



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

**ANA RITA
FERNANDES PAULO**

**COMO FAZER BONS LEITORES?
COMO DESENVOLVER AS
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS,
NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO
LITERÁRIA, NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO?**

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

ORIENTADOR

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Dezembro de 2024

**ANA RITA
FERNANDES PAULO**

**COMO FAZER BONS LEITORES?
COMO DESENVOLVER AS
APRENDIZAGENS ESSENCIAIS,
NO DOMÍNIO DA EDUCAÇÃO
LITERÁRIA, NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO?**

JÚRI:

ORIENTADOR:

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

ARGUENTE:

Professora Doutora Ana Pires Sequeira

PRESIDENTE:

Professora Doutora Cristina Gomes da Silva

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de investigação, assim como todo o meu percurso académico, foi apenas possível por ter o apoio de algumas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento, tanto a nível pessoal como profissional.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha filha por me mostrar o que é o amor. Um amor sem medida. Tudo o que faço, é por ela. Obrigada, minha doce Francisca.

Ao meu Pedro, por todo o apoio incondicional e por me incentivar sempre a dar o meu melhor. Por não me deixar desistir quando o caminho parece impossível e por todo o carinho demonstrado nos pequenos gestos. Obrigada.

À minha mãe, por todos os conselhos e ensinamentos, por acreditar sempre em mim, mesmo quando eu não acredito. Pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida e por ter sempre uma palavra de conforto. Por me mostrares o que é ser professora, pela partilha de experiências e por me ensinares que as crianças são o mais importante. Obrigada, és a melhor mãe do mundo.

Ao meu irmão, pelo cuidado e pela preocupação que sempre demonstrou por mim. Obrigada por acreditares em mim.

Ao meu pai Paulo, pela sua leveza e apoio nos momentos mais difíceis. Consegues ver sempre o lado positivo da situação e transformar uma tempestade num arco-íris. Obrigada.

Ao meu pai Luís, por nunca me deixar desamparada e ter sempre uma palavra amiga. Obrigada.

Às minhas cunhadas, Ana e Maria. Obrigada por serem a minha rede de apoio e por ouvirem todos os meus desabafos sempre com uma palavra amiga e amarem a minha filha como se fosse vossa. Obrigada.

A todos os meus amigos, obrigada por me ouvirem, apoiarem e aconselharem. Obrigada a todos.

Às minhas melhores amigas, Aniana e Mara. O melhor que o meu percurso académico me trouxe. Sem o vosso apoio não teria sido possível ultrapassar todas as adversidades. Muito obrigada!

Agradeço também à professora Cândida Tourais por todas as aprendizagens e ensinamentos ao longo do meu percurso, pela forma ternurenta com que sempre me tratou. Obrigada.

Quero agradecer aos alunos do 4º ano por me terem recebido de braços abertos e terem sempre recebido as propostas em sala de aula com entusiasmo. Obrigada.

À professora Ana Sequeira e ao professor Filipe Fialho, obrigada por me mostrarem que ser professor é mais do que ensinar. É estar presente, é ouvir, é compreender o outro. Obrigada por me terem ajudado em momento difíceis. Nunca me esquecerei de vocês.

Por fim, quero agradecer à professora Ana Costa, a minha orientadora, por me ter apoiado neste processo, transmitindo-me sempre tranquilidade. Se esta investigação foi tão gratificante de realizar, muito é devido a si, aos seus ensinamentos e a todas as suas propostas. Obrigada por acreditar em mim mesmo quando parecia impossível. Muito obrigada.

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio IV, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve como questões centrais: “Como fazer bons leitores? Como desenvolver as aprendizagens essenciais, no domínio da educação literária, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. A investigação, realizada numa turma do 4.º ano composta por 26 alunos, estabeleceu como objetivos compreender a relação das crianças com a leitura literária, avaliar o impacto do trabalho colaborativo e dos debates no fomento do gosto pela leitura e explorar a relação entre a leitura literária em contexto escolar e o contributo familiar

Adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, baseada na observação participante, análise documental, *focus group* e entrevista semiestruturada, com análise de conteúdo. O projeto de leitura “Os bons leitores” foi estruturado em quatro etapas, privilegiando a diversidade literária e promovendo a apreciação estética e o pensamento crítico. Os resultados evidenciaram que a inclusão da literatura no processo educativo favorece o desenvolvimento de competências sociais, críticas e culturais, com a diversidade e variação linguística a emergir como um recurso valioso para o reconhecimento da pluralidade e a promoção do pensamento reflexivo. O trabalho colaborativo revelou-se determinante para o envolvimento dos alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem. Este estudo reafirma o papel essencial da literatura na formação de leitores críticos, sublinhando a importância de práticas pedagógicas e familiares para a construção de hábitos de leitura desde a infância.

Palavras-chave: Educação literária; Competência literária; Trabalho colaborativo; variação e diversidade linguística; Formação de leitores.

ABSTRACT

The present study, developed within the scope of the curricular unit Internship IV, part of the master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, focused on the central questions: "How to make good readers? How to develop the Essential Learning of Literary Education in the 1st Cycle of Basic Education?" The research, conducted with a 4th-grade class consisting of 26 students, aimed to understand children's relationship with literary reading, assess the impact of collaborative work and debates in fostering a love of reading, and explore the connection between literary reading in the school context and family contributions.

A qualitative methodology was adopted, based on participant observation, document analysis, focus group, and a semi-structured interview, with content analysis. The reading project "The Good Readers" was structured into four stages, emphasizing literary diversity and promoting aesthetic appreciation and critical thinking. The results highlighted that the inclusion of literature in the educational process fosters the development of social, critical, and cultural skills, with linguistic diversity and variation emerging as valuable resources for recognizing plurality and promoting reflective thinking. Collaborative work proved to be crucial for student engagement, enriching the teaching-learning process.

This study reaffirms the essential role of literature in shaping critical readers, underscoring the importance of pedagogical and family practices in building reading habits from an early age.

Keywords: Literary education; Literary competence; Collaborative work; Linguistic variation and diversity; Reader formation.

ÍNDICE

RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Educação Literária	16
1.1.1 Objetivos de Ensino.....	18
1.1.2 O contributo familiar	20
1.2. Competência literária	22
1.3. Leitura Literária	24
1.4. Consciência de variação linguística através da literatura	26
1.5. O trabalho colaborativo no 1º Ciclo do Ensino Básico	28
1.6. Debate de seleção de Leituras: o cânone aberto	29
CAPÍTULO 2	32
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	32
2.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	35
2.2.1 Observação participante	36
2.2.2 Análise documental	38
2.2.3 <i>Focus Group</i>	38
2.2.4 Entrevista semiestruturada.....	39
2.3 Procedimentos e técnicas de tratamento e análise de dados	40
CAPÍTULO 3	43
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	43
3.1 Caracterização do contexto de estágio	43
3.2 Descrição da intervenção pedagógica	46
3.2.1. Projeto de leitura “Os bons leitores”.	46
3.2.1.1 – 1ª Fase.....	47
3.2.1.2 – 2ª Fase.....	52
3.2.1.3 – 3ª Fase.....	53
3.2.1.4 – 4ª Fase.....	58
3.2.2 – <i>Focus group</i> com grupo de crianças	59

3.2.3 - Entrevista semiestruturada com a Professora Cooperante	60
CAPÍTULO 4	63
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1 – Projeto de Leitura “Os bons leitores”	63
4.1.1 – 1ª Fase	63
4.1.2 – 2ª Fase	66
4.1.3 – 3ª Fase	74
4.1.4 – 4ª Fase	82
4.2 – Focus group com o grupo de crianças	88
4.3 – Entrevista com a Professora Cooperante	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	123
ANEXO A – Plano individual de trabalho	124
ANEXO B – Guião do grupo 1 – <i>Estranhões e Bizarrocos</i>	127
ANEXO C – Guião de leitura da obra <i>O homem que engoliu a lua</i>	136
ANEXO D – Guião de leitura da obra <i>O pequeno livro dos medos</i>	143
ANEXO E – Guião de leitura da obra <i>Ynari – a menina das cinco tranças</i>	151
ANEXO F – Guião de leitura da obra <i>A manta</i>	160
ANEXO G – Guião de leitura da obra <i>O tubarão na banheira</i>	169
ANEXO H – Guião de leitura da obra <i>Perfeitamente normal</i>	177
ANEXO I – Guião de leitura da obra <i>O príncipe do rio</i>	186
ANEXO J - Transcrição do diálogo 3 acerca do estilo de escrita dos autores	194
ANEXO K – Transcrição do <i>focus group</i> com o grupo de crianças	198
ANEXO L – Transcrição da entrevista com a Professora Cooperante	212

Índice de Figuras

Figura 1 - Momento de leitura “pára e lê”	44
Figura 2 - Escolha das obras na feira do livro	50
Figura 3 - Momento de leitura das obras	52
Figura 4 - momento de leitura das obras	52
Figura 5 - Momento de leitura das obras	52
Figura 6 - Exemplo de guião das obras	55
Figura 7 - Elaboração dos guiões em sala de aula	57
Figura 8 - Elaboração dos guiões em sala de aula	57
Figura 9 - Elaboração dos guiões em sala de aula	57
Figura 10 - Apresentação da obra e dos guiões - grupo 4.....	58
Figura 11 - Apresentação da obra e dos guiões - grupo 2.....	58
Figura 12 - Guião finalizado da e obra literária – grupo 2	58
Figura 13 - Anotação do grupo 2	66

Índice de tabelas

Tabela 1 - Técnicas e instrumentos de recolha dos dados	36
Tabela 2 - Símbolos da transcrição do oral.....	41
Tabela 3 - Fases de implementação do projeto de leitura	47
Tabela 4 - Obras selecionadas para a "feira do livro"	48
Tabela 5 - Obras selecionadas pelos grupos	51
Tabela 6 - Questões elaboradas para o focus group.....	59
Tabela 7 - Questões elaboradas para a entrevista semiestruturada	61
Tabela 8 - Motivação para a seleção das obras.....	65
Tabela 9 - Intervenções das crianças relativamente ao estilo de escrita de um autor	71
Tabela 10 - Respostas obtidas nos guiões de leitura.....	74
Tabela 11 - Respostas obtidas à questão "Consideram que há obras mais complexas que outras?.....	84
Tabela 12 - Respostas obtidas relativamente à complexidade das obras selecionadas..	86
Tabela 13 - Respostas obtidas à questão “Como é que se fazem bons leitores, na vossa opinião?”.....	90
Tabela 14 - Respostas obtidas à questão “Qual é a primeira recordação que têm com livros?”.....	92
Tabela 15 - Respostas obtidas à questão “Vocês consideram-se bons leitores?”	93
Tabela 16 - Respostas obtidas às questões “Existem diferentes tipos de leitura?” e “Qual é a vossa perceção acerca do tempo que têm para ler na escola? Acham que deviam ter mais tempo?”	95
Tabela 17 - Respostas obtidas à questão "eu gosto de ler porque..."	97
Tabela 18 - Respostas obtidas à questão “Acham que o interesse pela leitura depende só de vocês, ou podem existir outros fatores?” articulada com a questão “Qual foi o papel da escola para o vosso interesse pela leitura?”	99
Tabela 19 - Respostas obtidas na entrevista semiestruturada com a Professora Cooperante	101

INTRODUÇÃO

A leitura literária é uma das práticas educativas mais importantes na formação de cidadãos críticos, reflexivos e culturalmente conscientes. Durante o percurso escolar das crianças, desempenha um papel fundamental, não apenas ao nível da competência literária e de competências de escrita, mas também no enriquecimento da criatividade, da imaginação, no desenvolvimento do pensamento crítico e na promoção de uma maior sensibilidade e maturidade emocional. Tal como refere Freire (1996), ler é muito mais que decifrar palavras, é interpretar o mundo, interagir com ideias e explorar novas perspetivas que transcendem a realidade imediata. No 1º ciclo do ensino básico, este processo tem início com o domínio da educação literária, proporcionando às crianças o contacto com obras literárias que estimulam a apreciação estética, o sentido crítico, consolidando simultaneamente competências significativas e essenciais, tanto na leitura como na escrita.

Assim, a educação literária assume um papel especialmente relevante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que constitui a base para a construção e promoção do gosto pela leitura, promovendo também uma relação afetiva e cognitiva com os livros. Para Bettelheim (1980) a literatura infantil oferece às crianças mais que entretenimento, permite-lhes desenvolver ferramentas para compreender e lidar com o que sentem e com as suas próprias experiências. Ao explorar narrativas, o leitor desenvolve a capacidade de interpretar textos, compreendendo também diferentes perceções, pensamentos e valores. Desta forma, a inclusão da literatura em articulação com as aprendizagens essenciais vem reforçar a emergência de cultivação de leitores críticos e ativos, capazes de interagir com textos literários de forma dinâmica, criativa e reflexiva, promovendo também o pensamento crítico e a compreensão intercultural (Chambers, 1994).

De acordo com o exposto, o presente estudo foi desenvolvido em contexto de estágio, com uma turma de 4º ano composta por 26 alunos, tendo a investigação ocorrido a partir da prática. Surge assim esta investigação partindo das questões “Como fazer bons leitores? Como desenvolver as aprendizagens essenciais, no domínio de educação literária, no 1º ciclo do ensino básico?”, refletindo uma necessidade de compreender e implementar estratégias eficazes que potenciem a educação literária nas crianças que,

como defendido por Colomer (2007), deve ser abordada como uma experiência significativa, capaz de captar o interesse das crianças para o universo literário, indo muito além das obrigações impostas pelo currículo.

Para responder às questões de investigação, foram definidos objetivos específicos que orientaram o processo investigativo, sendo eles: compreender de que forma as crianças reconhecem e interpretam a variação linguística e os diferentes estilos de escrita em diferentes obras literárias; avaliar a percepção das crianças relativamente à complexidade e estilo das obras literárias; analisar de que forma o trabalho colaborativo e os debates dentro de um projeto de leitura promovem a construção do sentido crítico e do gosto pela leitura; explorar a relação entre a leitura literária em contexto escolar e o contributo familiar no desenvolvimento da leitura por prazer; identificar e compreender a perspetiva da Professora Titular da turma sobre a leitura literária e práticas pedagógicas que melhor promovem o envolvimento das crianças na leitura. Estes objetivos refletem a amplitude da questão de partida da investigação, procurando articular diferentes aspetos teóricos e práticos no processo de formação de leitores.

No primeiro capítulo desta investigação, que diz respeito à fundamentação teórica, é explorado o conceito de educação literária como uma dimensão essencial no desenvolvimento das competências leitoras e culturais das crianças, abordando a sua complexidade, incluindo a relação subjetiva entre leitor e texto, e a necessidade de criar contextos que promovam a interação crítica com a literatura. Freire (1996) destaca que é necessário ler o mundo antes de ler a palavra, realçando a relação intrínseca entre a leitura e aspetos sociais. Também Chartier (1999) afirma que a leitura é uma prática social e cultural, moldada pelas relações que o indivíduo estabelece com os textos e com o mundo que o rodeia.

Avançando para a importância dos hábitos de leitura na formação das crianças desde os primeiros anos de vida, é destacando o papel da família e da escola no desenvolvimento de ambientes enriquecedores de práticas literárias, tendo também em conta o papel das práticas pedagógicas, sublinhando a necessidade de estratégias que integrem a leitura literária no processo educativo de forma significativa. São explorados ainda aspetos como a variação linguística, demonstrando como a literatura pode ser um veículo para o reconhecimento da diversidade e para o respeito pelas diferentes formas de expressão linguística.

Adicionalmente, discute-se a importância do trabalho colaborativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando como a interação entre pares e as dinâmicas em grupo promovem competências sociais, como o respeito pela diversidade de opiniões, a comunicação assertiva e a resolução de problemas

Por fim, reflete-se sobre o conceito de cânone literário escolar e a sua adaptação às realidades das crianças, defendendo um modelo aberto e inclusivo que valorize tanto as tradições literárias como a diversidade cultural. Argumenta-se que a liberdade na escolha de obras literárias pelos professores pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, promovendo a interação com temas variados e ampliando o pensamento crítico e criativo dos alunos.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia qualitativa adotada para conduzir esta investigação. A investigação-ação foi selecionada como abordagem principal, permitindo a interação entre a observação, a intervenção pedagógica e a reflexão crítica. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa privilegia a compreensão das realidades e percepções dos sujeitos envolvidos, proporcionando uma análise detalhada e interpretativa dos fenómenos educativos. As técnicas de recolha de dados incluíram a observação participante, a análise documental, o *focus group* com um grupo de crianças e uma entrevista semiestruturada com a Professora Titular. Para a análise dos dados recolhidos, recorreu-se à análise de conteúdo, uma metodologia qualitativa que permite identificar, categorizar e interpretar padrões e significados nos dados. Assim, foi possível explorar e interpretar as percepções dos participantes de forma crítica e fundamentada. A metodologia adotada foi fundamental para captar as diferentes dimensões da leitura no contexto escolar e para compreender as perspetivas das crianças e da professora cooperante.

Já no terceiro capítulo, é apresentado o contexto onde decorreu a investigação e descrita a intervenção pedagógica desenvolvida com a turma, com especial enfoque no projeto de leitura intitulado “Os bons leitores”. Este projeto foi estruturado em quatro fases distintas, tendo cada etapa sido cuidadosamente planeada para incentivar o envolvimento das crianças com a leitura, promovendo a análise crítica das obras e a apreciação da diversidade linguística e cultural presente nas mesmas. As escolhas das obras literárias privilegiaram a diversidade de autores e estilos, incluindo autores de diferentes países de língua oficial portuguesa, promovendo o contacto com variação linguística e culturais.

Além disso, a prática pedagógica foi enriquecida com debates e momentos de reflexão coletiva, que visaram desenvolver competências críticas e valorizar as diferentes perspectivas das crianças sobre as leituras realizadas. As dinâmicas colaborativas revelaram-se fundamentais para fomentar o diálogo, a partilha de ideias e a construção de significados coletivos, elementos que, segundo Vygotsky (1978), são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e do pensamento crítico.

No quarto capítulo deste relatório, são analisados os dados recolhidos durante o projeto de leitura, o *focus group* com as crianças e a entrevista com a Professora Titular.

O último capítulo, dedicado às considerações finais, apresenta uma síntese abrangente do projeto desenvolvido, estabelecendo conexões com os autores explorados no capítulo introdutório e refletindo acerca de todo o processo investigativo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo, capítulo que fundamenta teoricamente este trabalho de investigação, está dividido em seis secções, que permitem uma melhor compreensão e contextualização do estudo em questão. Assim, iniciarei com o tema de educação literária, aprofundando o conceito, a sua importância e os seus principais objetivos de ensino que orientam a prática. Será também analisado o contributo familiar, evidenciando o papel da família no desenvolvimento literário das crianças.

Seguidamente, serão explorados e aprofundados os pontos 2 e 3 referentes aos conceitos de competência literária e leitura literária, essenciais para a formação de leitores críticos e ativos.

No quarto ponto, abordarei a consciência de variação linguística através da literatura, realçando as vantagens educativas para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Já no quinto ponto, respeitando o trabalho colaborativo no 1º Ciclo do Ensino Básico, será apresentado o conceito de colaboração, como se caracteriza e as suas vantagens para a aprendizagem das crianças.

Por fim, o último ponto tem como foco o debate de seleção de leituras, nomeadamente o “cânone” aberto virgula referindo a importância da liberdade de escolha de leituras em contexto escolar.

1.1 Educação Literária

É na década de 90 que o conceito de educação literária adquire uma posição de destaque, ao ser defendido por Colomer (1991) que o ensino da literatura deveria ser substituído pela educação literária. Neste sentido, o autor define educação literária como “(...) a aquisição de uma competência leitora específica que requer o reconhecimento de uma determinada formação linguística e do conhecimento das convenções que regulam a relação entre o leitor e o texto no ato específico da leitura” (Colomer, 1991, p.22).

Também Rechou (2008) define educação literária como uma

metodologia que procura dotar o leitor e futuro mediador de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que forneçam as enciclopédias e os intertextos individuais para descobrir modelos, esquemas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos (...), uma reação individual perante uma obra literária (p. 333).

É, deste modo, seguro dizer que o conceito de educação literária é, efetivamente, um conceito complexo que abrange diferentes dimensões, levantando questões que passam pelo reconhecimento da escrita e pela compreensão e interpretação do que se lê. Além disso, a complexidade do conceito exige que seja considerada a relação subjetiva entre o leitor e o texto e, simultaneamente, que sejam desenvolvidos nas crianças conhecimentos fundamentais acerca das formalidades e convenções das obras literárias.

Considerando a competência literária como uma capacidade que nasce com o sujeito, esta não é inata, sendo necessário o seu desenvolvimento, construção e estimulação para que este se torne competente, sendo fundamental que ao longo do percurso sejam criadas as atmosferas e circunstâncias ideais para esse mesmo fim.

Azevedo (2007) afirma que “promover a competência literária implica, no fundo, assegurar um contato da criança com a língua naquilo que mais explicitamente a individualiza e a especifica face outras utilizações mais correntes e utilitárias.” (p.269), significando isto, que a criança não desenvolverá a sua competência literária através do uso exclusivo da língua corrente, sendo importante a criação de estratégias e cenários que a permitam ir mais longe do que apenas esta utilização. Contextualizando, a leitura, especificamente, de textos literários, mais profundos e não de consumo imediato,

permitirá que exista uma melhor compreensão da língua, tanto na sua profundidade como em termos quantitativos (Sardinha e Machado, 2013).

Desta forma, os hábitos de leitura assumem um papel fundamental, principalmente quando iniciados precocemente, dado que a leitura de diferentes materiais literários e o contacto com diferentes géneros textuais são promotores de diversas competências essenciais para as crianças. Além disso, contactar com diversos recursos literários de qualidade permite que a criança desenvolva a sua criatividade e imaginação, levando-a a “interrogar o mundo, a pensá-lo de modo alternativo, liberto das constrações do mundo empírico e histórico factual” (Azevedo e Balça, 2016, p.8), expandindo também as suas capacidades linguísticas e o seu conhecimento cultural. Assim,

(...) a literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, pp. 5-6).

A educação literária espelha-se como um conceito que acarta muito mais do que o prazer de ler e o nível do ensino/aprendizagem da leitura. Permite que a criança desenvolva uma visão crítica, tanto sobre si, como sobre o mundo que a rodeia, que enriqueça o seu vocabulário e desenvolva capacidades cognitivas relativamente à organização do pensamento e compreensão de ideias (França, 2020). Desenvolvem-se, assim, competências que permitem que a criança possa ler o mundo sofisticadamente, tornando-se seres críticos, leitores e capazes de questionar o que as rodeia (Azevedo e Balça, 2016).

Nesta perspetiva, podemos considerar que perante um texto literário, o leitor é desafiado a interpretar o que lê, preenchendo lacunas a partir das suas próprias vivências. Está implícito que o leitor realiza uma leitura subjetiva que resultará do que lhe é apresentado no texto e do seu próprio imaginário (Rouxel, 2002). Segundo a mesma autora, a leitura literária envolve demasiadas emoções para não ser considerada como uma experiência de cunho pessoal, sendo apoiada por Balça (2023), que refere que as práticas pedagógicas devem proporcionar experiências que permitam aos estudantes compreenderem as especificidades dos textos literários, afirmando que “A promoção de uma educação literária tem de permitir que o leitor apresente respostas pessoais às leituras

que efetuou, possibilitando o espaço e o tempo para a discussão dessas leituras individuais.” (Balça, 2023, p.7).

Diante deste ponto, a fomentação da educação literária acarta uma intenção permanente, que não se deve dar por terminada ao fim dos primeiros anos de escolaridade do leitor, sendo que todas as crianças e jovens são leitores em construção. Justo será dizer que a educação literária trouxe ao ensino e aprendizagem da literatura novos objetivos, sendo colocadas em foco as aprendizagens das competências comunicativas e as aprendizagens da comunicação estético-literária, colocando noutro plano, não tão evidente, o ensino-aprendizagem de conteúdos, revelando-se este aspeto nas práticas pedagógicas.

1.1.1 Objetivos de Ensino

“A formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário” é para Ramos (2013, p.53) o objetivo central da Educação Literária. A educação literária, além de desenvolver o gosto pela leitura, tem como objetivo também preparar o aluno para adquirir ou consolidar valores estéticos e culturais que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Araújo (1988), diz-nos que

À criança pertence o livro. É um dos seus direitos: o acesso à cultura, a um harmonioso desenvolver de todo o ser. E é um dever nosso cumpri-lo entregando o livro sob qualquer forma à criança, forma que seja corretamente pedagógica. (p. 70).

Assim, podemos considerar que através da educação literária permitimos que o leitor aceda a fontes de conhecimento cultural, cívico, ideológico, linguístico e estético que serão determinantes para a construção do seu pensamento crítico e refletivo, enquanto desenvolve a sensibilidade, criatividade e imaginação.

Segundo Costa (2015), a educação literária é “a escolarização da relação entre texto literário e leitor” (p.25), sendo, por isso, inferido que a escola se apresenta como meio fundamental para a estimulação dos alunos no estabelecimento de uma relação afetiva com as obras e textos literários, levando-os a adquirir variados conhecimentos ao mesmo tempo que apreciam o que leem. O mesmo autor refere ainda que

Seria importante, a este respeito, considerar que os textos literários são definidos por convenções de natureza estética e cultural, cuja receção não poderá, de forma redutora, ser considerada como algo de automático ou espontâneo que carece de um processo educativo que permita ao leitor integrá-la como experiência de aprendizagem significativa na construção enquanto leitor capaz de se apropriar dos textos e de agir com e sobre eles nos planos afetivo, cognitivo, social, cultural (Costa, 2015, p.24).

Também neste contexto, Colomer (2009) afirma que “a Educação Literária deve ser desenvolvida gradualmente, mantendo-se focada em desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de textos, que colaboram na formação do ser humano” (p.15). É, assim, importante para educar literariamente que sejam estruturadas e planeadas práticas que sejam capazes de levar à formação de bons leitores que mantenham interesse e gosto no ato de leitura, desenvolvendo as capacidades adjacentes à mesma (Galván, 2004).

Neste sentido, as escolas têm também um papel fundamental, tendo a intervenção neste âmbito se tornado ao longo dos últimos tempos cada vez mais evidente, através da implementação de projetos, atividades e iniciativas que visem desenvolver competências leitoras nas crianças. Assim, importa referir as Aprendizagens Essenciais de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2018), que para o domínio da educação literária têm como objetivos que os alunos:

- se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação;
- Façam da leitura um gosto e um hábito para a vida;
- Encontrem nos livros motivação para ler e continuar a aprender, o que irá depender de 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.

Assim, a Educação Literária vem reforçar e dar sentido ao ensino da língua, consolidando a formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. A leitura e audição de textos de literatura infantil tem como principal propósito a compreensão de textos e incentivam à apreciação estética dos mesmos e do mundo. O envolvimento com diferentes obras literárias, de diferentes géneros e estilos, nacionais e internacionais, bem como o contacto com o património oral português, amplia o leque de leituras das crianças,

promovendo também a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (Ministério da Educação e Ciência, 2015).

Portanto, e tendo em conta os objetivos anteriores, o ensino da literatura não tem uma fórmula a ser seguida, não podendo ser respondido apenas pelo contato com textos de qualidade. A formação de leitores ativos e competentes passará, decerto, pelo contacto com docentes com conhecimento profundo do universo literário (Ramos, 2013). Assume-se, por isso, o forte papel que a escola desempenha na promoção da educação literária, recorrendo a práticas que visem esse propósito como o desenvolvimento de atividades e projetos de leitura, momentos de leitura livre dentro da sala de aula, visitas recorrentes à biblioteca escolar, espaço este que deve ser também palco para atividades de leitura recreativa.

Se a escola desempenha um papel absolutamente fundamental na promoção e criação de ambientes que promovam a educação literária, importa também referir o relevante peso que o contributo familiar apresenta para a criação de leitores, uma vez que “É aos pais que compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura” (Sabino, 2008, p. 4).

1.1.2 O contributo familiar

Segundo Papalia (2001) “desde muito cedo, a maioria dos bebés gostam que leiam para eles e a frequência com que os pais e outras figuras parentais o fazem, bem como o modo como o fazem podem influenciar a qualidade do seu discurso, e eventualmente, a qualidade da leitura” sendo possível verificar que “as crianças que aprendem a ler mais cedo são, geralmente as cujos pais leram para elas frequentemente quando eram pequenas.” (p. 226). Também Gomes (1996) afirma que “um leitor forma-se no berço” (p.11), sendo por isso importante que desde os primeiros anos sejam fomentados e proporcionados momentos de leitura com as crianças para que comecem a ser promovidos hábitos de leitura.

Segundo Santos (2000), a leitura deve ser encarada como um hábito que quando repetido ao longo do tempo começa a ser encarado como um hábito intrínseco da vida do próprio sujeito. Neste contexto, é seguro afirmar que é dentro do seio familiar que se inicia o caminho da leitura e, por isso, fundamental que as crianças vejam, desde cedo, os

adultos que de si são mais próximos a ler e que sejam estes a apresentá-las ao mundo da leitura. Assim, as primeiras estratégias para despertar o gosto pela leitura nas crianças é uma tarefa que aos pais compete, sendo esta ideia também apoiada por Manzano (1988) que nos indica que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (p.113).

As crianças são observadoras natas que vão retendo os comportamentos ao seu redor, mimcando os exemplos com que se vão deparando ao longo do seu crescimento. Para Swaby (1989), citado por Santos (2000) “as crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura, e que o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma forte influência na importância que elas lhe vão atribuir” (Santos, 2000, p.76).

Por este motivo, ao observarem a relação que a família tem com a leitura e as suas práticas literárias, as crianças terão um maior interesse e curiosidade para essa mesma prática, associando-a a algo positivo e também prazeroso. Este hábito que a criança observa na sua família será associado à criação de laços afetivos, um momento da criança e do adulto em que são contadas histórias que os transportam para outro universo, acabando também por despertar uma dimensão lúdica da leitura que, como referido por Menezes (2010), “têm um valor pedagógico e didático fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança.” (p.50), e por isso, o papel das famílias é fundamental na criação de leitores e na fomentação de hábitos de leitura, uma vez que é no seio familiar que tudo se inicia e, por esse motivo, os pais são responsáveis por estabelecer as primeiras estratégias que despertarão o gosto pela leitura nas crianças. (Sobrinho, 2000).

Ao longo das últimas décadas, várias são as investigações que comprovam os fatores que podem favorecer a criação de bons hábitos de leitura nas crianças dentro do contexto familiar, sendo que é concorde entre diversos autores que crianças que crescem dentro de um ambiente familiar onde lhes são lidas histórias regularmente, detêm maiores e mais aprofundadas noções de leitura do que crianças que não mantêm esse contacto regular.

É através do contacto direto com o livro e com as histórias, que as crianças começam a desenvolver noções acerca da narrativa, percebendo que a história começa no início e termina no fim, que existe uma ordem na forma como se lê a história e como se

manuseiam as páginas, começando o pensamento lógico a ser desenvolvido. Como refere Sabino (2000),

como a criança não tem capacidade de leitura autónoma, os familiares deverão assumir o papel de contadores de histórias, utilizando gesticulação e teatralização adequadas, falando de modo que a criança vá entendendo a palavra e o seu sentido, observando-a com atenção para inferir as sensações e os sentimentos que a narrativa lhe provoca.” (p.4).

A criança inicia o contacto com outro tipo de vocabulário, reconhece e relembra o que está a ser lido e interpreta a história, identifica-se com as emoções que o leitor transmite ao contar a história, conseguindo compreender a mensagem que lhe está a ser transmitida, desenvolvendo simultaneamente um variado leque de capacidades e ferramentas que serão essenciais no início da aprendizagem da leitura e determinantes para o seu envolvimento na iniciação da educação literária.

Concluindo, é indiscutível o impacto crucial do ambiente familiar na formação de hábitos de leitura desde os primeiros anos de vida. A leitura, apresentada como um momento de partilha e ligação afetiva entre pais e filhos, não só desperta o interesse das crianças pelos livros, como também contribui significativamente para o seu desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo. A família desempenha assim um papel insubstituível na introdução das crianças ao universo da leitura, estabelecendo as bases para a educação literária e fomentando práticas que as acompanharão ao longo da vida. Este envolvimento precoce e regular com a leitura configura-se como um pilar fundamental para o desenvolvimento de leitores críticos e competentes, reforçando a importância de práticas familiares consistentes e atentas na criação de hábitos literários sólidos.

1.2. Competência literária

Considerando um contexto educativo em que se encontram presentes as condições que poderão favorecer o desenvolvimento da competência literária, é necessário que esta seja desenvolvida e estimulada, que escola é sem dúvida, local privilegiado “onde

o encontro da criança com o livro se pode concretizar de forma cativante.” (Bastos, 1999, p. 286), sendo um dos seus objetivos criar leitores ativos.

Através da educação literária, será possível dotar as crianças de ferramentas, capacidades e conhecimentos que permitam que seja desenvolvida a sua competência literária. Para Fillola (2004), deve ser objetivo da educação literária formar alunos que consigam compreender interpretar obras literárias orientadas através de um conjunto de atividades que permitam que estes se tornem leitores autônomos. Assim, ampliando as competências literárias, estes serão capazes de compreender, interpretar, apreciar e comentar o que lhes é apresentado em termos literários.

Contextualizando, o autor considera que a competência literária é o “conjunto de saberes que permite ler e interpretar um texto literário.” (Fillola, 2004, p. 71). Mais aprofundadamente, Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) definem o conceito como uma competência que

permite ao leitor estabelecer com o texto a desejada interatividade, colher o gozo estético que aquele oferece; possuidor de saberes oriundos de uma cultura que comporta outras leituras, poderá realizar a atualização do significado do texto e, conseqüentemente, estabelecer as inferências necessárias à sua interpretação. (p. 15).

Ativar os saberes, habilidades, além de critérios para que seja estabelecida uma relação de aproximação com o texto, tanto a nível emocional, cultural estético, traduz na criação de significado, sendo esse objetivo primordial no processo de receção leitora.

Relativamente à pertinência do desenvolvimento desta competência, Sousa (2008) revelam que esta “contribui para a construção de uma cultura literária comum e para o desenvolvimento do gosto de ler e da capacidade para interpretar textos.” (p. 75), sendo considerada como uma parte integrante da formação cultural do sujeito, e é partindo o seu desenvolvimento que o mesmo se tornará capaz de ser ativo no processo de compreensão do que lê.

