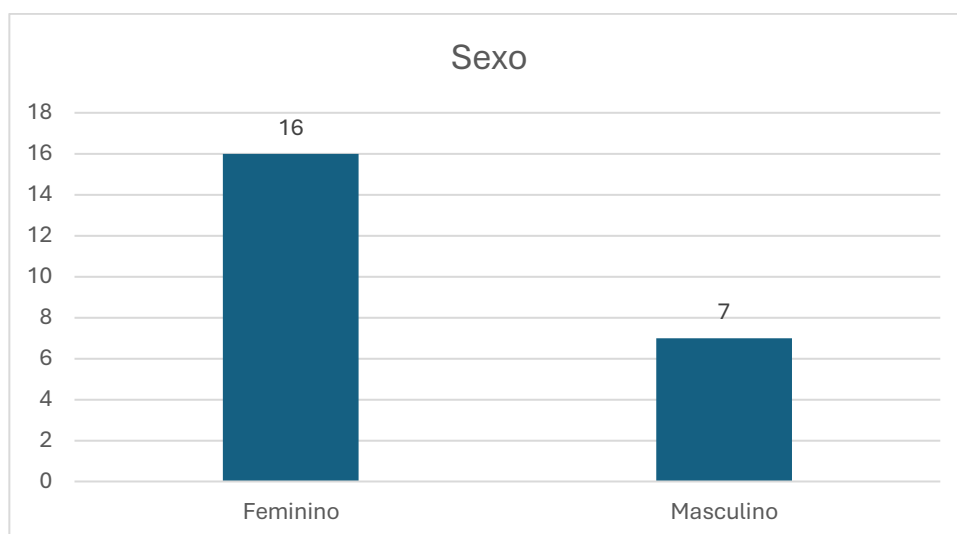
Semanas Alunos	Semana 1 (22 a 23 de abril)	Semana 2 (28 a 30 de abril)	Semana 3 (05 a 09 de maio)	Semana 4 (12 a 14 de maio)	Semana 5 (19 a 21 de maio)	Semana 6 (26 a 28 de maio)	Semana 7 (02 a 04 de junho)	Total de leituras individuais
A1	1	1	2	1	1	1	-	7
A2	0	1	2	1	1	1	-	6
A3	1	1	2	1	1	1	-	7
A4	1	1	2	1	1	1	-	7
A5	1	1	2	1	1	1	-	7
A6	1	1	2	1	1	1	-	7
A7	1	1	1	1	1	1	-	6
A8	1	1	2	1	1	1	-	7
A9	1	1	2	1	1	1	-	7
A10	1	1	1	1	1	1	-	6
A11	1	1	2	1	1	1	-	7
A12	1	1	2	1	1	1	-	7
A13	1	1	2	1	1	1	-	7
A14	1	1	2	1	1	1	-	7
A15	1	1	2	1	1	1	-	7
A16	1	0	1	1	1	1	-	5
A17	1	1	2	1	1	1	-	7
A18	1	0	2	1	1	1	-	6
A19	1	1	2	1	1	1	-	7
A20	1	1	2	1	1	1	-	7
A21	1	1	2	1	1	1	-	7
A22	0	1	2	1	1	1	-	6
A23	1	1	2	1	1	1	-	7
A24	1	1	2	1	1	1	-	7
Total de leituras da turma	22	22	45	24	24	24	-	161

Grelha de Observação – Atividades opcionais escolhidas pelos alunos

Atividades Semanas	Atividade 1 “Mala das palavras misteriosas”	Atividade 2 “Caixa de memórias”	Atividade 3 “Conselho do viajante”	Atividade 4 “Roteiro da viagem”	Atividade 5 “Um desvio inesperado...”	Atividade 6 “À descoberta do autor...”	Atividade 7 “Explorar novos destinos...”	Atividade 8 “Chat do viajante”
Semana 1 (22 a 23 de abril)	0	9	1	0	3	0	2	7
Semana 2 (29 a 30 de abril)	2	Atividade proibida	4	1	0	6	4	5
Semana 3 (05 a 09 de maio)	2	15	5	1	3	3	8	8
Semana 4 (12 a 14 de maio)	0	7	6	4	1	1	2	3
Semana 5 (19 a 21 de maio)	4	11	1	5	2	1	0	Atividade proibida
Semana 6 (26 a 28 de maio)	1	7	3	1	5	6	0	1
Semana 7 (02 a 04 de junho)	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	49	20	12	14	17	16	24

Anexo Z – Dados recolhidos no inquérito por questionário aplicado no fim da investigação

