

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino do 1.ºCEB e de Português e História e Geografia
de Portugal no 2.º CEB

O papel do Livro Infantil na motivação para a Leitura:
uma breve abordagem no 1.º CEB

Juliana Pereira da Silva Ferreira

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Juliana Pereira da Silva Ferreira

O papel do Livro Infantil na motivação para a Leitura: uma breve abordagem no 1.º CEB.

Dissertação de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professora Doutora Natália de Jesus Albino Pires

Arguente: Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa

Orientador: Professor Doutor Pedro Balau Custódio

Abril, 2019

Agradecimentos

No momento de agradecer, todas as palavras parecem poucas e este espaço pequeno.

Antes de mais, dedico este trabalho ao meu avô Edmundo e à Filipa! Obrigado avô por agora seres a luz que me guia. Todos os dias te sinto aqui, comigo, a segurarme a mão e a dar-me força para continuar o caminho! Espero que te sintas orgulhoso! Filipa, amiga e colega, obrigada pela partilha de todos os momentos que construímos juntas. Prometi que chegaria aqui também por ti. Estarás para sempre no meu coração!

Agradeço aos meus pais, por serem o maior contributo para aquilo que sou hoje; por todos os dias me lembrarem de que “o fácil não é para nós” e por me proporcionarem os seis melhores anos da minha vida. Sem eles, nunca teria chegado aqui!

À minha família – avó, tias, tios, primas e afilhado – por todo o apoio e encorajamento na concretização de mais um sonho.

Às amigas que Coimbra me deu, em especial à Cris e à Mariana. Obrigada por estarem sempre lá.

Ao André, por todo o apoio.

Ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, pela orientação e disponibilidade demonstrada ao longo da realização deste trabalho.

A Coimbra, cidade que amarei para sempre, por me ter acolhido e me ter feito crescer. Aqui vivi seis anos muito felizes!

A todos, o meu sincero e profundo agradecimento!

O papel do Livro Infantil na motivação para a Leitura: uma breve abordagem no 1.º CEB

Resumo

A presente dissertação reflete o estudo realizado durante a lecionação em estágio, em contexto de 1.º CEB. Nesta formação pude observar que a turma onde me encontrava inserida não contactava com o livro infantil em contexto de sala de aula. Assim, as estratégias implementadas pelo professor cooperante na abordagem dos textos do manual levaram-me a refletir sobre a motivação que a turma sentiria para a prática da leitura.

A partir daqui, pensei em desenvolver uma sequência didática que diversificasse estratégias e levasse até às crianças o livro infantil. Neste sentido, foram planificadas e implementadas quatro sessões, numa turma de 2.º ano. A sequência de sessões que aqui se apresenta foi realizada no tempo letivo destinado à disciplina de Português, conforme o horário da turma. Esta investigação apresenta uma metodologia de Investigação-Ação.

No final das sessões, a turma respondeu a um questionário por forma a postular ações futuras, condicionadas pelo término do estágio, e apreçar o trabalho posto em prática. Ao longo da consecução das sessões referidas, a turma sempre mostrou um grande interesse e envolvimento na participação de todas as atividades propostas.

Palavras-chave: Leitura, Motivação para a leitura, Livro infantil, 1.ºCEB.

The role of the Children's Book in Motivation for Reading: a brief approach in the Primary Education

Abstract

The present dissertation reflects the study conducted during teacher training in the context of elementary school. During this training I was able to observe that the class I was inserted in did not have contact with children's books in the context of the classroom. Besides this, the strategies implemented by the teacher in the approach of the schoolbook texts led me to reflect about the motivation the class would feel for the practice of reading.

From here, I thought of developing a didactic sequence that would diversify strategies and bring children's books to the children. In this regard, four sessions were scheduled and implemented in a second-grade class. The sequence of sessions presented here has been carried out during the teaching period specific to the subject of Portuguese, according to the class' timetable. This research presents an investigation-action methodology.

At the end of the sessions the class answered a survey, in order to postulate future actions, conditioned by the completion of the teacher training, and appraise the work that was put into practice. During the fulfillment of such sessions, the class always showed a great interest and involvement in participating in all the proposed activities.

Keywords: Reading, Motivation for reading, Children's book, Primary education.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – POSICIONAMENTO TEÓRICO	5
I.1. A Leitura	7
I.1.1. O que é ler?.....	7
I.1.2. A aquisição da leitura	9
I.1.3. Ensino da Leitura.....	15
I.2. A Leitura no Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
I.3. Motivação e Promoção da Leitura	20
I.3.1. Motivação e Estratégias de Motivação para a Leitura.....	20
I.4. Papel dos mediadores de Leitura	22
I.4.1. A Família	22
I.4.2. A Escola.....	25
I.4.3. A Biblioteca Escolar	27
I.4.4. O Plano Nacional de Leitura (PNL)	29
I.5. Literatura Infantil e Juvenil.....	33
I.6. Educação Literária	35
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	39
II.1. Contexto do Problema	41
II.2. Formulação dos objetivos.....	42
II.3. Formulação das hipóteses de investigação	42
II.4. Metodologia de investigação	42
II.5. Seleção e caracterização da população	45
II.6. Sequência didática e recolha de dados	45
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
III.1. Apresentação, análise e discussão dos dados	53
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61