Importa também referir a necessidade de diversidade de material literário para o desenvolvimento da competência, uma vez que o leitor ativo e relaciona o que lê com os seus conhecimentos prévios, sendo este o meio de enriquecimento das suas capacidades. Este ponto é apoiado por Azevedo (2006), apontando que a capacidade do leitor tem de identificar e interpretar referências intertextuais leva o mesmo a tirar proveito de “muitas

das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere, antecipando, com sucesso, informações que não são dadas como explícitas” (p. 23). Também Silva et. al (2011) referem que

a maturação dos jovens leitores não pode dispensar o contacto com diversos textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para lá de uma mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal. (p. 19).

Deste modo, torna-se consensual a relevância de investimento, estimulação e desenvolvimento da competência literária na formação das crianças uma vez que

a leitura literária dos textos pressupõe, para uma adequada exercitação, o conhecimento e domínio, por parte do leitor, de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário. Esse saber que, em larga medida, amplifica a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, não é inato, mas social e culturalmente adquirido (Azevedo, 2006, p.18).

1.3. Leitura Literária

Surgem por vezes dúvidas acerca das especificidades na leitura literária, tomando por certo que é suficiente que exista apenas um texto inventado para que a sua leitura seja considerada um texto literário de literatura. A verdade, é que quando o leitor lê é orientado por objetivos, objetivos esses que lhe permitirão uma real compreensão do que lê.

Assim, a leitura literária está presente num universo de especificidades, sentidos e significados que transcendem as palavras escritas no texto. Segundo Rouxel (2002), A leitura literária é imprescindível, uma vez que estimula a criatividade e imaginação, transporta para abordagens interpretativas sendo também importante para combater o insucesso escolar e o analfabetismo.

Pagan (2018) afirma que leitores de literatura, especialmente leitores dedicados e de longa data, estão envoltos num jogo que nunca termina deixando-se envolver pela literatura uma vez que têm o desejo de ler, reler e explorar diferentes textos. Acerca deste desejo, o autor explica que:

is linked in the first instance to the lower, subcortical parts of the brain where Panksepp and others have located the primary-process emotional networks because the network that is most relevant to the question of why certain people engage with literature is the PLAY network. (Pagan, 2018, p.10).

Por este motivo, os leitores literários procuram, mesmo que inconscientemente, textos literários que vão de encontro com o seu desejo de leitura (Pagan, 2018), e de acordo com o mesmo, determinarão as suas finalidades de leitura.

De acordo com Thérien (1997), existem quatro finalidades de leitura sendo elas: a leitura com o objetivo de obter dados, informações e conhecimentos específicos; a leitura crítica, procurando questionar o que se lê; a leitura estética, sendo objetivo o prazer hedonista; a leitura com finalidade de utilização prática, como um guião para a ação. Dentro desta perspetiva, o autor defende que a leitura literária de apreciação estética, é, efetivamente, a que irá contribuir para a construção do sujeito, a nível emocional, social, cultural e cívico, afirmando que provavelmente a principal motivação para a leitura consistirá na construção da própria identidade do sujeito.

Segundo Araújo (2016), “é na leitura literária que nos podemos reencontrar e reinventar vezes sem conta”, uma vez que é a mesma “que nos abre portas, que mostra outros caminhos” (p.8), sendo por isso tão importante que não seja descurada. Neste mesmo seguimento, Araújo (2016) refere ainda que na presença de leitores cada vez mais fragmentados, é essencial desenvolver nas crianças o gosto pela leitura literária, de carácter reflexivo e contemplativo, “mas crucial para o desenvolvimento do cérebro” (p.8).

Apesar disso, o processo de formação de leitores literários é um desafio e um processo complexo, uma vez que “sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter.” (Azevedo, 2018.p.5). Simultaneamente, o processo é extremamente necessário, considerando que “o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania.” (Azevedo, 2018, p.5).

A leitura literária, permite que as crianças sejam introduzidas ao mundo da narrativa, da poesia e dos diversos géneros literários, abrindo portas para o

desenvolvimento de variadas competências, conseguindo interpretar melhor o mundo que as rodeia. Este conhecimento permitirá também que o leitor tenha percepções diferentes da sua realidade, facilitando o entendimento de questões culturais sociais e cívicas. Simultaneamente, o contato com diferentes leituras expõe o leitor a diferentes estilos de escrita e diferentes vocabulários, expandindo o seu conhecimento linguístico reconhecendo a riqueza da língua.

Sendo tão dotada de diversidade, a leitura literária permite que as crianças tenham contato com diferentes formas de usar a língua, variações de vocabulário, enriquecendo o seu conhecimento acerca da mesma.

1.4. Consciência de variação linguística através da literatura

A variação linguística surge como uma forma de responder às necessidades dos falantes, tanto a nível fonético, morfológico, sintático, fonológico, entre outros, sem que seja prejudicado o funcionamento correto do sistema de língua (Cintra & Cunha, 1991).

Assumir que apenas exista norma-padrão no que diz respeito à língua oficial de Portugal, significa não valorizar a riqueza linguística que a língua apresenta. Reconhecer a pluralidade de uma língua resultará no respeito pela mesma e por toda a sua riqueza, variedade e diversidade. Mata (2001) diz-nos que reconhecer a importância de uma língua e conseguirem dentro dela ser bilíngue permitirá que o processo de aprendizagem de outras línguas seja mais acessível.

Para Simões, Araújo e Sá (2003), “Cabe, assim, a todos os falantes de uma dada língua conhecer a sua língua e a diversidade que ela encerra, vendo-a como um tesouro a preservar e a valorizar...” (p.82), sendo que esta perspetiva evita que sejam discriminadas outras variações da língua.

Neste contexto, a língua portuguesa, que é a língua oficial de Portugal e de outros territórios e países da CPLP, não é uma língua constituída apenas pela norma padrão, caracterizando-se como uma língua com diferentes variedades faladas por todo o mundo. Por razões históricas, é a língua que evoluiu em África (Moçambique, Angola, São Tomé

e Príncipe e Guiné-Bissau), no Brasil, em Macau (China) e Timor-Leste, tornando-se a sua língua oficial.

Na educação linguística e cultural, torna-se fundamental reconhecer as variedades da língua portuguesa, reconhecendo a sua riqueza (intra)linguística, principalmente quando o tema se relaciona com a prática educativa cada vez mais diversa culturalmente e rica em variações da língua. Em contexto escolar, é fundamental que seja desenvolvida a cultura linguística das crianças de forma a também valorizar e cuidar a diversidade. Para Dias (2007),

A diversidade linguística é, pois, um património precioso da humanidade; o desaparecimento de qualquer idioma representa o empobrecimento da reserva de saber e a perda de instrumentos para a comunicação intra e intercultural. O mesmo acontece com as diferentes variedades intralinguísticas” (p. 36).

A proximidade entre sociedades e diferentes culturas veio permitir que o sujeito possa conhecer a diversidade existente ao seu redor, passando o respeito pelo outro também pelo conhecimento e reconhecimento da sua própria diversidade. Por este motivo, também os professores têm um papel fulcral na desconstrução determinados preconceitos negativos relacionados com a diversidade interlinguística com o verão estereótipo que se vêm realizando desde os primeiros anos da criança (Simões, Araújo e Sá, 2003).

Segundo Duarte (2008), “(...) a exposição das crianças à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante” (p. 10), e, por esse motivo, considera-se que “A leitura literária é uma fonte inesgotável de consciência da diversidade linguística,” (Costa, 2021, p.29), tornando-se, nesta perspetiva, interessante a articulação entre a educação literária e o desenvolvimento de competências que tenham em foco a consciência de variação linguística.

Considerando fundamental a valorização da diversidade, é também importante contemplar a implementação de projetos curriculares visando o plurilinguismo, não deixando de incluir a variação linguística (Costa, 2021). Assim, a promoção de ambientes e situações em que as crianças tenham contacto e envolvimento com diferentes variações da língua assume um papel determinante, sendo o caminho construído através das suas próprias conclusões e elações.

1.5. O trabalho colaborativo no 1º Ciclo do Ensino Básico

Vygotsky, citado por Freitas (2000), refere que o homem é um ser com história e um produto que resulta de um vasto conjunto de relações sociais que vai mantendo ao longo da sua vida. Nesta perspetiva socio-construtivista, os conhecimentos das crianças são construídos ativamente pelas mesmas, ao invés de serem transmitidos passivamente. Neste contexto, a aprendizagem dos alunos não deve ser encarada como resultado do seu desenvolvimento, mas sim como o seu próprio desenvolvimento (Fossile, 2010).

Torna-se, por isso fundamental reconhecer o papel que a interação entre as crianças em contexto pedagógico assume, interligando se com a potencialização de ambientes onde seja privilegiada a aprendizagem colaborativa. Realça-se, desta forma, o valor da interação social, da diversidade, do contexto cultural e da colaboração para aprendizagem e desenvolvimento pessoal, visando o trabalho colaborativo onde são utilizadas estratégias de aprendizagem como o diálogo, argumentação, a partilha de pensamentos e resolução de problemas (Johnson e Johnson, 2002).

Relativamente à colaboração, o conceito transporta-nos para uma ideia de trabalho em conjunto, onde se ruma para atingir o mesmo objetivo, sendo assumidos diferentes papéis por parte dos alunos (Damon e Phelps, 1989). O trabalho colaborativo transporta consigo vários efeitos positivos na aprendizagem das crianças, emergindo diversos benefícios tanto em questões socialização, comunicação, negociação, argumentação, interação e respeito, levando a criança a realizar o seu próprio posicionamento quando confrontado com o que difere da sua visão. Além deste ponto, um estudo realizado por Tinzman, Jones, Fennimore et. al (1990) para o North Central Region Education Laboratory, aponta o trabalho colaborativo entre alunos, destacando a comunicação e a colaboração, como ponto chave para o sucesso escolar.

Para Colaço (2004), o trabalho colaborativo é caracterizado como um conjunto de ações em que as crianças “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e géneros discursivos semelhantes aos do professor” (p.339). Assim, realça-se o papel que assume o professor, que deve planear a sua prática de forma a implementar estratégias que fomentem a colaboração entre alunos dando-lhes a oportunidade de serem ativos e

participativos na sua própria aprendizagem, adotando o docente um papel de facilitador das mesmas.

A construção dos conhecimentos das crianças implica que estas consigam apropriar-se do mesmo a nível pessoal, e, para isso, é necessário que estejam envolvidas nas atividades que realizam (Pozo e Crespo, 2009). Esta participação ativa das crianças na construção da sua própria aprendizagem fará com que a criança se sinta motivada e interessada, tornando assim a aprendizagem mais significativa, sendo que trabalhar como com os pares permite o desenvolvimento de inúmeras competências que serão valiosas para a mesma.

Para que seja possível o desempenho deste papel mais ativo na aprendizagem, é fundamental que os alunos sejam expostos a momentos explícitos de estratégias de autorregulação e de resolução de problemas (Zimmerman, 2013). O trabalho colaborativo apresenta-se como uma importante ferramenta para a promoção de competências fundamentais para as crianças, uma vez que lhes permite verbalizar os seus pensamentos e estratégias individuais para a resolução de problemas, promove a capacidade de resolução de conflitos, capacitando as também de estratégias de comunicação assertiva (Schunk, 2002).

Além disso, entre as crianças e em contexto escolar o trabalho colaborativo promoverá o sentimento de pertença e integração estabelecendo confiança entre os membros do grupo aspeto fundamental para alcançar os objetivos delineados, uma vez que o sucesso de um depende do sucesso de todos. (Laal, 2013).

1.6. Debate de seleção de Leituras: o cânone aberto

O termo “cânone”, tem a sua derivação do grego “kanon”, que significava vara de medição. O seu significado sofreu alterações, evoluindo para o que conhecemos hoje como “modelo”, “regra” ou “padrão” a ser aplicado como uma norma (Duarte, 2010). Em termos literários, surge pela primeira vez com o filólogo D. Ruhnken, com o sentido de lista de autores selecionados de um determinado género literário.

Assim, o conceito pode ser definido como o corpus de obras e os seus respetivos autores, comunicando através das obras valores essenciais para o ser humano, sendo por isso dignos de serem estudados e passados de geração em geração (Duarte, 2010).

Gusmão (2018), acerca do cânone literário e refletindo sobre os seus objetivos e funções, definiu-o como um

corpo de autores e obras e um conjunto de normas, regras ou convenções discursivas, estéticas e culturais, seja para conservar e reproduzir aquele corpo como um legado reprojável, seja para o acrescentar por inovação, ampliação ou substituição. Desse conjunto normativo, podem deduzir-se procedimentos para ler e escrever, para compreender e exprimir, comunicar e fazer o que nunca está feito ou feito-acabado, perfeito. O cânone é aberto e imperfeito; a literatura é também o fazer dessa imperfeição. Porque a literatura não é o cânone. / O cânone é [...] a melhor literatura ou o melhor da literatura, tal como é legitimado pela tradição e por várias comunidades profissionais (científicas, interpretativas ou estéticas), para tal socialmente autorizadas. No caso [...] de um cânone escolar, trata-se do que da literatura consideramos, num dado período histórico, ser ensinável a/e apreensível por uma determinada comunidade educativa, uma comunidade determinada em termos etários, de grau de formação escolar, ou genericamente em termos socioculturais (p.231).

A maior flexibilidade nas escolhas das obras permite afastar a ideia de que a literatura é uma coleção estática de textos devem ser abordados, mas sim como um campo em constante expansão. Além disso, permite o desenvolvimento de uma aprendizagem mais sensível às diferentes realidades das crianças. Assim, o cânone literário escolar deve ser concebido como algo aberto e em constante construção, apresentando, claro, imperfeições (Gusmão, 2002).

Considerando que a escola deve ser responsabilizada pela leitura de determinadas obras literárias de forma que não se verifique uma completa ausência de literatura infantil, “colmatada pela leitura de textos sincopados, breves, e em muitos casos adaptados, presentes nos manuais, lesando, de forma irreversível, a educação literária das crianças. (Riscado & Veloso, 2014, p.86), deve também contemplar a liberdade de seleção de obras literárias por parte dos docentes.

Segundo um inquérito realizado pela Associação de Professores de Português (APP, novembro, 2016) a cerca de 271 professores do ensino básico, onde se questionou

se as obras literárias a serem abordadas no ensino básico deveriam constar de uma lista obrigatória ou se deveriam ser escolhidas pelos professores segundo uma lista que cumpra os objetivos do programa, 76,8 % dos inquiridos optou por esta hipótese, enquanto apenas 23,2% dos professores inquiridos defendeu a obrigatoriedade de leitura de determinadas obras.

De acordo com este tópico, Alçada e Calçada (2017) realçam que a imposição de obras literárias pode afastar as crianças do prazer pela leitura e, por esse motivo, a leitura deve ser caracterizada nas escolas por uma margem de liberdade. Além disso, permitir que os professores possam espelhar na sala de aula as suas preferências literárias permitirá que os alunos melhor compreendam a sua a motivação para a leitura, uma vez que o professor consegue melhor exibir a sua relação pessoal com a obra.

Simultaneamente, esta liberdade levará a que sejam incluídas vozes literárias que habitualmente não são abordadas em contexto escolar, permitindo também que sejam abordados os mais diversos temas. Este contato com a diversidade levará a criança a desenvolver o seu pensamento crítico, desafiando também a ideia de que certas obras são mais ou menos válidas do que outras.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste segundo capítulo serão apresentadas as metodologias e procedimentos de recolha e tratamentos de dados que foram utilizadas na investigação. Assim, o presente estudo tem como questão de partida de investigação “Como fazer bons leitores? Como desenvolver as Aprendizagens Essenciais, no domínio de Educação Literária, no 1º Ciclo do Ensino Básico?”. A questão que orientou esta investigação foi elaborada para o contexto de estágio de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido definidos objetivos específicos para responder à questão principal, sendo eles:

- Compreender de que forma as crianças reconhecem e interpretam a variação linguística e os diferentes estilos de escrita em diferentes obras literárias;
- Avaliar a perceção das crianças relativamente à complexidade e estilo das obras literárias;
- Analisar de que forma o trabalho colaborativo e os debates dentro de um projeto de leitura promovem a construção do sentido crítico e do gosto pela leitura;
- Explorar a relação entre a leitura literária em contexto escolar e o contributo familiar no desenvolvimento da leitura por prazer;
- Identificar e compreender a perspetiva da Professora Titular da turma sobre a leitura literária e práticas pedagógicas que melhor promovem o envolvimento das crianças na leitura.

2.1 Metodologia

A presente investigação assenta na Investigação Qualitativa de investigação sobre a prática. Como nos referem Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa é "uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais" (p.11). Além disso, esta perspetiva assenta numa lógica que irá privilegiar a compreensão dos problemas a partir do olhar dos sujeitos que estão a ser investigados, sendo este um dos motivos que tornam esta metodologia a mais indicada para o problema em questão. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta é uma

abordagem que permite o aprofundamento de um fenómeno, uma vez que, existe uma constante tentativa de compreensão pormenorizada dos pontos de vista dos sujeitos intervenientes, tendo o investigador a hipótese de não generalizar e conseguir compreender os sujeitos nas suas individualidades.

Partindo deste ponto, podemos dizer que a o principal objetivo da metodologia qualitativa é ampliar a exploração de um determinado conceito que, naturalmente, levará à descrição detalhada de uma experiência e, posteriormente, terá um significado atribuído. É por isso uma metodologia focada no “o quê?”, “porquê?” e no “como?” (Fortin, 2009; Gerrish & Lathlean, 2016).

Tentando dar resposta à questão de investigação, é essencial “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social.” (Serrano, 2004, p.32.). Neste contexto, esta investigação tem um carácter descritivo e indutivo, uma vez que o investigador consegue desenvolver um conjunto de ideias e conceitos que o levam a melhor compreender os fenómenos que conseguem constatar nos dados que recolhem (Sousa & Baptista, 2011).

Tem também na sua natureza o carácter interpretativo, uma vez que será analisado o significado que as crianças dão aos fenómenos a serem investigados. Como nos afirma Erickson (1986), a investigação interpretativa coloca o “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (p.19). A natureza interpretativa da metodologia tem por objetivo apurar os pontos de vista dos sujeitos investigados, sendo afirmado pelo mesmo autor que o que torna um estudo interpretativo “é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a recolha de dados” (1986, p. 120), significando isto que existe uma intenção de compreender o ponto de vista de quem está a ser investigado, percebendo as suas conceções acerca do tema de estudo, interpretando as informações fornecidas de acordo com o que se pretende investigar.

Além da metodologia que foi referida anteriormente, esta investigação assenta também numa investigação acerca da prática. Como bem sabemos, a análise e reflexão acerca das nossas conceções e práticas enquanto Professores deve acompanhar-nos ao longo do nosso percurso profissional, de forma a conseguirmos corresponder e atender a todas as necessidades das crianças. Assim, é fundamental que os Professores sejam dotados de ferramentas que lhes permitam identificar uma problemática e atuar sobre a

mesma, passando esse processo muitas vezes sobre a investigação e atuação sobre o problema, de forma a perceberem como podem atuar, trabalhando para a obtenção de resultados mais satisfatórios. Como nos refere Alarcão (2001)

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5),

sendo por isso essencial que os Professores mantenham um olhar crítico perante a sua prática, não cedendo ao comodismo e procurando ativamente respostas para as adversidades que vão surgindo ao longo do seu percurso profissional, tendo sempre como principal objetivo o sucesso dos seus alunos.

Torna-se fundamental caracterizar os objetivos que uma investigação sobre a nossa própria prática pode assumir. Como nos é referido por Ponte (2002), a investigação sobre a prática pode ter como objetivo a mudança acerca da mesma quando existe a necessidade para tal, ou a compreensão de um determinado problema que a afeta, visando o estabelecimento de estratégias de ação.

Richardson (1994) afirma que a investigação sobre a prática

não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática (p. 7).

Sendo cada contexto com que nos deparamos diferente do outro, é essencial a capacidade de identificar as individualidades das crianças e da turma, identificando com clareza o problema e trabalhando, não para a resolução definitiva do mesmo, mas sim para a formulação de estratégias que possam auxiliar as crianças futuramente.

2.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

O processo de recolha de dados consiste na recolha de informação necessária acerca dos participantes da investigação, com o auxílio de determinados instrumentos que facilitem a mesma, controlando a sua utilização para o fim pretendido. Assim, através da recolha de informação pertinente relativa ao problema em questão, os dados que resultarem da investigação devem possibilitar e facilitar a resposta às questões que estão a ser investigadas.

Ao investigar é essencial definir os procedimentos necessários para a recolha dos dados de forma a ser possível compreender, interpretar e retirar conclusões acerca do que se estuda. Por este mesmo motivo é importante que o investigador defina concretamente como irá recolher os dados para, posteriormente, conseguir proceder ao tratamento dos mesmos (Meirinhos & Osório, 2010). Também Azevedo (2010), afirma que a investigação deve contemplar “procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão a investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir objetivos propostos” (Azevedo, 2010, p.52). A fim de conseguir realizar uma recolha de dados minuciosa, é necessário que o investigador realize uma seleção criteriosa dos instrumentos, assegurando que estejam adequadamente direcionados à finalidade almejada.

Assim, para esta investigação em concreto, tendo em conta o tema e as questões que conduzem o estudo, foram selecionadas para a recolha de dados a observação participante, análise documental, entrevista semiestruturada, e debate em grupo, nomeadamente, *focus group*. Na seguinte tabela (Tabela 1), apresento as diferentes técnicas de recolha de dados utilizadas e os instrumentos de recolha correspondentes, de forma a melhor enquadrar os procedimentos.

Tabela 1

Técnicas e instrumentos de recolha dos dados

Técnica de recolha de dados	Instrumentos de recolha dos dados
Observação participante	• Registo de áudio; • Registo fotográfico; • Registo de vídeo, • Notas de campo;
Análise documental	Guiões de leitura produzidos pelas crianças
<i>Focus group</i>	Registo de Áudio
Entrevista semiestruturada	Registo de Áudio

2.2.1 Observação participante

Nesta investigação, a observação foi um instrumento utilizado de forma sistemática devido à sua natureza, permitindo-nos observar de forma direta numa primeira instância, conseguindo ler e integrar o contexto, passando posteriormente para uma ação mais participante. Citando Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto. Por outro lado, ajuda compreender os contextos, os sujeitos inerentes a ele, bem como as suas intenções.” (p.87).

Segundo Cardoso e Rego (2017), a observação permite que a recolha de dados seja realizada de uma forma sistemática, resultando em informação fidedigna. Poderá ser direta ou indireta, facultando os dados necessários para que o investigador reflita acerca da ação, mantendo contacto direto com as situações.

Também Parente (2002) afirma que a observação permite “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exatos, precisos e

significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.” (p.169). Neste contexto, a observação neste estudo é de carácter participativo, dado que o investigador participa e interage com os sujeitos ao longo do decorrer da ação.

Em complemento com a minha observação, recorria às notas de campo, tornando-se este um instrumento imprescindível numa investigação, sendo essenciais no registo dos dados observados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que através das notas de campo o, “o professor vê, ouve, experiência e medita sobre o que acontece à sua volta.” (p. 88), sendo nelas compreendidos registos detalhados, focados no contexto, nos alunos e nas suas interações, contendo também material reflexivo, interpretações, sentimentos e ideias que vão surgindo ao longo da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Estas notas foram escritas no caderno de estágio de forma a registar diálogos das crianças, vírgulas, debates de ideias que surgiram, de forma que qualquer material significativo para a investigação não fosse descurado. Numa perspetiva mais reflexiva, foram também elaboradas notas de campo com carácter mais interpretativo de acréscimo ao que ia sendo apontado, questionando certas intervenções, refletindo acerca da investigação.

Os registos multimédia foram também um instrumento imprescindível para esta investigação, uma vez que nos permitem voltar a momentos que possam ter sido determinantes dando-nos “(...) fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

Assim, foi utilizado o registo de vídeo e também de áudio, procedendo à sua transcrição para analisar certos momentos minuciosamente. Acrescentar ainda que nos foi dada autorização para todos estes registos por parte da professora cooperante, que informou todos os encarregados de educação da nossa presença e das nossas práticas e objetivos enquanto investigadoras.

2.2.2 Análise documental

Máximo-Esteves (2008), refere que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92). Através destas produções, o investigador consegue perceber de que forma a criança resolve a problemática que lhe é proposta, como vai processar a informação e como reage às questões que exigem uma maior complexidade.

Dado que no presente estudo foram elaborados guiões de leitura a serem realizados pelos grupos, a análise destes documentos torna-se fundamental para a investigação, uma vez que a mesma é centrada na aprendizagem das crianças. (Máximo-Esteves, 2008).

Assim, foi possível identificar as percepções das crianças, as suas dificuldades e as suas ideias acerca do trabalho desenvolvido, tornando estes documentos uma parte fundamental para a recolha de dados de investigação.

2.2.3 Focus Group

Segundo Bagnoli e Clark (2010), o *focus group* é uma técnica de pesquisa que visa a recolha de dados através do debate em grupo, com questões elaboradas e propostas pelo investigador. E, então, considerado como um instrumento de investigação que tem como objetivo compreender o ponto de vista dos participantes relativamente a um tema específico, através do que dizem e como reagem (Morgan, 1997).

Ribeiro e Newman (2010), apontam diversas vantagens na utilização desta técnica, como:

- permitir que os participantes possam refletir sobre si mesmos tomando consciência das suas crenças;
- permitir que sejam investigados comportamentos e motivações específicas, comparando os pontos de vista dos participantes relativamente ao tópico em debate;
- permitir que o investigador conheça melhor e de forma mais detalhada o grupo, através da partilha de experiências pensamentos e valores;

- permitir que os dados dos participantes sejam levantados de forma bastante eficiente, uma vez que o grupo poderá refletir a “população” em geral.

Segundo Krueger (2002), cada *focus group* deverá ser composto por 5 a 10 participantes que deverão ser escolhidos de forma a garantir um certo nível de homogeneidade, que posteriormente, irá permitir que o diálogo seja mais fluído, facilitando também a análise das diferentes perspetivas, garantindo que estes sentem seguros e confortáveis. Para iniciar a discussão, as questões devem ser abertas e gerais, de forma a promover o diálogo, a interação e reflexão sobre o tema, progredindo de forma natural para tópicos mais específicos (Krueger, 2002).

Os *focus groups* podem ser gravados através de áudio ou de vídeo, sendo que é mais comum a gravação de áudio uma vez que a presença da Câmara pode condicionar o grupo afetar a sua espontaneidade (Krueger, 1994).

2.2.4 Entrevista semiestruturada

Para a recolha de informação pretendida junto da professora cooperante, foi então utilizada a entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista é utilizado quando o investigador pretende aprofundar o seu conhecimento sobre determinado tema, o para analisar a sua evolução (Ghiglione e Matalon, 1993).

Estas entrevistas deverão ser realizadas pessoalmente, compostas questões abertas para que seja possível receber do entrevistado uma reação espontânea. Como nos refere Smith (1999), “a utilização deste formato de entrevista facilita a empatia entrevistador-entrevistado, permite uma maior flexibilidade e abrangência temática, tendendo a proporcionar uma maior riqueza de dados”. (p.350).

Segundo Máximo-Esteves (2007), quando a entrevista se assemelha a uma conversa em que se pretende atingir um objetivo e existe uma intencionalidade, esta pode ser informal. As entrevistas semiestruturadas partem de um guião no qual o entrevistador formula os tópicos e temas que deseja explorar. Contudo, segundo Ghiglione e Matalon (1993), as questões devem ser colocadas de forma flexível para garantir a fluidez da conversa, permitindo que sejam colocadas questões que não estavam previstas, como também clarificar algum tópico que não tenha ficado bem esclarecido.

Kvale (1996) aponta a entrevista semiestruturada como “(...) an interview whose purpose is to obtain descriptions of the life world of the interview with respect to interpreting the meaning of the described phenomena» (p.5 e 6), sendo por esta razão ou tipo de entrevista escolhida para a presente investigação.

2.3 Procedimentos e técnicas de tratamento e análise de dados

Depois de recolhidos os dados para a investigação, toma lugar a sua análise. Análise dos dados recolhidos caracteriza-se como

um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo estimulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (...) (Bodgan e Biklen, 1994, p. 205).

Todos os dados recolhidos através do *focus group* e da entrevista foram transcritos ortograficamente, respeitando rigorosamente o discurso original incluindo-se também a transcrição de diálogos gravados durante as sessões do projeto de leitura. O registo textual foi fiel à oralidade, permitindo que as nuances da comunicação fossem preservadas para a análise. A transcrição do oral é um processo minucioso, através do qual o transcritor deverá reproduzir o que houve por escrito, sendo imparcial. Deverá também ser “(...) zeloso ao ponto de tentar resolver todas as lições (...) [no entanto] não deverá subtrair elementos do texto, ainda que sejam geradores de confusão e dificultem a inteligibilidade”. Ramilo e Freitas (2002, p. 55). Para este efeito, foi utilizada uma transcrição ortográfica com o mínimo de intervenção, normalizada por maiúsculas e minúsculas, utilizando sinais de pontuação mínimos e para registar os elementos do oral, recorri à utilização de símbolos explicitados na tabela 2.

Tabela 2*Símbolos da transcrição do oral*

Pausa Longa		Pausa Breve	Pausa Preenchida	Outras pausas (riso, tosse, silêncio)	Ruído de fundo
Contexto Declarativo	.	,	(…)	...	xxx
Contexto Interrogativo	?				
Contexto Exclamativo	!				

As transcrições realizadas estão presentes nos anexos Y, K e L. Também os dados recolhidos em suporte físico, como as produções das crianças, foram digitalizadas de forma a facilitar a organização e consulta durante o processo de análise, estando presentes nos anexos B, C, D, E F, G, H, e I. Nas transcrições do oral e de forma a manter o anonimato de todos os participantes, estes serão referidos com o nome de código. Por motivos de ética na investigação, todas as identidades referidas ao longo desta investigação foram anonimizadas, sendo omitido o nome da instituição onde se realizou o estágio e utilizados nomes de código para os intervenientes nas transcrições do oral

Os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdos, caracterizando-se como uma técnica flexível que permite que sejam realizadas interpretações através dos conteúdos fazendo uma “(...) descrição objetiva, sistemática e quantitativa (...)” do mesmo (Carmo & Ferreira, 2011, p.269). Este método permitiu uma exploração sistemática e rigorosa das informações recolhidas com o objetivo de identificar padrões, categorias e significados subjacentes aos dados, de forma a responder às questões de investigação. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em técnicas organizadas para interpretar mensagens a partir de um conjunto de regras pré-estabelecidas, sendo possível explorar e interpretar as perceções dos participantes de forma crítica e fundamentada. Assim, numa fase inicial, procedeu-se à leitura integral e repetida dos dados, traçando-se objetivos e categorias de análise inspiradas nos objetivos do estudo, como a motivação para a leitura, papel da diversidade linguística e práticas

docentes. Estas categorias iniciais foram refinadas durante o processo de análise. Com base nos objetivos da investigação, foram escolhidos os excertos mais relevantes das transcrições e registros, privilegiando as secções que respondiam diretamente às questões de investigação. Posto isto, os dados foram segmentados em unidades de análise e codificados de acordo com as categorias definidas.

No que diz respeito ao tratamento e interpretação dos resultados, os padrões e categorias identificados foram interpretados à luz da fundamentação teórica e, para garantir a validade da análise, cruzaram-se informações provenientes de diferentes fontes, de forma a garantir a sua coerência. Por fim, os resultados da análise foram organizados de forma clara, utilizando quadros e tabelas para ilustrar as categorias e subcategorias.

Com os procedimentos de tratamento e análise de dados devidamente estabelecidos e aplicados, avança-se agora para a apresentação e interpretação dos resultados obtidos ao longo desta investigação. No capítulo seguinte, proceder-se-á à análise pormenorizada das informações recolhidas, organizadas de acordo com as categorias definidas previamente com base nos objetivos do estudo. Esta etapa visa explorar e discutir os dados de forma estruturada, articulando as evidências encontradas com os pressupostos teóricos delineados no capítulo de fundamentação.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste terceiro capítulo será apresentado, em primeiro lugar, o contexto onde foi desenvolvida a presente investigação, passando depois para a apresentação do processo da intervenção pedagógica, a forma como se organizou e como se desenvolveu.

3.1 Caracterização do contexto de estágio.

A presente investigação foi realizada numa escola do concelho de Setúbal. O grupo de participantes deste estudo pertencia a uma turma do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico, turma composta por 26 alunos de idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Dos 26 alunos, 25 eram de nacionalidade portuguesa e uma criança era de nacionalidade brasileira, vivendo em Portugal há 6 anos. O estágio teve a duração de 9 semanas, sendo que a primeira semana se caracterizou como uma semana de observação do contexto e as restantes semanas foram de intervenção pedagógica.

Durante a primeira semana no contexto, semana de observação, foi priorizada a integração das estagiárias no grupo para que melhor conseguíssemos conhecer as crianças, a dinâmica em sala de aula, começar a construir uma relação de confiança com o grupo e também com a professora cooperante. A professora titular da turma baseava a sua prática em sala de aula nos pressupostos defendidos pelo Modelo Pedagógico Movimento da Escola Moderna e pela metodologia de trabalho de projeto e trabalho colaborativo. Assim, conceitos como trabalho projeto, trabalhos de grupo e trabalho autónomo faziam parte das rotinas do grupo. Estes projetos e trabalhos eram desenvolvidos dentro e fora da sala de aula, sendo que a biblioteca da escola era utilizada pelo grupo quase todos os dias. Na biblioteca, existiam 8 computadores que podiam ser utilizados pelas crianças que acabavam por os utilizar, maioritariamente, para a elaboração de pesquisas para os seus trabalhos e projetos e respetivas apresentações. Além disso, o grupo requisitava livros semanalmente, portanto, as idas à biblioteca da escola eram muito recorrentes e faziam parte da rotina das crianças.

Dentro da sala, as paredes refletiam a forma como ali se desenvolvia a prática. Era possível identificar mais do que um trabalho projeto afixado nas paredes, realizados em turma e em pequenos grupos, de temas que iam surgindo naturalmente em sala de aula. Relativamente à disposição das crianças na sala, as mesas, individuais, estavam divididas no espaço, formando pequenos grupos: 2 grupos de 4 elementos e 6 grupos de 3 elementos. A sala tinha também um quadro de escrita, um projetor e um computador com colunas e acesso à internet que poderia ser utilizado pelos alunos sempre que necessário.