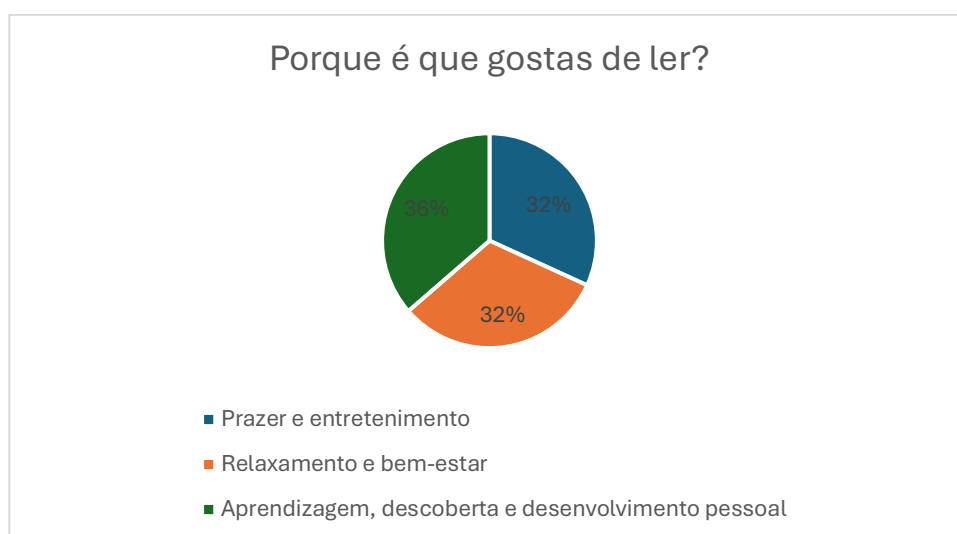
1) Sexo.



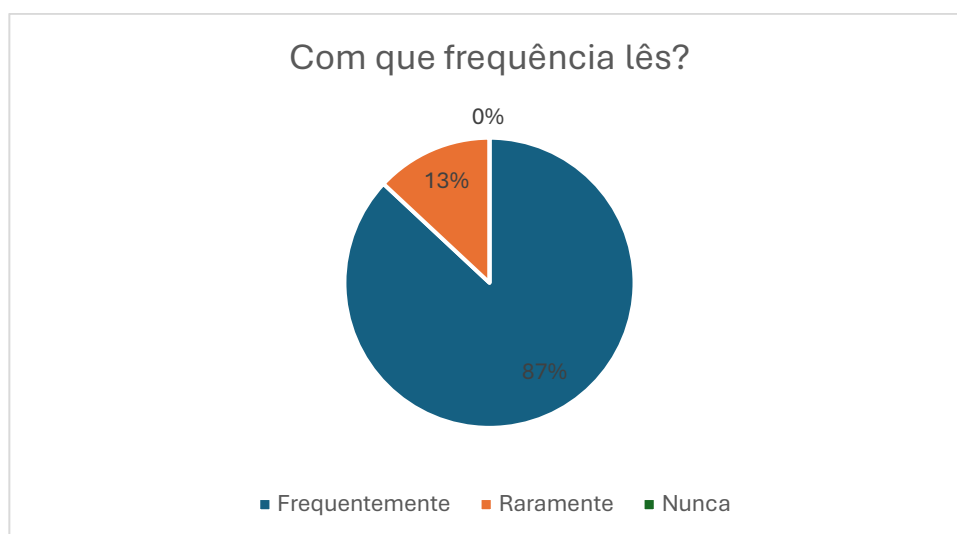
2) Gostas de ler? Porquê?

Sim – 22 alunos (96%)

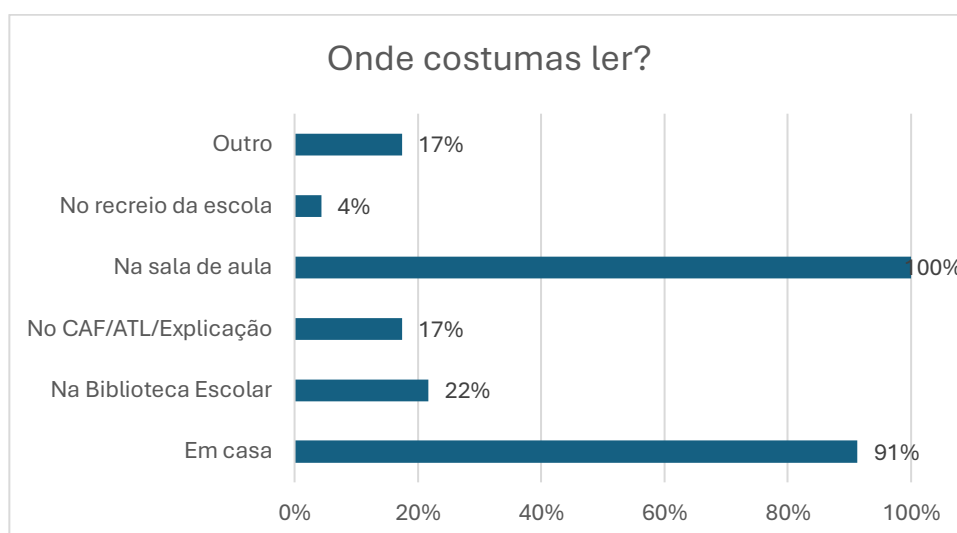
Não – 1 aluno (4%)



3) Com que frequência lê?