Referências Bibliográficas	65
ANEXOS	71
Anexo 1 – Planificações das sessões realizadas	73
Sessão 1 – “O Pai mais horrível do mundo”	75
Sessão 2 – “Cores que se Amam”	77
Sessão 3 – “Pedro Abraço – O menino Autista”	79
Sessão 4 – “O incrível rapaz que comia livros”	81
Anexo 2 – Banda Desenhada realizadas por alguns dos alunos na primeira sessão ..	83
Anexo 3 – Recontos escritos realizados, por alguns alunos, como atividade de pós- leitura da história “Cores que se Amam”	89
Anexo 4 – Cartaz “As Cores que se unem” construído, com toda a turma, sobre diferentes culturas.	95
Anexo 5 – Reconto escrito, realizado pelos alunos, em grupo, sobre a história “Pedro Abraço – O menino autista” e personagens utilizadas para a sua dramatização	99
Anexo 6 – Algumas das capas do livro “O incrível rapaz que comia livros”, recriadas pelos alunos	105
Anexo 7 – Questionário.....	113

Abreviaturas

BD – Banda Desenhada

BE – Biblioteca Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

I-A – Investigação – Ação

LIJ – Literatura Infantil e Juvenil

PNL – Plano Nacional de Leitura

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura.....	8
Figura 2 – Espiral dos ciclos da Investigação-Ação.....	44

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos no questionário.....	53
Gráfico 2 – Como ocupas os teus tempos livres?.....	53
Gráfico 3 – Preferências na leitura.....	54
Gráfico 4 – Para ti a leitura é.....	55
Gráfico 5 – Os teus pais oferecem-te livros?.....	55
Gráfico 6 – Os teus pais lêem-te histórias?.....	56
Gráfico 7 – A Biblioteca Escolar possibilita que leias os livros de que mais gostas?.....	57
Gráfico 8 – As atividades propostas fizeram com que gostasses de ler?.....	57
Gráfico 9 – As atividades propostas fizeram com que leses mais livros?.....	58
Gráfico 10 – Quais as atividades de leitura dinamizadas pela estagiária que mais te cativaram e interessaram?.....	59

Lista de Quadros

Quadro 1 – Técnicas de recolha de informação.....	43
---	----

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação surge no âmbito do Mestrado realizado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, para a obtenção do grau de Mestre no referido Mestrado.

A formação de uma sociedade de leitores, desde a infância, é uma constante preocupação da sociedade portuguesa. Para isto, torna-se imprescindível a atuação de diversos agentes e a implementação de diversas estratégias que integrem a presença constante do livro infantil e aliem este hábito a uma prática prazerosa e não a uma obrigação.

Face a isto, a presente investigação debruça-se na motivação para a leitura, sustentada no recurso ao livro infantil, promovendo um conjunto de estratégias.

Assim, o relatório apresentado encontra-se estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo explicita o posicionamento teórico e apresenta uma reflexão bibliográfica acerca da leitura (o que é, como se adquire e como pode ser ensinada), refere o papel da leitura no programa de Português, a motivação para esta prática (apresentação de estratégias), o papel dos mediadores de leitura (a Família, a Escola, a Biblioteca Escolar (BE) e o Plano Nacional de Leitura (PNL)) e a importância da Literatura Infantil e Juvenil e da Educação Literária.

No segundo capítulo é contextualizado o problema, são formulados os objetivos da investigação, bem como as suas hipóteses. Logo após, realizamos uma breve caracterização da população em estudo e apresenta-se a sequência didática desenvolvida. No terceiro capítulo serão expostos, analisados e discutidos os dados recolhidos.

Por fim, as considerações finais pretendem refletir sobre todo o trabalho realizado, constando os aspetos positivos, os aspetos negativos, as limitações encontradas no decorrer da investigação e a perspetiva de ações futuras.

CAPÍTULO I – POSICIONAMENTO TEÓRICO

I.1. A Leitura

I.1.1. O que é ler?

A leitura apresenta-se como uma conjuntura indispensável no quotidiano de qualquer Ser Humano, que possibilita a realização de inúmeras atividades diárias. Ao abordar a temática da leitura, é inevitável não lançar a questão: “O que é ler?”. Esta será uma questão para refletir ao longo deste subcapítulo.

A palavra ler, etimologicamente, deriva do latim “*legere*” que significa “colher” (Cadório, 2001). Ao conhecer o seu significado, percebemos que ler não se assume, apenas, como um ato mecânico, de decifração da escrita. Antecedendo o ensino formal, as crianças deparam-se com a linguagem escrita. O ensino da decifração corresponde à fase de identificação de palavras escritas, que se traduz no passo primordial para a aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2007).

A leitura, ao longo do tempo, passou de uma prática passiva, incluindo os atos de reconhecimento e decifração dos códigos, para um ato interpretativo capaz de englobar a dimensão textual, do autor e do leitor (Cadório, 2001). Debrucemos a nossa atenção em algumas dessas definições, segundo diversos autores, após as leituras realizadas.

Para Viana, et al. (2010, p.3) “Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” ou seja, a aprendizagem da leitura supõe a aprendizagem e domínio de um código que permita a decifração automática daquilo que está escrito. Contudo, dominar apenas código não é suficiente.