Algo absolutamente surpreendente no grupo e visível logo na primeira semana de estágio, foi a sua autonomia. Os conteúdos abordados com a turma eram desenvolvidos ao longo das semanas através dos trabalhos de grupo e de projeto, mas, também, através do trabalho autónomo, nomeadamente, pela elaboração do plano individual de trabalho (PIT) que pode ser observado e analisado no anexo 1. Assim, as crianças desenvolviam a sua própria aprendizagem, construindo e complementando os seus conhecimentos de acordo com o que achavam necessário. Além disso, importa referir que a utilização dos manuais era quase inexistente, sendo possível precisar o número de vezes que estes foram utilizados ao longo do estágio., tornando-se este um recurso única e exclusivamente utilizado como complemento da aprendizagem e como ferramenta de pesquisa de informação. De referir, também, que este foi um grupo que começou a contactar com os manuais escolares a partir do 2º ano de escolaridade, tendo a aprendizagem da leitura no 1º ano sido feita através do método global de leitura e sem recurso aos manuais escolares.

Uma outra questão que merece menção, tem que ver com o momento diário presente na rotina, o “Pára e lê!”, como podemos observar na figura 1.

Figura 1

Momento de leitura "pára e lê!"



Todos os dias, por vezes mais do que uma vez, sugerido tanto pela professora cooperante como pelos alunos, toda a turma parava o que estava a fazer e lia um livro durante 15 minutos. De referir também que todas as crianças traziam consigo, todos os dias, um livro dentro da mochila.

O grupo, extremamente sensível e consciente das questões do mundo atual, demonstrava constantemente grande interesse por tudo o que lhes era proposto, estando também numa constante procura de novos desafios de aprendizagem. O contato com as artes era visível todos os dias e as peças de teatro eram desenvolvidas de forma espontânea e frequente pelas crianças. A facilidade de comunicação era notável e a união do grupo, a forma como se relacionavam, debatiam, resolviam conflitos e cuidavam uns dos outros foi algo fascinante de observar e participar.

Durante as primeiras semanas foram os nossos grandes aliados, explicando-nos toda a dinâmica da sala, os projetos que estavam a desenvolver, sempre muito interessados em conhecer-nos e sensíveis às nossas inseguranças. Sendo um grupo habituado à metodologia do trabalho de projeto, do trabalho colaborativo e a trabalhar em pequenos grupos, fez todo o sentido que a nossa intervenção se direcionasse para esse caminho, tendo sempre em conta as intenções da professora cooperante, os interesses das crianças e das suas aprendizagens.

Ao observar as crianças em conversas informais, dentro e fora da sala, comecei a perceber que refletiam e debatiam bastante acerca do que liam. Por vezes, lendo o mesmo livro, debatiam as intenções do autor, faziam apostas acerca do rumo de alguns personagens, falavam sobre os clubes de leitura que frequentavam fora da escola, refletindo também acerca das complexidades das suas leituras, do estilo das obras e sobre os seus gostos pessoais.

Dentro desta perspetiva, e tendo considerado antes da entrada no contexto uma investigação acerca da promoção e de motivação para a leitura, concluí que esse caminho não faria sentido, uma vez que o grupo era constituído por leitores ativos que o faziam por prazer, dentro e fora do ambiente escolar. Assim, decidi conduzir uma investigação que contemplasse um projeto de leitura, integrando as aprendizagens essenciais de educação literária para o 4º ano de escolaridade, e em que fosse possível analisar e compreender a perceção das crianças em relação à cumplicidade e estilo das obras literárias representativas da variação linguística do português. Além disso, senti a

necessidade de compreender a percepção das crianças acerca das suas próprias motivações, tentando, através delas, perceber o que para elas foi determinante para o envolvimento que têm com a leitura. Numa outra perspetiva, senti também a necessidade de perceber, junto da professora cooperante, de que forma desenvolve a sua prática neste sentido de liberdade de ler por prazer dentro do contexto escolar, tentando compreender se as suas próprias motivações tiveram influência no seu grupo.

3.2 Descrição da intervenção pedagógica

De forma a melhor enquadrar todos os momentos de intervenção pedagógica, esta será dividida em três partes distintas, de acordo com a ordem de acontecimentos durante a prática. Assim, iniciarei com a apresentação e descrição do projeto de leitura desenvolvido com a turma, dividindo-o em quatro fases de realização. Posteriormente será apresentado o momento do *focus group* com o grupo de crianças da turma e, por fim, a entrevista semiestruturada à Professora cooperante.

3.2.1. Projeto de leitura “Os bons leitores”.

As intervenções pedagógicas que foram desenvolvidas e realizadas ao longo do estágio foram sempre apresentadas, discutidas e aprovadas pela professora cooperante e, neste sentido, a implementação de um projeto de leitura desta natureza era algo que a professora queria também desenvolver com a turma, tendo em conta o seguimento das atividades do grupo. O grupo vinha a desenvolver um trabalho, em pequenos grupos, onde identificavam diferentes tipos de textos, as suas características e os apresentavam à turma. Assim, e em conformidade com a professora cooperante, decidimos propor a elaboração de um projeto de leitura após a conclusão dos trabalhos de grupo que estavam a decorrer.

As atividades que foram desenvolvidas ao longo da intervenção tomaram lugar no horário da turma, especificamente em tempo do plano individual de trabalho (PIT), pode ser observado no anexo 1. Apesar disso, considerando as necessidades da turma, ao longo das semanas de estágio a inclusão do desenvolvimento do projeto noutros momentos do

horário da turma foi necessária, tendo a professora cooperante sido totalmente flexível para a adaptação às necessidades do projeto.

Como referido anteriormente, a professora cooperante vinha a desenvolver com a turma o trabalho em grupo acerca dos diferentes tipos de textos e géneros literários, tendo sido os mesmos apresentados pelos diferentes grupos aos restantes elementos da turma. Em concordância com esta atividade, foi apresentada ao grupo a proposta de desenvolvimento de um projeto de leitura de diferentes obras literárias, de diferentes autores e géneros literários, que contemplasse também a diversidade e variação linguística da língua portuguesa. O projeto leitura foi implementado tendo em conta os objetivos das Aprendizagens Essenciais de Português para o 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no domínio da Educação Literária, nomeadamente, desenvolver um projeto de leitura em que se integre a compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor.

Desta forma, e para melhor demonstrar as fases de implementação do Projeto de Leitura, a que no decorrer da realização do mesmo foi atribuído o nome de “Os bons leitores”, a tabela 3 refere as diferentes fases do projeto:

Tabela 3

Fases de implementação do projeto de leitura

Fase de implementação do Projeto	Descrição
1ª fase	A “Feira do Livro”: escolha das obras literárias.
2ª fase	Leituras das obras literárias.
3ª fase	Elaboração dos guiões do livro.
4ª fase	Apresentação dos livros e dos guiões à turma.

De forma a melhor enquadrar esta investigação e a forma como foi implementado o projeto de leitura com a turma, passarei a apresentar cada uma das fases da sua realização, conforme apresentado na tabela anterior.

3.2.1.1 – 1ª Fase

Tendo em conta o grande envolvimento da turma com a leitura e com os livros, comecei a perceber que, para grande parte das crianças, as idas a bibliotecas públicas,

livrarias e feiras dos livros eram frequentes e faziam parte das atividades que realizavam em família. Assim, como forma de expor os livros à turma, foi realizada dentro da sala de aula o que chamamos de “feira do livro”, onde foram expostas as obras literárias a serem escolhidas pelas crianças. Na tabela seguinte, serão apresentadas as obras que foram selecionadas para a “feira do livro” dentro da sala de aula, explicando de seguida o motivo da seleção.

Tabela 4

Obras selecionadas para a "feira do livro"

Obras literárias	Autor	Nacionalidade	Presença no PNL
<i>O Beijo da Palavrinha</i>	Mia Couto	Moçambicano	Sim
<i>A Manta</i>	Isabel Minhós Martins	Portuguesa	Sim
<i>Cem sementes que voaram</i>	Isabel Minhós Martins	Portuguesa	Sim
<i>Aguarela</i>	Pedro Seromenho	Zimbabuense	Não
<i>O homem que engoliu a Lua</i>	Mário de Carvalho	Portuguesa	Sim
<i>Ynari: a menina das 5 tranças</i>	Ondjaki	Angolana	Sim
<i>A fada Palavrinha</i>	Luísa Ducla Soares	Portuguesa	Sim
<i>O tubarão na banheira</i>	David Machado	Portuguesa	Sim
<i>O pequeno livro dos medos</i>	Sérgio Godinho	Portuguesa	Sim
<i>O príncipe do rio</i>	Manuel Alegre	Portuguesa	Sim
<i>Estranhões e Bizarrocos</i>	José Eduardo Agualusa	Angolano	Sim
<i>Perfeitamente normal</i>	Tom Percival	Inglesa	Não
<i>O senhor do seu nariz</i>	Álvaro Magalhães	Portuguesa	Sim

<i>A família sujo</i>	Gustavo Finkler	Brasileira	Não
<i>Isto é que foi ser</i>	Álvaro Magalhães	Portuguesa	Não
<i>O menino maluquinho</i>	Ziraldo Alves Pinto	Brasileira	Sim
<i>A cruzada das crianças</i>	Afonso Cruz	Portuguesa	Sim

Como pode ser verificado na tabela 4, para este primeiro momento da intervenção pedagógica foram seleccionadas 17 obras literárias: 13 delas presentes no Plano Nacional de Leitura (PNL), 10 obras de autores portugueses, 7 de autores estrangeiros, 5 dessas mesmas obras escritas por autores de países de língua oficial portuguesa.

Como pode ser constatado, foram maioritariamente incluídas obras literárias presentes no PNL, mesmo que não fossem especificamente aconselhadas para o 4º ano de escolaridade. Esta opção teve como objetivo adicionar diferentes níveis de complexidade ao projeto, proporcionando ao grupo uma experiência de leitura mais enriquecedora e diversa. Nesta lógica, é possível que as crianças tenham a oportunidade de contactar com obras que podem exigir uma maior capacidade de interpretação e reflexão, desenvolvendo competências literárias, explorando temas mais complexos e vocabulários e estilos mais diversificados. Foi, por isso, fundamental encontrar o equilíbrio entre a liberdade de escolha e a estrutura educativa, de forma a tornar a experiência mais diversa e desafiante.

Além disso, foram também seleccionadas obras de autores de outros países de língua oficial portuguesa de forma a incluir a diversidade e variação linguística no desenvolvimento do projeto de leitura, permitindo o contacto direto com variações da língua portuguesa, assim como diferentes expressões literárias e também culturais, sendo este enfoque fundamental para responder aos objetivos desta investigação. De referir também que a obra *O homem que engoliu a lua* de Mário de Carvalho, autor português, é escrita numa linguagem muito típica do bairro das sardinheiras em Lisboa, repleto de riqueza linguística em termos de variação da língua portuguesa.

Torna-se importante também referir a intencionalidade na inclusão de obras que não estão incluídas no PNL, tornando-se importante oferecer um leque de obras diversificadas e ajustadas aos objetivos específicos do Projeto, enriquecendo também o

contexto. Esta flexibilidade permitiu que a seleção de obras refletisse a diversidade linguística da língua portuguesa, mas também a variação de complexidade textual e estilos literários, ampliando o contacto das crianças com diferentes géneros textuais.

Deste modo, é possível desenvolver competências leitoras mais robustas, promovendo a sensibilidade cultural e linguística que nem sempre possível quando a escolha é mais restrita. A diversidade na escolha permite que ocorra uma adaptação mais fina aos interesses das crianças, o que incentivará o envolvimento na leitura. Ao serem introduzidas obras que vão além do PNL, aumentamos a riqueza da experiência da leitura, tornando-a mais inclusiva e abrangente, tornando simultaneamente a implementação do projeto mais flexível e relevante.

Depois de referidas as motivações para a seleção das obras em questão, voltemos ao desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Como já referido, foi proposto à turma a realização de um projeto de leitura em grupos, sendo que cada grupo iria ler uma obra literária escolhida a partir das obras selecionadas. Para o desenvolvimento do projeto, optámos por manter os grupos já definidos na organização da sala de aula, ficando 2 grupos de 4 elementos e 6 grupos de 3 elementos.

No intervalo da manhã, enquanto as crianças brincavam no exterior na escola, organizámos a sala e distribuímos os livros pela mesma, de forma que as crianças pudessem ver os livros, analisá-los e escolher, em grupo, os livros que desejavam ler.

Ao entrarem na sala, as crianças exploraram o ambiente de forma autónoma, sem a nossa intervenção. Foram dados 15 minutos aos grupos para debaterem entre eles as suas preferências, para observarem as obras e perceber quais lhes despertavam mais interesse, e foi visível a negociação entre grupos de forma que não fossem escolhidas as mesmas obras.

Figura 2

Escolha das obras na "feira do livro"



Para definir a ordem pela qual os grupos iriam escolher as obras literárias que queriam ler, foi realizado um sorteio, tendo cada grupo retirado um papel de dentro de uma caixa, cada papel com um número de 1 a 8. Aconselhámos também as crianças a escolherem 3 opções, caso o livro que haviam selecionado não estivesse disponível por já ter sido escolhido. Caso não tivessem interesse em explorar nenhum dos livros disponíveis, foi combinado que iríamos à Biblioteca da Escola para que fosse escolhida uma obra que despertasse interesse a todos os elementos.

Surpreendentemente, existiu apenas um grupo que coincidiu a sua escolha com um grupo que havia escolhido em primeiro lugar, mas decidiu que iriam optar por uma outra obra que lhes despertava também muito interesse.

Assim, apresento na tabela 5 as obras selecionadas pelos grupos.

Tabela 5

Obras selecionadas pelos grupos

Grupos	Obras literárias escolhidas
Grupo 1	<i>Estranhões e Bizarrocos</i>
Grupo 2	<i>O homem que engoliu a lua</i>
Grupo 3	<i>O pequeno livro dos medos</i>
Grupo 4	<i>Ynari a menina das cinco tranças</i>
Grupo 5	<i>A manta</i>
Grupo 6	<i>O Tubarão na Banheira</i>
Grupo 7	<i>Perfeitamente Normal</i>
Grupo 8	<i>O príncipe do rio</i>

Sendo um projeto de leitura da turma e tendo todos os grupos selecionado as obras literárias que queriam ler e conhecer, seguiu-se um momento de exposição das escolhas dos grupos aos restantes elementos da turma. Neste momento e em grupo, as crianças mostraram o livro escolhido aos colegas e apontaram o principal motivo de escolha da obra em questão e apresentaram, depois de refletirem entre elas, a forma como iriam realizar a leitura da obra.

3.2.1.2 – 2ª Fase

Com as obras selecionadas pelos grupos, deu-se início à leitura das mesmas. Dado que a leitura das obras em voz alta por parte de todos os elementos dos grupos dentro da sala de aula não era uma opção viável devido ao barulho, optou-se pela divisão dos grupos por diferentes áreas do espaço escolar. Assim, em momentos de leitura das obras literárias, os grupos tiveram oportunidade de realizar a leitura dos livros dentro da sala, na biblioteca escolar e nos espaços exteriores da escola, como se pode observar nas figuras 4,5,6 e 7. De salientar que este era um hábito já implementado antes da nossa intervenção pedagógica e, portanto, para as crianças a organização das tarefas fora da sala de aula ocorria naturalmente.

Figura 4

Momento de leitura



Figura 3

Momento de leitura



Figura 5

Momento de leitura



Esta liberdade de escolha do local onde achavam que a leitura seria mais apropriada permitiu que a mesma ocorresse de forma mais tranquila, possibilitando

também o debate de ideias ao longo da leitura numa atmosfera mais isolada, sem distrações. Permitir que as crianças se organizassem no espaço escolar possibilitou o desenvolvimento de competências sociais e colaborativas, existindo espaço para o debate, chegando a consensos e respeitando as preferências dos restantes elementos do grupo.

Tendo em conta as diferentes obras literárias, os grupos foram acabando as leituras dos livros em tempos distintos. No entanto, dado que a finalização das leituras não aconteceu de forma muito desfasada, optei por esperar que todos os grupos terminassem as leituras de forma que o avanço para o momento seguinte da intervenção ocorresse em simultâneo com todos os grupos.

Foi ainda nesta fase que, ao reunirmos em sala de aula para avaliar o ponto de situação do projeto, surgiu a necessidade de lhe atribuir um nome. Desta forma, depois de debatermos algumas ideias e de serem propostas algumas sugestões, a turma decidiu atribuir-lhe o nome de “Os bons leitores”.

3.2.1.3 – 3ª Fase

Com a leitura das obras concluídas por todos os grupos, demos continuidade à elaboração do nosso projeto de leitura “Os bons leitores”. Nesta fase, o objetivo era não só consolidar a compreensão dos textos literários lidos pelos grupos, mas também incentivar o desenvolvimento do sentido crítico e apreciação estéticas das obras, a explorarem os diferentes estilos de escrita dos autores, a expressar a criatividade e imaginação, analisando também a consciência da variação e diversidade linguística presentes nas obras. Para tal, foi proposto ao grupo a realização de um guião dos livros, já estruturados, para que os alunos completassem com base nas suas leituras.

Antes da apresentação dos guiões dos livros aos grupos, existiu um momento de discussão de ideias e apresentação da seguinte fase do projeto, em que foi debatido o rumo do mesmo, como se iria desenvolver, discutindo-se também acerca do estilo de escrita dos diferentes autores. Este momento foi fundamental para introdução e contextualização da seguinte fase do projeto.

Introduzida a nova fase do desenvolvimento do Projeto, as crianças iniciaram a elaboração dos guiões dos livros. Os guiões, já elaborados pelos grupos, estão presentes para análise nos anexos B, C, D, E, F, G, H, e I. De forma a enquadrar o que foi proposto

realizar aos grupos de trabalho, será apresentado o guião elaborado para o grupo 8, a título ilustrativo. As questões elaboradas foram comuns a todos os grupos de trabalho, deferindo apenas a proposta de escrita de um novo capítulo para a história, que foi adaptada e introduzida de acordo com a obra literária de cada grupo.

Exemplo de guião das obras

55

Os alunos foram convidados a explorar a ficha técnica do livro, apresentando o autor, a sua nacionalidade, o ilustrador da obra e o ano da sua publicação (figura 7). Considerando também que a compreensão da leitura e a reflexão acerca da linguagem e do estilo da narrativa podem afetar a experiência da leitura, tentou compreender-se se os grupos aconselhariam a leitura da obra a um colega ou amigo/a (figura 8).

Relativamente ao envolvimento pessoal com a obra, foi pedido aos alunos que refletissem acerca dos seus momentos preferidos ao longo da leitura da mesma, assim como os momentos que menos apreciaram (figura 8), sendo também convidados a transcrever a frase com que mais se identificaram ao longo da história (figura 8). No que diz respeito às ilustrações da obra, foi também pedido aos grupos que escolhessem a ilustração preferida, refletindo essa escolha também o envolvimento com a história e a apreciação estética da mesma (figura 9).

Ao realizarem o registo de palavras ou expressões que desconhecem ou não compreendem, os grupos são incentivados a reconhecer e valorizar a diversidade da língua e a sua variação presente nas obras literárias exploradas, enquanto enriquecem o vocabulário ao contactarem com expressões e palavras que desconhecem (figura 9).

Depois de um debate de ideias acerca do estilo de escrita do autor, os grupos foram desafiados a refletir acerca da caracterização da escrita dos mesmos, analisando o seu “estilo”, explorando características únicas dos diferentes autores, podendo relacioná-los com elementos culturais presentes nas obras que refletem estilos narrativos e características linguísticas específicas (figura 10).

Na parte final dos guiões, os alunos foram convidados a assumirem o papel dos escritores das histórias, escrevendo um novo capítulo para os livros que leram, tendo em conta o desenvolvimento da narrativa e o estilo dos autores. Para isso, foi realizada a planificação dos textos e, de forma a complementar a escrita, foi pedido aos grupos que ilustrassem as suas narrativas de acordo com a obra em questão, adicionando uma componente visual à interpretação pessoal da obra, traduzindo a narrativa em representações visuais (figuras 11,12 e 13).

Concluindo este ponto, esta fase de intervenção foi determinante para a consolidação da leitura, para o desenvolvimento de competências literárias, capacidade de análise das obras, reflexão crítica e identificação de aspetos determinantes

relacionados com a escrita e motivação dos autores. As seguintes figuram ilustram os momentos de trabalho nesta fase do projeto “Os bons leitores”.

Figura 8

Elaboração dos guiões

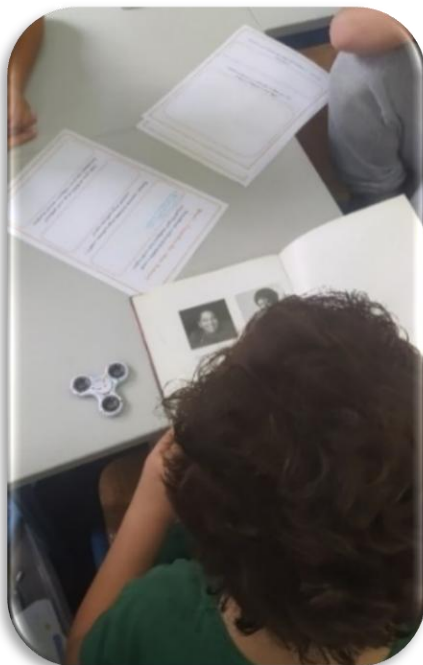


Figura 7

Elaboração dos guiões



Figura 9

Elaboração dos guiões



3.2.1.4 – 4ª Fase

Na quarta fase, cada grupo teve a oportunidade de partilhar o seu trabalho com os colegas, apresentando a obra escolhida. Estas apresentações foram realizadas dentro da sala de aula e os guiões foram colocados no quadro da sala com ímanes para que pudessem ser observados por toda a turma. Durante a apresentação, os grupos expuseram os grupos apresentaram os livros e os guiões que elaboraram, lendo também o novo capítulo que escreveram para a o livro.

No final de cada apresentação, o livro pertencente a cada grupo circulou pela sala de forma a ser analisado pelos restantes grupos, grupos esses que foram convidados a fazer comentários e apreciações críticas e questões acerca do trabalho desenvolvido pelos colegas, existindo, assim, um momento de reflexão e debate de ideias coletivo. As figuras 19, 20 e 21 espelham alguns destes momentos de apresentação dos grupos.

Figura 10

Apresentação da obra e dos guiões - grupo 4



Figura 11

Apresentação da obra e dos guiões - grupo 8

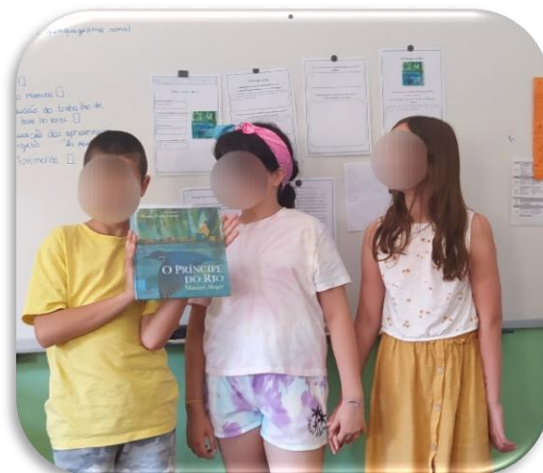


Figura 12

Guião finalizado e obra literária - grupo 2



3.2.2 – *Focus group* com grupo de crianças

Dado por terminado o projeto de leitura “Os bons leitores”, foi tempo de avançar para um novo momento da intervenção, o *focus group* com um grupo de crianças. Este momento foi realizado com cinco crianças da turma de 4º ano da Escola Básica de Vila Nogueira de Azeitão, na biblioteca escolar, tendo sido a intervenção gravada através de áudio e posteriormente transcrita.

O *focus group* foi então a metodologia eleita para explorar as percepções das crianças acerca do papel da escola e da família no que diz respeito à leitura por prazer, de forma a captar as suas vivências e opiniões pessoais. Assim, este momento foi organizado e dinamizado com o intuito de incentivar uma conversa natural e aberta entre as crianças, tendo eu como investigadora o objetivo de lançar e provocar o debate de ideias, intervindo minimamente no discurso. Para isso, foram formuladas algumas questões de forma a guiar a conversa tendo em consideração os objetivos da mesma, pensadas com base na acessibilidade de resposta e no estímulo de respostas espontâneas e reflexivas, permitindo que cada criança partilhasse as suas experiências e conceções acerca dos tópicos.

As crianças foram convidadas a refletir acerca de alguns tópicos, tendo a sessão iniciando com uma questão de abertura. Ao longo da conversa, foram lançadas algumas questões, umas previamente formuladas e outras que surgiram com o desenrolar da conversa. Assim, as questões que estiveram na base e conduziram o *focus group* serão apresentadas na tabela 6.

Tabela 6

Questões elaboradas para o focus group

<i>Focus group</i>	
Objetivo: Explorar a relação entre a leitura literária em contexto escolar e o contributo familiar no desenvolvimento da leitura por prazer	
Questão de abertura	“Como é que se fazem bons leitores, na vossa opinião?”
	“Qual é a primeira recordação que têm com livros?”

Questões colocadas ao longo da conversa	“Vocês consideram-se bons leitores?”
	“Existem diferentes tipos de leitura?”
	“Qual é a vossa percepção acerca do tempo que têm para ler na escola? Aham que deviam ter mais tempo?”
	“Aham que o interesse pela leitura depende só de vocês, ou podem existir outros fatores?”
	“Eu gosto de ler porque ...”
	“Qual foi o papel da escola para o vosso interesse pela leitura?”

3.2.3 - Entrevista semiestruturada com a Professora Cooperante

De forma a melhor compreender a perspetiva da Professora cooperante relativamente à leitura literária e às práticas pedagógicas que, na sua opinião, melhor promovem o envolvimento das crianças na leitura por prazer, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Esta entrevista visou explorar a forma como o seu percurso profissional, o modelo pedagógico em que se baseia e as práticas que desenvolve em sala de aula contribuíram para o desenvolvimento da leitura por prazer entre os alunos.

A entrevista teve como objetivo identificar tanto as percepções da professora sobre valor da leitura literária, como as estratégias que utiliza para cultivar o gosto junto das crianças onde final para guiar esta entrevista, foram elaboradas questões com o intuito de abordar de forma detalhada o percurso profissional da professora a sua Visão sobre o impacto das práticas pedagógicas na formação de leitores e o papel da escola e do currículo. As questões foram cuidadosamente pensadas de forma a desenvolver uma conversa aberta e reflexiva, permitindo que a entrevistada se pudesse partilhar as suas experiências e opiniões sobre a leitura literária enquanto escolar. Para responder aos

objetivos da investigação, as questões foram organizadas em torno de três temas principais, como podemos observar na tabela 7.

Tabela 7

Questões elaboradas para a entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada com a Professora cooperante	
Objetivo: Identificar e compreender a perspetiva da Professora acerca da leitura literária e práticas pedagógicas que melhor promovem o envolvimento das crianças na leitura.	
Tema	Questões elaboradas
Percurso profissional e influência pedagógica	• “Como foi o seu percurso profissional até chegar a esta escola?” • “De que forma é que o seu percurso profissional e o modelo pedagógico em que se baseia podem ter influenciado a forma como trabalha dentro da sala de aula e, neste caso, promove a leitura dentro da mesma?”
O perfil do leitor e a influência nos hábitos de leitura das crianças	• “Considera que o perfil de leitor e o gosto pela leitura podem influenciar os hábitos de leitura das crianças?”
Flexibilidade Curricular para a leitura literária	• “Considera que o currículo permite a existência de momentos especificamente dedicados à leitura por prazer e de que forma é que a Professora os integra na rotina?”

Depois de apresentada a intervenção pedagógica, onde foram descritas as atividades implementadas, os métodos utilizados e os objetivos subjacentes, passamos agora ao capítulo dedicado à análise e discussão dos dados. Este capítulo assume um papel central na investigação, uma vez que é através da análise rigorosa dos resultados obtidos durante a intervenção que se procura compreender o impacto das estratégias aplicadas e identificar padrões, significados e implicações para a prática pedagógica. A

interpretação dos dados será realizada à luz da fundamentação teórica previamente estabelecida, permitindo uma reflexão aprofundada sobre as dinâmicas observadas, os desafios enfrentados e os avanços alcançados de forma a melhor responder à questão de investigação.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisados e discutidos os dados recolhidos ao longo desta investigação. Para esta análise, recorreu-se aos diferentes conjuntos de dados obtidos, que incluem (i) as produções das crianças relativamente às obras literárias trabalhadas; (ii) as intervenções e reflexões que partilharam ao longo do projeto; (iii) as conceções verbalizadas e recolhidas através do *focus group* realizado com as crianças e (iv) as perspetivas e conceções registadas junto da Professora cooperante durante a entrevista semiestruturada. Assim, os dados serão apresentados por ordem de acontecimentos ao longo da intervenção, de forma a melhor os contextualizar. Para este efeito, a análise será dividida em três partes distintas, sendo elas o projeto de leitura “Os bons leitores”, encontrando-se este subdividido nas quatro fases que o compuseram, o *focus group* com as crianças e, por último, a entrevista com a Professora cooperante.

4.1 – Projeto de Leitura “Os bons leitores”.

4.1.1 – 1ª Fase

Ao iniciar este projeto, foi certo que o iríamos desenvolver em grupo, sendo o trabalho colaborativo privilegiado em sala de aula. A perspetiva de Johnson e Johnson (2002) realça que a colaboração em ambientes educativos fomenta competências como a argumentação e a resolução de problemas, competências estas que são essenciais no desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos. Esta organização fez todo o sentido para as crianças, como podemos também constatar através da observação do diálogo 1, um excerto retirado de uma das gravações deste primeiro momento de intervenção.

Diálogo 1

Estagiária: Concordam com esta organização dos grupos, ou gostavam de se organizar de maneira diferente?

I.: Eu acho que devíamos trabalhar assim porque já estamos habituados a trabalhar uns com os outros e sabemos em que é que somos melhores e piores.

Estagiária: Estão todos de acordo?

Alunos: Sim.

Ao serem questionados sobre a organização dos grupos de trabalho, de forma que existisse abertura para possíveis alterações ou expressão de preferências, o grupo demonstrou preferência pelo trabalho com os grupos já formados anteriormente. Este comentário, acolhido com consenso por todos os colegas da turma, revela uma base sólida de confiança e conhecimento mútuo entre as crianças, que se acaba por refletir numa dinâmica de grupo bastante positiva, reflexiva e produtiva. Esta primeira intervenção por parte das crianças demonstra que, ao longo do tempo, foi desenvolvida uma compreensão clara das competências e limitações de cada um dentro do grupo. Como destacado por Laal (2013), a colaboração em grupo fomenta um sentimento de pertença e confiança, que é essencial para o sucesso coletivo. Este aspeto foi evidente na forma como os alunos manifestaram satisfação em trabalhar com colegas com quem já tinham uma relação estabelecida, o que facilitou a coesão e a dinâmica positiva dos grupos, reforçando a motivação e a confiança necessárias para explorar novos desafios no âmbito do projeto.

A organização já previamente estabelecida dos grupos permitiu que as crianças pudessem explorar as suas capacidades com segurança, fortalecendo a colaboração e promovendo o ambiente em que o trabalho colaborativo é bem-sucedido e, além disso priorizado. Este foi um fator que facilitou o envolvimento ativo e o apoio mútuo entre as crianças ao longo das atividades, permitindo que cada um se sentisse seguro para partilhar ideias e dúvidas, sabendo que o grupo estaria a rumar na mesma direção, contribuindo para uma experiência mais rica e profunda.

Durante a fase de seleção das obras literárias, os grupos de leitura demonstraram um forte sentido de coesão ao decidirem em conjunto quais as suas preferências de leitura. Cada grupo apresentou uma escolha que reflete não só o seu gosto pessoal, mas também uma análise conjunta dos temas e elementos visuais que mais os atraíram para a escolha final. Convidados a explicarem a motivação para as suas escolhas, estes foram os motivos apresentados (tabela 8).

Tabela 8*Motivação para a seleção das obras*

Grupo	Obra literária	Motivo da seleção da obra
Grupo 1	<i>Estranhões e Bizarrocos</i>	M.: “A capa nos chamou a atenção pois a ilustração é muito bonita e parece mágica.”
Grupo 2	<i>O homem que engoliu a lua</i>	L.: “Achámos muito estranho um homem conseguir engolir a lua e por isso ficámos curiosos e achámos que ia ser uma história divertida.”
Grupo 3	<i>O pequeno livro dos medos</i>	I.: “Os medos são uma coisa assustadora e pensámos que o tema seria profundo, por isso é que escolhemos este livro.”
Grupo 4	<i>Ynari - a menina das cinco tranças</i>	J.: “Achámos que a capa era muito bonita e diferente do que estamos habituados a ler.”
Grupo 5	<i>A manta</i>	M.: “Percebemos que este livro falava de avós e netos e ficámos com vontade de saber mais.”
Grupo 6	<i>O Tubarão na Banheira</i>	J.P.: “Como é que é possível pôr um tubarão numa banheira?! A história deve ser para rir e foi por isso que escolhemos.”
Grupo 7	<i>Perfeitamente Normal</i>	R.: “Nós achámos a capa linda e parece que brilha e esse foi o motivo para nós o escolhermos.”
Grupo 8	<i>O príncipe do rio</i>	F.: “Nós escolhemos este livro porque as cores chamaram logo à atenção, é um livro que nos estava a chamar.”

Na sequência da análise das justificações das crianças, é possível afirmar que a escolha das obras literárias por parte dos grupos revela a influência de três fatores predominantes: a apreciação estética das obras, que despertou o interesse visual das crianças para a leitura; a curiosidade e humor, que motivaram a seleção de obras de cariz mais divertido com elementos intrigantes; e a profundidade dos temas, abordando questões mais emocionais e interpessoais.