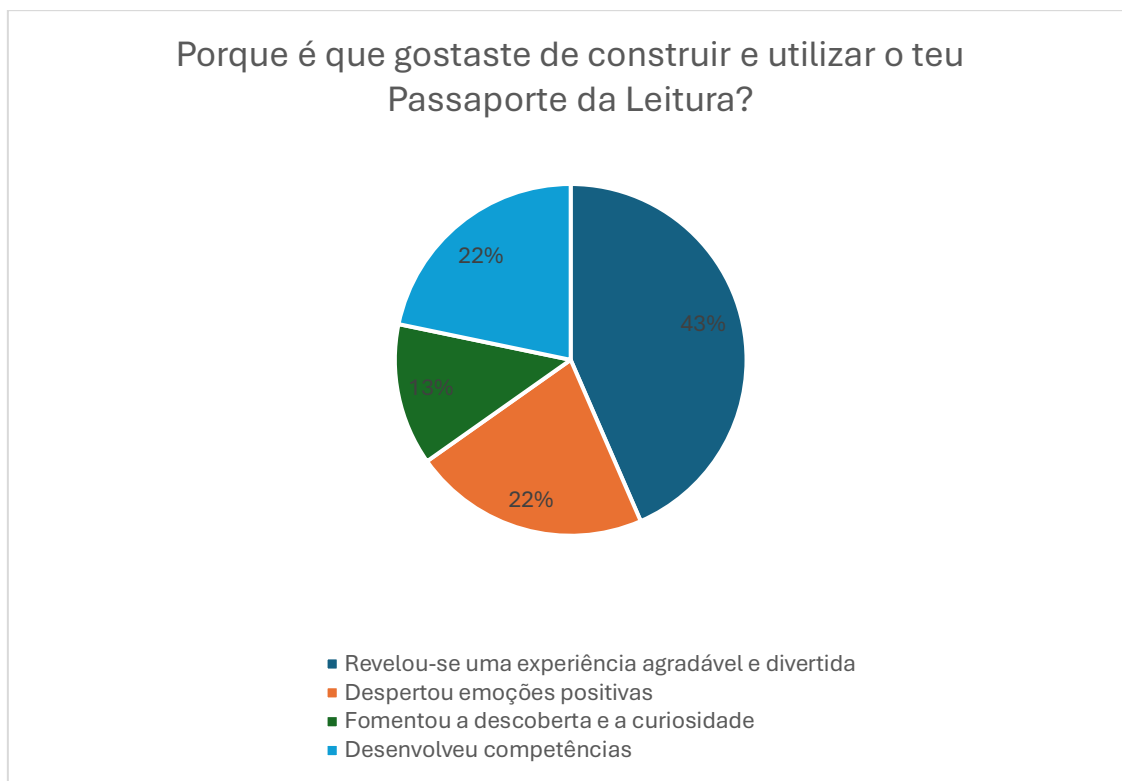


4) Onde costumas ler?

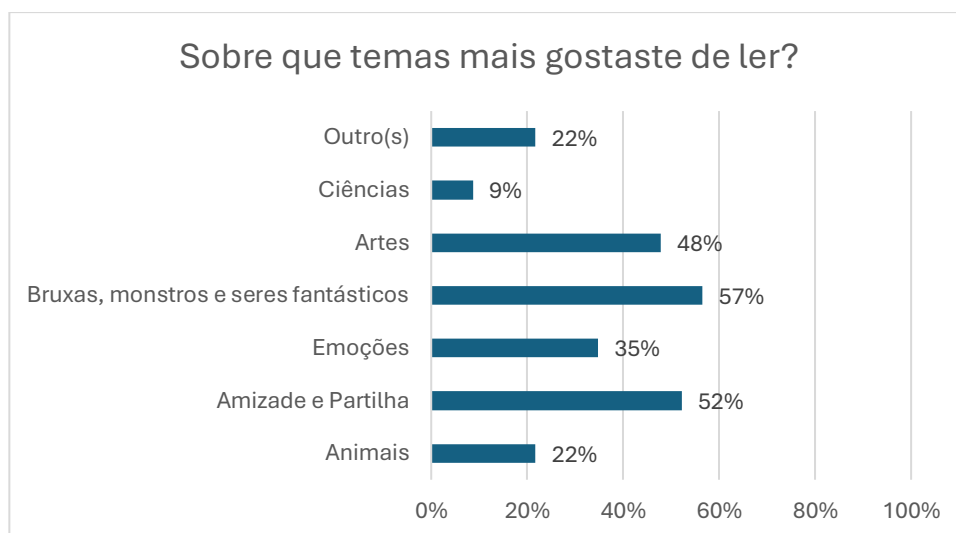


5) Gostaste de construir e utilizar o teu Passaporte da Leitura? Porquê?

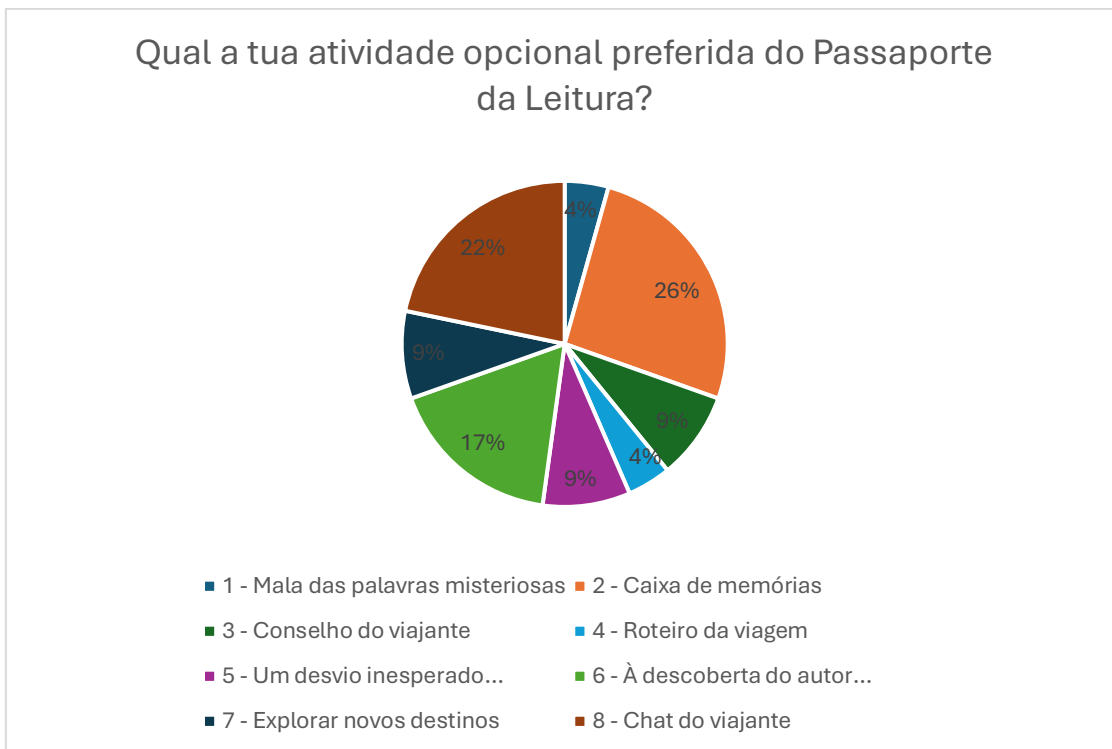
Sim – 23 alunos (100%)