As autoras acima referidas consideram a leitura o efeito da interação de vários fatores que implicam a ativação de um conjunto de subprocessos e que ler será sempre sinónimo de compreender. A leitura eficiente dependerá de três fatores: derivados do texto, derivados do contexto e derivados do leitor. Giasson (1993) corrobora o pensamento das autoras referidas, apresentando o modelo da seguinte forma:

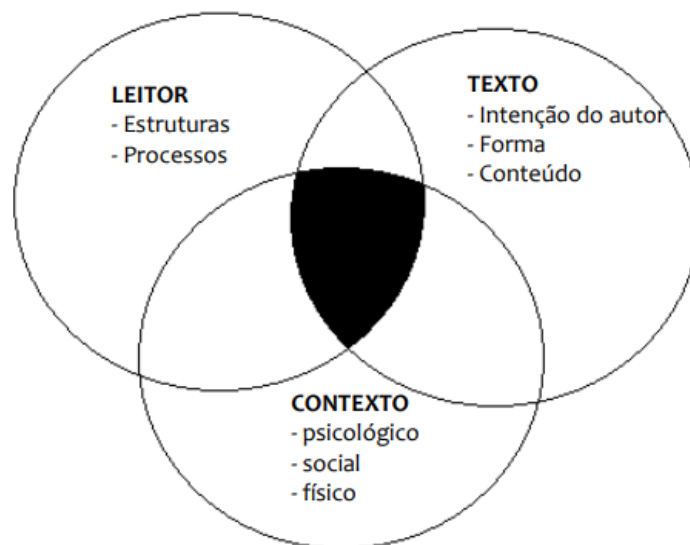


Figura 1 – Modelo contemporâneo da compreensão na leitura. (Giasson, 1993, p.21).

Para a referida autora, a parte do leitor abrange: as estruturas do sujeito, ou seja, tudo aquilo que o leitor é (conhecimentos que tem e atitudes que toma) e os processos de leitura, isto é, tudo aquilo que o leitor faz durante a leitura (habilidades a que recorre).

Quanto à variável texto, Giasson (1993) remete-nos para o material a ler. Como se pode verificar na figura apresentada acima, esta variável compreende a intenção do autor, a forma e o conteúdo: a intenção do autor, é o aspeto essencial para determinar a direção dos aspetos seguintes, uma vez que, a estrutura refere-nos o modo como o autor organizou as ideias no texto. Quanto ao conteúdo, este aspeto remete-nos para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir.

Por último, a variável contexto a que dizem respeito as variáveis exteriores ao texto, nomeadamente: o contexto psicológico, que compreende a intenção de leitura e interesse pelo texto; o contexto social, que abrange as intervenções dos professores e dos colegas e o contexto físico, que abarca o tempo que o leitor tem disponível para a leitura, o barulho do meio envolvente, entre outros.

Para Morais (2012, p.20), a leitura apresenta-se como “(...) um sistema mental de tratamento da informação escrita, isto é, um conjunto complexo de operações de transformação de representações noutras representações. Estas operações fazem com

que a representação à partida – o sinal gráfico – seja convertido, no fim deste processo incrivelmente rápido, em representações da sua pronúncia e do seu significado” (p.20).

Com efeito, é possível afirmar que a leitura, a compreensão e a decifração são indissociáveis. Exemplo disso são as palavras de Sabino (2008) ao referir que o ato de ler vai mais além do conhecimento das letras do alfabeto, unindo-as para a formação de palavras. “A apreensão do significado acompanha o acto de decifração dos símbolos. A palavra lida tem que ter significância para quem a lê” (Sabino, 2008, p.2).

Face ao exposto, é imperativo considerar a leitura como “um processo altamente complexo. Implica a constante interação de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto” (Tébar, 1996 como referido em Cadório, 2001, p.18).

Assim, o mesmo texto terá sentidos diferentes para leitores diferentes. É fulcral perceber que o ato de ler é uma operação na qual o leitor desempenha o papel fundamental, sendo que é a este que compete “o diálogo entre o imaginário” (Poslaniec, 2005, p.9), através do contributo da narrativa e das personagens que constituem o texto a ler, tornando a leitura também num ato íntimo. Corroborar esta ideia Soares (2003, p.66) ao afirmar que “Ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. Quem lê faz coisas, está em lugares, tem coisas, é uma pessoa que quem não lê não faz, não tem, não é. Quem lê é diferente de quem não lê” (p.66).

Em suma, o conceito de ler pode sustentar-se numa perspetiva de descodificação mecânica por meio das aprendizagens adquiridas e num processo de compreensão que envolve diversas componentes de carácter intelectual, emocional, sensorial, entre outras. Terminar estas considerações sobre o conceito de ler, sustentada nas palavras de Pennac (1993, p.11) ao reiterar que “O verbo ler não suporta o imperativo. É uma versão que compartilha com outros: o verbo «amar»... o verbo «sonhar»...” (p.11).

I.1.2. A aquisição da leitura

Ao respondermos à questão lançada anteriormente, “o que é ler?”, concluímos que a leitura resulta da relação estabelecida entre a descodificação e a compreensão, sendo estas as componentes básicas da leitura. Tanto à descodificação como à compreensão “correspondem dois blocos de processos cognitivos: módulos perceptivo e léxico, no

caso da descodificação, e módulos sintático e semântico, no que à compreensão diz respeito” (Citoler, 1996; Cruz, 2005 como referido em Esteves, 2013, p.13).

À descodificação, associamos o conhecimento das representações gráficas, podendo afirmar que a leitura é indissociável da escrita, através da visão que resultará na assimilação do que é escrito. A este processo agregamos então o módulo percetivo. Por conseguinte, é necessário que as representações gráficas sejam vinculadas e adquiridas como palavras (módulo léxico) para a criação de uma relação de compreensão entre palavras, ordem e estrutura sintática (módulo sintático) (Esteves, 2013).

Em seguida, é necessário proceder à “extração” do significado para posterior “integração” no conhecimento apreendido pelo leitor (módulo semântico). (Citoler, 1996; Cruz, 2005 como referido em Esteves, 2013, p.13). A decifração e a compreensão devem ser ensinadas a partir do momento em que as crianças interagem com o nível fonema, em correspondência com o grafema e o próprio texto (Sousa, 2015).