Estas escolhas espelham não só a diversidade de interesses e preferências individuais, mas evidenciam também a forma como as crianças exploraram essas mesmas preferências em conjunto. O diálogo, discussão e debate de ideias foram fundamentais para que cada grupo concordasse acerca das obras selecionadas, o que promoveu um

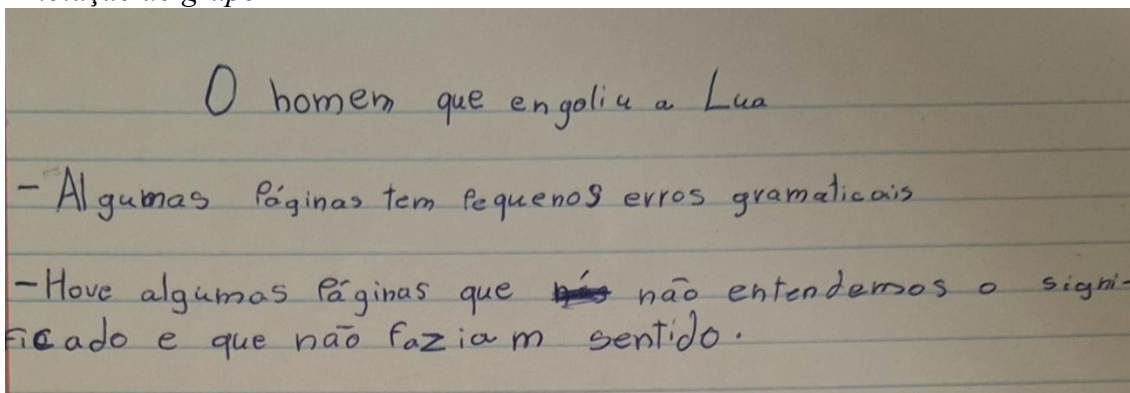
ambiente de respeito pelo outro e valorização do pensamento dos colegas, bem como incentivou a um maior envolvimento na leitura, dado que cada escolha realizada foi considerada e justificada coletivamente.

4.1.2 – 2ª Fase

Iniciadas as leituras, começaram a surgir as primeiras reações aos livros. À medida que os grupos se envolviam com as obras, começaram a aperceber-se de certas especificidades acerca da linguagem utilizada pelo autor. Analisemos a figura 22, uma anotação realizada pelo grupo 2 relativamente à obra *O homem que engoliu a lua* de Mário de Carvalho.

Figura 13

Anotação do grupo 2



Relativamente a esta obra, as crianças registaram que algumas páginas apresentavam erros gramaticais referindo-se ao uso propositado de expressões ou estruturas fora da norma-padrão, que têm como objetivo reproduzir a oralidade ou captar o contexto sociocultural da história e das suas personagens. Referem também que existiam páginas cujo significado não era claro, não lhes fazendo sentido, uma vez que o vocabulário ou as expressões utilizadas no livro, sendo muito específicas da variante linguística ou do registo local, dificultaram a interpretação por parte do grupo. Analisemos também o seguinte diálogo (2) com o grupo acerca das anotações que realizaram.

Diálogo 2

L.: Aqui há umas coisas um bocadinho estranhas na gramática tipo “me não lembrava” em vez de ser “não me lembrava”. Devia ser ao contrário. E tem alguns nomes estranhos.

Estagiária: O livro tem nomes estranhos e coisas estranhas na gramática é isso?

L: Sim, e não percebemos o que é que ele quer dizer.

Estagiária: Ele quem?

L.: O autor. Mas ao irmos lendo vamos começando a entender melhor.

T.: Sim, vamos associando.

Como é possível observar através da figura 22 e do diálogo 2 as crianças conseguem reconhecer as estruturas gramaticais do texto, revelando um olhar crítico ao longo das leituras. Assim, reconhecem que a frase “me não lembrava” é um registo de língua diferente do comum, sendo uma construção mais antiga e utilizada em contextos mais cultos e formais. As crianças, não familiarizadas com esta construção, manifestam consciência linguística da variação social intralinguística

Analisemos agora o diálogo 3, dizendo respeito ao grupo 1 e à obra *Estranhões e Bizarrocos* de Eduardo Agualusa.

Diálogo 3

Estagiária: Por aqui, está tudo bem? Precisam de ajuda ou têm alguma dúvida?

M.I.: Está tudo bem, mas este livro tem uns nomes diferentes para as personagens.

Estagiária: Como por exemplo?

M.I.: Jácome, agora na história que acabámos de ler Cristóbal.

M.: e o autor diz que são estórias e não histórias com h e i.

M.I.: mas há outras coisas.

Estagiária: como por exemplo?

M.I.: aqui no que estamos a ler (página 30). Ele diz assim: “Sacudiu o bico e soltou Cristóbal.” Falta o “o”.

Estagiária: então como é que acham que é a forma correta de dizer?

M.I.: “Sacudiu o bico e soltou o Cristóbal.”

I.: Sim, ele também não diz “Sacudiu bico”, diz “sacudiu o bico”.

M.I.: e, olha aqui! Ele escreve tudo de seguida.

Estagiária: onde?

M.I.: Aqui: “O peixinho olhou para cima, antes de mergulhar nas águas livres do Mar, e ainda o viu agitando as asas, adeus, adeus, e desaparecer entre as nuvens altas.” Esta parte do adeus devia estar separada.

Estagiária: Como é que deveria estar então?

M.I.: “E ainda o viu a agitar as asas para dizer adeus e desaparecer nas nuvens altas”.

Estagiária: o “agitando” também não está correto?

M.: Está! Eu digo “agitando” dessa forma.

M.I.: Eu enganei-me. É “ainda o viu agitando as asas para dizer adeus”.

Estagiária: Não é tão comum talvez nós dizermos “agitando” por isso é que disseste dessa forma. Está correto das duas. Meninos, dicionários convosco, o que não entenderem procuram e vão apontando as coisas que acharem que não vos fazem sentido.

Analisando este diálogo, o grupo começou por achar incomum alguns dos nomes das personagens do livro dado que são nomes pouco frequentes em português, sugerindo uma possível identificação, cultural ou estrangeira. Além deste ponto, o grupo fez notar que o autor utiliza o termo “estórias” em vez do habitual termo “histórias”, achando incomum e não tendo conhecimento prévio da palavra.

Quando deparados com a frase “Sacudiu o bico e soltou Cristóbal” estranham a ausência do artigo definido “o” antes do nome Cristóbal, reconhecendo a presença dos artigos definidos antes dos nomes próprios nos registos quotidianos da língua portuguesa, dando-lhes a sensação de que a frase estaria incompleta ou até mal escrita sem a sua presença, sendo este um registo literário normal e também comum nas variedades do português de África e do Brasil. Este é um detalhe que revela que as crianças manifestam consciência sintática (Duarte, 2008), podendo esta ausência do artigo definido ser interpretada como uma marca de estilo ou uma variação linguística. Analisando agora a minha intervenção, reconheço que, numa perspetiva de valorização da variação linguística as conceções normativas “correto/incorrecto” são inadequadas. Esta abordagem normativa, ao evocar conceitos de “erro”, desconsidera a riqueza das diferentes variantes do português e pode reforçar perceções preconceituosas ou limitadoras sobre o que constitui a norma linguística. A língua portuguesa, enquanto idioma pluricêntrico, apresenta variações regionais, culturais e estilísticas que são reflexo da sua diversidade

histórica e social. Ao rotular uma característica linguística de "incorreta", mesmo que de forma inconsciente, acabei por reduzir a legitimidade dessa variação como uma manifestação autêntica e válida do português, e não apenas como um desvio da norma-padrão. É, por isso, fundamental refletir acerca da nossa prática, tentando sempre promover uma postura que valorize a pluralidade da língua e que contribua para o desenvolvimento de uma consciência linguística nas crianças baseada no respeito, na inclusão e no reconhecimento da diversidade, ponto também referido por Simões, Araújo e Sá (2003), afirmando que é essencial que os falantes compreendam e valorizem a diversidade linguística da sua língua, prevenindo preconceitos e estereótipos.

Outro aspeto que causou inquietação ao grupo tem que ver com a estrutura da frase “O peixinho olhou para cima, antes de mergulhar nas águas livres do Mar, e ainda o viu agitando as asas, adeus, adeus, e desaparecer entre as nuvens altas.”, questionando o estilo de escrita do autor na representação do discurso direto, não lhes sendo esta estrutura tão familiar. Segundo Costa (2021), a leitura literária pode ser uma fonte rica para explorar a diversidade linguística, ajudando as crianças a compreenderem diferentes estilos e variação linguística com que normalmente não mantêm contacto. Propõem então uma reformulação da frase utilizando a preposição “para” com o verbo “dizer” no infinitivo, de forma a tornar mais explícita a demarcação do discurso direto, tornando a ação e a fala do personagem mais claras e facilmente compreensíveis.

Os alunos deste grupo acharam também invulgar o uso do gerúndio do verbo “agitar”, sendo o uso desta forma nominal do verbo mais invulgar na zona do país em que nos situamos, estando mais presente nas regiões do Alentejo e do Algarve e nos arquipélagos dos Açores e da Madeira e, também, noutras variantes da língua portuguesa. Esta questão foi levantada por um dos elementos do grupo de nacionalidade brasileira, mais familiarizado com o uso da forma nominal do verbo, reconhecendo a variação linguística existente. Desta forma, a sugestão por parte de uma criança do grupo em alterar a frase para “e ainda o viu agitar” em vez de “ainda o viu agitando”, revela consciência da variação, sendo capaz de fazer uma equivalência com a estrutura que lhe é mais familiar.

Em conclusão, o grupo demonstrou capacidade de questionar e refletir sobre a língua, a sua estrutura, variação e ainda o estilo de escrita do autor, evidenciando a maior parte das vezes consciência da variação sintática

Após a leitura das obras literárias, num momento de discussão de ideias e proposta de elaboração dos guiões dos livros, surgiram intervenções interessantes por parte da turma, respeitando o estilo de escrita dos diferentes autores, que merecem destaque. Para este efeito, irei apresentar um excerto do diálogo 4, que pode ser observado integralmente no anexo 3.

Diálogo 4

Estagiária: Bem, já lemos as nossas obras literárias. E agora? Ficamos por aqui?

Alunos: Não!

Estagiária: Então eu gostava de saber as vossas propostas para a continuação do Projeto!

B.: Eu acho que precisamos de falar sobre o que lemos.

I.: Sim, mas isto é um projeto, precisamos de alguma coisa ... um resultado final.

T.: Faria sentido preenchermos uma ficha de leitura como fazemos com a Professora.

Estagiária: Eu também pensei que seria interessante realizarmos uns guiões sobre os nossos livros! Então, nós demos o nome ao nosso projeto de “Os bons leitores” porque chegámos à conclusão de que vocês conseguem apreciar as obras literárias de uma forma profunda, envolvem-se mesmo com o que estão a ler e gostam muito de o fazer. Além disso, este é um Projeto da turma e faz todo o sentido que, apesar de não terem lido os livros uns dos outros, saibam do que é que falam as obras dos vossos colegas. Até porque vocês já sabem à partida que os livros são diferentes e falam de coisas diferentes.

M.: Ninguém ficou com os mesmos livros.

Estagiária: Sim todos ficaram com obras diferentes. Mas será que, apesar de as histórias serem diferentes, conseguimos saber, sem ler os livros, que estão escritos de maneira diferente?

De forma a melhor analisar os dados recolhidos através do debate de ideias que partiu desta questão, será apresentada a seguinte tabela para retratar as intervenções das crianças, identificando unidades e categorias sobre o conteúdo analisado.

Tabela 9

Intervenções das crianças relativamente ao estilo de escrita de um autor

Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
Diferenças na Escrita	Características dos Autores	Estilo próprio	F.: "Os autores têm formas diferentes de pensar." I.: "A escrita de um autor vai depender da forma como ele vê o mundo." S.: "E as histórias falam sobre coisas diferentes." I.: "Mas o autor é diferente, logo a história tem de ser diferente." I.: "Cada um tem a sua maneira de fazer a história, e cada um até pode fazer uma história de uma maneira igual, mas depois quando escrevem vão interpretar de uma forma diferente."
	Experiências dos Autores	Influência de vivências	J.P.: "As experiências dos autores vão influenciar a forma como eles escrevem." J.P.: "Todos os autores já foram crianças como nós e tiveram muitas disciplinas diferentes." S.: "Eu acho que é porque têm pensamentos diferentes."

			F.: "Do mundo que veem em volta e do que imaginam." T.: "Daquilo que viveram e do que gostavam que acontecesse." L.: "Concordo com todos eles, que é com o que eles viveram e com o que imaginam, e também podem ser diferentes pelo tipo de texto mesmo." I.: "Mas pensam de forma diferente porque passaram por vidas diferentes."
Identidade na Escrita	Estilo Literário	Diferença entre géneros	L.: "Um autor pode escrever romances, o outro já gosta mais de escrever outro tipo." F.: "Dois autores escrevem romances, mas um faz um histórico e o outro faz um policial." F.: "Eles podem ter formas de escrever diferentes e mais aptidão para escrever um tipo do que o outro. Vão usar termos diferentes. No histórico, se calhar, vão usar nomes mais antigos. Têm de usar palavras que têm mais a ver com o que estão a escrever."

Reconhecimento de Estilos	Familiaridade	Identificação de textos	R.: "Nós já sabemos como ele escreve e como nos faz rir." S.: "Pela forma de escrever, pelas personagens, pela forma como o escritor desenvolve a história."
--------------------------------------	----------------------	------------------------------------	---

Estas observações revelam que as crianças identificam que cada autor tem um estilo único, associando esse mesmo estilo a diferentes formas de pensar e de ver o mundo, evidenciando uma consciência precoce de que as vivências pessoais dos autores podem, efetivamente, moldar as suas obras. Os alunos e alunas consideram também que géneros literários distintos exigem um estilo de escrita diferente, associando o conteúdo da obra ao estilo literário. Conforme Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), a competência literária envolve a habilidade de estabelecer uma interatividade significativa com o texto, permitindo ao leitor colher não apenas o significado objetivo, mas também o prazer estético e a profundidade cultural que ele oferece. Neste sentido, o reconhecimento do estilo de cada autor e a associação deste com a temática da obra demonstram o início de uma relação literária mais sofisticada. Além disso, a capacidade de as crianças reconhecerem autores com base em características textuais reforça o desenvolvimento do pensamento crítico da sensibilidade literária, fundamentais para a formação de leitores competentes.

Concluiu-se que as crianças reconhecem a “forma diferente de escrita” como o estilo de cada autor, mesmo que dentro do mesmo género literário, identificando assim o estilo como elemento distintivo e próprio de cada autor. A valorização precoce dos diferentes estilos e preferências literárias reflete ainda a relevância de um ambiente educativo que incentive o contacto com uma ampla diversidade de textos, como destaca Azevedo (2006). Por outro lado, as crianças percebem que o contexto e a temática da obra podem influenciar o vocabulário e os elementos narrativos escolhidos pelos escritores. Além disso, é possível determinar também que as características presentes numa obra permitem reconhecer um autor específico sem o seu conhecimento prévio, compreendendo que alguns elementos refletem a visão individual dos diferentes autores. Esta análise permite

identificar a forma como as crianças desenvolvem o sentido crítico de leitura, valorizando o estilo e as preferências de cada autor como parte integrante da experiência literária. Saliente-se ainda que desde cedo, a partir dessa experiência, evidenciam consciência de distintos géneros e subgéneros literários.

4.1.3 – 3ª Fase

Nesta que foi a terceira fase do projeto de leitura, serão analisados os dados recolhidos através dos guiões realizados pelos grupos acerca das obras selecionadas. Embora os guiões sejam compostos por variados tópicos de análise, focar-me-ei apenas nas questões mais relevantes para a investigação, estando os resultados presentes na tabela 10.

Tabela 10

Respostas obtidas nos guiões de leitura

Grupo / obra	CATEGORIAS/TÓPICOS		
	Aconselhamento da leitura	Palavras e expressões desconhecidas	O que “dá estilo” à escrita do autor
Grupo 1 <i>Estranhões e Bizarrocos</i>	“Sim porque o livro fala de muitas aventuras divertidas e é muito emocionante”	“Nós entendemos todas as palavras e expressões porque este livro foi escrito para as crianças entenderem. Apesar de o autor ser angolano, nós conseguimos perceber tudo, mas ele às vezes utiliza uns nomes	“O que dá estilo a esta história é a maneira da escrita dele, as aventuras, o entusiasmo e a vida que ele dá às histórias”.

		diferentes como: Jacomé, Zuzá e Felini”	
Grupo 2 <i>O homem que engoliu a lua</i>	“Não temos a certeza porque houve partes que não entendemos o significado de algumas partes, mas achamos engraçada a ideia de um homem engolir a lua”	“me não lembrava”, “farronca”, “nha mãe”, “postado à soleira”, “saquitel”, “melancólicas”, “Andrade da Mula”, “escorreito”, “escanifobética”.	“O palavreado do autor e algumas palavras caras é o que dá “estilo” ao texto”.
Grupo 3 <i>O pequeno livro dos medos</i>	“Sim, aconselhamos o livro, porque fala sobre o medo e faz-nos pensar que ele é uma coisa boa, faz-nos perceber onde os vários medos que as pessoas têm”	“tinha de olhar para dentro do medo” “excita” “fuiinha” “cal”,	“Transforma a história para situações verídicas, dar-me a escrita mais profunda, é muito criativo”
Grupo 4 <i>Ynari - a menina das cinco tranças</i>	“Sim se a menina tiver tranças, por que essa pessoa pode gostar desse autor e porque pode relacionar com a vida dela ou dele.	“Palanca”, “cacimbo”, “capins”, olongos, “cabaça”, “permuta”, “fuba”.	“Ele escreve muitos diálogos, dá para perceber bem o texto, a mensagem é profunda, é engraçada a imaginação dele, as personagens têm nomes giros, a letra no início dos

			parágrafos é gira”
Grupo 5 <i>A Manta</i>	“Sim porque o livro é interessante e engraçado”	“retalho”, “ensopado”, “loja da baixa”, “comido pelo sol”.	“A Autora escreve textos pequenos não escreve coisas muito difíceis para as crianças, escrevo pouco para não ocupar espaço, sublinha as coisas mais importantes”.
Grupo 6 <i>O tubarão na Banheira</i>	“Sim porque a história divertida e porque é compreensível”	“abespinhado”, “incrédulo”.	“A forma como pensa, destaque das palavras difíceis, forma do texto, a forma das ilustrações, palavras difíceis são sentimentos”.
Grupo 7 <i>Perfeitamente normal</i>	“Sim. Porque tem ilustrações muito bonitas e faz-nos refletir sobre aceitarmo-nos como somos”	“afogueado”	“Frases curtas, a forma de escrita varia em letra, as ilustrações, os tiles estão ao

			contrário, o autor quer transmitir uma Mensagem profunda através da forma como escreve”.
Grupo 8 <i>O príncipe do rio</i>	“Sim porque a história é linda, as ilustrações são lindas e quase que dá para chorar”	“luzecu”	“Ele escreve com muita imaginação, fala sobre o que nos rodeia e usa em personagens engraçadas”

De forma a realizar uma análise mais detalhada, respeitando os aspetos fundamentais a serem discutidos, foram divididos os tópicos em três partes distintas, contemplado assim a opinião e avaliação da complexidade das obras, o reconhecimento e interpretação da diversidade e variação linguística e, por último a perceção do estilo das obras literárias.

- **Opinião e avaliação da complexidade das obras**

As obras foram maioritariamente recomendadas pelas crianças, indicando que, em geral, consideram as leituras atrativas e compreensíveis. Livros como *A Manta*, *O Tubarão na Banheira* e *Perfeitamente Normal* destacam-se por serem consideradas de fácil compreensão.

Algumas obras, como *O Pequeno Livro dos Medos* e *Perfeitamente Normal*, foram destacadas pela sua profundidade e pela temática reflexiva. Os grupos mencionaram que

as obras em questão abordam temas mais complexos de uma forma que é compreensível e envolvente. Essa abordagem demonstra que as crianças conseguem compreender mensagens mais profundas quando apresentadas de forma adaptada à sua compreensão reforçando a perspetiva de Azevedo e Balça (2016), que defendem que a literatura expande a capacidade das crianças de questionarem o mundo que as rodeia, estimulando o pensamento crítico e criativo. Além disso, a reflexão acerca das obras indica que as crianças estão a desenvolver competências interpretativas, como sugerido por Fillola (2004), que aponta a interpretação de obras literárias como um dos objetivos centrais da educação literária.

Na obra *Ynari - a Menina das Cinco Tranças*, foi notável a conexão que as crianças fizeram entre o conteúdo da obra e a conotação pessoal que pode ser atribuída ao tema. A obra destaca-se por explorar temas culturais e emocionais que permitem às crianças ver-se refletidas nas personagens e na narrativa. É então evidenciada a relação entre a literatura e a identidade cultural, promovendo o que Azevedo (2007) descreve como um contacto com a língua e as tradições culturais que enriquece a compreensão estética e cultural das crianças.

Já a obra *O Homem que Engoliu a Lua* levantou questões sobre a complexidade de entendimento, tendo o grupo demonstrado alguma dificuldade na compreensão de alguns aspetos da obra. Assim, percebe-se que algumas obras podem conter desafios linguísticos ou narrativos que exigem maior atenção ou maior maturidade de leitura. Contudo, a ideia intrigante do enredo ainda atraiu o grupo, mostrando que o conteúdo desafiante pode ser simultaneamente estimulante.

A valorização das ilustrações nas obras *Perfeitamente Normal* e *O Príncipe do Rio* vêm demonstrar que o aspeto visual das obras tem um papel relevante na experiência de leitura das crianças. As ilustrações apresentam-se não apenas elementos estéticos, mas também parte integrante da narrativa, que ajudará a aprofundar a compreensão e o envolvimento com a história.

Numa ótica global, as respostas indicam que as crianças valorizam tanto o carácter emocionante e envolvente das histórias, como a sua facilidade de compreensão. As crianças mostram-se capazes de reconhecer variação linguística e apreciar estilos diferentes, ainda que as narrativas sejam desafiadoras. Em suma, a diversidade nas perceções reflete a capacidade dos grupos se adaptarem a diferentes estilos de escrita e

de responder a temas com diferentes níveis de complexidade, mantendo o entusiasmo e a curiosidade pela leitura. A capacidade das crianças se adaptarem a estilos diferentes, ainda que desafiante, demonstra um crescimento na sua competência literária, um ponto reiterado Sousa (2008), afirmando que a competência literária não é inata, mas construída social e culturalmente através de experiências de leitura diversificadas e significativas. Este processo também reflete a importância de proporcionar acesso a diferentes estilos e gêneros, como defendido por Colomer (2009), para estimular uma compreensão e apreciação mais abrangente da literatura.

- **Reconhecimento e interpretação da diversidade e variação linguística**

No que diz respeito à obra *Estranhões e Bizarrocos*, o grupo afirma que a linguagem utilizada pelo autor é acessível e adequada ao público, indicando também uma consciência da variação linguística ao reconhecerem a nacionalidade do autor e ao relacionarem-na com alguns dos nomes que utiliza ao longo da narrativa. Apesar da diferença cultural e de vocabulário, as crianças não sentem que isso tenha sido um obstáculo para a compreensão. A flexibilidade linguística das crianças é destacada, mostrando capacidade de entender e lidar com as diferenças linguísticas e fruição literária dessas diferenças.

O grupo 2, que analisou a obra *O homem que engoliu a lua*, demonstra que as palavras mencionadas são indicativas da variação linguística e riqueza vocabular da obra. Termos como “farronca” e “saquitel” refletem regionalismos ou um vocabulário mais específico, possivelmente influenciado pelo bairro tipicamente lisboeta onde decorre a narrativa. A presença de palavras incomuns ou que exigem explicação pode aumentar a dificuldade de compreensão, mas também torna a obra mais rica em termos de diversidade linguística e de desafio no envolvimento na leitura. A dificuldade de entendimento de algumas dessas expressões pode ser um desafio, mas é também uma ferramenta única para enriquecer a experiência da leitura e também o seu vocabulário.

Foi na obra *Ynari - a menina das cinco tranças* que as crianças identificaram mais palavras desconhecidas, representando um desafio linguístico, mas também uma oportunidade de ampliar o vocabulário. Este vocabulário funciona como uma janela para a diversidade linguística e cultural, desafiando as crianças envolverem-se com a narrativa mais profundamente e a reconhecerem as diferenças linguísticas como uma parte

enriquecedora da experiência de leitura. Conforme defendido por Duarte (2008), a exposição das crianças à variação linguística é uma oportunidade educativa que permite a ampliação dos seus horizontes culturais e linguísticos. Ao apresentar vocabulário desconhecido para as crianças, esta narrativa demonstra que a diversidade linguística pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer o vocabulário das crianças e, simultaneamente, fomentar o respeito pelas diferenças culturais, como sublinhado por Simões, Araújo e Sá (2003), que veem a língua como um tesouro que deve ser preservado. Esta obra literária permite que as crianças sejam apresentadas a uma grande diversidade de vocabulário, mas também as incentiva a refletir sobre diferenças culturais, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do mundo. Portanto, a variação linguística, longe de ser um obstáculo, é uma componente positiva, que amplia os horizontes das crianças, enriquecendo o seu vocabulário e oferecendo novas perspetivas sobre o mundo e as culturas que nele habitam.

O grupo 8, que analisou a obra *O príncipe do rio* identificou a palavra "luzecu" como uma palavra que não conhecem, sendo um exemplo de variação da língua portuguesa, também podendo ser uma forma de expressão cultural do autor. O uso desta palavra, que não é comum em todas as regiões de língua portuguesa, mas bastante utilizada na região transmontana, é considerada uma forma de introduzir a riqueza linguística própria do contexto em que decorre a narrativa. De igual modo, o reconhecimento da palavra ilustra o que Mata (2001) descreve como a necessidade de valorizar a pluralidade linguística para respeitar a riqueza da língua portuguesa, funcionando a expressão "luzecu" como uma porta de entrada para que as crianças compreendam a especificidade cultural e regional das narrativas, em linha com o que Costa (2021) refere como a importância de integrar a diversidade linguística no processo educativo. Para as crianças, a palavra "luzecu" pode inicialmente parecer desconhecida, mas o contexto em que é utilizada na história ajudou a inferir o seu significado. É possível então afirmar depois de analisadas as intervenções das crianças que, tal como mencionado por Dias (2007), a diversidade linguística emerge como um património valioso, capaz de enriquecer o pensamento crítico e cultural das crianças

- **Percepção do estilo das obras literárias.**

Relativamente a este ponto, é possível constatar que os grupos observaram uma grande diversidade de características na escrita dos autores, com foco nas diferentes maneiras de cativar o leitor e tornar a obra interessante para os leitores.

Em primeiro lugar, o dinamismo da narrativa é mencionado por vários grupos como um elemento central no estilo do autor. A escrita é entendida como envolvente e cativante, sendo que o estilo não é visto apenas como uma questão técnica ou formal, mas como uma ferramenta valiosa que pode contribuir para a construção de uma experiência de leitura emocionante. Segundo Colomer (1991), a educação literária exige uma compreensão mais profunda das convenções que regulam a relação entre o leitor e o texto, e o reconhecimento do dinamismo narrativo e da criatividade dos autores pelas crianças reflete o desenvolvimento de uma relação interativa e significativa com as obras literárias, como defendido por Fillola (2004), que aponta a importância de formar leitores capazes de apreciar as especificidades estéticas das obras. Esta dimensão de carácter dinâmico e emocional da escrita do autor parece ser um fator decisivo na apreciação das obras.

Além disso, alguns grupos destacam o vocabulário variado e as palavras incomuns utilizadas pelo autor. Estes elementos tornam o estilo literário mais rico, conferindo à obra uma tonalidade própria. Para as crianças, pode ser encarado como um desafio, dada a dificuldade de entendimento das palavras, mas ao mesmo tempo, essa complexidade é reconhecida como uma característica marcante da obra. Os grupos notam que alguns autores fazem uso de regionalismos, expressões idiossincráticas e termos pouco usuais, o que enriquece o texto e o torna culturalmente mais diverso e interessante, embora possa exigir mais compreensão por parte das crianças. Essa complexidade pode ser vista também como uma oportunidade para enriquecer e expandir o vocabulário dos alunos e estimular o seu pensamento crítico acerca do que leem.

Paralelamente, existem respostas que caracterizam o estilo dos autores como simples e claro, com uma escrita leve, um estilo de escrita que é frequentemente associado à facilidade de leitura, especialmente para as crianças, contribuindo uma conexão mais imediata com a leitura.

Outro ponto que merece destaque de análise tem a ver com a relação entre o texto e as ilustrações, que não são vistas apenas como complementos estéticos, mas como uma parte integrante da experiência de leitura e, para alguns grupos como uma parte integrante

do estilo do autor. É ainda mencionada a variação na letra ou a utilização de títulos incomuns, sendo essa utilização reconhecida pelos grupos como uma característica de estilo dos autores como estratégia para cativar as crianças, o que evidencia a natureza enriquecedora da experiência literária, alinhando-se com as ideias de Azevedo (2007), que sublinha a necessidade de expor os alunos a textos que desafiem a sua interpretação e estimulem a interação estética e emocional com a obra.

Os grupos apontaram também o estilo de escrita de algumas das obras como criativo e imaginativo, usando o autor a imaginação para criar um ambiente fantástico e único. A presença de personagens engraçadas e situações inusitadas indica um estilo de escrita que mistura leveza e profundidade, levando as crianças a pensar sobre questões importantes de forma envolvente. Esse fator foi valorizado pelos grupos, uma vez que permite o equilíbrio entre momentos de diversão e momentos mais profundos.

Em suma, é possível perceber que o estilo de escrita de cada autor é interpretado pelas crianças de diversas formas, tendo em conta a diversidade das obras e das características dos autores. Apesar disso, é possível constatar uma apreciação geral por técnicas que tornam o momento de leitura mais prazeroso, transformando a experiência de leitura numa experiência emocional, criativa e reflexiva. Assim, o estilo de escrita de cada autor é reconhecido como uma componente essencial que enriquece a obra literária e que pode contribuir para uma melhor e mais profunda compreensão da leitura, sendo também possível que através do estilo de escrita o leitor se identifique com o autor, o que é fundamental para uma maior conexão com o mesmo e com a obra. As intervenções dos grupos sobre o estilo dos autores e a diversidade das obras demonstram que as crianças estão a desenvolver competências literárias, emocionais e culturais, consolidando o seu papel enquanto leitores ativos e críticos, como preconizado por Azevedo e Balça (2016).

Depois de analisados os resultados obtidos através da elaboração dos guiões dos livros, os grupos passaram para a seguinte fase do projeto, as apresentações das suas obras e do trabalho desenvolvido.

4.1.4 – 4ª Fase

No que respeita a esta que foi a quarta e última fase do projeto “Os bons leitores”, cada grupo teve a oportunidade de apresentar a sua obra literária e o guião desenvolvido,

expondo aos colegas as suas reflexões, descobertas e impressões sobre a leitura. Esse momento foi significativo, não só pela partilha de conhecimento, mas também para o desenvolvimento de competências de argumentação, expressão e crítica literária. Assim, durante este momento de apresentações, destacam-se duas intervenções por parte dos grupos 2 e 3, que passaremos a analisar mais detalhadamente.

Relativamente ao grupo 2 que leu a obra *O Pequeno Livro dos Medos*, a aluna I. referiu durante a apresentação que o livro “Faz-nos pensar que o medo é uma coisa boa.” Este comentário é particularmente interessante, demonstrando que os alunos foram além da compreensão literal da história e conseguiram interpretar a mensagem subjacente do autor sobre o papel do medo. Interpretar o medo como algo bom revela que o grupo foi capaz de identificar uma visão positiva ou construtiva sobre uma emoção normalmente associada a sentimentos negativos, sendo o desenvolvimento da capacidade de interpretação e reflexão crítica sobre as mensagens implícitas nas obras literárias um dos grandes objetivos da educação literária, ativando competências que Sousa (2008) consideram essenciais para a formação de uma cultura literária e do gosto pela leitura, nomeadamente a capacidade de relacionar os conteúdos literários com experiências pessoais e perceções subjetivas. Esse processo, segundo Colomer (2009), é essencial para que os leitores desenvolvam a habilidade de compreender e apreciar criticamente os textos literários, associando-os ao contexto emocional e humano que os envolve. Para Ramos (2013), a educação literária visa formar leitores capazes de interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário, permitindo que este seja compreendido para além da sua dimensão literal, explorando as suas nuances emocionais, sociais e culturais. Esta reflexão demonstra a capacidade de os alunos compreenderem as intenções mais profundas do autor, bem como o desenvolvimento de uma interpretação pessoal da obra. A resposta demonstra também que os alunos foram sensibilizados a uma leitura que permite ver o medo como um elemento de crescimento, reflexão ou autoconhecimento.

Analisando agora a intervenção do grupo 2, referente à obra *O homem que engoliu a lua*, a aluna L., em nome do grupo, afirmou que “Nós não sabemos se aconselharíamos esta história porque houve partes que não entendemos muito bem, porque o autor tem um palavreado muito caro. Usa palavras que nós não percebemos muito bem. É um livro um bocadinho complicado.” Este comentário evidencia um desafio linguístico e uma apreciação crítica da obra. A perceção de que a história exige uma maturidade ou experiência de leitura que ainda estão a desenvolver demonstra o potencial da educação

literária para estimular o crescimento gradual enquanto leitores. Como afirma Azevedo e Balça (2019), a interação com textos literários mais desafiantes permite que os alunos ampliem a sua capacidade de pensar criticamente, enquanto desenvolvem competências cognitivas e estéticas que serão valiosas para o seu percurso educativo e cultural. Ao referirem o "palavreado caro", as crianças mostram-se atentas à complexidade do vocabulário e percebem que o autor utiliza uma linguagem rica e específica, que exige talvez um maior domínio do vocabulário ou mesmo um outro conhecimento cultural ou regional. A hesitação em recomendar o livro indica que os alunos consideraram não apenas a sua própria experiência, mas também a de potenciais leitores, refletindo uma consciência crítica sobre a facilidade de leitura da obra.

Esse tipo de reflexão é importante, uma vez que permite que os alunos a pensem na leitura como um ato partilhado, considerando diferentes perfis de leitores e demonstrando empatia literária. Ao apontarem que a linguagem é “complicada,” reconhecem que, para entender completamente a história, pode ser necessária uma maturidade ou experiência de leitura que ainda estão a desenvolver.

Terminadas as apresentações, foi tempo de reflexão acerca da complexidade das obras literárias. Deste modo, foi colocada a seguinte questão “Consideram que há obras mais complexas que outras?”, sendo os registos das respostas organizados na tabela 11, identificando unidades e categorias sobre o conteúdo analisado

Tabela 11

Respostas obtidas à questão "Consideram que há obras mais complexas que outras?"