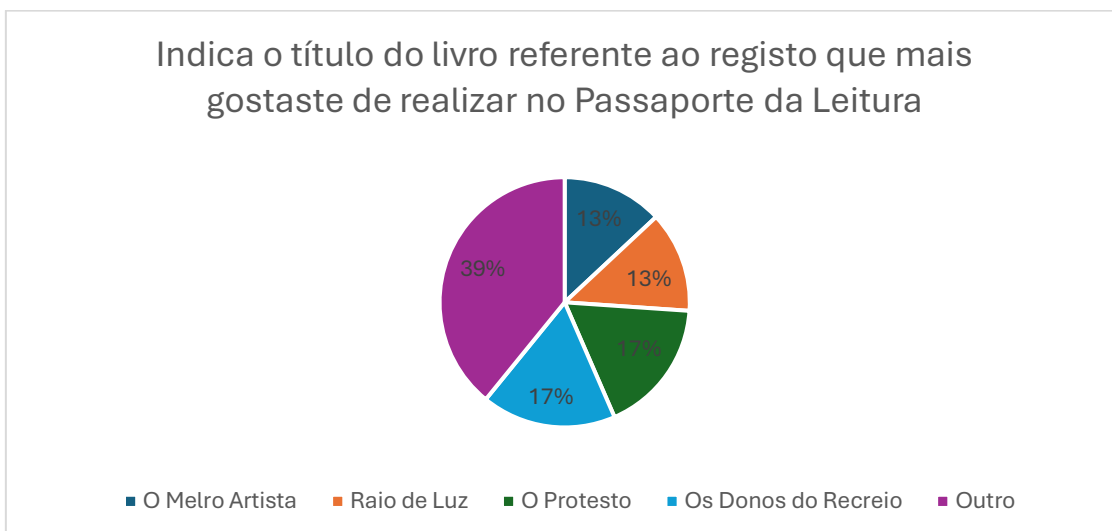
6) Sobre que temas mais gostaste de ler?

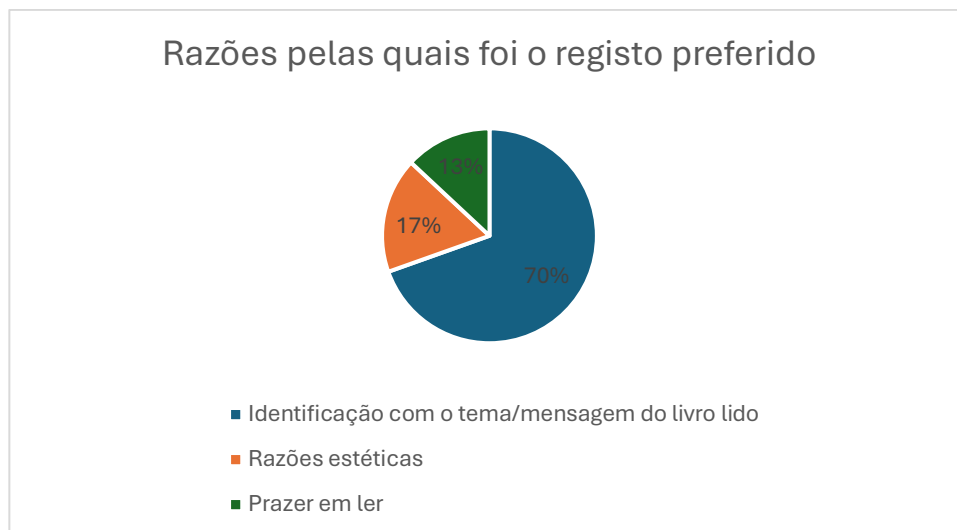


7) Qual a tua atividade opcional preferida do Passaporte da Leitura?



8) De todos os registos que realizaste no Passaporte da Leitura, qual foi o teu preferido? Indica o título do livro e justifica a tua escolha.