Posto isto, sustento-me nas palavras de Sim-Sim (2001) ao afirmar que:

aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (...), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento (Sim-Sim, 2001, p.51).

Face à complexidade do processo em questão, são vários os investigadores que procuram expor as estratégias cognitivas inerentes à prática da leitura. Ainda no domínio da psicologia de Gestalt, a compreensão na leitura assentava em procedimentos mentais como “a perceção do impresso e a influência de ferramentas conceptuais ou do conhecimento prévio” (Sousa, 2015, p.70). No decorrer dos anos 20 aos anos 70, assiste-se ao domínio de uma perspetiva behaviorista. Esta corrente centrava-se no estudo dos comportamentos observáveis. No que à leitura diz respeito, este movimento reiterava que a compreensão era consequência de decifração e a partir do momento em que os alunos decifravam e ouviam o que eles próprios diziam, o processo de compreensão estava concluído (Sousa, 2015).

Seguiu-se a perspetiva cognitivista que encarava a leitura como “uma atividade cognitiva de resolução de problemas” e “como um processo ativo e interativo, um processo de construção de significação e de comunicação” (Giasson, 2007 como referido em Sousa, 2015, p.70). No seio desta perspetiva, surgem três modelos explicativos da leitura, apresentados de seguida, que espelham as diferentes conceções de leitura e orientam os diferentes métodos existentes para a aprendizagem da leitura, estando divididos em três grupos: o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interativo.

Os modelos ascendentes conferem ao leitor a leitura de palavras, de frases e a organização do texto sem que este necessite de estabelecer uma relação com os conhecimentos prévios, para a construção de significados através do que foi lido (Esteves, 2013). De acordo com Sim-Sim (2006) é por meio “(...) de uma sucessão de operações sequenciais de descodificação e acumulação que o leitor acede ao significado da mensagem” (p.38). Nestes modelos, o processo de leitura é descrito como uma sucessão de estádios, ou seja, inicia-se com o visionamento das letras e termina aquando da integração das palavras em frases (Esteves, 2013).

São exemplo de modelos ascendentes, os modelos propostos por Gough (1972 como referido em Lopes, et al, 2004, p.96) e por LaBerge e Samuels (1974, como referido em Esteves, 2013, p.22) que “consideram, então, que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado, indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido)” (Esteves, 2013, p.22).

O modelo apresentado por Gough, de uma forma geral, revela que a leitura é impulsionada por “concepções perceptivas sobre os grafemas” (Esteves, 2013, p.22). Sousa (2015) explicita que o processo ocorre da seguinte forma:

vai-se da memória visual – registo sensorial da fixação do impresso, para a memória auditiva – das letras passa-se ao reconhecimento de palavras e à sua transformação em informação fonológica e à construção da representação acústica em palavras dando-se em seguida o acesso ao significado da palavra através da memória semântica (Sousa, 2015, p.71).

O modelo difundido por LaBerge e Samuels (1974 como referido em Lopes, et. al, 2004) advoga a incompatibilidade existente na realização de duas tarefas em

simultâneo, uma vez que ambas exigem atenção por parte da criança. A fim de compreender convenientemente o modelo que LaBerge e Samuels defendem, foi concebida uma situação prática em que as crianças, após visualizarem uma letra tinham de responder “sim” ou “não” conforme a segunda letra fosse igual ou diferente da primeira. Com isto, observou-se que em 57% das respostas a segunda letra coincidia com a primeira e em 21% era uma letra diferente (Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004).

Assim, esta experiência levou os autores a concluir que o conhecimento automático das letras é essencial para a consecução de tarefas superiores. Deste modo, os autores referidos consideram que o conhecimento automático das letras é crucial para a realização das atividades seguintes (Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004).

Em jeito de conclusão, nos modelos ascendentes a leitura assume-se como uma capacidade de transverter a mensagem escrita no seu equivalente oral, por forma a atingir a compreensão da mensagem escrita (Sim-Sim, 2006).

No que ao **modelo descendente** diz respeito, este pode ser caracterizado pelo contributo da criança ao incluir os seus conhecimentos prévios e experiências pessoais na relação com o texto sendo, assim, possível a construção da significação (Sucena & Castro, 2010). Face a isto, importa referir que no modelo descendente o acesso ao sentido é viabilizado pela identificação imediata de palavras (Lopes, Velasquez, Fernandes & Bártolo, 2004).

Atentemos na seguinte frase, ilustrativa da ideia acima referida: “Eles pegaram nos livros e foram para a ...” (Sucena & Castro, 2010, p.20). Ao analisar esta frase, é perceptível que a partir do seu conhecimento prévio, a criança leitora tem a capacidade de depreender o sentido do texto e não necessitava de ler a palavra “escola”, uma vez que esta estaria inferida (Sucena & Castro, 2010).

Assim, este modelo acaba por reverter as ideias defendidas nos modelos ascendentes, dado que, o processo de leitura tem como ponto de partida os pareceres do leitor. Desta forma, o modelo descendente reconhece a leitura visual, reconhecimento das palavras sem as descodificar, o ponto-chave para o acesso ao sentido do texto. Velasquez (2002, como referido em Esteves, 2013) advoga que:

os bons leitores constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que da informação gráfica contida no texto,

existindo, portanto, uma supremacia do leitor. A ênfase na descodificação provocaria leitores que não compreendem o que lêem mas apenas vocalizam palavras (Esteves, 2013, p.25).