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
	Complexidade de Tema	Temas Profundos	- "Eu acho que há obras que têm temas mais complexos que outras. O nosso tema era muito profundo." (I. sobre <i>O pequeno livro dos medos</i>)

Complexidade das obras		Temas Leves	- "O nosso livro não tinha uma mensagem profunda, e nós também achámos difícil de ler." (J.P. sobre <i>O tubarão na banheira</i>)
	Complexidade de Escrita	Escrita Difícil de Compreender	- "O nosso livro era difícil de ler! Nós tínhamos de ler a mesma página mais que uma vez." (T. sobre <i>O Homem que engoliu a lua</i>) - "Um livro pode ser difícil de ler por falar de temas que não percebemos muito bem, ou por estar escrito de uma maneira que as crianças não percebem." (F.)
		Escrita Extensa	- "Não foi bem difícil, o livro era muito grande." (M. sobre <i>O Tubarão na banheira</i>)

Através da análise das respostas das crianças, podemos retirar duas dimensões de complexidade identificadas, a complexidade do tema e a complexidade da escrita. As crianças percebem que algumas obras abordam temas mais profundos e desafiadores emocionalmente. Em contraste, outras obras que não abordam temas tão profundos foram consideradas menos complexas em termos de conteúdo, embora apresentando desafios de outra natureza.

A dimensão da complexidade da escrita está relacionada com a forma como o texto foi escrito e estruturado. Alguns alunos apontaram a necessidade de reler páginas para entender o conteúdo, indicando que a linguagem ou a estrutura do texto dificultou a leitura, sendo apontado pelos grupos que a forma como o conteúdo é apresentado pode influenciar a experiência da leitura.

Essas percepções mostram que as crianças não só identificam os temas das obras, mas também refletem sobre o estilo de escrita e como ele afeta a facilidade e o prazer na leitura. Além disso, estas intervenções demonstram uma compreensão emergente de que

a complexidade literária pode manifestar-se tanto no conteúdo quanto na forma, o que é uma observação sofisticada para estes jovens leitores.

Questionados acerca da complexidade de cada uma das suas obras, todos os grupos consideram as suas obras complexas, apesar de o ser em diferentes dimensões. A seguinte tabela (12) apresenta as intervenções das crianças acerca desta questão.

Tabela 12

Respostas obtidas relativamente à complexidade das obras seleccionadas

Temas/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas intervenções crianças
Complexidade das Obras	Complexidade de Tema	Obras com Temas Profundos	- "O nosso tema era muito profundo." (<i>Pequeno Livro dos Medos</i>) - "A mensagem é muito profunda." (<i>Perfeitamente Normal</i>) - "O nosso livro fala sobre a morte de uma avó, isso é sempre difícil." (<i>A Manta</i>)
		Obras com Temas Leves	- "O nosso livro era complexo por ser grande." (<i>Tubarão na Banheira</i>) - "Não tinha uma mensagem profunda, mas era difícil de ler." (<i>Homem que Engoliu a Lua</i>)
			- "Usa palavras que nós não percebemos muito bem. É um livro um bocadinho complicado." (<i>O Homem que Engoliu a Lua</i>) - "Tinha palavras e expressões

	Complexidade de Linguagem	Obras com Vocabulário Difícil	que tínhamos de ler mais que uma vez." (<i>Ynari: a Menina das Cinco Tranças</i>) -“Nós tínhamos muitas histórias dentro do mesmo livro, e a maneira como algumas coisas estavam escritas era mais difícil perceber, mas as histórias também eram diferentes”. (<i>Estranhões e Bizarrocos</i>)
		Obras com Escrita Acessível	- "A mensagem era profunda, mas foi fácil de ler." (<i>O Príncipe do Rio</i>) - "É um tema difícil, mas a leitura é fácil." (<i>A Manta</i>)

É notável como as crianças dividem a complexidade das obras em termos de tema e escrita. Relativamente à complexidade do tema, é possível observar que os grupos identificaram livros com temas emocionalmente desafiadores, como a morte ou a aceitação pessoal, considerando-os mais profundos e de reflexão mais elevada. Por outro lado, livros com temas mais leves foram vistos como complexos devido à sua extensão ou organização narrativa, mostrando que o entendimento da complexidade vai além do conteúdo e inclui a estrutura do texto e a complexidade, diversidade e variação da linguagem.

No que diz respeito à complexidade da linguagem escrita, existe uma distinção entre obras com linguagem acessível e obras com vocabulário mais desafiador, nomeadamente com variação e diversidade linguística. Livros com expressões regionais ou palavras incomuns exigiram releituras para o entendimento integral da obra, enquanto outros, mesmo com temas complexos, foram facilmente compreendidos dado a proximidade com a linguagem. A reflexão sobre a complexidade da linguagem escrita e a sua influência na experiência de leitura das crianças remete diretamente para os objetivos fundamentais da educação literária, destacados por autores como Azevedo e

Balça (2019) defendendo que o contacto com textos literários mais desafiantes além de expandir o repertório linguístico das crianças, estimula também o pensamento crítico e a capacidade de interpretação. Ao exigirem releituras, as obras com linguagem mais complexa promovem uma interação mais profunda com o texto, incentivando uma leitura mais reflexiva e atenta. Assim, é possível determinar que a ligação entre o tema e linguagem contribui para a experiência de leitura das crianças, permitindo também identificar como elas refletem sobre esses fatores ao interpretar as obras.

Após a análise das apresentações e das discussões em torno da complexidade das obras, foi possível sistematizar como as crianças refletem sobre temas e estilos de escrita de forma crítica e detalhada. O processo de análise coletiva permitiu-lhes não só aprofundar a compreensão das obras lidas, mas também desenvolver uma visão mais ampla sobre o que torna uma leitura mais ou menos complexa. Percebemos então que, para as crianças, a complexidade não reside apenas no conteúdo dos temas, mas também na forma como o autor utiliza a linguagem, o vocabulário e a estrutura da narrativa.

Com estes dados analisados, interessa agora explorar mais aprofundadamente as concepções das crianças sobre leitura, incluindo os fatores que influenciam o seu gosto por ler, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Assim, passaremos para a próxima fase da análise dos resultados, tendo em consideração o *focus group*, sendo esta etapa fundamental para compreender de forma mais abrangente as motivações das crianças, as dificuldades que encontram e os fatores que promovem o prazer pela leitura. O *focus group* proporcionou um espaço mais íntimo para investigar o papel que a leitura desempenha na vida de cada criança, reforçando o envolvimento literário que se manifestou nas fases anteriores do projeto.

4.2 – *Focus group* com o grupo de crianças.

Nesta fase da investigação, os resultados do *focus group* são apresentados com o intuito de explorar as percepções das crianças sobre o papel da leitura e os fatores que influenciam o seu gosto e envolvimento. Após a análise detalhada das obras literárias e das reflexões em grupo, o *focus group* proporcionou um espaço mais introspetivo e

individualizado, onde cada criança partilhou, de forma espontânea e reflexiva, as suas experiências pessoais relacionadas com a leitura, tanto em contexto escolar como familiar, verbalizando perceções sobre leitura e o ato de ler. Autores como Azevedo e Balça (2019) e Colomer (1991), destacam que a formação de leitores críticos e ativos exige contacto com textos literários, como também a criação de espaços onde as crianças possam refletir e partilhar as suas experiências e perceções sobre a leitura.

Os depoimentos recolhidos neste momento revelam as preferências e desafios literários das crianças, assim como as influências para a motivação para a leitura. Além disso, o *focus group* permitiu captar as nuances das suas perceções, como a importância do primeiro contacto com livros e a influência das práticas pedagógicas e do ambiente escolar na construção de leitores ativos e críticos. O reconhecimento do papel das práticas pedagógicas e do ambiente escolar como influências fundamentais na construção de leitores encontra é sustentado por Costa (2015), que defende que a escola deve ser um lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma relação afetiva e significativa com a leitura.

A análise que se segue oferece uma visão sobre as respostas das crianças a temas como a complexidade da leitura, as emoções associadas ao ato de ler e a importância do apoio familiar e escolar no desenvolvimento da leitura como hábito prazeroso. Ao longo dos resultados, destacam-se as vozes e reflexões das crianças sobre o seu próprio percurso de leitura, contribuindo para uma compreensão mais profunda das práticas e abordagens que podem promover o gosto pela leitura desde os primeiros anos.

A transcrição completa deste momento está presente para análise no anexo 4, sendo aqui apresentadas as respostas das crianças em tabelas, relativamente aos temas que foram desenvolvidos.

No que diz respeito à questão de abertura, “Como é que se fazem bons leitores, na vossa opinião?”, foram obtidas as seguintes respostas que podem observadas na tabela 13.

Tabela 13

Respostas obtidas à questão “Como é que se fazem bons leitores, na vossa opinião?”

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
Formação de Bons Leitores	Interesse precoce	Interesse pela leitura e escrita	“Talvez se as pessoas começarem desde novas a ler e a escrever... talvez quando crescerem sejam bons leitores.” - T.
	Interesse cultivado	Influência de familiares	“É com a mãe, não é?” - B.
	Curiosidade	Apreciação de diferentes estilos	“Devemos ler todos os tipos de livros que há.” - T.
Estilo de Leitura e Preferências	Preferências literárias	Preferência de estilos	“Imagina eu gosto mais de textos dramáticos, mas também gosto de textos poéticos, narrativos...” - T.
	Diversidade literária	Variedade de géneros e temas	“Mas eu acho que um bom leitor tem de gostar de todos os tipos de livros.” - T.
Desenvolvimento	Maturidade literária	Mudança de interesses com a idade	“Ao longo das idades vai mudando.” - B.
Complexidade na Compreensão	Complexidade de leitura	Impacto da idade na compreensão leitora	“... se formos muito pequeninos ler Romeu e Julieta nós não vamos perceber como se tivéssemos 20 anos.” - I.

As crianças destacam que o interesse pela leitura pode começar desde cedo e que o envolvimento da família é importante para estimular hábitos leitores, especialmente em contextos familiares de leitura e partilha de histórias. Existe uma valorização do interesse acerca do que se lê como fator chave para se ser um bom leitor, o que implica motivação e envolvimento ativo com os livros. Existe uma preferência por temas e estilos variados entre as crianças, sugerindo que um bom leitor deve apreciar uma diversidade de gêneros literários, mesmo que tenha um estilo preferido. A abertura para diferentes tipos de leitura é vista como um elemento enriquecedor da experiência leitora, defendendo que a maturidade permite compreender leituras que antes seriam mais complexas.

Em síntese, destaca-se que o grupo de crianças valoriza o papel do interesse e da diversidade de leitura, enquanto reconhecem a influência dos familiares e a importância de evoluir como leitores ao longo do seu percurso.

Relativamente à questão colocada “Qual é a primeira recordação que têm com livros?”, foram obtidas as seguintes respostas presentes na tabela 14.

Tabela 14

Respostas obtidas à questão “Qual é a primeira recordação que têm com livros?”

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
Primeiras Experiências Literárias	Memórias de Leitura na Infância	Memórias com familiares	"Eu lia livros do Mogli... a minha irmã lia-me livros do Mogli para eu adormecer." - J.
		Recordações específicas de livros	"Martine e a Princesa Sofia" - L.; "um livro de piadas que eu também lia desde muito novo" - T.
		Exemplos de livros preferidos	"Eu ainda tenho assim uns livros grandes de fábulas." - B.; "Para a referência da leitura, tenho os livros da Disney." - I.
Leitura e Influência Familiar	Leitura como Ato Afetivo	Ligação emocional com a leitura através dos afetos na família	"Os pais... ler quando éramos pequenos era um ato de carinho, isso também nos influenciou." - B.; "Isso influenciou." - S.
	Leitura familiar		"A minha mãe lia-me..." - I.; "O meu pai lia-me antes de ir dormir." - T.
Importância de hábitos de leitura	Ler como Hábito e Interesse		"Depois fica-se habituado a ouvir ler e a gostar de histórias... depois quando se cresce aprende-se a ler e gosta-se mais." - T.
	Influência positiva dos pais		"Vocês acham que é um ato de amor ler para outra pessoa?" - Estagiária; "Eu acho que sim." - B.; "Alguém que nós gostamos pode influenciar." - I.

As crianças compartilharam memórias de leitura associadas à família mostrando que a prática de ouvir familiares ler em voz alta surge como uma primeira ligação afetiva com a leitura, demonstrando também como as histórias compartilhadas cultivam o hábito e o gosto pela leitura desde cedo. Pennac (2001), refere que os leitores se fazem junto dos seus pais, refletindo diretamente a ideia de que ouvir familiares a ler em voz alta é uma experiência primordial que cria uma conexão afetiva com os livros, associando-os a sentimentos de segurança e carinho. A leitura dentro do seio familiar é reconhecida pelas crianças como um ato de carinho e amor, criando simultaneamente uma conexão emocional positiva com os livros. Também Pennac (2001) afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão com outros: o verbo «amar» ... o verbo «sonhar» ...” (p.11), sugerindo que os momentos de leitura compartilhada em família funcionam como trocas de amor, sem imposições, mas com vínculo emocional. Esta ligação afetiva não incentiva apenas o interesse pela leitura, mas contribui para o desenvolvimento de bons leitores e crianças emocionalmente estáveis, uma vez é associado a momentos de leitura um cariz carinhoso e ternurento.

Em resumo, o debate acerca da criação de hábitos de leitura enfatiza a influência da família no despertar para a leitura prazerosa.

Já no que diz respeito à questão “Vocês consideram-se bons leitores?”, foram obtidas as seguintes respostas, presentes na tabela 15.

Tabela 15

Respostas obtidas à questão “Vocês consideram-se bons leitores?”

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
Identidade leitora	Reflexão acerca de si mesmo	Percepção como bons leitores	"Sim, acho que sim." - B.; "Não sei." - J.; "Talvez." - T.
		Capacidade de leitura	"Tu podes ser bom leitor mas não gostar de ler." - B.; "Uma pessoa lê bem mas não gosta muito." - S.

Diferença entre Ler e Gostar de Ler	Reconhecimento de Diferença	Ligação entre leitura por prazer e compreensão leitora	"É também gostar de ler." - S.; "É entender a história." - J.; "Gostar, ter interesse." - I.
Imaginação e Interpretação	Imaginação	Imaginação além da leitura	"Eu às vezes faço uma continuação da história quando não tem um final mesmo fixo." - T.; "Eu imagino como se fosse tipo um desenho animado na minha cabeça." - S.
	Reflexão		"Nos livros grandes sem imagens, ficamos a pensar e imaginar as imagens." - B.; "Quando se lê, imagina-se como num desenho animado." - S.
Envolvimento em Atividades de Leitura	Incentivo	Integração em atividades leitoras	"Eu entrei num clube de leitura... Agora tenho uma desculpa para poder ler." - I.

Este segmento destaca a distinção que as crianças fazem entre a capacidade de leitura e a leitura por prazer. O debate revela que, para elas, um bom leitor é mais do que alguém que lê bem, caracterizando-se por alguém que se interessa e se conecta com o que lê, considerando-se a si próprios, com algumas reticências, bons leitores. Além disso, a forma como leitura lhes permite imaginar outras realidades e expressarem a sua criatividade demonstra um envolvimento pessoal profundo com as leituras.

As temáticas aqui apresentadas refletem como as crianças veem a leitura, encarando-a como uma prática multifacetada, onde o prazer, a compreensão e a imaginação desempenham um papel fundamental na formação de “bons leitores”.

Já para a questão “Existem diferentes tipos de leitura?” e “Qual é a vossa percepção acerca do tempo que têm para ler na escola? Acham que deviam ter mais tempo?”, foram obtidas as seguintes respostas, presentes na tabela 16.

Tabela 16

Respostas obtidas às questões “Existem diferentes tipos de leitura?” e “Qual é a vossa percepção acerca do tempo que têm para ler na escola? Acham que deviam ter mais tempo?”

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
Tipos de Leitura	Diferentes tipos de leitura	Leitura forçada e leitura prazerosa	“Leitura forçada.” - B.; “Leitura por vontade. Por gosto.” - J.; “Um trabalho de casa, estás a ler porque tem de ser.” - B.
	Escolha de leituras	Preferência pelo gosto pessoal	“Eu prefiro trazer livros de casa do que vir à biblioteca.” - S.; “Os livros aqui não foram escolhidos por nós.” - T.
Acesso e Restrições na biblioteca da escola	Restrições de acesso na biblioteca	Importância de poder escolher	“Eu pensava que por esta altura nós já poderíamos ler estes livros.” - T.; “Nós só podemos ler certos livros.” I.
	Preferência por certos livros		“Eu gosto de todos os tipos de livros, mas prefiro uns.” - S.; “Livros que estão aqui não fomos nós que escolhemos.” - T.

Influência do Ambiente	Biblioteca escolar	Importância de poder escolher	“No ciclo dá para ir à biblioteca e escolher livros mais variados.” - T.; “A biblioteca maior terá mais livros para nossa idade.” - J.
	Diferença entre bibliotecas escolares	Importância da rotina de leitura na escola	“Vir à biblioteca dá um certo gosto.” - L.; “Vir à biblioteca como um trabalho de casa.” - T.
Complexidade dos Livros	Adequação de conteúdos	Necessidade de maturidade para compreensão	“Há coisas que se calhar só entendemos quando crescemos.” - J.; “Há palavras e significados que são para mais velhos.” - T.
	Importância de experiência e contexto	Experiência e compreensão futura	Há coisas que nunca vivemos, por isso não entendemos.” - I.; “É como os filmes de terror, precisamos de ser mais velhos para entender.” - T.
Reflexão sobre Leitura	Impacto das restrições	Efeito de condicionamento	“Sentimo-nos condicionados, não podemos escolher como queremos.” - T.; “Acostumados a este tipo de livros, perdemos interesse por outros.” - I.

	Curiosidade e descoberta na leitura	Interesse e variedade de livros	“Existem coisas que não são para a nossa idade, mas devíamos experimentar.” - B.; Podiam haver alguns livros que servissem assim para todos.” - B.
--	--	--	--

Sendo capazes de diferenciar dois tipos de leitura, caracterizam-nas como “leitura forçada” e “leitura por vontade,” realçando a importância do interesse pessoal para que a leitura seja prazerosa. Esta distinção reflete-se nos tipos de leitura que as crianças consideram obrigatórias, como os trabalhos de casa ou textos da escola, em contraste com a leitura que realizam por iniciativa própria.

Ao falarem sobre a biblioteca escolar, sentem-se limitados pelo acesso restrito a algumas secções, expressando preferência por trazer livros de casa, o que lhes permite lerem o que realmente gostam sempre que possível. A variedade limitada na biblioteca da escola faz com que alguns alunos sintam falta de livros que respondam aos seus interesses e níveis de leitura, sentindo as crianças que deveriam ter mais liberdade nas suas escolhas. Apesar disso, a biblioteca escolar desempenha um papel importante na rotina de leitura das crianças, estando ansiosas por poderem ter acesso a uma biblioteca maior e ilimitada quando mudarem de escola.

Relativamente à questão “Eu gosto de ler porque ...” as crianças apresentaram as seguintes respostas presentes na tabela 17.

Tabela 17

Respostas obtidas à questão "eu gosto de ler porque..."

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
			“Faz-me ganhar mais imaginação. Deixa-me criar outro mundo na minha

Motivações para a Leitura	Razões para gostar de ler	Imaginação e criatividade: “Viajar para outra realidade”	cabeça.” - I.; “Vou para outro mundo.” - B.
			“Sinto que estou dentro do livro.” - T.; “Eu esqueço tudo.” - B.; “Vivo a história.” - I.; “O livro me faz sentir mais vivo.” - J.
		Identificação pessoal	“Às vezes nem sequer gosto de ser o personagem principal, gosto de ser o secundário.” - T.; “Imagino que a história se está a passar comigo.” - J.
Efeitos emocionais da Leitura	Sentimento de Alegria e Conforto	Animação e entusiasmo	“Mesmo que o livro não tenha coisas engraçadas, faz-me animar.” - S.; “Começo a fazer poses para as personagens.” - S.
		Tranquilidade e fuga da realidade	“Esqueço tudo!” - B.; “O livro me faz sentir mais vivo.” - J.
Impacto da Leitura Cotidiano	Reflexo na vida pessoal		“Às vezes até se sonha com o que estivemos a ler!” - S.

As crianças revelam que a leitura lhes proporciona uma realidade diferente e alternativa, permitindo-lhes explorar novos universos, desenvolvendo a imaginação e a criatividade. É destacado o prazer de entrar na realidade das personagens e se identificarem com as mesmas. Assim, assumem a leitura como fonte de conforto e alegria,

transcendendo o consciente e marcando a experiência leitora mesmo a nível inconsciente, refletindo a intensidade com que vivem as leituras e como valorizam os hábitos de leitura

Para a questão “Açam que o interesse pela leitura depende só de vocês, ou podem existir outros fatores?” articulada com a questão “Qual foi o papel da escola para o vosso interesse pela leitura?”, foram apresentadas as seguintes respostas presentes na tabela 18.

Tabela 18

Respostas obtidas à questão “Açam que o interesse pela leitura depende só de vocês, ou podem existir outros fatores?” articulada com a questão “Qual foi o papel da escola para o vosso interesse pela leitura?”

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações das crianças
Influência da Escola	Papel da Escola	Biblioteca Escolar	- “a biblioteca” (L.) - “a requisição de livros, também os textos do manual.” (S.)
		Relação afetiva com a Professora	- “A Professora XXX!” (I.) - “Sim ela ajuda muito a compreender os textos.” (S.)
			- “Ela inventava histórias Do Nada para nos animar.” (S.) - “Ela fingia mesmo que era a carochinha.” (L.)
			- “Acho que tudo isto faz com que nós tenhamos mais curiosidade.” (I.)

Desenvolvimento da Imaginação	Inspiração pela Leitura		- “Ela contou que nós tínhamos todos caídos no caldeirão da bruxa e a bruxa era ela.” (I.)
Encerramento e Reflexão	Reflexão sobre o Debate	Satisfação com a Discussão	- “Eu acho que já debatemos aqui muita coisa.” (T.)
		Afeto pela Leitura	- “Gosto de ler!” (L.)
Despedida e Encerramento	Humor e Coesão do Grupo	Identidade de Grupo	- “E assim acaba este Podcast!” (I.) - “Grupo do Falcão!” (S.)

É possível destacar através das intervenções das crianças a influência significativa da escola e dos professores no desenvolvimento do gosto pela leitura. Elementos como a biblioteca, as histórias contadas pela professora e a requisição de livros, são apontados como fatores que alimentam a curiosidade e a imaginação do grupo. A professora cooperante é especialmente mencionada pelo seu impacto positivo, ao contar histórias com animação e criatividade, promovendo um ambiente de carinho e diversão.

A discussão culmina numa reflexão coletiva sobre a leitura, a partir da qual os alunos expressam o gosto por ler e satisfação pelo debate desenvolvido.

Em síntese, quanto à análise do *focus group*, podemos concluir que as crianças têm uma compreensão rica e multidimensional sobre o que significa ser um "bom leitor". Para elas, a leitura vai para além da capacidade de leitura e é, acima de tudo, uma prática de prazer e envolvimento emocional. Este interesse pela leitura, muitas vezes cultivado desde cedo, é fortemente influenciado pela família e pela escola, que desempenham um papel fundamental no que diz respeito ao interesse e curiosidade para a leitura. A escola também é vista como um espaço essencial para a promoção de hábitos de leitura, através do acesso à biblioteca e das práticas e perfil da professora cooperante.

Note-se, contudo, que as crianças apontaram o desejo de maior liberdade para explorar livros, que vai além do que lhes é permitido explorar, sendo que este desejo de

autonomia pode ser encarado como uma forma de manter o entusiasmo pela leitura, permitindo que explorem os seus próprios interesses e gostos literários.

No geral, os dados sugerem que, para as crianças, um bom leitor não é apenas aquele que lê bem, mas aquele que encontra alegria, conforto e propósito na leitura, olhando para a leitura como um fator determinante para o seu desenvolvimento. Assim, a formação de bons leitores, segundo os participantes, é facilitada por um ambiente de apoio, onde as influências familiares, educativas e a autonomia de escolha convergem para enriquecer a experiência de leitura e nutrir a leitura por prazer.

Após a realização do *focus group* com os alunos, e tendo em conta o papel fulcral dos professores, esta investigação avançou para uma etapa fundamental, compreender a visão da Professora Titular da turma. Passemos então para o momento final de discussão dos dados recolhidos, a entrevista semiestruturada com a professora cooperante.

4.3 – Entrevista com a Professora Cooperante.

Nesta entrevista procurou-se caracterizar as percepções da Professora Titular sobre o papel da leitura literária na formação dos alunos e as práticas pedagógicas que, no seu entender, melhor promovem o envolvimento das crianças com a leitura. Esta entrevista visa complementar as reflexões dos alunos, proporcionando uma visão mais ampla sobre as estratégias de ensino que facilitam o desenvolvimento de hábitos de leitura e incentivam uma relação mais próxima e significativa com o universo literário. A análise da entrevista é apresentada na tabela 19. No anexo 5, encontra-se a transcrição completa da entrevista

Tabela 19

Respostas obtidas na entrevista semiestruturada com a Professora Cooperante

Tema/Unidades de análise	Categoria	Subcategoria	Indicadores / tópicos nas verbalizações da Professora
			- "Comecei a dar aulas no ensino particular

Percurso profissional	Experiência	Diferentes contextos	(...) porque precisava de trabalhar e, era mais fácil entrar no ensino particular." - "Estive em vários colégios e um deles foi o Jardim Infantil Pestalozzi, onde aprendi muito e tive uma visão completamente diferente do ensino."
	Influência de ensino	Pedagogia construtivista	- "A formação dos professores no Pestalozzi era muito dedicada à escrita e à leitura (...) Fomos sempre incentivados a ler." - "Isso transmite-se aos alunos, o facto de partilharmos com eles o que lemos."
Perspetiva sobre a leitura	Importância do perfil do professor	Impacto nos alunos	"O perfil de leitor e o gosto pela leitura de um professor influenciam muito os hábitos de leitura dos alunos."
	Práticas pedagógicas	Estímulo para a leitura	- "Tudo serve para escrever, tudo serve para ler (...) Isso é algo

			que vem naturalmente para mim.
Envolvimento com a leitura	Promoção de leitura prazerosa	Rotinas e práticas literárias	- "Eles constroem o seu livro de leitura a partir das vivências enquanto autores, criando uma relação afetiva com o ler e o escrever." - "Quando terminavam as tarefas, não iam buscar novas; tiravam o livrinho de leitura e liam e reliam os textos."
	Biblioteca escolar	Liberdade de escolha	- "A ida à biblioteca permitia-lhes escolher os livros e ler o que queriam." - "Tivemos limitações por causa do Covid, mas normalmente íamos para a biblioteca onde eles escolhiam os livros e eu lia histórias no tapete."
Estrutura de leitura	Metodologias	Apresentação e partilhas	- "Eles podiam apresentar um livro aos colegas, mostrando capa, contracapa, autor, e ler uma parte livre do livro." - "Inicialmente não avaliava nem julgava,

			mas no terceiro e quarto anos começámos a fazer guiões de leitura."
	Incentivo familiar	Influencia das famílias	- "Estes meninos também são filhos de pais que leem, e isso ajuda muito."
Constrangimentos para a leitura literária em sala de aula	Desafio para os professores	Planificação e prioridades	- "Acho que os colegas têm dificuldade em integrar esses momentos. Têm que planear e obrigarem-se a fazer isso." - "Muitos acabam por deixar a leitura de lado por acharem que pode não ser um bom investimento em relação ao currículo."
	Sugestões e colaboração	Uso dos recursos disponíveis	- "Devem socorrer-se das professoras bibliotecárias, que têm uma bagagem muito grande e conhecimento das obras disponíveis. Esse deve ser um trabalho em parceria."

A professora Cooperante revela, ao longo da entrevista, uma trajetória rica e variada, marcada por experiências profissionais em diferentes contextos educativos que moldaram profundamente as suas práticas e perspetivas.

Acreditando firmemente que o perfil de leitor de um professor tem um impacto nos hábitos de leitura dos alunos, revela que o gosto pela leitura se reflete espontaneamente no ambiente de sala de aula, criando um contexto onde a leitura se torna uma prática comum e natural. Para a professora, esta prática surge de forma intuitiva, fruto do seu próprio gosto pessoal, mas exige também preparação e intencionalidade. Ao integrar estratégias como a partilha de livros entre os alunos e visitas regulares à biblioteca, permite que as crianças desenvolvam autonomia na escolha das suas leituras. Esta intencionalidade ressoa com o que Galván (2004) propõe sobre a importância de práticas planeadas para formar leitores que não apenas leem, mas que também refletem criticamente sobre o que leem. Na sua perspetiva, ler e escrever está em tudo o que compõem o ambiente escolar, não devendo estar limitado ao currículo, uma vez que desenvolvimento de competências literárias deve estar sempre presente e deve ser sempre contemplado.

Na promoção do envolvimento das crianças com a leitura, a professora adota práticas que visam estimular o prazer pela leitura desde o primeiro ano através dos livros de leitura, elaborados pelos próprios alunos a partir das suas próprias vivências, permitindo que desenvolvam uma relação afetiva com o ato de ler e escrever. A análise da prática da professora Cooperante encontra sustento em Colomer (1991), que defende que a educação literária não deve ser meramente uma transmissão de conteúdos, mas sim uma metodologia que cria uma relação entre o leitor e o texto, promovendo o gosto pela leitura. A prática da professora de incluir momentos regulares de leitura e de criar oportunidades para que os alunos expressem as suas preferências e interesses reflete essa abordagem. Essa prática vem reforçar a importância da leitura como uma atividade escolhida e priorizada, mas não imposta. Além disso, a ida regular à biblioteca é um momento fundamental, onde os alunos podem explorar livremente e selecionar livros de acordo com os seus interesses, fomentando a autonomia e o gosto pessoal pela leitura.

De forma a incentivar o interesse dos alunos, a professora implementa metodologias de partilha, onde as crianças apresentam livros aos colegas, discutem as capas, autores e, por vezes, leem excertos das histórias. Esse processo de partilha fomenta um ambiente de descoberta literária e permite que os alunos expressem as suas opiniões sem receio de julgamentos. A avaliação formal é, inclusive, evitada nos primeiros anos, pois a professora acredita que avaliações podem inibir o prazer de ler. Apenas nos anos mais avançados, como o terceiro e quarto anos, introduz guiões de leitura, ajudando os

alunos a desenvolverem a análise crítica, sem os intimidar. Esta perspectiva reflete a visão de Azevedo e Balça (2016) sobre a importância de proporcionar experiências de leitura que respeitem o ritmo e os interesses individuais das crianças, permitindo-lhes desenvolver uma relação afetiva com a literatura antes de introduzir análises mais críticas e formais.

A professora reconhece também a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Muitos dos seus alunos vêm de famílias onde os pais leem regularmente, o que contribui para consolidar o hábito de leitura desde cedo. Ela considera que esta colaboração entre a casa e a escola é crucial para a criação de leitores motivados e curiosos.

Por outro lado, a professora observa que muitos dos seus colegas enfrentam dificuldades em integrar momentos de leitura nas suas rotinas diárias, possivelmente por acharem que a leitura toma um tempo que poderia ser dedicado a outros conteúdos curriculares que consideram mais importantes. Na sua perspectiva, a solução reside numa planificação específica e intencional de forma a assegurar que momentos de leitura prazerosa não sejam negligenciados. Assim, sugere que os docentes colaborem com as professoras bibliotecárias, que possuem um profundo conhecimento dos recursos disponíveis e podem ser uma mais-valia na criação de práticas de leitura regulares e diversificadas.

A abordagem da professora Cooperante à leitura é, assim, abrangente e visionária. A leitura é, para ela, encarada como uma prática fundamental que ultrapassa o currículo, integrando-se naturalmente na vida dos alunos e alimentando o seu desenvolvimento pessoal. A sua experiência e formação proporcionaram-lhe uma prática pedagógica flexível e focada nos interesses das crianças, onde a leitura é considerada como uma fonte de prazer e aprendizagem contínua. Essa perspectiva reflete-se nas suas estratégias de ensino, que fundem a competência pedagógica com uma paixão pessoal pela literatura, demonstrando que a leitura é uma ferramenta essencial para formar cidadãos críticos e conscientes do mundo que os rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de fundamentado, apresentado, descrito e analisado o estudo, este quinto capítulo visa refletir acerca do presente projeto de investigação, expondo as principais conclusões que dele foram retiradas, relacionando-as com os objetivos específicos que foram definidos. Serão também expostos os principais pontos positivos relativamente a esta investigação, os seus contributos a nível da construção da identidade profissional docente e, claro, os desafios que contribuíram para uma maior reflexão acerca do tema e da prática pedagógica.

Iniciando com o primeiro objetivo específico definido para esta investigação, compreender de que forma as crianças reconhecem e interpretam a variação linguística e os diferentes estilos de escrita em diferentes obras literárias, é possível, através da análise, perceber que as crianças demonstraram capacidade de identificar variação linguística e estilos próprios dos autores, reconhecendo elementos como regionalismos, construções gramaticais distintas e vocabulário incomum. Obras como *Ynari - a Menina das Cinco Tranças* e *O Homem que Engoliu a Lua* evidenciaram a riqueza do reconhecimento cultural e linguístico pelas crianças, destacando a diversidade como um fator positivo para o enriquecimento literário.

Relativamente a avaliar a perceção das crianças relativamente à complexidade e estilo das obras literárias, é possível concluir que as crianças separaram a complexidade em duas dimensões: complexidade temática e complexidade da escrita. Por exemplo, *O Pequeno Livro dos Medos* foi considerado profundo, mas acessível, enquanto *O Homem que Engoliu a Lua* levantou dificuldades linguísticas, apesar de atrair interesse pelo humor e criatividade.

Para analisar de que forma o trabalho colaborativo e os debates dentro de um projeto de leitura promovem a construção do sentido crítico e do gosto pela leitura apurou-se que o trabalho colaborativo fomentou discussões enriquecedoras entre os grupos, como observado nas escolhas das obras literárias e nas reflexões partilhadas. Os debates estimularam o respeito pelas opiniões alheias e a partilha de interpretações, promovendo o pensamento crítico e a valorização da leitura. As crianças destacaram a troca de ideias como essencial para o enriquecimento da experiência leitora.

No que diz respeito ao objetivo de explorar a relação entre a leitura literária em contexto escolar e o contributo familiar no desenvolvimento da leitura por prazer, é possível constatar, através da investigação, que o papel da família foi frequentemente referido pelas crianças como importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, especialmente através de memórias afetivas associadas à leitura em voz alta e à partilha de histórias. Estas práticas vêm reforçar o vínculo emocional com a leitura, complementando as práticas que devem ser adotadas no contexto escolar.