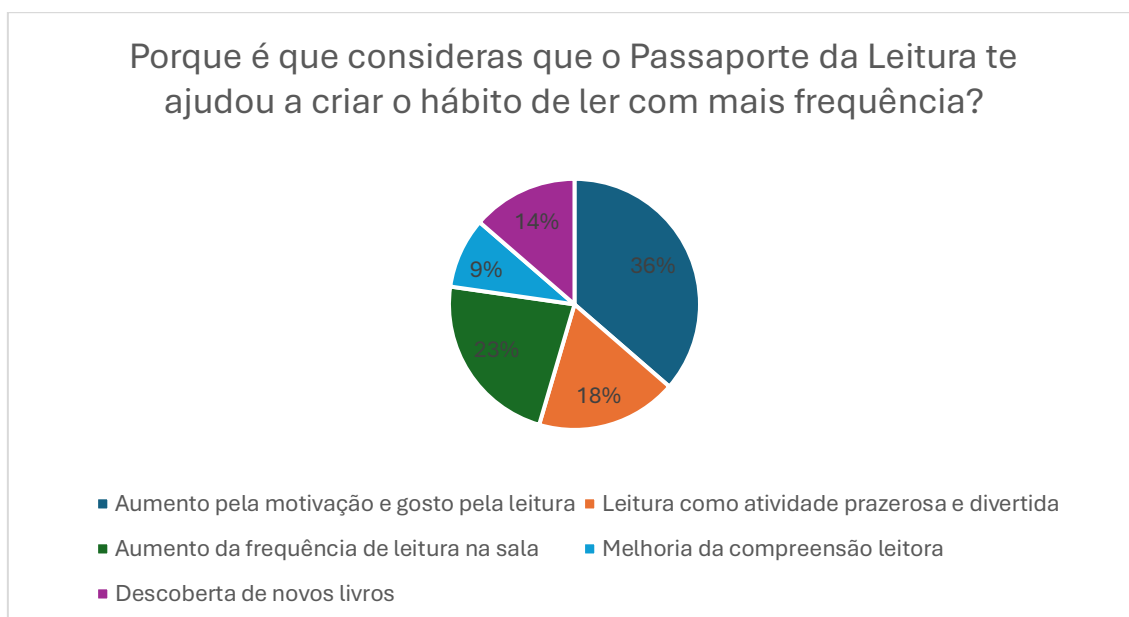




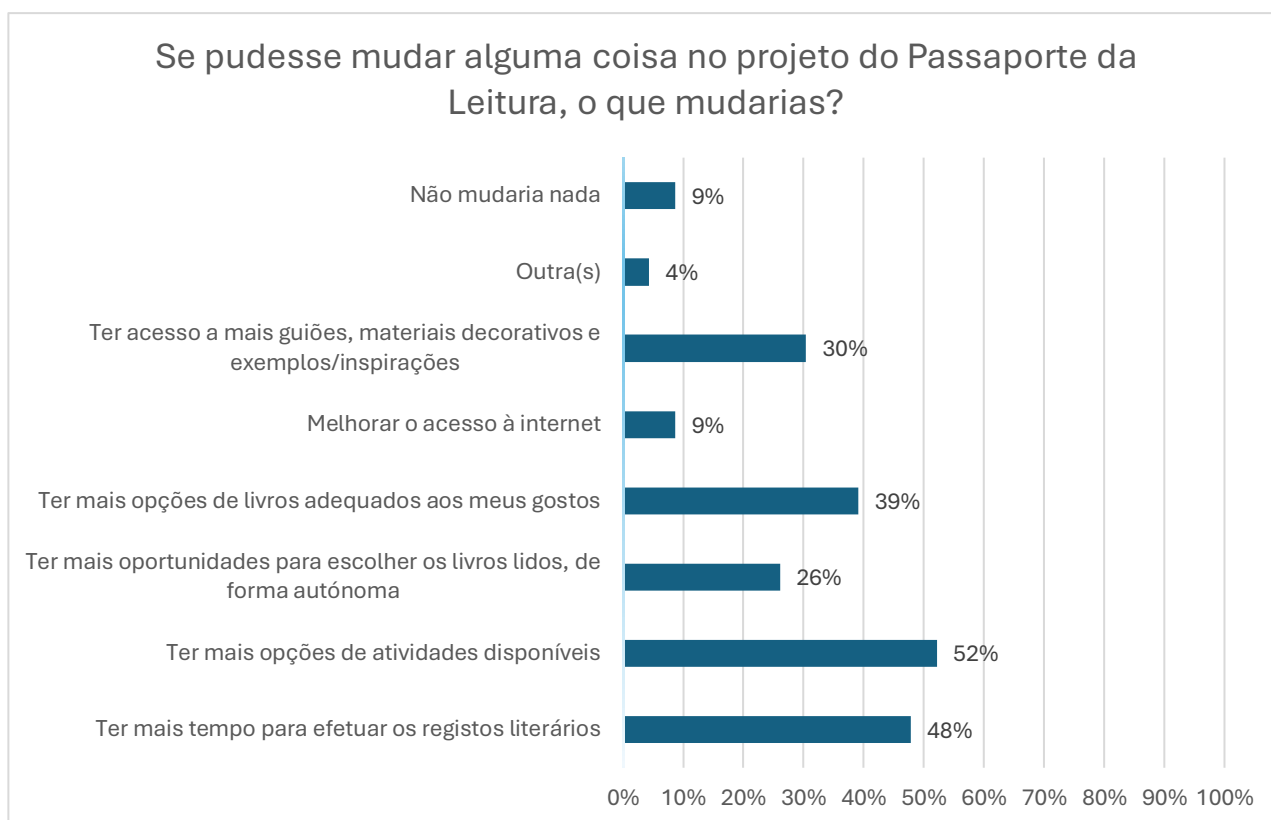
9) Consideras que o Passaporte da Leitura te ajudou a criar o hábito de ler com mais frequência? Porquê?