Com isto, percebemos que, de acordo com a perspetiva exposta, o ato de ler assenta na compreensão do texto ainda antes de o leitor proceder à decifração. O leitor analisa uma passagem do texto, o título e a informação contextual para, a partir do seu conhecimento prévio e experiências pessoais, formular pressupostos sobre o assunto do texto. Estes pressupostos são confirmados à medida que o texto será lido e darão ao leitor os sentidos do texto necessários para a compreensão do mesmo (Sousa, 2015).

Defende este modelo Smith (1994, como referido em Esteves, 2013) para quem a leitura e a sua aprendizagem se baseia na compreensão. O referido autor considera que para ler não são necessárias mais competências para além daquelas inerentes à compreensão da linguagem oral e das capacidades visuais de descodificação. Ler é atribuir sentido a qualquer informação gráfica com a qual nos deparamos.

Os modelos apresentados não traduzem, na totalidade, o processo de leitura uma vez que se centram em estratégias específicas. Tanto o modelo ascendente, como o modelo descendente não se complementam. O que é defendido pelo modelo ascendente é rejeitado pelo modelo descendente e o contrário também acontece.

Para tentar colmatar estas diferenças, recentemente, surgiam **os modelos interativos**. Estes modelos comportam, de modo simultâneo, a interação entre processos ascendentes e descendentes (Sim-Sim, 2006). Desta forma, o modelo interativo defende que: “(...) ao ler uma palavra, o leitor activaria uma via directa (visual) de acesso ao significado, no caso de essa palavra ser familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica) se essa palavra fosse desconhecida” (Esteves, 2013, p.27). E estes seriam “(...) os dois principais processos para o reconhecimento de uma palavra: o acesso visual directo ao léxico (“reading by eye”) e a utilização das correspondências grafofonológicas (“reading by hear”)” (Esteves, 2013, p.27).

Assim, percebe-se que o modelo interativo resulta da junção do modelo descendente e ascendente. Sendo que, ao possuímos o acesso visual directo ao léxico enfatizamos o modelo descendente, uma vez que, o controlo do processo cabe ao leitor.

Ao reconhecermos uma palavra através das correspondências grafo fonológicas, o controlo do processo centra-se no texto e assim enfatiza-se o modelo ascendente.

O modelo interativo possibilita que, o leitor desenvolva uma capacidade satisfatória no que à capacidade de reconhecimento da palavra diz respeito e tenha um alto nível de conhecimento linguístico e conceptual para, conseqüentemente, promover a compreensão da leitura (Ribeiro, 2005 como referido em Esteves, 2013).

Dentre o modelo interativo, destacam-se também **os modelos interativos compensatórios**. Nas palavras de Sim-Sim (2006, p.39), os modelos interativos compensatórios “(...) preconizam a possibilidade de activação de estratégias visuais ou fonológicas como forma de minimizar possíveis défices numa das rotas de acesso ao léxico” (p.39).

Cruz (2005 como referido em Esteves, 2013) e Martins (1996 como referido em Esteves, 2013) afirmam que a função deste modelo centra-se em dar ao leitor a possibilidade de escolher a estratégia que melhor se adequa ao seu contexto em relação ao texto a ler. Quer isto dizer que, se o leitor possui maior facilidade no reconhecimento das palavras e alguma relutância no assunto abordado pode suportar-se na utilização de estratégias ascendentes. Ao verificar-se o contrário, se o leitor possuir dificuldades no reconhecimento de palavras deve apoiar-se em estratégias descendentes servindo-se dos seus conhecimentos referentes ao tema (Cruz, 2005; Martins, 1996 como referido em Esteves, 2013).

Este modelo distingue-se pelo reforço da importância dos contextos e privilegia a interação de compensação entre processos de aprendizagem diferentes, fazendo com que os pontos fracos a um nível possam ser colmatados com os pontos fortes de outro nível. Conseqüentemente, o leitor poderá superar os diversos obstáculos com que se possa deparar ao longo da leitura de um texto (Sousa, 2015).

Face ao exposto, considero que os modelos interativos e, subjacentemente, os modelos interativos compensatórios são aqueles que trarão maior vantagem à aprendizagem da leitura pelas crianças, uma vez que é dada uma valorização dos conhecimentos e das experiências pessoais da criança enquanto leitora o que possibilitará que a criança traga para a leitura cognição, afeto e experiências. Para além disto, estes processos permitem o processamento de informação a vários níveis

possibilitando que a criança consiga atenuar algumas das suas dificuldades, como explicado nos modelos interativos compensatórios.

I.1.3. Ensino da Leitura

A leitura não é considerada uma competência adquirida naturalmente, como tal necessita de ser ensinada. O ensino da leitura cabe, então, ao docente e à escola. Sim-Sim (2001, p.51) identifica a aprendizagem da leitura como “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (p.51). Desta forma, é essencial que o professor tenha acesso a formação especializada no ensino da leitura, ao longo de todo o seu percurso, para proporcionar aos alunos um processo de ensino/aprendizagem desta temática eficiente. Com isto, torna-se imprescindível, enquanto docente, conhecer os diferentes métodos de ensino da leitura (Fernandes, 2016), dado que “... os professores se preocupam mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo.” (Viana & Teixeira, 2002, p.86). Esteves (2013) identifica como métodos de ensino da leitura os métodos fónicos ou sintéticos, os métodos globais ou analíticos e os métodos mistos.

O **método fónico ou sintético** baseia-se na ideia de que a letra é a unidade principal da leitura e da escrita (André, 1996). Quintiliano (s/d como referido em Sousa, 2015) defende que numa fase inicial, as crianças devem conhecer as letras e em seguida devem ser ensinadas as sílabas. Segundo o autor referido, o ensino das sílabas deve ser moroso sem apressar a leitura, ou seja, a criança deve ter conhecimento, na totalidade, de todas as sílabas para, conseqüentemente, formar palavras e posteriormente frases. De um modo sintetizado, o método fónico pode caracterizar-se pela importância que atribui à descodificação:

desde o início do processo de ensino/aprendizagem, existe uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos) (Valente & Martins, 2004, p.196).