No que diz respeito ao objetivo de identificar e compreender a perspetiva da Professora Titular da turma sobre a leitura literária e práticas pedagógicas que melhor promovem o envolvimento das crianças na leitura, foi destacada a importância de práticas pedagógicas intencionais que promovam a leitura prazerosa, como a criação de rotinas de leitura, a liberdade de escolha na biblioteca escolar e a construção de uma relação afetiva com os livros desde cedo. Foi ressaltada ainda a necessidade de colaboração entre os professores e os professores bibliotecários, de forma a diversificar as práticas literárias e facilitar o acesso a uma ampla variedade de obras, tentando flexibilizar o currículo de forma a corresponder às necessidades das crianças, não considerando um conteúdo mais importante do que outro.

Ao longo desta investigação, foi possível refletir sobre o impacto da leitura literária na formação de leitores críticos, competentes e conscientes, especificamente, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo práticas que valorizassem a leitura como um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Para o desenvolvimento desta investigação, foi concebido um projeto de leitura com o intuito de fomentar nas crianças a reflexão sobre a motivação de escrita dos autores e os diferentes estilos de escrita presentes nas obras, explorando simultaneamente a diversidade e a variação da língua portuguesa. Partindo da seleção autónoma de obras literárias, as crianças foram encorajadas a analisar e discutir os textos, considerando aspetos como a linguagem utilizada, as expressões desconhecidas e a forma como os autores expressam as suas ideias e emoções. Considerando este aspeto, ter em conta as perceções das crianças tornou-se imprescindível para um melhor entendimento da temática, considerando as suas opiniões acerca do contributo familiar e da escola para o gosto pela leitura. Por outro lado, identificar e compreender as práticas da professora titular da turma foi outro ponto tido em consideração de forma a melhor enquadrar as práticas da docente na apreciação literária dos seus alunos.

A fundamentação teórica do estudo baseou-se em autores que destacam a importância da educação literária, da competência literária e da variação linguística no desenvolvimento integral das crianças. Colomer (1991) e Rechou (2008) enfatizam que a educação literária deve ir além do ensino da leitura, promovendo a formação de leitores capazes de interpretar e apreciar textos literários de forma subjetiva e crítica. Esta perspectiva foi integrada no projeto, permitindo que as crianças fossem encorajadas a explorar as obras literárias de forma profunda, reconhecendo as particularidades estilísticas e temáticas de cada autor. Sousa (2008) sublinha que a educação literária contribui para a formação de uma cultura literária comum, desenvolvendo a capacidade de interpretar textos literários e de relacionar as mensagens subjacentes às experiências pessoais. Esta ligação entre texto e vivência individual é essencial para fomentar o gosto pela leitura e a competência literária. Nesta investigação, as crianças demonstraram uma compreensão profunda e reflexiva das obras, indo além do nível literal, espelhando como a literatura pode ser um instrumento para promover a introspeção e a reflexão.

A influência do ambiente familiar no desenvolvimento do gosto pela leitura, apontada por Papalia (2001) e Sabino (2008), foi também confirmada pelas intervenções das crianças ao partilharem memórias de leitura associadas a momentos de afeto e partilha com familiares, evidenciando a importância do contexto familiar na formação de hábitos leitores. O incentivo familiar quando alinhado com um ambiente escolar favorável que valorize a educação literária, criam uma rede de estímulos que potencializa a formação de leitores críticos e reflexivos, como defendido por Sousa (2008). Assim, os contextos familiares e escolares atuam de forma complementar na consolidação do gosto pela leitura e no desenvolvimento de competências literárias, evidenciando a relevância de uma abordagem integrada para a formação de leitores.

No que diz respeito à competência literária, Fillola (2004) e Silva (2011) defendem a importância de proporcionar às crianças oportunidades para interpretar e apreciar textos literários, desenvolvendo habilidades que lhes permitam tornar-se leitores autónomos e críticos. As atividades realizadas ao longo de todo o projeto de leitura, desde a exploração autónoma dos livros, da elaboração dos guiões e as suas apresentações, promoveram o desenvolvimento destas competências, permitindo que as crianças aprofundassem a sua compreensão dos textos e refletissem sobre as mensagens transmitidas.

Através da leitura autónoma das obras seleccionadas e da discussão em grupo, as crianças desenvolveram habilidades de compreensão, interpretação e análise crítica dos textos, tendo as intervenções das crianças evidenciado a capacidade de reconhecer características estilísticas dos autores, identificar temas profundos e refletir sobre a complexidade das obras. Por exemplo, ao lerem *O Homem que Engoliu a Lua*, as crianças identificaram o uso de expressões regionais e uma estrutura narrativa peculiar, o que as levou a refletir sobre as escolhas do autor e a sua intenção ao escrever a obra. Esta reflexão promoveu uma compreensão mais ampla sobre como os autores utilizam a linguagem para transmitir mensagens e envolver o leitor. Além disso, as crianças mostraram-se capazes de estabelecer relações entre as obras lidas e as suas próprias experiências e conhecimentos, demonstrando uma leitura ativa e significativa. A identificação de temas como o medo, a morte, a aceitação pessoal e a diversidade cultural permitiu que as crianças refletissem sobre questões emocionais e sociais relevantes para o seu desenvolvimento.

A variação linguística, abordada por Duarte (2008) e Costa (2021), foi explorada através da leitura de obras que apresentavam diferentes variantes da língua portuguesa. As crianças foram expostas a vocabulário e expressões menos comuns, o que estimulou a sua curiosidade e ampliou o seu conhecimento linguístico, tendo as discussões dentro da sala de aula fomentado a curiosidade linguística, incentivando as crianças a explorar o significado de palavras e expressões desconhecidas. Esta abordagem contribuiu para a valorização da diversidade linguística e cultural, promovendo uma atitude de respeito e interesse pelas diferentes formas de expressão da língua.

A inclusão de obras literárias que apresentam diferentes variantes da língua portuguesa e contextos culturais diversificados permitiu que as crianças ampliassem a sua compreensão do mundo e valorizassem a diversidade. Esta experiência está alinhada com a visão de Duarte (2008), que defende que a variação linguística deve ser valorizada na educação, uma vez que contribui para o desenvolvimento da consciência linguística e também cultural. Ao lerem *Ynari - A Menina das Cinco Tranças*, as crianças tiveram contacto com vocabulário e expressões típicas como "palanca", "cacimbo" e "fuba". Este contacto estimulou a curiosidade das crianças e promoveu discussões sobre a riqueza cultural dos países de língua portuguesa. As crianças foram capazes de reconhecer que a variação linguística não representa erros ou desvios da norma, mas sim manifestações legítimas e enriquecedoras da língua. Esta compreensão é fundamental para a formação

de cidadãos conscientes que respeitam a diversidade linguística e cultural. Além disso, as crianças demonstraram curiosidade e interesse em aprender sobre as diferentes variantes da língua, o que enriqueceu a sua competência comunicativa.

A exposição a obras que incorporam variação linguística permitiu que as crianças apreciassem a riqueza da língua portuguesa e reconhecessem a existência de diferentes formas de expressão. As discussões em sala de aula fomentaram a curiosidade linguística e encorajaram as crianças a explorar o significado de palavras e expressões desconhecidas. Esta experiência está alinhada com a visão de Duarte (2008), que defende que a variação linguística deve ser valorizada na educação, pois contribui para o desenvolvimento de uma consciência linguística e cultural. As crianças demonstraram abertura e interesse em aprender sobre as diferentes variantes da língua, o que enriqueceu a sua competência comunicativa

O projeto “Os bons leitores” privilegiou o trabalho em grupo e a colaboração entre as crianças, permitindo que desenvolvessem habilidades sociais importantes, como a comunicação, a negociação e o respeito pelas opiniões dos outros. Os dados revelam que as crianças, ao trabalharem em grupo, foram incentivadas a justificar as suas escolhas literárias, questionar elementos das histórias e construir interpretações coletivas das obras lidas, tal como destacado por Johnson e Johnson (2002) relativamente ao papel do trabalho colaborativo. A autonomia na escolha das obras literárias e na elaboração dos guiões incentivou as crianças a assumirem responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, aumentando o seu envolvimento e motivação. As discussões em grupo e as apresentações realizadas permitiram que os alunos partilhassem as suas ideias e refletissem coletivamente sobre as obras lidas. Este ambiente colaborativo favoreceu a construção conjunta do conhecimento e a valorização das contribuições individuais.

As atividades propostas incentivaram as crianças a desenvolverem o pensamento crítico, ao serem encorajadas a questionar, interpretar e avaliar as obras literárias. As reflexões sobre a complexidade das obras, a identificação de temas profundos e a análise do estilo dos autores demonstram que as crianças foram capazes de ir além da compreensão literal dos textos, envolvendo-se em níveis mais elevados de pensamento. Este desenvolvimento do pensamento crítico é essencial para a formação de leitores competentes e cidadãos capazes de analisar e interpretar o mundo que os rodeia de forma consciente e responsável.

Inerente a qualquer processo de investigação, o projeto enfrentou determinados desafios que se revelam dignos de análise e reflexão. A implementação das várias fases do projeto exigiu uma gestão cuidadosa do tempo, uma vez que as atividades deveriam ser integradas no horário letivo, sem comprometer as restantes áreas curriculares. A necessidade de equilibrar o tempo dedicado à leitura, à elaboração dos guiões e às apresentações foi um desafio que exigiu flexibilidade e adaptação constante na planificação. Para superar este desafio, foi importante estabelecer prioridades claras e definir objetivos realistas para cada momento, garantindo que as atividades fossem significativas e alinhadas com os objetivos de aprendizagem.

A diversidade de complexidade das leituras seleccionadas revelou ser um fator significativo na dinâmica do projeto, resultando em ritmos de leitura distintos entre as obras. Algumas foram concluídas mais rapidamente devido à sua simplicidade narrativa e linguagem acessível, enquanto outras, com vocabulário mais desafiador e temas mais abstratos, exigiram maior dedicação. As diferenças individuais e de competências de leitura tornaram evidente a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas.

Algumas crianças demonstraram dificuldades em compreender passagens que apresentavam termos mais complexos ou referências culturais e contextuais menos familiares. A leitura partilhada das obras foi um aspeto facilitador uma vez que permitiu a colaboração entre os alunos para o esclarecimento de dúvidas, tendo as discussões em grupo permitido a criação de um espaço para a troca de interpretações e a resolução conjunta de questões levantadas pelas obras. Colaço (2004) descreve o trabalho colaborativo como uma oportunidade para os alunos orientarem e apoiarem os seus colegas, assumindo posturas que fomentam o diálogo e a partilha. As estratégias referidas não facilitaram apenas a compreensão dos textos mais complexos, mas também promoveram um ambiente de aprendizagem colaborativo, valorizando as diferenças individuais e estimulando o interesse pelas leituras.

Relativamente às conceções das crianças face ao contributo familiar para a fomentação do gosto literário, percebe-se que as interações iniciais com livros no seio familiar são fundamentais para a construção de hábitos leitores e para o desenvolvimento de uma relação emocional com a prática de leitura, sendo esse aspeto fortemente apontado pelas crianças. Gomes (1996) afirma que um leitor se forma desde o nascimento, sublinhando que o incentivo à leitura desde os primeiros anos de vida é essencial para criar uma base sólida de interesse pela prática leitora. Os dados corroboram esta ideia,

uma vez que muitas crianças relataram momentos de leitura partilhada com pais ou familiares como as suas primeiras memórias literárias. Esta ideia é também reforçada por Papalia (2001) ao indicar que a frequência com que os pais leem para os filhos pode influenciar positivamente o desenvolvimento das suas competências linguísticas e literárias.

A ligação emocional entre as crianças e os familiares que promovem a leitura é também destacada por Sabino (2000), que considera a leitura em voz alta como um ato de afeto, tendo também as crianças associado esses momentos a gestos de carinho e amor, estabelecendo uma relação afetiva com os livros. Swaby (1989), argumenta que as crianças observam o comportamento dos adultos à sua volta, incluindo a sua relação com a leitura. Este ponto é evidente nos dados, onde as crianças indicam que verem os pais a ler foi um fator motivador para desenvolverem o interesse pelos livros.

Contudo, nem todas as crianças possuem um ambiente familiar que valorize ou promova a leitura. Este facto, segundo Manzano (1988), realça a importância da escola ser capaz de responder às necessidades das crianças, oferecendo oportunidades e estímulos que possam suprir a ausência de práticas leitoras no contexto familiar.

Surge então o espaço escolar como o local onde a prática de leitura pode e deve ser ampliada e enriquecida. Costa (2015) descreve a escola como o meio privilegiado para estimular a relação entre o texto literário e o leitor, permitindo que a leitura se torne uma experiência significativa e enriquecedora, tornando-se assim um projeto de leitura desta natureza uma estratégia potenciadora de competências fundamentais para as aprendizagens. Também Colomer (2009) sublinha que a promoção da educação literária requer professores que dominem o universo literário e saibam envolver os alunos numa experiência estética e interpretativa, tendo esse sido um ponto de foco na planificação e elaboração do projeto, tendo o objetivo principal de ir de encontro com os interesses das crianças, proporcionando-lhes uma experiência enriquecedora.

Também os dados revelam que o perfil de leitor da professora influenciou diretamente o envolvimento das crianças com a leitura, como evidenciado por Costa (2015), que considera que o docente desempenha um papel fundamental na escolarização da relação entre texto literário e leitor. Colomer (2009) defende que um professor que valoriza a leitura é capaz de criar um ambiente que favoreça o interesse dos alunos pelos livros, o que se refletiu nas práticas relatadas na entrevista. A prática da professora de ler histórias

aos alunos, incentivando a participação ativa e as discussões em grupo, alinha-se com a visão de Galván (2004), que destaca a importância de práticas estruturadas para a formação de leitores comprometidos. A leitura partilhada, descrita como uma rotina na sala de aula, não só fomentou o interesse dos alunos como também lhes proporcionou um espaço de reflexão crítica.

A organização de momentos regulares de leitura, como idas à biblioteca e a utilização de livros escolhidos pelos próprios alunos, reflete a abordagem de França (2020), que sublinha a necessidade de criar oportunidades frequentes e consistentes para a leitura no contexto escolar.

A interação da professora com os alunos foi caracterizada por uma abordagem próxima e estimulante, promovendo a curiosidade e a motivação para a leitura. Este relacionamento, descrito por Azevedo (2007) como essencial para o desenvolvimento da competência literária, é evidenciado em práticas como a leitura dramatizada e o incentivo à apresentação de obras pelos próprios alunos. Apesar das práticas bem-sucedidas, foram reconhecidos os desafios significativos na integração da leitura no currículo. A dificuldade em equilibrar a promoção da leitura com as exigências curriculares foi identificada como uma limitação aos docentes Sousa (2008) aponta que a educação literária requer planeamento cuidadoso e intencional para assegurar que seja integrada de forma significativa no plano educativo.

Todos estes aspetos foram determinantes para a reflexão acerca das práticas pedagógicas, proporcionando aprendizagens valiosas para os meus desenvolvimentos profissionais. A necessidade de planear e implementar um projeto complexo exigiu o desenvolvimento de competências de organização, gestão do tempo e definição de objetivos claros. Esta experiência reforçou a importância de uma planificação flexível e adaptável às necessidades das crianças. Mediar os debates, discussões e atividades permitiu aprimorar habilidades de comunicação e escuta ativa, incentivando a participação de todos os alunos, gerindo dinâmicas de grupo e proporcionando um ambiente seguro e favorável à aprendizagem.

A constante reflexão sobre a prática e os resultados obtidos permitiu identificar pontos fortes e outros a serem melhorados, promovendo uma atitude de aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional, mas também pessoal.

Esta investigação veio reforçar a convicção de que a educação literária é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A leitura literária revelou-se crucial para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, de estímulo da criatividade, da imaginação e do pensamento crítico. É por isso importante que a literatura seja integrada no currículo escolar de forma intencional e significativa, não apenas como um complemento, mas como uma componente essencial da formação dos alunos. A seleção de obras diversificadas, que reflitam diferentes culturas, temas e estilos, enriquece a experiência educativa e amplia os horizontes das crianças. As estratégias que incentivam a colaboração e a autonomia dos alunos devem ser valorizadas, permitindo que as crianças assumam um papel ativo no seu processo de aprendizagem. A escolha das obras, a elaboração de projetos e a partilha de ideias fortalecem a responsabilidade e o envolvimento dos alunos. Além disso, compete também à escola promover o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural, integrando práticas que reflitam esta diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e conscientes da riqueza cultural do mundo. Desempenhando os professores um papel crucial na promoção da educação literária, é fundamental investir na formação contínua dos docentes, proporcionando-lhes ferramentas e conhecimentos para implementar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Abres este estudo caminho para futuras investigações e práticas educativas que aprofundem a integração da literatura no ensino básico, possibilitando a exploração de novas tecnologias na educação literária e investigando como as ferramentas digitais podem ser utilizadas para enriquecer a experiência literária, através de e-books, audiolivros, plataformas interativas e projetos multimédia e desenvolvendo estratégias e que atendam às necessidades de alunos com diferentes níveis de competências leitoras, garantindo a inclusão e o sucesso de todos.

Para terminar, esta investigação demonstrou que a leitura literária é uma ferramenta valiosa para a formação integral das crianças, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a vida num mundo cada vez mais complexo e globalizado.

Através da literatura, as crianças podem explorar novos mundos, compreender diferentes perspetivas e desenvolver a empatia e o pensamento crítico. Este estudo vem reforçar a importância de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia dos alunos, a colaboração e a reflexão crítica, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e

participativos. Enquanto profissional de educação, esta experiência foi profundamente enriquecedora, fortalecendo o meu compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora. Acredito que investir na educação literária é investir no futuro, promovendo uma sociedade mais justa, culta, criativa e solidária. Espero que este trabalho inspire outros profissionais a explorarem as potencialidades da educação literária, utilizando estratégias diferenciadoras, abandonando o conforto que muitas vezes comporta a norma e a contribuírem para a formação de gerações de leitores apaixonados e cidadãos mais compreensivos e comprometidos com o mundo que os rodeia.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alçada, I. (2017). Conclusões do 12º ENAPP. APP.
- Alçada, M. L., I., Calçada, (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal: Relatório de Progresso*. Instituto Nacional de Educação.
- Araújo, A. M. J. (2016). Introdução. In *Ei! Estudar, Investigar e Intervir*, 13-15. Escola Superior de Educação do Porto
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *Textura*, 6-29
- Azevedo, F. & Balça, Â. (Coords.). (2016). *Leitura e educação literária*. Pactor.
- Azevedo, F. (Coord.). (2018). *Formar leitores literários: Ideias e estratégias*. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Azevedo, F. (2007). Práticas estimuladoras da formação de leitores críticos e comprometidos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 27-34.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lidel.
- Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. UIED (Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento)
- Bagnoli, A. & Clark, A. (2010). Focus groups with young people: A participatory approach to research planning. *Journal of Youth Studies*, 101-119
- Balça, Â. (2023). Educação literária na escola. *Antares*, 1-21
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (2ª ed.). Edições 70.
- Bastos, G. *Literatura infantil*. (1999). Universidade Aberta.

- Bettelheim, B. (1986). *A psicanálise e a educação: O desenvolvimento emocional da criança*. Companhia das Letras.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Buescu, H, Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de português ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes et al. (Eds.), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores*, 21-33. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2011). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Chambers, A. (1994) *Cómo formar lectores*. Editorial Kókinos
- Chartier, R. (1999). *A história cultural: Entre práticas e representações*. Difel.
- Colaço, M. R. (2004). *A criança e a vida*. Edições Asa
- Colomer, T. (2009). *A educação literária: teoria e prática*. Editora Contexto.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola* (L. Sandroni, Trad.). Global Editora.
- Colomer, T. (1991) *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Laia.
- Costa, A. (2021). Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *Palavras. Revista em linha. Português, língua pluricêntrica*, 23-34.
- Costa, P. (2015) Algumas notas sobre o discurso oficial para o português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*. UNESP
- Cunha, C. & Cintra, L. (1991). *Nova gramática do português contemporâneo* (8.ª ed.). Edições João Sá da Costa.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 9-19

- Dias, L. (2007). *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo* (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 113-126.
- Duarte, N. (2010). *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias*. Editora UNESP. Educação.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* 119–161. Macmillan
- Fillola, A. (2004). *La educación literaria*. Ediciones Aljibe.
- Fortin, M. (2019). *Fundamentos e etapas no processo de investigação*. Lusociência
- Fossile, D. (2010). Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, 11, 105-11
- França, L. (2020). *A Leitura Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Desafios*. Editora Educação Literária.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, L. (2000). A "aprendizagem ao longo da vida": análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, 10/11, 11-24
- Freitas, M. (2000). *A psicologia e a educação: conceitos e desafios*. Edições Asa
- Galván, J. (2004). *Writing literature reviews: A guide for students of the social and behavioral sciences*. Pyczak Publishing.
- Gerrish, K. & Lathlean, J. (Eds.). (2015). *The research process in nursing* (7ª ed.). Wiley-Blackwell
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática* (C. L. Pires, Trad.). Celta.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Caminho.

- Gusmão, M. (2002). Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, 22-58.
- Gusmão, M. (2018). *Neo-Realismo: Alguns Exercícios de Releitura*. Edições Colibri.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(2), 95-105.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Educational and Interdisciplinary Research Center.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE Publications.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Laal, M.(2013). Positive interdependence in collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 286-289
- Manzano, S. . (1988). *Despertar literário: Uma abordagem à educação pela leitura*. Editorial Educação Literária.
- Mata, L. (2001). *A descoberta da escrita*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Fillola, A. (2004). *La educación literaria*. Ediciones Aljibe.
- Menezes, C. (2010). *A importância das brincadeiras no desenvolvimento psicológico da criança* (p. 50). In I. M. S. de Farias, M. A. de Almeida Silva, & C. D. Menezes (Eds.), *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Liber Livros.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Pagan, N. (2018). *Theory of mind and literature*. Routledge.
- Papalia, D. (2001). *Experience human development* (12^a ed.). McGraw-Hill Education

- Parente, M. (2002). A avaliação na educação de infância: uma reflexão sobre a prática. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 191-202
- Pennac, D. (2001). *Como um romance*. Tradução de Vera L. Figueiredo. Editorial Presença.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. T. I. (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* 11-21. APM
- Pozo, J., & Crespo, M. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico* (5ª ed.). Artmed
- Ramilo, M., & Freitas, M. (2002). *Sistema de transcrição oral REDIP*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
- Ramos, A., & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: Quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, (3), 17-2
- Ramos, M. (2013). *Educação literária no ensino básico e no ensino secundário*. Edições Asa.
- Rechou, B. (2008). Educación Literaria e Historias Literarias. In E. Díaz, L. Suris, & E. Mato, A Mi Dizen Quantos Amigos ey: Homenaxe ao profesor Xosé Luís Couceiro, 333-342. Universidade de Santiago de Compostela.
- Ribeiro, F., & Newman, D. (2010). *Análise de Grupos Focais: Vantagens e Limitações na Pesquisa Qualitativa*. Edições Sílabo.
- Richardson, W.(1994). Ethical decision making: A review of the empirical literature. *Journal of Business Ethics*, 13(3), 205-221.
- Rouxel, A. (2002). *Práticas de leitura: Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.
- Sabino, I. (2008). *Didática e docência: aprendendo a profissão* (p. 4). Liber Livros
- Santos, R. (2000). *A formação do leitor literário: a escola e os seus desafios*. Editora.
- Sardinha, M., & Machado, M. (2013). Leitura, literacia e escola: construções (im)perfeitas. *Revista de Estudos Literários*, 2, 45-60

- Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Serrano, J. (2004). *Ética y trabajo social*. Universidad de La Rioja
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de implementação do programa de Português do ensino básico*. Ministério da Educação
- Simões, A., & Araújo e Sá, M. (2003). "Aquele de camisas às flores é brasileiro": Estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. In A. D. Barker (Ed.), *O poder e a persistência dos estereótipos* (pp. 283-297). Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto Editora Sousa.
- Sousa, O. C., (2008). *Desenvolvimento da competência narrativa*. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 13-52). Colibri.
- Sousa, M., & Baptista, C., (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha* (2ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Swaby, B. (1989). *Diagnosis and Correction of Reading Difficulties*. Allyn and Bacon.
- Thérien, C. (1997). *Anthologie de la littérature d'expression française*. Québec Amérique.
- Tinzman, M. B., Jones, B. F., Fennimore, T. F., Bakker, J., Fine, C., & Pierce, J. (1990). *What is the collaborative classroom*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147

ANEXOS

ANEXO A – Plano individual de trabalho

Anexo A- Plano individual de trabalho (PIT)

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO (PIT) Nº _____									
Nome: _____ Semana _____/_____/_____ a _____/_____/_____									
	O que penso fazer:	Nº	O que fiz:						Tot
Português	Ler um livro/ Ler textos: _____								
	Cópias de textos/listas de palavras/ PDicionário								
	Auto Ditados								
	Escrever Textos								
	2 Fichas do livro de fichas								
	Livro de Gramática - Estudar a gramática trabalhada								
Matemática	Escrever 3 números (com classes dos milhões, milhares e das unidades) e escrever a leitura por ordens e classes								
	Estudar e escrever as Tabuadas								
	Escrever números em numeração romana								
	Fazer 1 conta de somar; 1 de subtrair; 1 de multiplicar; 1 de dividir								
	Fazer 4 contas com n.ºs decimais								
	Exercícios com frações								
	Escrever as medidas de comprimento/ capacidade/ massa (pode ser em tabela)								
E.M.	2 Fichas do livro de fichas								
	2 Fichas do livro de fichas								
	Exercícios do Manual								
	Estudar o que já foi trabalhado (no manual de EM...)-resumo/esquema ou cópia								
Ed. Artística	Desenho								
	Recorte/Colagem								
	Construções								
Trabalho de Projeto									
Total									
OFICINA – TEMA:		O que vou fazer:							
O par/grupo:									
A minha avaliação do trabalho:		Avaliação da professora:							
Cumprir o meu plano ☐									
Trabalhei as minhas dificuldades ☐									
Já sei a matéria onde tinha dificuldades ☐									
Fiquei com trabalhos incompletos ☐									

ANEXO B – Guião do grupo 1 – *Estranhões e Bizarrocos*

Anexo B

Guião de leitura da obra *Estranhões e Bizarrocos*

Sobre o nosso livro...

1. Quem o escreveu?

o nome do autor é
José Eduardo Agualusa.

2. De que nacionalidade é o/a autor/a?

A nacionalidade é Angolano.

3. Quem o ilustrou?

A sua ilustração foi Henrique
Lazarte

4. Em que ano foi publicado o livro?

O livro foi publicado no ano 2000.



Estranhões & Bizarrocos

Aconselhavam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

- O livro fala de muitas aventuras divertidas.
- O livro é muito emocionante.

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

O momento que mais gostámos foi as crianças fazerem protótipo para salvar o planeta e inventar, na primeira história. É o momento que gostámos menos foi quando a borboleta ficou presa na tala da avó na quinta história.

Qual a frase, de uma das histórias, de que mais gostaram? Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

A frase que mais gostámos foi "Ela que sempre tivera uma cor tão bonita." pág. nº 49.

Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

A minha ilustração favorita é uma paisagem com dois bichos no texto do Sombador pág. 57.

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!

Nós entendemos todas as palavras e expressões porque este livro foi escrito para as crianças entenderem. Apesar do autor ser Angolano nós conseguimos perceber tudo, mas ele às vezes utiliza uns nomes diferentes como: Jacano, Tangi, Felini.

Estranhões & Bizarros



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da
mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste
autor/a?

O que dá estilo a esta história é a maneira de escrita dela,
as aventuras, os sentimentos e a vida que ela dá às histórias.

Desafio! Agora são vocês as/os escritoras/es!

E se este livro tivesse uma outra história? Que título lhe davam? Do que falaria? Escrevam uma história para este livro! No final, ilustrem a vossa narrativa!

I

Planificação do texto	
Personagens	Amê, Maria Amê, Matheus e Lourenço
Onde e quando?	Um mundo dos animais e dos contrários; às 2h00 min
Problema	Quatro crianças bebem uma poção que os transforma em animais
Desfecho	Eles saem do mundo dos animais e dos contrários

(2) momento dos animais e das contações

Em uma vez um grupo de quatro amigos que se chamavam Zeca, Zeca, Mathew, Zeca e Maria Zeca.

A Zeca, o Zeca e o Mathew foram a casa da Maria Zeca. A mãe dela era uma bruxa muito poderosa, ali tinha um armário cheio de poções. Os quatro amigos foram a esse armário e sem ver beberam uma poção pensando que era água, mas na verdade era uma poção que os transformava em animais! A Zeca transformou-se numa galinha, a Maria Zeca transformou-se numa anta, o Mathew transformou-se num cão e o Zeca ficou transformado numa raposa e de repente todos adormeceram, quando acordaram, perceberam que estavam num mundo completamente ao contrário!

- Onde estamos? Disse Maria Zeca preocupada.

Elkarian um por um e todos disseram:

- Somos animais!!!

Mathew confuso disse:

- Não deu nada com isso!

Zeca preocupado disse:

- Mas estamos a andar e mesmo assim?

O Zeca, para verificar que isto não era um sonho,

decidia da vida comida a todos.

Todos disseram:

-AAAAAAUUUUUU!!!

E o Mathew disse:

-Porque é que fizeste isto com aquela maluca!

Ele disse:

-Foi para meificar na internet com um sonho em nós

Tentámos todos disseram:

-Louvamos isto é um sonho em nós?

E o Lourenço respondeu:

-NA AAA OOOO!!!

No meio delas havia uma caixa, elas ficaram curiosas e abriram-na lá dentro tinha um mapa que dizia:

-Se a feiticeira quiser encontrar a maldição para manter de dentro nós ter que enfrentar.

Eles foram à procura da maldição da destruição onde estava a feiticeira a montada em montes altos, mas eles conseguiram escalá-la viraram uma torre e encontraram a feiticeira de longe e a feiticeira deu-lhes a poção da volta para casa.

FIM!

Estranhões & Bizarros

Somos animais!!!!



ANEXO C – Guião de leitura da obra *O homem que engoliu a lua*

Anexo C

Guião de leitura da obra *O homem que engoliu a lua*

Sobre o nosso livro...

Quem o escreveu?

Mário de Carvalho

De que nacionalidade é o/a autor/a?

Do Beco das Sardinheiras

Quem o ilustrou?

Pierre Pratt

Em que ano foi publicado o livro?

Maio de 2009



O homem que engoliu a Lua

Aconselhavam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

Não temos a certeza porque ~~o~~ ~~trave~~ ~~haver~~ Partes que não entendemos o significado de algumas partes mas achamos engraçada a ideia de um homem engolir a Lua.

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

O momento que mais gostamos foi quando o homem engoliu a Lua e o momento que ~~mais~~ menos gostamos foi quando deram azeite para ele vomitar a Lua.

Qual a frase da história de que mais gostaram?
Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

Página nº 8

"O ze' Metade cantava o fado, Postado à soleira da porta enquanto acabava um saquitol de tremosos."

Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

Página nº 31

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!

"... me não lembrava..."
"... Farronca..."
"... nha mãe..."
"... Postado à soleira"
"... saquitel..."
"... melancólico..."
"... o' nha mãe..."
"... Andrade da Mota..."
"... escoreito..."
"... escanifética"

O homem que engoliu a Lua



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste autor/a?

O falatório do autor e algumas palavras mais e o que do "estilo" do texto.

O homem que engoliu a Lua

O homem que engoliu a Lua andava muito mal e cheio de dores no estômago, porque cada vez que a noite começava a Lua dentro dele crescia tanto, mais tanto, que quase que lhe explodia a barriga, ~~mas~~ ele só não explodia porque tinha uma companhia, o Pantufa que era o seu cão.

Ele sempre se aguentou, menos num dia que ele não conseguia aguentar nem mais 30 minutos então chamou um ^{helicóptero} helicóptero porque era um dos únicos transportes onde ele cabia dentro.

Quando ele entrou dentro do helicóptero foi diretamente para o hospital, onde a sua barriga explodiu e ele foi operado ~~onde dele~~ e tiraram ^{de} a Lua da barriga e ele ficou magro para sempre.

E depois desta confusão ele ficou para sempre conhecido como O homem que engoliu a Lua.

O homem que engoliu a Lua



ANEXO D – Guião de leitura da obra *O pequeno livro dos medos*

ANEXO D

Guião de leitura da obra *O pequeno livro dos medos*

Sobre o nosso livro...

Quem o escreveu?

Sérgio Godinho

De que nacionalidade é o/a autor/a?

Portuguesa

Quem o ilustrou?

Sérgio Godinho

Em que ano foi publicado o livro?

ano 2000



O Pequeno Livro dos Medos

Aconselhavam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

Sim, aconselhávamos o livro, porque fala sobre o medo e faz-nos pensar que ele é uma coisa boa, faz-nos perceber uns dos vários medos que as pessoas têm.

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

O momento que gostámos mais da história foi a parte em que o medo de demorar um poema, para nós não houve um momento que gostaríamos menos.

Qual a frase da história de que mais gostaram?
Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

"Vou saltar, correr, espremiar, lutar, falar, responder, perguntar, ou, muito simplesmente, pensar."

Página 46

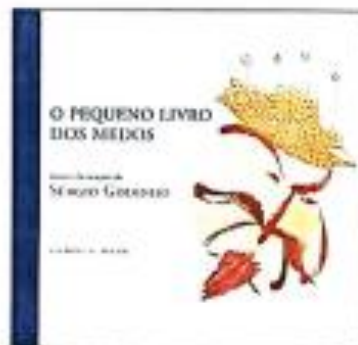
Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

A nossa ilustração preferida foi a de um leão.
Página 10

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!

"Tinha de olhar para dentro do medo..." "Exrita!" "Fuirha."
"Col!"

O Pequeno Livro dos Medos



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste autor/a?

- Transforma a história para situações verídicas;
- Torna a escrita mais profunda;
- É muito creativo.

Desafio! Agora são vocês as/os escritoras/es!

Anos mais tarde, o narrador também deixou uma história à sua filha para quando ela tivesse medo. Que nome acham que deu à história? O que será que ele escreveu? Escrevam um capítulo para este livro onde o bicho dos medos desconhecidos lê a história à filha do narrador. No final, ilustrem a vossa narrativa!

Planificação do texto	
Personagens	Jerusa / O bicho dos medos desconhecidos
Onde e quando?	No sótão
Problema	Foi ao sótão buscar umas fotografias antigas, um livro caíu, apareceu o medo, ele começou a ler esse livro e a falar com ela.
Desfecho	O medo desapareceu num sumiço

*Ela

O pequeno livro dos medos (volume 2)

Foram umas coisas novas e estranhas chamadas Terrores.