Sim – 22 alunos (96%)

Não – 1 aluno (4%)



10) Se pudesses mudar alguma coisa no projeto do Passaporte da Leitura, o que mudarias?



**Anexo AA – Transcrição da entrevista *focus group* realizada aos alunos
no fim da investigação**

Local: Sala de aula

Data: 4 de junho de 2025

Estagiária: Meninos/as, obrigada por estarem aqui para conversar um bocadinho comigo. Ontem apresentámos alguns dos Passaportes da Leitura, lembram-se?

Alunos: Sim!

Estagiária: Hoje queria que me contassem mais sobre eles. Quero saber o que mais e menos gostaram, o que mudavam e o que aprenderam com este projeto. Não há respostas certas nem erradas, quero apenas saber o que pensam, combinado?

Os alunos acenaram que sim com a cabeça.

Estagiária: A vossa opinião é muito importante para o meu trabalho. Podem falar à vontade, sem vergonha! Ninguém vai saber quem disse o quê, porque tudo o que disserem fica anónimo. Antes de começarmos queria só saber se posso gravar a nossa conversa para depois me lembrar melhor do que disseram?

Alunos: Sim!

Estagiária: Obrigada! Então, primeiro que tudo, gostava de perceber se gostaram de construir o Passaporte da Leitura e porquê?

A21: Eu gostei porque me entreteve, foi um passatempo fixe, fiquei mais alegre ao fazer isto.

A16: Eu gostei porque eu gosto muito de ler livros, eu tenho muitos, mas como agora estou na escola e tenho dança, não tenho muito tempo para ler livros e termos feito estas atividades deu-me mais tempo para ler.

A3: Eu gostei, só houve um aspeto que eu não gostei tanto, que foi quando era para desenhar ou para dar a minha opinião, tive dificuldades.

A5: Eu gostei de ler os livros, mas não gostei de fazer os registos, às vezes era difícil. Mas eu até gostei de fazer o Passaporte, porque foi uma coisa nova que nunca tínhamos feito na turma e eu gostei.

A22: Eu gostei porque assim pude ler mais. Assim tivemos mais tempo para ler e às vezes todos juntos!

Estagiária: Então agora quero que me digam, de todo o projeto, o que é que mais gostaram?

A22: Eu foi de decorar a capa. Gosto muito de fazer essas coisas.

A16: A minha foi fazer os registos, mas nem todos. Os que eu mais gostei foi o Chat do Viajante e o da pesquisa do autor.

A3: Eu preferi ler os livros, dependendo do livro. Gostei do “Um Raio de Luz”, do “Melro Arista” e do “A Melhor Forma”.

A5: A parte que eu mais gostei no Passaporte foi de ler os livros porque eu não costumava ler e assim li mais.

A21: Eu gostei da parte de desenhar nos registos.

Estagiária: E quais foram as vossas maiores dificuldades?

A5: Decorar a capa porque eu não tenho muitas ideias.

Estagiária: E conseguiste ultrapassar essa dificuldade?

A5: Sim, comecei a pensar mais e fiz.

A3: Eu não gostei muito da parte de decorar também, porque eu não me sentia muito bem desenhando, mas consegui ultrapassar mais ou menos.

A16: Para mim as partes em que eu tive mais dificuldades foi ao fazer o primeiro registo e o índice. O índice porque eu decidi que para ficar tudo certo tinha de utilizar a régua e porque como eram muitas coisas, ficou muito grande. Depois o primeiro registo porque eu decidi fazer o Chat do Viajante, mas em vez de escrever como se fosse o WhatsApp ou uma carta, eu fiz o Gmail e deu muito trabalho.

Estagiária: E sentiste que as dificuldades ao fazer os registos foram diminuindo ao longo do tempo? Ou tiveste sempre dificuldades como no primeiro?

A16: Depende da atividade que eu escolhia, porque quando era para desenhar, eu achei sempre mais difícil, porque eu não tenho muitas habilidades para isso.

A21: Eu achei mais difícil a parte de escrever, porque era tanta coisa que eu tinha para escrever que acabava por me baralhar o cérebro, mas tu ajudaste-me e o A23 também.

A22: O que eu menos gostei foi de fazer a atividade da descoberta do autor, porque deu muito trabalho. Acho que se tu vires aí o meu passaporte vais perceber isso...

Estagiária: Que tipo de “viagem literária” mais gostaram de fazer? Caso não se lembrem, fizemos “viagens” em turma, a pares e sozinhos. Qual foi a que mais gostaram e porquê?

A22: A pares, porque eu tinha muita confiança no meu par e ajudou-me.

A3: A pares também, porque o meu par naquele dia foi legal.

A5: Sim, foi a pares porque nos ajudámos e assim foi mais fácil fazer os registos.

A16: Eu acho que foi a pares, mas o par que me calhou eu não gostei muito, porque eu gosto de fazer as coisas a pares, mas às vezes quando as pessoas são muito atrapalhadas, eu gosto mais de fazer sozinha.

Estagiária: E como é que ultrapassaste essa dificuldade?

A16: Mais ou menos... eu habituei-me.

A21: Sozinho porque com alguém era difícil para eu me concentrar. Imagina... eu teria de me desconcentrar para ajudar o meu par, sozinho tive com mais atenção.