Segundo Morais (1997, como referido em Esteves, 2013) este método revela-se o mais eficaz na aprendizagem inicial da leitura, dada a ênfase no ensino explícito do código alfabético. Para Viana e Teixeira (2002), este método suporta-se em três

variantes: a variante alfabética, a variante fonémica e a variante silábica. Na variante alfabética, a criança reconhece as letras através do nome criando-se as regras de sonorização da escrita. Por forma a evitar a variante alfabética, é sugerido pelas autoras o ensino do fonema que representa o som da letra (variante fonémica). Assim, o processo de aprendizagem da leitura inicia-se pelo fonema articulado com a sua representação gráfica. Quanto à variante silábica, é proposta a aprendizagem prévia das vogais, seguindo-se as consoantes labiais ligadas a vogais de silabação direta para a formação de palavras. Regista-se assim uma evolução do mais simples, para o mais complexo (Viana & Teixeira, 2002).

Como variante dos métodos fónicos ou sintéticos, eleva-se o **método de João de Deus**. Este método encontra-se reproduzido em livro, apelidado de *Cartilha Maternal*. Este livro encontra-se organizando em várias lições, em que cada uma representa uma consoante e os diferentes valores assumidos pela mesma. Na primeira lição são identificadas as vogais e seguidamente são apresentadas as consoantes. Ao folhear o referido livro é possível concluir que o autor parte do mais simples para o mais complexo, o que só beneficia a aprendizagem da criança. O próprio autor reitera que pretende que as crianças se familiarizem com as letras e o valor que assumem na leitura, sem recorrer a repetições constantes (Deus, 2012). O modo como as palavras são representadas na cartilha é feito “recorrendo ao uso do preto/cinza para dividir a palavra mas sem quebrar a sua unidade, recusando desta forma tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas, permitindo ensinar o código alfabético num contexto de leitura com significado” (Fernandes, 2016, p. 16).

O **método gestual** é também uma variante do método fónico ou sintético e assenta na representação gestual de cada som ou fonema. Desta forma, o professor conseguirá perceber se a criança consegue distinguir corretamente sons semelhantes (Esteves, 2013).

Precedendo os métodos fónicos ou sintéticos, surgem os **métodos globais** pela mão de Ovídio Decroly, no início do século XIX (André, 1996). Segundo Valente e Martins (2004), o método global apresenta-se como um método que atribui maior importância à compreensão. Deste modo, a aprendizagem da leitura realiza-se através da identificação global de frases e palavras através de “antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas.

Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras)” (Valente & Martins, 2004, p.196).

Com este método pretende-se que, numa fase inicial, a criança aprenda a ler por meio das palavras com as quais se vai deparando. O docente procede ao registo das frases no quadro, normalmente proferidas em conversas entre alunos, para que as crianças compreendam a ligação entre a frase escrita e a frase pronunciada. Desta forma, as crianças percebem a relação entre o registo escrito e o registo oral. Seguidamente, a criança irá reconhecer a frase escrita, repetindo-a partindo do conhecimento desencadeador da mesma. Assim, assiste-se à sequência “situação – expressão oral – expressão escrita – reconhecimento”. Posto isto, o aluno irá decompor as palavras e concluir que “... algumas palavras se assemelham porque têm pedaços idênticos, descobrindo as sílabas” e que “... existem diferentes grafias para um mesmo som e inversamente” (Viana & Teixeira, 2002, p.97). Consequentemente, a criança irá aprender que pode criar novas palavras após a divisão de outras palavras.

O **método natural** insere-se numa das vertentes do método global, apresentado por Freinet (Citoler e Sanz, 1997 como referido em Esteves, 2013). No método natural, o professor procede ao registo de algumas frases no quadro, recolhidas através de conversas entre os alunos. A partir destas frases, as crianças produzem diversos textos que darão origem à conceção daquele que será o livro adotado pela turma (Fernandes, 2016). Após isto, os textos são ditados ao professor e lidos pelo próprio, procurando assim empregar a linguagem do aprendiz (Esteves, 2013).

O **método das 28 palavras**, outra das variantes do método global, caracteriza-se pela apresentação de 28 palavras (*menina, menino, uva, sapato, bota, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, peixe, bandeira, funil, árvore, quadro, passarinho, cigarra, fogueira, flor*) seguindo uma ordem lógica, que são lidas e escritas pelos alunos (Fernandes, 2016). Após isto, as palavras trabalhadas são decompostas e enquanto não existir uma compreensão total das sílabas, não são trabalhadas novas palavras. Numa fase seguinte, pretende-se a formação de novas palavras partindo das sílabas que as crianças já conhecem e, consequentemente, que a criança se sinta motivada para a leitura, uma vez que conseguirá ler novas palavras (Esteves, 2013).