Um dia decidi ir ao sótão buscar umas fotografias antigas para constatar como prendo garotos pois, ali, procurei os gatos, deixei um livro aberto, e mostrei que esse livro era de meu pai! Falamos de uma coisa, um pouco estranha, dos seus medos.

De repente apareceu um bicho, ele sabia que o conhecia e também sabia que procuramos algo dentro dele e em uma alta dose!

- Bicho dos medos desconhecidos, preciso de poder contigo!

O bicho dos medos desconhecidos respondeu:

- Eu já sei o que me querem dizer, quem sabe o porquê desse livro e não há melhor maneira de explicar do que o livro. Vou começar a ler. O pequeno livro dos medos. Eu morei dentro de uma pessoa, ela tinha vários medos, todos eles desconhecidos. Ela tinha favoritos, só sabia que os conhecia como se fossem coisas boas ao princípio comecei a estranhar mas ao longo do tempo foi constata-se uma casa dentro dela. - Depois o mostro o par de ler e desapareceu. Então não sabia para onde ele teria ido, só sabia que havia um medo que a assombrava só de encerrar o livro. Quando algum tempo, então descobri para onde tinha ido, o bicho. Tinha ido

O Pequeno Livro dos Medos



ANEXO E – Guião de leitura da obra *Ynari – a menina das cinco tranças*

ANEXO E – Guião de leitura da obra *Ynari – a menina das cinco tranças*

Sobre o nosso livro...

Quem o escreveu?

ONDJAKI

De que nacionalidade é o/a autor/a?

Angolano

Quem o ilustrou?

Daniela Wozniak-Montana

Em que ano foi publicado o livro?

setembro de 2016



Ynarí - A menina das cinco tranças

Aconselharam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

- 1ª Se a menina tivesse tranças;
- 2ª Porque essa pessoa pode gostar desse autor;
- 3ª Porque pode relacionar com a vida dela/ele.

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

Apartir que gostamos mais: à medida que começa a perder as tranças.
Não gostamos menos: porque não gostamos porque gostamos do texto inteiro.

Qual a frase da história de que mais gostaram?
Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

página 36
Porque nós não sabemos os significados da palavra «valor»!

Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

página 13
porque Mary ~~ela~~ tem um animal.

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!



palanta
latimbo
lapino
longo
calaf
parveta
Eula

Ynari - A menina das cinco tranças



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste autor/a?

Ele escreve muitos diálogos.
Daí para perceber a história.
A mensagem é profunda.
E mostra a imaginação dele.
As personagens têm nomes giro.
A letra no início dos parágrafos é giro.

Desafio! Agora são vocês as/os escritoras/es!

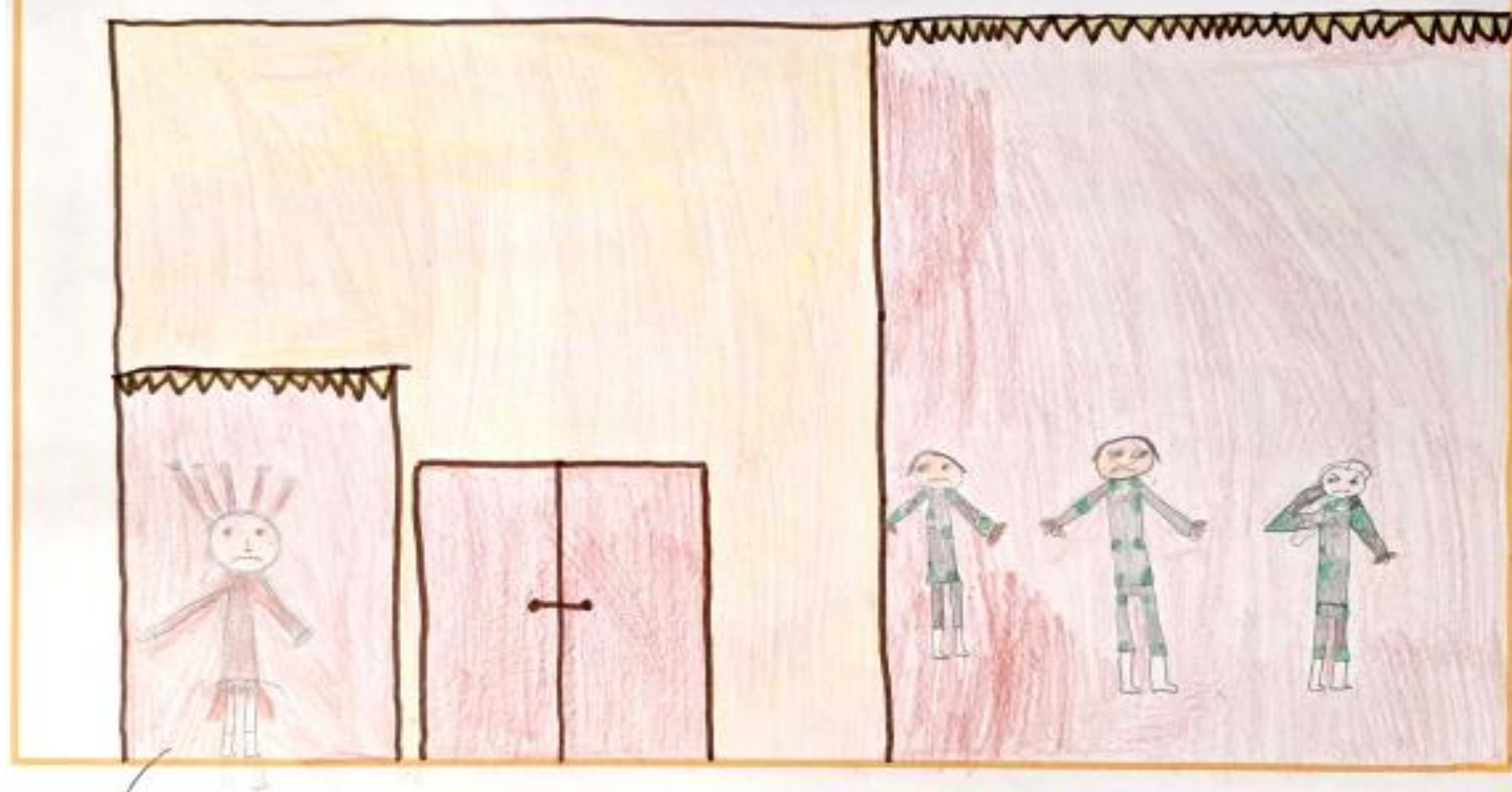
Imaginem que são a Ynari e existe um povo que precisa da sua ajuda! Escrevam um novo capítulo para esta história onde a Ynari ajuda este povo a resolver o seu problema. No final, ilustrem a vossa narrativa!

Planificação do texto	
Personagens	Ynari e o povo
Onde e quando?	Em Angola há muito tempo
Problema	Este povo não tem uma língua
Desfecho	

Durante algum tempo apareceram os seus aliados ao lado de Yany
 e que a tinham perturbado. Depois Yany começou a dizer tudo, ela
 já lá fora para ver o que acontecia. Era uma manhã, Yany
 tentou sair o mais depressa possível mas não foi suficiente. Os
 seus amigos tentaram ajudá-lo mas foi tudo domo. Os alunos
 chegaram, começaram todos lá fora para ajudar, mas ninguém
 deu a mesma atenção. Finalmente, Yany saiu e foi rapidamente
 ajudar os outros. Yany que já tinha duas coisas de mais, usou
 para ajudar os outros mas acabou por perder os. É só que sempre
 a guerra de Angly porque entre Yany acabou a guerra, mais por
 debaixo, por isso ela não a conseguiu dela. Quando foi chamado
 a Yany foi galão com a chave do albedão para ver o que se passava.
 - Que qual é o seu problema? - disse Yany
 - O meu problema é que não mais conseguiremos voltar este
 mundo.
 - Então porque é que não mais devolvemos o mundo?
 - Eu nunca lá pedirei por o que sigam! - disse o chefe
 - Porquê? - disse Yany
 - Porque nunca deviamos voltar o mundo.
 - SOLDADOS!
 - Sim chefe?
 - Contem as últimas coisas desta civilização.
 Se Yany perder-se no tempo perderá a magia.

- Eu não deixo mais trabalhar no trabalho eu vou trabalhar para eles ajudar.
 - Porque é que não vais ajudar?
 - Porque não vão deixar os outros, não vão deixar os outros juntos, eu sei que não quero ter de ser um bom.
 - Se quiserem em um ou outro trabalho para mudar a situação.
 - Ok não sei qual que é uma boa ideia!
- Yany vai ao trabalho para trabalhar, de novo a situação não mudou, todos os soldados continuaram a ser os mesmos.
- Fim!!

Ynari - A menina das cinco tranças



ANEXO F – Guião de leitura da obra *A manta*

ANEXO F

Guião de leitura da obra *A manta*

Sobre o nosso livro...

Quem o escreveu?
Isabel Minhós Martins

De que nacionalidade é o/a autor/a?
Portuguesa

Quem o ilustrou?
Yara Kono

Em que ano foi publicado o livro?
Julho de 2015



A Manta

Aconselhavam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

Sim, porque o livro é interessante e engraçado.

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

A melhor parte é a parte da carne da avó e a que menos gostamos não foi nenhuma, pois o livro é lindíssimo.

Qual a frase da história de que mais gostaram?
Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

pág. nº 9 O vestido tinha um balaço pequenino, aqui à altura do peito e a tua mãe dizia que vivia lá um gnomo.

Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

pág. nº 12/16

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!

satulhu
ensopado
loja do Baixo
comido pelo sol

A Manta



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da
mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste
autor/a?

A autora ~~essa~~ escreve textos pequenos não
escreve coisas muito difíceis para as crianças,
~~essa~~ escreve pouco para não ocupar espaço,
sublinha as coisas mais importantes

Desafio! Agora são vocês as/os escritoras/es!

A Manta da avó era feita de centenas de pequenos retalhos! Como seriam ou outros? Que histórias poderiam eles contar? Escrevam um novo capítulo para este livro onde contam a história de um pequeno quadrado de tecido da manta da avó! No final, ilustrem a vossa narrativa!

Planificação do texto	
Personagens	avó, neta, primo, irmão, cão e gato
Onde e quando?	Lisboa, 1º ano em que a avó morreu
Problema	encontrar a chave
Desfecho	descobrimos da história do retalho

Um mês depois da avó morrer, nasceu o meu primo Pedro que nunca chegou a ouvir as histórias da avó, por isso eu contei-lhe tudo, todas as retalhos da manta. Menos um, que a avó nunca me contou o que significava. Apenas contou aos gatos e ao cão, pois antes de ter netos a avó contava as histórias da manta aos animais de estimação. Tentei perguntar aos gatos e ao cão, mas elas só diziam:

- Miau.

- Au au.

Não entendi nada por isso fui ver o diário da avó, pois a avó deixava-me lê-lo quando era viva, mas nunca me deixou ler a última página, devia de estar lá a história do retalho. O meu azar é que a avó quando morreu tinha a chave do diário pendurada ao pescoço. Fui ao cemitério e cavei a sepultura da avó e tirei a chave.

Quando voltei a casa abri o diário da avó e descobri que aquele retalho foi o primeiro retalho da manta que a avó tinha utilizado quando nasceu, por isso é que é especial.

Fp!!!



ANEXO G – Guião de leitura da obra *O tubarão na banheira*

ANEXO G

Guião de leitura da obra *O tubarão na banheira*

Sobre o nosso livro...

Quem o escreveu?

David Machado

De que nacionalidade é o/a autor/a?

Português

Quem o ilustrou?

Paulo Galindo

Em que ano foi publicado o livro?

8-10-2009



O Tubarão na Banheira

Aconselhavam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

Sim, porque a história é divertida.
É porque é compreensível.

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

O momento que mais gostámos foi quando ele pescou o tubarão e quando levou o tubarão para a escola.
O momento que menos gostámos foi em que eles foram ao sótão e quando o arca se remexeu em cima dos livros.

Qual a frase da história de que mais gostaram?
Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

Lig. (15) O meu avô Alina fez uma carta esquisita.

Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

A nossa ilustração preferida é a da Pág. 14) com uma rapariga de pesca com uma isca na boca do tubarão.

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!

Abespinhado
Deturcões
incrédulo

O Tubarão na Banheira



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste autor/a?

- A forma como pensa
- Destaque das palavras difíceis
- Tema do texto
- A forma das ilustrações
- palavras difíceis no texto

Desafio! Agora são vocês as/os escritoras/es!

Como acham que se sentiu o Osvaldo com a chegada do Tubarão ao seu aquário? O que lhe disse? Como se tornaram amigos? Escrevam um novo capítulo para esta história, contando-a pelo olhar do pequeno peixe. No final, ilustrem a vossa narrativa!

Planificação do texto	
Personagens	osvaldo, tubarão
Onde e quando?	aquário Mar aquário
Problema	chegada do tubarão
Desfecho	Ele Osvaldo fazo caso) Ficaram amigos

Título: Como o tubarão e o Urvaldo ficaram amigos

Uma bela manhã, o Urvaldo estava a dormir e de repente teve uns estranhos e penosos que estavam a assaltar a casa mas na verdade era os donos que foram à pesca e pararam um tubarão!

Foi difícil ao princípio para o Urvaldo quando o tubarão chegou a casa. A seguir, o Urvaldo disse: — O tubarão, é muito grande para estarmos aqui dentro neste aquário! Os donos perceberam que o Urvaldo e o tubarão não se estavam a entender. Como o Urvaldo não se estava a dar bem com o tubarão ficou muito aborrecido quando os donos o meteram na banheira. O Urvaldo sentiu-se mal porque não tinha ninguém para falar, por isso tentou conversar com o tubarão.

— Tubarão... neste o jornal de hoje, aqui é aerei.

O tubarão respondeu:

— Tu também, o Urvaldo, é muito giro o jornal de hoje.

Do dia seguinte eles começaram brincar às escondidas. Os brincadelos, eles perceberam que tinham muito em

O Tubarão na Banheira



ANEXO H – Guião de leitura da obra *Perfeitamente normal*

ANEXO H

Guião de leitura da obra *Perfeitamente normal*

Sobre o nosso livro...

Quem o escreveu?

Tom Percival.

De que nacionalidade é o/a autor/a?

Inglês.

Quem o ilustrou?

Tom Percival.

Em que ano foi publicado o livro?

Maior de 2019



Perfeitamente Normal

Aconselhavam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

Sim. Porque tem ilustrações muito bonitas e foge nos reflectir sobre acentuação como nome

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

Foi quando ele se sentiu livre e outros pessoas foram ter com ele a nome e a que menos gostamos foi quando ele não pôde ir viver com os amigos

Qual a frase da história de que mais gostaram?
Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

"Ele era perfeitamente normal que era tudo o que precisava."
pág. 29

Perfeitamente Normal



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste autor/a?

- Letras curtas;
- A forma de escrito varia em letras;
- As ilustrações;
- As tiles estão ao contrário;
- O autor quer transmitir uma mensagem profunda através da forma como escreve.

Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

A nossa ilustração preferida foi da pág 27 e 28.

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!

- Afogado

Desafio! Agora são vocês as/os escritoras/es!

O Norman percebeu que ser perfeitamente normal era coisa que não existia! Como acham que tem sido a sua experiência agora que decidiu que não ia esconder mais o seu segredo? Escrevam um novo capítulo para esta história contando como é o novo dia a dia do Norman! No final, ilustrem a vossa narrativa!

Planificação do texto	
Personagens	Norman / os Pais / o amigo
Onde e quando?	Jardim
Problema	Pandemon no jardim
Desfecho	Quando chegaram a casa tiveram de ir jantar.

O Norman e o seu amigo Tiago tinham arar e decidiram ir a noon até um jardim distante mas eles não sabiam que esse jardim tinha uma maldição que ao pôr do Sol as aras desapareciam.

À pôr do Sol as aras desapareceram e eles ficaram muito preocupados e depois começaram a correr pelo parque e viram uma pessoa estranha: era alto e com uma capa preta a tapar a cara e limo.

- Esta maldição só acaba quando saírem do parque, terão de descobrir os enigmas! - O Norman já estava habituado às aras e ficou muito desconfortável e já estava habituado a saberem os campos, parques, jardins etc...

- Esta aqui é a primeira pista - disse a pessoa estranha - O caminho é difícil ^{você} não tem de encontrar a bola de cristal não tem de procurar para o caminho encontrar.

O Norman e o Tiago começaram a procurar, até encontrarem um labirinto, eles entraram lá dentro, começaram a seguir um caminho brilhante e cada vez estavam mais perto, até que viram a

e uma bola muito brilhante. Eles começaram a correr até ela, ela começou a falar era como se tivesse uma pessoa lá dentro.

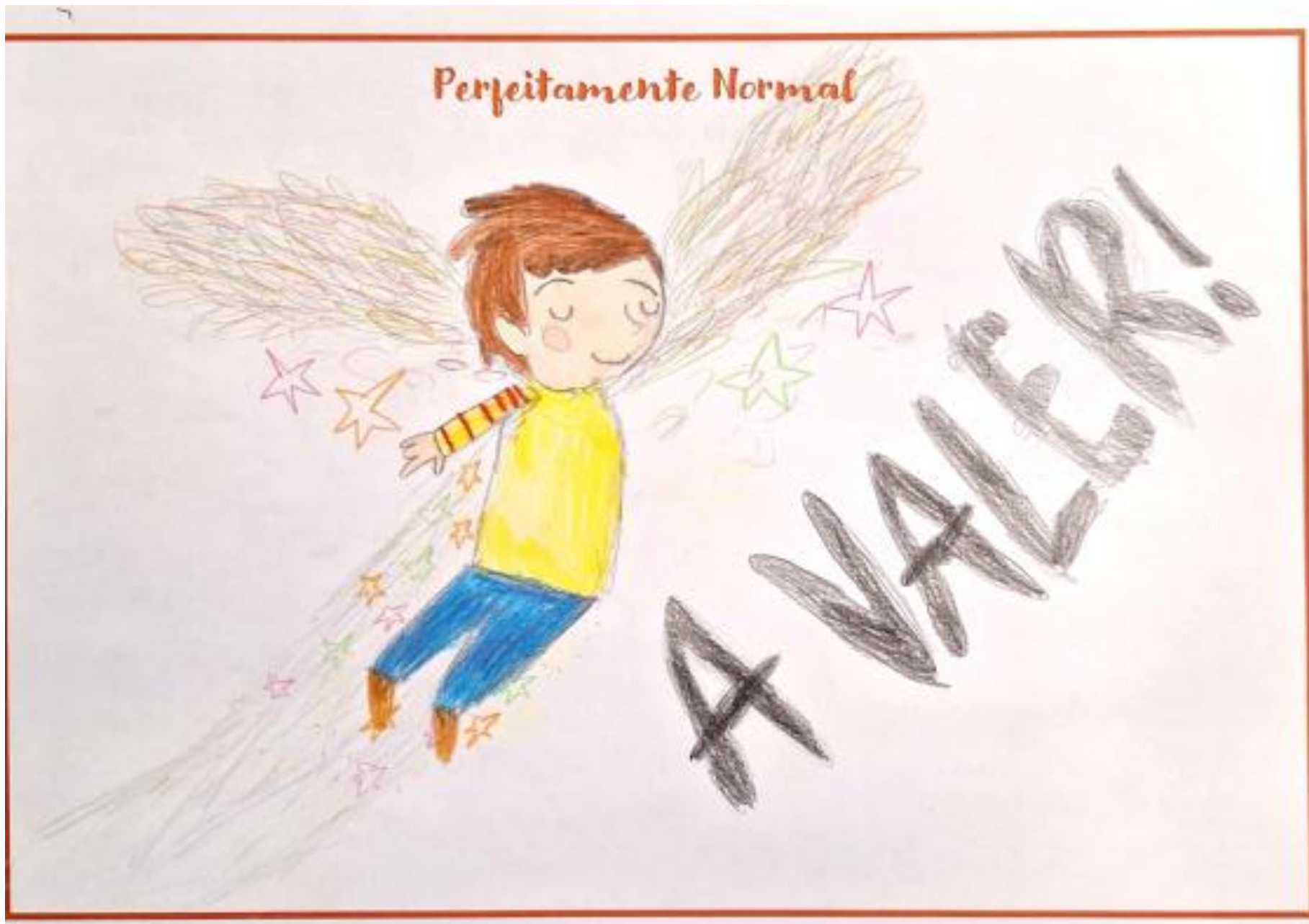
Eles pegaram na bola de cristal e foram dar à pessoa estranha e ela disse:

- Eis a segunda parte: mais depressa ou mais devagar, mas terão pelos caminhos estreitos de ir sem parar até a saída encontrar. - começou a falar a bola.

Eles usaram um caminho estranho e estreito e foram lá para dentro, começaram a correr até que o Tingo cai e o Norman ajuda-o a levantar-se e continuam a correr até que chegam à saída, foi apertado mas uma nova aventura, a maldição acaba e crescem-lhes de mais os anos e vão para casa.

Fim!

Perfeitamente Normal



ANEXO I – Guião de leitura da obra *O príncipe do rio*

ANEXO I

Guião de leitura da obra *O príncipe do rio*

Sobre o nosso livro...

Quem o escreveu?

Manuel Alegre

De que nacionalidade é o/a autor/a?

Português

Quem o ilustrou?

Danuta Wojciechowska

Em que ano foi publicado o livro?

abril de 2009



O Príncipe do Rio

Aconselhavam a leitura desta história a um/a amigo/a? Porquê? (Indiquem duas ou três razões)

Sim, porque a história é linda, as ilustrações são lindas e quase que dá para chorar.

Qual foi o momento da história de que gostaram mais? E o momento de que gostaram menos?

O momento de que gostamos mais foi quando o menino descobriu o príncipe e o que gostamos menos foi quando o príncipe se sentia sozinho.

Qual a frase da história de que mais gostaram?
Transcrevam essa frase e indiquem o número da página.

“João viu aquela luz pequenina afastar-se, viu-a luzir por sobre as águas e ficou a pensar se seria apenas um pirilampo, um luzir da sua imaginação, ou se, na verdade, seria o príncipe do Rio?”

pág 31.

Qual é a vossa ilustração preferida? Indiquem o número da página!

25

Existem palavras ou expressões no livro que não conheçam? Registem-nas aqui!

luz e cu

O Príncipe do Rio



Já sabemos que os escritores não escrevem todos da
mesma maneira!

Na vossa opinião, o que é que "dá estilo" à escrita deste
autor/a?

Ele escreve com muita imaginação, fala sobre o que nos
todeia e usa personagens engraçadas.

Desafio! Agora são vocês as/os escritoras/es!

O que será que aconteceu ao pequeno Príncipe do Rio? Para onde terá ido? Escrevam um novo capítulo onde contam o que aconteceu ao Príncipe depois de o João o ter libertado do salgueiro. No final, ilustrem a vossa narrativa!

Planificação do texto	
Personagens	Príncipe do Rio; o João; os pais do João; passato; Filipe e a Sofia
Onde e quando?	No Rio e na floresta; Durante 2 dias
Problema	O Filipe perde-se no Rio e não encontra a Sofia. A Sofia procura-o durante 2 dias e não o encontra. Depois de 2 dias, a Sofia encontra o Filipe e eles vivem felizes para sempre.
Desfecho	Encontram e vivem felizes para sempre.

O príncipe do Rio

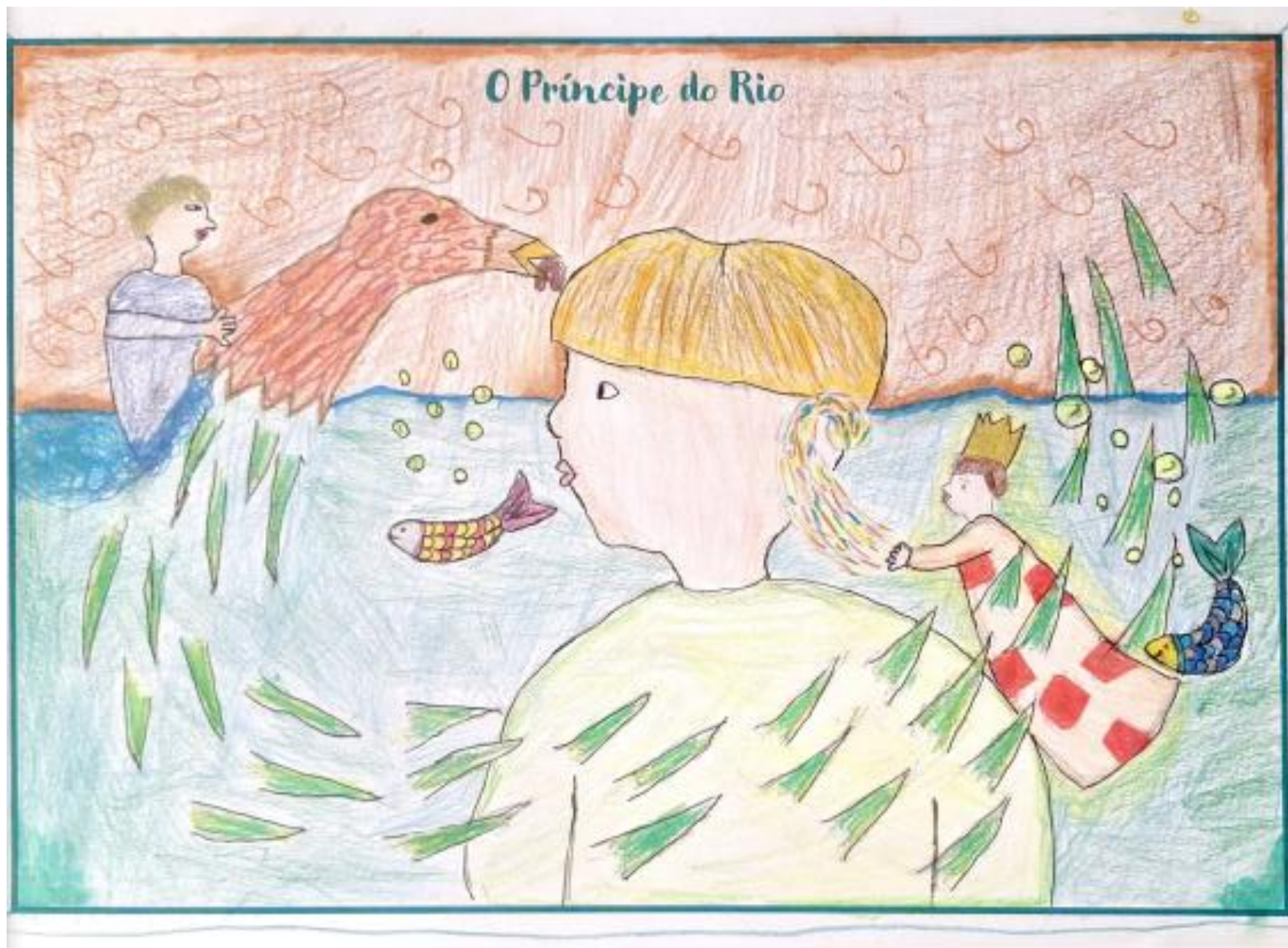
Quando o príncipe do rio foi solto ele conheceu novas pessoas e duas dessas pessoas foi o Filipe e a Sofia, para além de já ter o João como seu amigo.

Noutro dia o príncipe do rio levou a Sofia, o João e o Filipe a ir conhecer o seu reino, o rio. Eles correram e brincaram até que o Filipe se perdeu no meio do nevoeiro.

Passado algum tempo deram por falta do Filipe, até que o João teve a ideia de pedir ajuda aos pais dele. Alguns minutos depois os pais do João chegaram para ajudar a procurar o Filipe.

Depois de muito procurarem encontraram o Filipe a brincar com um pássaro muito bonito, ficaram com o pássaro e viveram felizes para sempre.

Fim!



**ANEXO J - transcrição do diálogo 3 acerca do estilo de escrita dos
autores**

Estagiária: Bem, já lemos as nossas obras literárias. E agora? Ficamos por aqui?

Alunos: Não!

Estagiária: Então eu gostava de saber as vossas propostas para a continuação do Projeto!

B.: Eu acho que precisamos de falar sobre o que lemos.

L.: Sim, mas isto é um projeto, precisamos de alguma coisa ... um resultado final.

T.: Faria sentido preenchermos uma ficha de leitura como fazemos com a Professora.

Estagiária: Eu também pensei que seria interessante realizarmos uns guiões sobre os nossos livros!

F.: E depois podíamos fazer uma exposição na Biblioteca!

L.: Ou à porta da nossa sala!

Estagiária: Combinado! O que acha Professora?

Professora Cooperante: Acho excelente!

Estagiária: Então, nós demos o nome ao nosso projeto de “Os bons leitores” porque chegámos à conclusão de que vocês conseguem apreciar as obras literárias de uma forma profunda, envolvem-se mesmo com o que estão a ler e gostam muito de o fazer. Além disso, este é um Projeto da turma e faz todo o sentido que, apesar de não terem lido os livros uns dos outros, saibam do que é que falam as obras dos vossos colegas. Até porque vocês já sabem à partida que os livros são diferentes e falam de coisas diferentes,
M.: Ninguém ficou com os mesmos livros.

Estagiária: Sim todos ficaram com obras diferentes. Mas será que apesar das histórias serem diferentes conseguimos saber, sem ler os livros, que estão escritos de maneira diferente?

F.: Porque os autores são diferentes e têm formas diferentes de pensar. Escrevem de maneira diferentes e os títulos são feitos em função da história.

Estagiária: os escritores têm uma maneira de pensar diferente porque nós não pensamos todos da mesma forma. Nem olhamos para as coisas da mesma forma. Analisamos as coisas de forma diferente.

L.: A escrita de um autor vai depender da forma como ele vê o mundo.

S.: E as histórias falam sobre coisas diferentes.

L.: Mas o autor é diferente, logo a história tem de ser diferente.

J.P. Os autores escrevem todos de maneira diferente. Isto aqui é uma coisa que eu vou dizer, não sei se está certo. Todos os autores já foram crianças como nós e tiveram

muitas disciplinas diferentes, e professores diferentes, e por isso aprenderam maneiras diferentes de escrever.

Estagiária: Ou seja, as experiências dos autores vão influenciar a forma como eles escrevem?

J.P.: Sim.

S.: Eu acho que é porque têm pensamentos diferentes.

Professora Cooperante: e vêm de onde esses pensamentos?

F.: Do mundo que vêm em volta e do que imaginam.

Professora Cooperante: e de onde é que vem essa imaginação?

T.: Daquilo que viveram e do que gostavam que acontecesse.

L.: Eu concordo com todos eles, que é com o que eles viveram e com o que imaginam, e também podem ser diferentes pelo tipo de texto mesmo.

L.: Mas pensam de forma diferente porque passaram por vidas diferentes.

Estagiária: Passaram por vidas diferentes e experiências diferentes e isso vai influenciar a maneira como eles escrevem e o que eles escrevem.

L.: Cada um tem a sua maneira de fazer a história, e cada um até pode fazer uma história de uma maneira igual, mas depois quando escrevem vão interpretar de uma forma diferente.

Estagiária: Então e que nome é que podemos dar a esta forma diferente que os autores têm de escrever?

F.: Eu acho que a forma diferente de escrever é o estilo do autor.

L.: Por exemplo um autor pode escrever romances, o outro já gosta mais de escrever outro tipo.

Estagiária: E se for um estilo de escrita diferente entre dois autores, mas os dois escrevem romances? O que é que pode mudar de um autor para o outro? Imaginem que me dão um texto e não está lá o autor. Eu leio o texto e digo, “isto é, de José Saramago” e depois me dão outro texto e digo “Este é da Ducla Soares”. Como é que nós conseguimos perceber isto sem estar lá a dizer quem é o autor?

F.: Por exemplo, dois autores escrevem dois romances. Um deles faz um histórico e o outro faz um policial. Vai ser diferente.

Estagiária: Porquê?

F.: eles podem ter formas de escrever diferentes e mais aptidão para escrever um tipo do que o outro. Eles vão usar termos diferentes. No histórico secalhar vão usar nomes mais antigos. Tem de usar palavras que têm mais a ver com o que estão a escrever.

Estagiária: Se eu vos der um texto do “diário de um banana”, mas não vos disser que é desse livro, vocês acham que iriam saber que o texto era desse livro?

R.: Sim.

Estagiária: Porquê?

R.: Porque nós já lemos muitos livros do autor e já sabemos como ele escreve e como nos faz rir.

S.: Pela forma de escrever, pelas personagens, pela forma como o escritor desenvolve a história.

Estagiária: Muito bem. Então agora vamos analisar os guiões dos nossos livros e vamos avançar com o Projeto. Vou distribuir os guiões pelos grupos e vamos analisá-los primeiros antes de os começarem a fazer.

ANEXO K – Transcrição do *focus group* com o grupo de crianças

Anexo K – transcrição do *focus group* com o grupo de crianças

Estagiária: Não se intimidem com o gravador, está bem? ...

T.: isto é um bocadinho intimidador!

Estagiária: Achas? E se eu colocar assim escondido? Parece-te melhor?

T.: Já não é assim tanto! ...

I.: Isto está a gravar?

J.: Pois está! Ainda não tinhas percebido? ...

Estagiária: ... Não se preocupem, podemos brincar e falar, não há problema!

T.: Ação!

Estagiária: Queres dizer? 3,2,1.

T.: Ação! Grupo do Falcão!

B.: É *focus group* traduzido, grupo do Falcão!

Estagiária: Vamos lá então começar! Então, nós já estivemos a falar, estivemos a desenvolver o projeto “Os bons leitores” em que lemos as obras em grupo, fizemos aqueles guiões, analisámos a escrita dos escritores, não é?

T.: Certo.

Estagiária: E vocês decidiram dar o nome ao projeto de “Os bons leitores”. O que eu gostava que vocês me dissessem e pensassem um bocadinho é, para vocês, como é que vocês acham que se fazem bons leitores?

T.: Talvez se as pessoas começarem desde novas a ler e a escrever e a ganhar (...) como é que se diz? (...) ganharem interesse pela leitura e pela escrita, talvez quando crescerem sejam bons leitores.

Estagiária: Ao longo de toda esta conversa vocês todos podem acrescentar coisas, se alguém não se lembrar de uma palavra vocês intervir. Ou seja, tu achas que fazer um bom leitor é uma coisa que começa desde cedo?

T.: Não (...)

S.: Depende!

T.: Eu acho que podemos começar depois, mas eu acho que os bons leitores às vezes começam desde cedo a escrever e isso e a ganharem interesse pela escrita, mas também há bons leitores que começam só muito tarde a escreverem histórias para meninos mais novos, adultos e isso.