Estagiária: E acham que existem vantagens e desvantagens do Passaporte da Leitura?

A3: Eu acho que há vantagens da aprendizagem e também das pessoas que não gostam de ler comecem a tentar ler. Desvantagens as pessoas podem não perceber os livros.

A16: As vantagens são que as pessoas que sabem ler assim aprendem mais e também que assim conseguem descobrir qual é que é o seu dote, se é pintar, fazer pesquisas, dar opiniões. As desvantagens, para mim, acho que não houve, mas para outras pessoas acho que só há uma, que é as pessoas às vezes não entendem bem as histórias e depois podem achar que a história é de outra forma.

A22: Para mim, a vantagem, eu acho que é o trabalho em equipa, porque quando estamos a fazer aquilo à parte, mesmo sem par, estamos todos a fazer ao mesmo tempo, partilhamos as coisas uns com os outros. As desvantagens não sei se eu tenho alguma... Ah já sei! Se as pessoas não gostarem da história pode ser um pouquinho seca

A21: Uma vantagem pode ser ajudar a ler. Desvantagem não sei.

A5: Eu concordo com o A21. Eu passei a ler mais.

Estagiária: Então agora eu preciso de saber se, caso fizéssemos este projeto outra vez e vocês pudessem mudar alguma coisa, o que mudariam? Que ideias ou sugestões é que têm para me dar?

A22: Eu acho que seria fixe cada um trazer um livro de casa e depois dar o livro a outra pessoa. Assim cada um conhece e lê um livro do gosto de outra pessoa.

A16: A minha é parecida com a da A22. Eu tinha a sugestão de haver uma semana em que eu, por exemplo, escolhia um livro destes que temos aqui no Aeroporto e o A5 tinha de ler. Depois outros escolhiam outros livros para outras pessoas.

A3: Eu acho que podia haver uma atividade para nós fazemos o nosso próprio livro. Também podíamos fazer um jogo em que imagina, cada livro tem um número, o número que nos calhar é o livro que temos de levar 1 semana para casa.

Os restantes alunos pensaram, em silêncio.

A21: Já sei! Muitas pessoas fizeram a atividade de procurar um livro parecido com o que leram, mas eu acho que devia de ser só para procurar livros do mesmo autor.

A5: Eu gostei de tudo, não mudava nada.

Estagiária: Conseguiram experimentar todas as atividades opcionais disponíveis?

Alunos: Não.

A16: Não tivemos tempo para todas.

A22: Eu gostava de ter feito todas!

Estagiária: Então das que fizeram, alguns de vocês já responderam, mas qual foi a vossa atividade opcional preferida?

A5: A minha preferida foi a número 5, criar um final diferente e depois desenhar uma coisa sobre a história.

A21: A 3 porque podia dar a minha opinião.

A22: A 2 porque eu gostei dos livros que li para essa atividade.

A16: A 8, porque eu gosto de criar coisas e o Gmail foi um bocadinho demorado, mas eu acho que foi muito divertido, eu gostei muito.

A3: Eu acho que foi a 8 também, porque eu gostei de falar com as personagens.

Estagiária: E em relação aos registos? Vocês leram vários livros e depois fizeram os registos nos vossos Passaportes, certo? Qual foi o registo que mais gostaram de fazer e porquê?

A21: O do “O Melro Artista” porque ele se parecia comigo por causa da habilidade de desenhar.

A22: Para mim foi o do “Eu sou um Artista” porque eu consegui fazer bons desenhos, pensava que ia ficar uma porcaria, mas ficou giro!

A16: Para mim foi o primeiro registo, porque foi aquele que marcou mais, deu trabalho, mas gostei do resultado.

A3: O meu foi o do “Um Raio de Luz”, porque eu me identifiquei com esse livro e foi o que mais gostei de fazer.

A5: Ah... “Um Raio de Luz” também, porque...

O A5 ficou em silêncio.

Estagiária: Queres ver o teu Passaporte para te recordares do que fizeste?

A5: Sim, sim!

Ao folhear as páginas do Passaporte o A5 parou no 3.º registo.

A5: Afinal o meu preferido foi o registo do livro “O Protesto”, porque eu fiz a atividade 6 e eu gostei de pesquisar estas coisas no computador.

Estagiária: Já que falaste em computador, a próxima pergunta é mesmo sobre isso. Acham que o facto de termos usado o computador facilitou a realização dos registos literários?

Alunos: Sim!

A16: Sim, mas depende das atividades. Eu só usei o computador numa atividade, porque eu não gosto muito de usar telas. Então eu só usei numa atividade que foi na descoberta do autor, porque eu não conhecia, precisava mesmo de usar.

A3: Eu acho que foi mais fácil para fazermos certas atividades em que era preciso e também porque tínhamos o Padlet.

Estagiária: Acham que o Padlet foi útil?

A22: Sim, os livros estavam sempre disponíveis.

A21: Sim, nós podíamos ver dezenas de livros!

A5: Eu também acho que foi bom.

Estagiária: Então e lembram-se destes guiões que eu vos dei?

A estagiária apontou para um exemplar do Guião de Pesquisa, do Guião de Opinião e da tabela dos Conectores Discursivos.

Alunos: Sim!

Estagiária: E dos exemplos de outros alunos que vos trouxe, para utilizarem como inspiração?

A estagiária apontou para os dois exemplos.

Alunos: Sim!