Os **métodos mistos** resultam da combinação entre o método fónico e o método global (Esteves, 2013) e surgiu pelo facto de ser “... composto de uns passos numa corrente e uns passos de outra ou outras” (Marcelino, 2008, p.78) tendo em vista a integração do melhor que ambos têm no que à aprendizagem da leitura diz respeito (Cruz, 2007 como referido em Esteves, 2013). Gonçalves (1967 como referido em Fernandes, 2016, p. 18) afirma que a grande diferença neste método reside em que “... apenas se desce à decomposição de palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, ...” (p.18), ou seja, as palavras apresentam-se globalmente e o estudo das letras é feito por forma a suscitar o espírito de descoberta pelas crianças. Esta descoberta pode acontecer partindo da comparação de várias palavras ou por correspondência grafema-fonema (Esteves, 2013) e permite que a criança, de uma forma constante, analise e sintetize para descobrir as letras e formar as sílabas (Marcelino, 2008). Viana e Teixeira (2002) advogam que este método possibilita uma aprendizagem da leitura de sucesso dado que, num momento inicial o professor procede ao ensino pela apresentação global da palavra para a posterior decomposição em sílabas e letras. Numa fase seguinte, o professor parte da sílaba permitindo a associação de vogais e consoantes apresentadas em palavras com sentido.

De facto, existem vários métodos que o professor pode implementar na hora de ensinar a ler. Mas bastará que o docente aplique o método com o qual se sente mais à vontade? Parece-me importante ressaltar que o ensino da leitura não deve, de todo, sustentar-se na seleção de determinado método sem contemplar as características do grupo de crianças que tem à sua frente, bem como o contexto em que estas se encontram inseridas. Sustentada nas palavras de Viana (2007), considero que o melhor método a implementar será aquele que suscitará menos dificuldades na criança.

I.2. A Leitura no Programa de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Aprender a ler fluentemente é um processo moroso e penoso. Não basta dominar a técnica de descodificar e atribuir significado às palavras. É importante que

o leitor encare a leitura como uma atividade prazerosa. Desta forma, importa questionar o papel da leitura no Programa de Português do 1.º CEB.

O Programa, homologado em 2015, tem como objetivo definir os conteúdos a serem trabalhados por cada ano de escolaridade. O referido Programa socorre-se das Metas Curriculares, homologadas desde 2012, que definem, por ano, os objetivos a atingir, referindo-se explicitamente aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver com os alunos estabelecendo-se os descritores que pretendem avaliar o alcance dos objetivos. No caso concreto do 1.º CEB, o Programa e as Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária (no caso do 1.º e 2.º ano surge denominado de Iniciação à Educação Literária) e Gramática (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

No âmbito da realização de diversos estudos (Pisa 2000, 2003 e DGIDC, 2008) (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011) apresentam-se as seguintes conclusões, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura:

- As dificuldades dos alunos portugueses centram-se na leitura e interpretação de textos informativos, ao invés dos textos narrativos onde apresentam maior acessibilidade;
- Os alunos portugueses exteriorizam dificuldades na reflexão de elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos;
- Os alunos com melhores desempenhos nos estudos referidos, utilizam mais estratégias para a compreensão de textos;
- O tempo dedicado à leitura de textos literários, sobrepõe-se às modalidades de leitura para informação e estudo e leitura recreativa (designações dos Programas de 1991) (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

Face ao exposto, cabe aludir a importância que o Programa de Português coloca nas experiências de aprendizagem significativas para posterior progressão dos alunos, em patamares de maior complexidade e eficácia leitora. Para além disto, ao olharmos o Programa percebemos o contacto com a diversidade de textos e dos suportes de escrita, incluindo os que foram facultados com as novas tecnologias. Contudo, os

textos literários continuam no foco da aula de Português (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

Com o programa implementado em 2015, a Leitura e a Escrita surgem como um domínio único para o 1.º CEB. No 1.º e 2.º ano de escolaridade, a Leitura e a Escrita constituem a peça fundamental do ensino, ou seja, após a fase inicial da aprendizagem da leitura o ensino incidirá no desenvolvimento da fluência da leitura, na ampliação do vocabulário, na compreensão da leitura e na crescente organização e produção de texto (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

I.3. Motivação e Promoção da Leitura

I.3.1. Motivação e Estratégias de Motivação para a Leitura

Numa era em que a imagem e o audiovisual predominam no dia-a-dia de crianças e jovens, o livro e a prática da leitura encontram-se cada vez mais, em detrimento. Deste modo, é impreterível a motivação de crianças e jovens para a leitura. Poslaniec (2005) afirma que saber ler não é sinónimo de ter prazer em ler e que o gosto pela leitura se fomenta constantemente a ler, “ler e ler cada vez mais” (Poslaniec, 2005, p.8).

Torna-se imperativo que a criança tenha acesso a material de leitura que apele ao seu interesse tendo em conta a sua personalidade e as suas preferências pessoais (Traça, 1992). Para Poslaniec (2005), o prazer da leitura deve ser incutido nas crianças e jovens através de: uma escolha diversificada de livros, uma vez que não conhecemos de antemão os gostos da criança, devem ser propostos livros que dirijam e estimulem o imaginário; não impor a obrigatoriedade da leitura à criança, mesmo conhecendo a sua importância a nível social e escolar; não censurar as leituras escolhidas nem adotar atitudes que reprovem a escolha de determinado livro e respeitar o ritmo de leitura de cada criança.

Clary (1991 como referido em Sardinha, 2007) expõe que a motivação para a leitura pode ser despertada através da reunião de interesses, da disponibilização de material de leitura acessível; de um ambiente favorável para a prática de leitura; de tempo livre, na escola, destinado à prática de leitura e aplicação de técnicas que motivem os alunos.