J.: mas só que isto não é escritores, é leitores.

B.: Mas os leitores precisam de ter interesse para isso, porque se não tiverem interesse então não estão ali a fazer nada.

I.: o mais importante para fazer isso é o interesse. Eu acho que para fazer bons leitores é só preciso o interesse.

Estagiária: então e de onde é que vem o interesse quando nós somos pequeninos?

T.: primeiro é aprender a ler

B.: é com a mãe, não é?

I.: é ler o que nós gostamos mais de ler, mas também estar abertos para outros (...)

S.: Imagina, acho que até foi a professora A. que disse devemos apreciar todos os tipos de histórias.

T.: Devemos ler todos os tipos de livros que há.

B.: Mas eu também acho que foi a professora S. que disse que se tu gostares de um livro, por exemplo se tu gostares de desporto tu tens um livro de desporto, e depois talvez fiques com interesse e queiras ler mais, e depois de leres mais se calhar vais querer ler outras coisas.

T.: Mas eu acho que um bom leitor tem de gostar de todos os tipos de livros.

I.: Pois.

J.: Não gostar só de algumas coisas!

I.: Mas tem um estilo preferido, pode estar aberto para outros tipos.

Todos: Exato!

T.: Imagina eu gosto mais de textos dramáticos, mas também gosto de textos poéticos, narrativos e depois há uns que eu não gosto nada.

B.: Tipo contos de fadas. xxx

T.: Eu acho que nós vamos crescendo e vamos gostando de outras coisas. As coisas para as crianças são um bocadinho reduzidas.

B.: Quer dizer não! A colecção de “Uma Aventura” é gigante!

I.: Ele está a dizer reduzido não é em tamanho. O que ele quer dizer é que por exemplo, se nós formos muito pequeninos ler Romeu e Julieta nós não vamos perceber como se tivéssemos 20 anos.

B.: Eu acho que nós já conseguimos perceber.

T.: Algumas coisas, porque há palavras que nós ainda não conhecemos porque nós não somos velhos, descobrimos algumas palavras, mas há palavras que ainda não percebemos em textos, livros e isso.

S.: Eu gosto mais de banda desenhada! Daqui a 10 anos posso gostar muito mais de (...)

T.: Poesia!

S.: Por exemplo.

B.: Ao longo das idades vai mudando.

Estagiária: Se eu vos perguntar qual é que é a vossa primeira recordação com os livros vocês conseguem me responder?

J.: Mogli! Eu lia livros do Mogli quando era mais novo quer dizer, a minha irmã lia me livros do Mogli para eu adormecer.

B.: Martine e a Princesa Sofia xxx

S.: Eu lia um que era um urso que tinha um amigo que era um rato, não me lembro do nome.

J.: Eu lia o Mogli para adormecer.

T.: Eu também me lembro, que eu tenho um livro há muito tempo, mas não é bem histórias, é um livro de piadas que eu também lia desde muito novo.

I.: Para a referência da leitura eu tenho os livros da Disney. Falta-me muito pouco para terminar aquelas gémeas do colégio de Santa Clara. Eu não lia, mas a minha mãe lia-me.

Estagiária: A tua mãe lia-te o livro.

I.: E eu estou a ler agora.

S.: Eu tinha e ainda tenho um livro assim grosso com várias histórias.

T.: Eu também tinha um desses, o meu pai lia-me antes de ir dormir.

B.: Eu ainda tenho assim uns livros grandes de fábulas.

T.: Agora lembrei-me de um livro, que não era eu que lia mas agora lembrei-me quando eu era assim mesmo novo, quando tinha 3 ou 4 anos, a minha mãe lia-me, que era assim um livro que contava sobre os animais que eu gostava de ouvir e contava sobre os animais o que é que os animais faziam, essas coisas.

J.: Tinham nas revistas assim mais ou menos e tinha uns bonecos?

T.: Sim, eu tinha montes de livros desses.

Estagiária: Então as vossas primeiras recordações com a leitura não são convosco a ler, mas sim a ouvir ler. Estou a perceber bem?

Todos: Sim.

Estagiária: E acham que isso tem alguma influência em fazer bons leitores, essa primeira recordação?

T.: se calhar porque depois fica-se habituado a ouvir ler e a gostar de histórias depois quando se cresce aprende-se a ler gosta-se mais agora. Eu era costume, agora já não tenho comprado tantos livros, mas eu antes ia sempre à Fnac comprava sempre. Já tenho (...) eu tenho uma prateleira cheia lá em minha casa assim cheia de livros de uma série que eu vejo que é o Naruto, eu vejo e há livros dessa série eu tenho uma prateleira cheia desses livros, desde o 1 até ao 20.

B.: E para teres bons leitores porque ler também (...) sendo os pais ou seja quem for que nos lê quando nós éramos pequenos, também era assim um ato de carinho e se calhar isso também foi o que nos fez (...)

S.: Influenciou.

B.: Influenciou, exatamente.

Estagiária: vocês acham que é um ato de amor, ler para outra pessoa?

B.: eu acho que sim.

I.: Eu acho que é importante gostar e ter interesse, e se tivermos já esse hábito quando eramos pequeninos foi porque alguém que nós gostávamos nos transmitiu esse gosto. Alguém que nós gostamos pode influenciar.

Estagiária: se vocês tivessem de olhar para vocês próprios, vocês acham que são bons leitores?

B.: Sim, acho que sim.

J.: Não sei.

T.: Talvez.

Estagiária: acham que existe uma diferença entre ser bom leitor e gostar de ler?

T.: Se calhar, sim.

I.: Sim, sim.

T.: Pode não ser uma diferença muito grande, mas se calhar há uma diferença sim

B.: Tu podes ser bom leitor, mas não gostar de ler.

S.: Imagina uma pessoa lê muito bem uma poesia com entoação e tudo ce rtinho, mas não gosta muito de ler não está muito interessada, pode não gostar de poesia

Estagiária: Então para vocês um bom leitor é ter a capacidade de ler muito bem?

Todos: não.

S.: É também gostar de ler.

J.: É entender a história também

I.: Gostar, tem interesse.

J.: Às vezes quando se está a ler até se imagina que está a acontecer mesmo.

T.: É imaginar a história.

Estagiária: Então vocês quando leem acham que são bons leitores?

T.: Eu às vezes até costumo depois fazer uma continuaçãozinha da história quando a história acaba assim (...) e não tem assim um final mesmo fixo às vezes eu faço assim uma mini continuaçãozinha, ou mesmo eu imagino o mesmo dos filmes que eu vejo quando não gosto do final

I.: eu fico chateada porque acabou xxx

B.: E nos livros assim grandes que não têm imagens e nós emos assim à noite depois quando vamos para a cama ficamos ali a pensar naquilo e a imaginar as imagens.

S. e as vezes quando se esta a ler um livro normal, eu imagino como se aquilo fosse tipo um desenho animado na minha cabeça.

I.: eu e a B. andamos, eu entrei num clube de leitura aqui de Azeitão, a B. também, entrei porque eu não tinha muito tempo para ler porque tinha de fazer isto e aquilo. Agora ter o clube de leitura é uma desculpa para poder ler.

Estagiária: Essa tua perspectiva é muito interessante. Sentes que precisavas de tempo específico para a leitura?

I.: Sim.

Estagiária: Um momento do dia para dedicares só à leitura.

I.: o que eu acho que nós temos de pensar é quantas coisas é que nós temos de fazer porque temos de fazer e quantas coisas é que fazemos porque gostamos?

Estagiária: estamos a perceber o que queres dizer. O que eu gostava de vos perguntar então é se vocês acham que estão aqui presentes dois tipos de leitura, dois tipos de leitura que fazemos ao longo do nosso dia?

Todos: Sim!

Estagiária: Que nome é que lhes dariam se o tivessem de fazer?

B.: Leitura forçada.

Estagiária: Certo, e a outra?

J.: Leitura por vontade.

Estagiária: Leitura por vontade. Por gosto?

J.: por gosto, sim.

Estagiária: Ou seja, gostar de ler.

B.: as vezes um trabalho de casa que é preciso fazer, não estás a ler aquilo por gosto estás a ler aquilo porque tem de ser.

S.: Mas até temos trabalhos de casa que são giros.

T.: Há trabalhos de casa que às vezes têm textos um bocadinho ridículos. Porque falam de coisas das parvas a isso, mas nós temos de saber porque esses são os textos estão lá nos livros, são indicados nos livros e por isso temos de aceitar.

Estagiária: uma vez que tocaram neste assunto e até vão mudar de escola e vão para uma escola diferente e para um contexto diferente vocês acham que no vosso dia devia haver mais momentos dedicados para a leitura? Especificamente na escola?

L.: Sim, o pára e lê

J.: E até na escola quando alguém termina um trabalho mais cedo.

S.: E enquanto os outros colegas estão a terminar fazer o trabalho normalmente nós temos um livro na mochila e começamos a ler

T.: E nós aqui na escola por exemplo NOS intervalos e isso se nós quisermos ler não podemos temos de trazer os nossos próprios livros de casa. Lá no ciclo dá para ir à biblioteca porque está sempre aberta para nós se nós quisermos descontrair. Também vamos ter menos tempo.

B.: Mas eu acho que vir aqui à biblioteca da nossa escola escolher um livro dá um certo gosto.

S.: Eu prefiro trazer livros de casa do que vir à biblioteca, porque imagina, eu gosto de todos os tipos de livros mas prefiro uns, aqui na biblioteca até há muitos mas os que eu gosto mais há poucos. Por isso eu prefiro trazer meu livro de casa e ler.

I.: Porque aqui na biblioteca os livros foram pessoas que trouxeram e secalhar se eu for uma loja eu vou comprar os livros que eu gosto

T.: Livros que estão aqui não fomos nós que escolhemos estão aqui porque as pessoas os trouxeram ou bibliotecas maiores ofereceram.

S.: E eu acho também quando nós trazemos livros de casa é sempre melhor

B.: Mas também é bom escolher um livro na biblioteca

Estagiária: vocês acham que é importante a rotina de vir à biblioteca da escola?

T.: Por que vir à biblioteca como um trabalho de casa, nós temos de virar para o Teca requisitar um livro e temos mais ou menos uma semana para ler esse livro com Tranquilidade e é muito tempo.

I.: Como se NOS dissessem “escolham um livro, leiam a vontade”.

J.: Pois, mas também não há todos os livros que nós queremos, essa é a única coisa má da biblioteca.

T.: Mas quando nós formos para a escola maior provavelmente a biblioteca também vai ser maior e vamos ter mais escolhas, livros que não são para estas idades por exemplo há aqui livros que eu já acho muito infantis. Aqueles livros ali que têm os relógios e os bebês são muito infantis alguns da Disney, mas os da Disney alguns ainda são bons.

B.: Há livros que ninguém lhes toca.

Estagiária: Uma coisa que eu reparei no tempo em que cá estive convosco é que existem muitos livros que vocês querem ler e têm interesse em ler e não podem, Não os podem requisitar. Vocês acham que era importante que quando cá estivessem na biblioteca os pudessem ler?

B.: Eu acho que os livros que estão aqui deviam ser para ler!

S.: Para que é que eles servem?

T.: Nós estamos no quarto ano desta escola, eu pensava que por esta altura nós já poderíamos ler estes livros. Se nós não podemos ler estes livros quem é que pode?

I.: Eu por um lado até entendo porque eu vou ali requisito um daqueles livros levo para casa e estamos a fazer um trabalho de projeto sobre aquilo preciso do livro, venho à biblioteca o livro não está cá porque alguém o queria ir ler em casa.

T.: Mas aqueles livros ninguém usa!

J.: Isso era um dos que nós íamos poder usar aqueles livros. No primeiro ano só podíamos usar aqueles, depois podemos passar a usar aqueles.

I.: Mas só não se podem requisitar os livros que têm a bolinha vermelha.

S.: Mas eu um dia pedi para levar aquele que está ali de banda desenhada do Homem-Aranha e não me deixaram.

Estagiária: vocês agora vão pôr outras escolas, escolas que vão ter bibliotecas maiores vão começar a ter outros interesses de leitura vão começar a ler livros mais desafiantes

S.: Mais complexos

Estagiária: sim mais complexos

J.: Pensas que se calhar agora não íamos entender

Estagiária: exatamente. Porque é que vocês acham que há coisas NOS livros que nós só entendemos quando crescemos?

T.: Porque há palavras significados e coisas que são para mais velhos e isso, que às vezes nós não entendemos

I.: É como nos filmes. Há coisas que se calhar não NOS aconteceram ainda o que nunca vimos acontecer.

S.: O que nunca experienciamos.

B.: O que nunca pensámos.

T.: Coisas que nunca pensámos que existiriam. É como NOS filmes de terror precisamos de ser mais velhos para os ver porque ainda não temos cabeça para pensar acerca dessas coisas.

B.: Por exemplo esta reunião debate que nós hoje estamos aqui a fazer, xxx quando nós éramos assim mais pequeninos nem sequer nos vinha à cabeça que nós íamos fazer isto e se calhar agora que nós já vamos conseguir entender livros que tem mais a ver sobre isso e já conseguimos perceber melhor.

Estagiária: exatamente se vocês algum dia ouvirem alguém falar sobre um *focus group*, além de saberem o que é podem dizer que também já participaram.

S.: É a mesma coisa que agora estamos a dar o metro cúbico, imagina que eu li um livro sobre o metro cúbico quando ainda não tínhamos dado, não íamos entender nada

J.: exato

T.: Vou dar um exemplo um bocadinho melhor que o metro cúbico porque nós já demos o metro cúbico, mas imagina que havia uma prateleira de livros de matemática e nós íamos lá e havia um livro a dizer números imaginários. Mas o que é que é isso números imaginários? Nós é que inventamos? Nós não íamos saber o que é que era tínhamos primeiro de falar sobre esses números e depois ler esses livros para aprender.

I.: Nós ficamos tão condicionados nesta parte, só podemos ler certos, não estou a falar só da biblioteca estou a falar do exterior, condicionados de dividirem as partes. Uma parte é de crianças outra para adultos (...) o que é que eu ia dizer?

T.: sentes-te condicionada. Não podemos escolher como nós queremos.

B.: Podia haver alguns livros que servissem assim para todos

T.: Há livros que são para mais velhos, mas há pessoas mais novas que percebem coisas para mais velhos e há pessoas mais novas que não percebem nada daquilo, que so

gostam de ler por exemplo aquelas histórias da aventura e isso, e não conseguem perceber mais, por isso é que as coisas estão divididas, mas eu acho que as pessoas que percebem podiam ter acesso a um bocadinho mais.

I.: É que NOS faz pensar que nós estamos tão habituados a ler este tipo de livros que NOS faz pensar que outra variedade de livros não NOS vai despertar assim tanto interesse.

J.: Quando NOS diziam que só podíamos escolher os livros daquele lado, eu pensava que só aqueles livros é que eram interessantes. Agora olho para ali e penso que aquilo é uma coisa chata.

I.: Eu por exemplo acho que foi este ano que eu requisitei um livro sobre que dizia tudo sobre dinossauros e Eu Não fazia a mínima ideia do que é que se estava a falar, não estava a entender nada. Por isso eu preferia estar a ler por exemplo os do bando das cavernas, em vez de estar a ler aquele sobre dinossauros.

B.: Eu compreendo que exista esta diferença, que existem coisas que não são para a nossa idade e tudo tem o seu tempo, mas como nós não ouvimos falar daquilo não tivemos aquele gostinho antes no futuro também não nos vai servir para muito

T.: Não vamos achar que aqueles livros são interessantes porque nunca os Lemos não é alguma coisa parecida com aquilo por isso não vamos achar que aquilo é alguma coisa

Estagiária: Eu percebo o que vocês estão a dizer, mas também preciso de vos dizer que terão todo o tempo para lerem o que quiserem xxx

se fores pedir para completarem esta frase “Eu gosto de ler porque ...” como é que a completariam xxx

I.: Faz-me ganhar mais imaginação. Deixa-me criar outro mundo na minha cabeça

T.: Eu gosto de ler porque quando eu leio sinto que estou dentro do livro e por isso é que eu gosto de ler alguns livros específicos e de outros não gosto tanto porque eu sinto que estou dentro do livro sou a personagem que está (...) às vezes eu nem sequer gosto de ser o personagem principal gosto de ser o personagem secundário porque às vezes as personagens secundárias fazem alguma coisa que eu gosto mais

B.: Eu gosto de ler porque eu esqueço tudo, esqueço tudo! Os meus pais começam a chamar-me e eu estou lá no livro não ouço nada e depois entro também no livro como o T. disse, vou para outro mundo como a I. sabe tão bem!

I.: vivemos a história!

J.: Eu gosto de ler porque o livro me faz sentir mais vivo do que eu estava antes, e todos os outros motivos também que os meus colegas já disseram

S.: Eu gosto de ler porque às vezes até quando eu estou meio aborrecido o livro pode ter coisas que nem sequer são engraçadas, mas que me faz animar, os personagens do livro têm vozes diferentes às vezes até começo a fazer poses para as personagens. Xxx

J.: Eu às vezes em vez de imaginar que a história se está a passar com aqueles personagens penso que a história se está a passar comigo e com os meus colegas.

S.: E quando lemos antes de ir dormir às vezes até se sonha com o que estivemos a ler!

Estagiária: como vocês sabem, eu acho que isto não é surpresa para vocês até por outras conversas que nós já tivemos convosco, existem crianças que não leem tanto como vocês leem

T.: Não gostam tanto de ler como nós.

Estagiária: porque é que vocês acham que isto acontece?

T.: Eu acho que há crianças que não gostam tanto de ler por exemplo o meu primo não gosta muito de ler ou só gosta de fazer contas e essas coisas assim eu gosto de estudo do meio ele não gosta de ler muito e ele não costuma ler e eu acho que ele não gosta de ler porque ele não tem interesse porque imagina se eu gosto muito de matemática estou sempre a fazer matemática a resolver problemas de matemática todo dia todo dia todo dia não leio nada se não dei nada não vou ter interesse para ler. E Se Eu começar a ler depois não dá para parar de ler eu acho quem tem interesse por ler não pode ter interesse por muitas outras coisas.

S.: Mas o teu exemplo é bom porque é como na matemática quando comesas a fazer não consegues parar. Para comesares a ler tens de comesar a ler ...

T.: Tens que ir dividindo as coisas imagina eu gosto muito de matemática, mas também tenho que ler talvez seja bom vou experimentar! Experimentas ler imagina que gostas, vais comesando a ler e depois também vais fazendo a matemática e ficas ali com os dois.

J.: Eu acho que cada um tem o seu gosto

B.: Somos todos diferentes

I.: Ou secalhar não ganharam o hábito como nós, não comesaram logo desde cedo, não investiram. E é a preguiça.

Estagiária: Porque é que será que não ganharam o hábito como vocês?

B.: Porque não investiram. Não se empenharam tanto.

I.: É ler são letras é uma grande seca

B.: Como o T estava a dizer, se gostares muito de fazer as contas tu investes naquilo se tu não gostares de ler não vais ler

Estagiária: então houve um investimento da vossa parte?

Todos: sim.

T.: Investimento do nosso tempo, se nós investirmos um bocadinho nem é preciso ser muito um bocadinho do nosso tempo cada dia para ler nós acho que isso já satisfaz um pouco a nossa leitura

L.: E como nós estávamos a dizer há pouco os nossos pais quando eram eles a ler também foi um bocadinho isso que NOS fez ter a vontade e investirmos

Estagiária: então acham que existem outros fatores que não passam só por vocês?

I.: sim é influência dos outros

S.: Se nós desde pequeninos, se os nossos pais NOS começarem a contar histórias sobre (...)

T.: se nos educarem a ler

Estagiária: se nos educarem a ler, o que é que isso quer dizer?

T.: É, imagina, eu tenho um ano e os meus pais começaram logo a ler-me histórias (...)

S. Ou ensinar-te assim algumas palavras, é para depois começares logo a compreender algumas palavras e depois recordaste, ai! E eu li este livro quando eu era mais novo deixa-me ver como é que ainda é e vais sempre ter aquela fome de ler.

B.: Por exemplo os irmãos mais novos, eu tenho uma irmã mais nova e eu estou sempre a ensinar-lhe algumas coisas tanto que ela agora já sabe tem 5 anos e já sabe escrever algumas coisas e ler algumas palavras, começou logo com esse gostinho.

I.: Por isso é que há uma diferença entre o hábito e o gosto.

S.: Eu acho que não é só preciso os pais educarem a ler, ou os pais lerem todos os dias uma história tu também precisas de gostar da história.

T.: e em vez de serem sempre os pais imagina, hoje é para aí a te ler e tu dizias hoje posso ser eu a ler o livro?

J.: Parece que estamos a gravar um Podcast de leitura ...

T.: E em relação àquilo que a B. Disse em relação aos irmãos mais novos e isso, eu tenho 2 irmãs mais velhas e elas são completamente diferentes. Não é completamente diferente de cara porque elas são muito parecidas, mas é diferente de gostos. Como eu gosto imenso de matemática faz 64 problemas de matemática por dia que o explicador

dela lhe dá e a outra é capaz de ler 5 livros por dia se for preciso e fica a ler assim fica entretida e mesmo quando ela não está a ler os livros manuais de mão ela vai a Internet e fica a ler na Internet, e ela gosta de adormecer a ler. E depois também gosta de me contar tudo o que está a ler. (...)

Estagiária: nós estamos quase a terminar e eu gostava ainda de colocar aqui a minha pergunta para vocês pensarem um bocadinho, e uma vez que já vimos que há fatores Exteriores que vos influenciaram eu gostava de saber se vocês acham que a escola também desempenhou um papel importante, o que é que na escola vos influencia?

B.: a biblioteca

S.: A requisição de livros, também os textos do manual.

I. A Professora!

Todos: A professora!

S.: Sim ela ajuda muito a compreender os textos

J.: Mas nós estamos a falar do gosto pela leitura, não de como a professora nos ensina.

I.: A professora quando nós éramos pequeninos ela não nos contava as histórias que estava a ler mas contou-nos sempre muitas histórias

B.: E a história da carochinha por exemplo até há pouco tempo ela contava a história, mas ela fingia mesmo que era a carochinha.

I.: Ainda me lembro de uma história que ela contou que nós tínhamos todos caídos no caldeirão da bruxa e A Bruxa Era Ela na história que ela contava.

S.: Ela inventava histórias do nada para nos animar.

I.: Eu acho que estas histórias que ela nos conta, e às vezes também nos lê de coisas pequeninas dos livros que ela lê o que está a ler em casa, acho que tudo isto faz com que nós tenhamos mais curiosidade e faz com que tenhamos mais imaginação.

Estagiária: Muito bem. Há alguma coisa que vocês ainda queiram debater entre vocês, que queiram partilhar ou dizer antes de terminarmos?

B.: Gosto de ler!

T.: eu acho que já debatemos aqui muita coisa, acho que já falámos de tudo o que podíamos falar sobre bons leitores, ainda dava para mais, mas estávamos cá o dia todo a falar sobre isso ...

Estagiária: pois é, e temos muita coisa ainda para fazer hoje! Temos autorretratos para ir terminar!

S.: Eu já estou quase a acabar o meu!

Estagiária: Querem dizer adeus? ...

I.: e assim acaba este Podcast!

S.: Grupo do Falcão!

ANEXO L – Transcrição da entrevista com a Professora Cooperante

Anexo L – Transcrição da entrevista com a Professora Cooperante

Estagiária: Como é que foi o seu percurso profissional até chegar a esta escola?
Resumidamente ...

Professora: Resumidamente ... tirei o curso de magistério primário, na altura não havia licenciaturas. Foi o que curso de bacharelato e mais tarde fiz o complemento de formação na área da matemática. Comecei a dar aulas no ensino particular porque na altura xxx (...)

Estagiária: Não faz mal (...)

Professora: Ok, na altura precisava de trabalhar e, era mais fácil entrar no ensino particular uma vez que vivi --- e também não me dava muito jeito sair de ---. Comecei num colégio com uma substituição de um colega e nesse colégio fiquei logo no primeiro ano com 4 turmas, ou seja, 4 grupos, não! ... 4 grupos numa turma, porque tinha alunos do primeiro ao quarto ano numa turma. Foi uma experiência fabulosa, inesquecível de grande aprendizagem. Estive 2 anos nesse colégio e depois fui para um outro colégio em um colégio feito para, feito de raiz, para os trabalhadores filhos dos trabalhadores da ---, com todas as condições que se possam imaginar. Fui coordenadora pedagógica e professora de primeiro ciclo, mas também tinha uma turma com 2 grupos. Estive nesse colégio em 3 anos e depois fui para um colégio que já ambicionava trabalhar, para o Jardim infantil ----- onde estava a ----- . Era um colégio dela e no qual estive 10 anos e acho que aí foi de facto a minha grande aprendizagem enquanto profissional e de enriquecimento do currículo em que me deu uma visão completamente diferente do ensino e com a qual me identifiquei e acho que é muito importante esta identificação.

Posto isso, passados esses 10 anos que vivi em ----, vim viver para----, ainda trabalhei alguns anos em ---- a viver em ---- e vim para o agrupamento. Trabalhei nalgumas escolas do agrupamento e depois fui convidada fazer parte da direção onde estive 10 anos como adjunta da diretora com o pré-escolar e o primeiro ciclo. Passados esses 10 anos, saí por opção própria e vim para esta escolinha, onde estou há 4 anos, com esta turma.

Estagiária: Professora, gostava de lhe perguntar como é que o seu percurso profissional e o modelo pedagógico em que a professora se baseia podem ter

influenciado a forma como a professora trabalha na sala de aula e, neste caso específico, promove a leitura dentro da sala de aula.

Professora: Pronto, há uma questão que é de referir. Eu sou da área de línguas, portanto fiz o 12º ano nas áreas humanísticas, na altura acho que era assim, e, portanto, a leitura foi sempre uma coisa que teve (...) foi sempre prazerosa não é. Depois também tive algum percurso ligado ao teatro, que também ajuda muito e (...) sempre li bastante, portanto não queria ser professora, queria ser jornalista por isso o ser professora foi um acaso na minha vida. Portanto esse gosto já existe. A nível profissional, o facto de ter trabalhado sobretudo no Pestalozzi, que era um colégio em que os meninos eram muito importantes e a formação dos professores também, nós tínhamos formação no próprio colégio ela a Lucinda era linguista, portanto também as práticas eram muito dedicadas à escrita e à leitura e com várias investigações e vários projetos. Portanto nós fomos sempre incentivados a ler, nós enquanto pessoas enquanto adultos e também enquanto professores, e isso transmite-se aos alunos. O facto de lermos um jornal e levarmos um jornal para dentro da sala de aula, o facto de mostrarmos aos nossos alunos o livro que estamos a ler e partilharmos com eles, tudo isso é extremamente importante e eu acho que só (...) que vai contagiando a leitura nos meninos.

Estagiária: Então considera que o perfil de leitor e o gosto pela leitura de um professor podem altamente influenciar os hábitos de leitura?

Professora: Claro que sim, claro que sim! Absolutamente!

Estagiária: Por exemplo, um professor que não tenha, portanto, não tenha hábitos de leitura, acha que terá os mesmos, as mesmas práticas dentro da sala de aula?

Professora: A prática pode ter, talvez não as consiga, não consiga naturalmente (...) se calhar tem de forçar um bocadinho mais, isso não é no meu caso, é muito natural. Tudo em qualquer ano de escolaridade, tudo serve para escrever, tudo serve para ler, não é? Isso é uma coisa que me vem sem fazer grande esforço, na verdade eu acho que transmito isso. Claro que também preparo, como é óbvio e sei aquilo que quero que quer que eles atinjam como competências ou que tenham como competências de leitores, mas isso é mais fácil para mim se calhar. E digamos que é a área onde eu me sinto mais à vontade. Até porque uma coisa é os hábitos de leitura na escola, é muito fácil os implementar porque é uma rotina que eles têm, ler eles têm agora a leitura prazerosa, esse hábito de leitura ler o quê? E há que pensar nisso, ler o quê? Uma coisa é ler o texto que vem no manual, explorar o texto, outra coisa é a liberdade de ler, ler

quando me apetece ler, quando quero ler porque gosto, não é? E essa liberdade de escolha muitas vezes não existe porque a leitura na escola (...) Às vezes aquilo que eu sinto, não querendo estar a criticar ninguém, é que se resume apenas à leitura do texto ou a obra que é do plano nacional de leitura que é imposta (...) Que é imposta não, que é aconselhada a ler na aquela naquela faixa etária, e na verdade eu entendo a leitura muito mais do que isso, não é? É tudo, a escrita tem tudo, não está só nos livros, não está só nos manuais escolares, está em tudo o que nos envolve e, portanto, eu acho que ser leitor é isso, é partilhar com eles uma notícia, é um poema.

Quando nós trabalhamos, quando com o professor O. de teatro se pensou trabalharmos o texto, o poema do José Luís Peixoto, alguém diria? Que parvoíce! Claro que nós não trabalhámos esse poema como entre adultos trabalhamos, não trabalhámos da mesma forma como trabalharíamos com adolescentes ou com outro tipo de estudantes, mas houve partes do poema muito intensas e que este grupo conseguiu perfeitamente aprender e (...) saltar daí para também a sua construção enquanto seres e até enquanto vocabulário porque há aqui componentes muito importante enriquecimento do vocabulário que a leitura nos dá e que tudo aquilo que possamos expressar e dar a partilhar com eles vai construí-lo, vai melhorar essa bagagem com que eles ficam, de vocabulário, de pensamento não é? sim e se calhar foi isso que vocês também notaram neles

Estagiária: Notámos muito!

Professora: Porque não estavam formatados para uma única forma de ler, uma única forma de pensar!

Estagiária: Sim. Eu acho que isso depois também transparece muito até para o que eles faziam, para os poemas que eles faziam, a forma como eles escreviam (...)

Professora: Exato, é verdade que sim.

Estagiária: Pronto, neste seguimento considera que o currículo permite a existência de momentos especificamente dedicados à leitura prazerosa e de que forma é que a professora os integra na rotina da sala?

Professora: A leitura vai acontecendo logo no primeiro ano, uma vez que eles não têm um manual de português no primeiro ano, eles constroem o seu livro de leitura e a partir daí da escrita das vivências deles enquanto autores que eles vão apropriando logo do sentido da escrita no sentido da leitura, não é? E vão criando aqui uma relação afetiva que é muito importante com o ler e com o escrever, e para desenvolver também essas

competências. Portanto eles começam logo (...) eu lembro-me no primeiro ano, nos momentos de trabalho autónomo ou em momentos em já tinham terminado as tarefas, não iam buscar novas tarefas para fazer, tiravam seu livrinho de leitura e que liam e reliam os textos todos, não é? Portanto isso fazia-lhes sentido. A construção de novos textos a partir das palavras que eles começavam a identificar nos seus textos, essa descoberta, a construção da escrita, era já uma coisa que eles foram criando. Eu não vos sei propriamente dizer. As coisas foram fluindo até serem eles a propor esses momentos. É verdade, nos primeiros anos a biblioteca e as histórias, as histórias que eu lhes lia que partilhava com eles e íamos para a biblioteca, porque vocês só assistiram a esta parte da requisição por causa do covid, houve mais limitações da ida para a biblioteca, mas nós íamos para a biblioteca e eles escolhiam os livros e liam aquilo que queriam. Às vezes, e tínhamos por exemplo momentos na biblioteca em que eu lhes propunha ler um livro ou uma história ou em que eu estava na zona do tapete, digamos assim, com um grupo a ler de uma história, mas outros estavam dispersos na biblioteca, já com os seus livrinhos a lerem. Portanto isso depois as requisições o facto de terem sempre um livro com eles de facto puxarem o livro em sala de aula e de lerem (...) eu também li, eu também cheguei a ler, a levar livros para ler e nalguns momentos em que era de leitura também eu estava a ler. Pronto, isso também é muito importante, ou a ler ou escrever, ou a desenhar ou pintar, também fazer algumas tarefas que eles faziam e partilhar com eles também, acho que promoveu, mas pronto foram esses momentos mais ou menos que eu criei.

Estagiária: Ou seja, esses esses momentos foram criados pela professora, a professora que adaptou ...

Professora: Deixa-me dizer também que apresentar um livro aos colegas e aí eles tinham que mostrar a capa, contracapa, o autor e mostrar o livro e normalmente eles também podiam ir se quisessem a uma parte livre, a um parágrafo ou qualquer coisa ou postar uma imagem e que depois os colegas também comentavam, o trazer um livro de casa, um livro que gostassem, também o fizemos. E sabem, eles não foram julgados nem avaliados por isso! Não quer dizer que no terceiro ano e já no quarto ano eu não fizesse uns guiões de leitura às vezes em que eles tinham que fazer uma pequena avaliação (...) pronto, responder a algumas questões sobre o livro, mas inicialmente era uma prática que (...) foi, que se foi tendo, mas sem julgamentos e sem avaliação, portanto isso também é muito importante. Se nós começamos logo por julgar ou por

avaliar, vai sempre inibi-los mais, portanto (...) Isso e eu penso que estes meninos também são filhos de peixes que leem xxx Filhos de pais que leem, de mães que leem, e isso também faz toda a diferença! também conheci aqui um bom exemplo de famílias que promovem esses hábitos e têm esses hábitos, e, portanto, isso ajuda.

Estagiária: Bem, que conselhos daria a outros colegas que têm dificuldade em integrar estes momentos (...) na rotina?

Professora: Eu acho que os colegas têm dificuldade em integrar (...) têm que de facto planear momentos, serem mais precisos e planear os momentos e (...) pronto, a partir desse planeamento obrigarem-se a eles próprios a fazê-los, não é? Porque às vezes há parentes pobres na educação, entre aspas, e eu acho que alguns colegas, sem quererem, podem achar que se perde tempo (...)

Estagiária: Acham que não é um bom investimento?

Professora: Sim, acham que não é um bom investimento, eles sabem que é um bom investimento depois, no dia a dia, com o que têm que corresponder ao currículo. Com o fazer acabam por deixar a leitura um bocadinho de lado, digamos assim. Isso faz com que não se invista tanto em colocar os meninos a ler. Acho que se devem socorrer das professoras bibliotecárias, porque as professoras bibliotecárias têm de facto uma bagagem muito grande e um conhecimento das obras que estão disponíveis e esse deve ser um trabalho também em parceria com elas. Devem planificar, de facto planear o seu o seu trabalho e momentos de leitura e livros (...) deixar as crianças explorar os livros!

Estagiária: Obrigada professora!

Professora: Obrigada eu!