Estagiária: Acham que estes materiais foram úteis? Ajudaram-vos a melhorar os vossos registos?

A16: Muito, porque quando eu fiz a descoberta do autor eu não fazia a mínima ideia do que eu tinha de pesquisar e depois eu lembrei-me que tinha esse papelinho que me ajudou.

A21: Eu não usei muito.

A22: Quando eu fui fazer a descoberta do autor eu já sabia que a folha me podia ajudar, mas não sabia que era assim tanto. Pesquisei tudo o que estava aí e também recordei os meus colegas que não sabiam como fazer que deviam ver a folhinha. Esse dos conetores eu não usei tanto.

A3: Eu inspirei-me muito nos cadernos de outros alunos, porque eles tinham ideias muito bacanas.

A5: Eu usei a folha da opinião para fazer a atividade porque eu não sabia muito bem como fazer e assim ficou mais completo, foi só seguir aqueles passos. Mas eu acho que podia ter usado ainda mais as coisas, ia ajudar-me.

Estagiária: Há bocado a A16 disse que sentiu que os seus registos foram evoluindo ao longo do tempo. Vocês também sentiram isso?

A21: Sim, nos últimos já percebia melhor.

A5: Eu fui evoluindo também, já consigo fazer melhor sozinho.

A3: Eu acho que eu evolui na leitura já que eu não lia muito aqui na escola, era mais em casa.

A16: Eu acho que sempre que eu começo uma coisa eu faço pior no início e depois há medida que vou fazendo melhor.

A22: Eu senti que eu comecei bem e terminei bem.

Estagiária: Ainda bem! Então, mas afinal, o que é que vocês acham que aprenderam com a utilização do Passaporte?

A5: Eu aprendi a ler mais.

A21: Aprendi a ler mais também.

A3: Além de ler mais, eu aprendi a melhorar a minha fala já que eu tinha muito receio de falar e dizia coisas de forma errada. Aprendi palavras mais corretas.

A16: Eu aprendi a desenhar melhor, porque eu tentei fazer sempre o meu melhor para os desenhos ficarem bem. Eu também senti que aprendi um bocadinho a organizar-me. Eu já era organizada, mas ao escrever nos registos fiquei mais.

A22: Eu aprendi a controlar um pouquinho da minha paciência, porque houve registos em que eu precisei de muita paciência, tipo o último.

Estagiária: E sentiram que os registos vos ajudaram a compreender melhor as histórias que leram?

Alunos: Sim!

A5: Quando escrevíamos coisas sobre o que lemos ficava mais fácil perceber.

A22: Claro, porque nós para fazermos os registos tínhamos de perceber as coisas, não é?

Estagiária: Sobre que temas é que mais gostaram de ler?

A3: Acho que foi de magia porque são os que eu costumo ler mais.

A21: Eu gostei de arte, porque como eu já disse, os artistas têm mais a ver comigo.

A22: Eu gostei de ler sobre amizade e partilha porque eu descobri que gosto desses livros, dizem coisas importantes.

A16: Os meus também foram das artes, porque eu gosto de ver desenhos. O livro do melro inspirou-me muito... eu até desenhei uma página, foi aquela em que ele foi ao museu e se inspirou.

A5: Eu gostei do livro “Raio de Luz”, falava sobre sermos todos iguais, sermos amigos... gostei desse tema, é muito importante para sermos boas pessoas.

Estagiária: Acham que o Passaporte vos ajudou a criarem o hábito de ler mais? Além da escola, começaram a ler mais noutros sítios?

A3: Eu só comecei a ler mais aqui na escola, em casa já lia.

A16: Eu já lia em casa, mas como disse, como eu agora não tenho muito tempo para ler, isto era como se fosse a minha leitura.

A22: Eu antes lia muito em casa, só que agora eu parei um pouquinho por causa das notas, então aqui eu voltei a ter o hábito. Quando não tinha nada para fazer ia buscar um livro ao Aeroporto.

A21: Eu comecei a ler um pouco mais aqui e em casa.

A5: Eu leio mais em casa, pedi à minha mãe para comprar os livros de uma coleção.

Estagiária: Para terminar, durante este projeto, o que é que descobriram sobre vocês como leitores? Sentem que os livros passaram a ser diferentes ou a ter um significado especial para vocês? Porquê? Como é que isso aconteceu?

A3: Eu acho que agora tenho mais capacidades para ler.

A16: Eu acho que evolui e que percebi que gostava de outros tipos de livros. Eu gostava assim de livros mais de ação e agora os livros que li não eram tanto dessa categoria, mas eu percebi que afinal também gostava.

A22: Eu agora também descobri que gosto de livros de artes, nunca tinha lido nenhum sobre isso.

A21: Ajudou-me porque para cada livro eu tenho uma expectativa e comecei a estar mais interessado para ler.

A5: Eu antes enganava-me mais nas palavras a ler e agora acho que não. Também gosto mais de ler agora.

A16: Viajámos sem sair do sítio!

Estagiária: Fico feliz por saber isso! Alguém quer acrescentar alguma coisa ou dizer algo que se tenha esquecido?

Os alunos acenaram que não com a cabeça.

Estagiária: Então chegámos ao fim. Muito obrigada por partilharem comigo as vossas opiniões e ideias. A vossa ajuda foi muito importante para o meu projeto, pois ajudou-me a perceber o que acharam, o que funcionou bem, o que poderia ser melhorado. Obrigada a todos!