Uma vez que se pretende motivar para a leitura, considero essencial prover um conjunto de atividades dinâmicas capazes de incrementar o gosto pela leitura nas crianças e jovens. Sá (2008 como referido em Pinto, 2010) corrobora esta última ideia ao sugerir a implementação das seguintes atividades: a) criação de materiais para a leitura, que promovam a produção de textos pelos alunos, tanto a nível individual como em grupo, para posterior leitura em voz alta; b) proporcionar aos alunos um universo de leitura, através do contacto com diversos materiais associados à leitura; c) propor a criação do “cantinho da leitura” na sala de aula; d) possibilitar a variação de experiências de leitura dos alunos, aliando o recurso a diversas formas de ler o mesmo texto, o mesmo tipo de textos ou ler textos de tipos diferentes que assumam diferentes finalidades; e) incentivar a partilha de experiências proporcionadas pela leitura com os restantes elementos da turma, recorrendo a tarefas como: a discussão, em grupo, de uma ou várias passagens do texto, escrever a partir de textos lidos ou contemplar outras formas de expressão como dramatizar, mimar e ilustrar.

Para Viana e Martins (2009), o indivíduo está motivado para a leitura quando realiza esta atividade pelo prazer, que por si só lhe proporciona. As referidas autoras, consideram que a motivação para a leitura pode ser classificada em dois tipos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Para que a motivação seja intrínseca, a prática da leitura tem de assentar na novidade, isto é, em apresentar desafios e importância para o leitor. Porém, estas fontes de motivação não se encontram presentes nas atividades que desenvolvemos. Desta forma, para atingirmos a motivação intrínseca é necessário investirmos na motivação extrínseca. Este tipo de motivação ocorre quando o leitor sabe que esta prática lhe trará reconhecimento externo, recompensas, incentivos ou como forma de evitar situações desagradáveis. Atentemos no seguinte exemplo: “Um aluno pode ler um texto com medo das consequências e outro pode lê-lo por acreditar que é importante para a sua progressão escolar” (Viana & Martins, 2009, p.22), com isto percebemos que ambos se encontram motivados extrinsecamente, apenas diferem os motivos de cada um dos alunos. O aluno que lê com medo das consequências, envolve um reforço negativo em que se pretende evitar algo desagradável, enquanto que para o aluno que lê para uma maior progressão escolar mostra uma vertente pessoal e, conseqüentemente, um reforço positivo para obter algo agradável.

Segundo Velasquez (2007), a motivação para a leitura pode focar-se em dois modelos: o modelo de Mathewson (1994) e o modelo de McKenna (1994). O modelo de Mathewson assume que a atitude face à leitura deve desdobrar-se em três componentes: a componente afetiva dos sentimentos que dominam a leitura, a componente cognitiva que se forma pelas crenças avaliativas da leitura e a componente comportamental. Quanto ao modelo de McKenna, a atitude face à leitura é influenciada pelas crenças normativas, crenças referentes aos resultados da leitura e experiências específicas de leitura, reforçando a existência de influências e relações entre crenças e atitude.

À luz do exposto, é possível concluir que a motivação para a leitura engloba diversos fatores cognitivos, sociais e motivacionais que influenciam, de forma positiva ou negativa, o envolvimento na leitura por parte de crianças e jovens. Ainda que este papel não deva restringir-se apenas à escola e ao professor, é fundamental que o docente torne a leitura e respetivas atividades como algo dinâmico para promover e estimular o gosto pela leitura nos seus alunos.

I.4. Papel dos mediadores de Leitura

I.4.1. A Família

Ao longo desta explanação, tem sido objetivo retratar a importância da leitura na formação do indivíduo, não só a nível escolar como social. Assim, revela-se imperativo abordar um conjunto de fatores e atores que desempenham um papel fundamental na construção de hábitos de leitura nas crianças e nos jovens. Centremo-nos, inicialmente, no papel da família. Para Lages (2007, como referido em Fernandes e Antunes, 2012) a família revela um peso superior à escola no que diz respeito ao desenvolvimento do prazer da leitura.

Os pais apresentam-se como modelos para os seus filhos e, conseqüentemente, transmitem-lhes hábitos e práticas que influenciam os seus gostos e comportamentos. A leitura é um comportamento social que privilegia a influência dos progenitores, na construção da criança enquanto futuro leitor. Sabino (2008) defende que as crianças devem entrar em contacto com os livros a partir dos 6 meses de idade, como ainda não possuem a capacidade de leitura autónoma, cabe à família o papel de contadores de histórias. Assim, as crianças iniciam-se no mundo da leitura quando ouvem ler pela

voz dos outros (Moreira & Ribeiro, 2009). Ao ouvir ler histórias, a criança insere-se numa fase de descobertas e de compreensão em torno de tudo o que a rodeia e descobrirá um leque de sensações como a tristeza, a alegria, o medo, a cólera, entre outras (Marafigo, 2012). De acordo com Cazden (1981, como referido em Marques, 1991) e Schickedanz (1978 e 1985 como referido em Marques, 1991) a leitura de livros de histórias por parte dos pais e dos professores estimula o desenvolvimento das competências literárias nas crianças. Para Sisto (s/d):

ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! (p.1).

Contudo estarão os pais conscientes do papel que assumem, enquanto mediadores de leitura? – através de um olhar pessoal, considero que a família não tem noção do impacto que, desde cedo, o contacto com o livro e com a leitura de histórias pode ter no futuro da criança. Não só no que diz respeito à aprendizagem da leitura, mas também na fomentação de leitores, conferindo esse papel, exclusivamente à escola.

Nesta linha de pensamento, Álvarez (2000) reitera que sem a ajuda dos pais, será difícil que a criança estabeleça uma relação favorável com a leitura e que a família pode cooperar a vários níveis. Marques (1991, p.63) corrobora esta ideia ao afirmar que “as crianças que manifestam maiores facilidades na aprendizagem da leitura são aquelas cujos pais lhes contam frequentemente histórias e as associam às suas conversas e debates” (p.63). Para além de os pais surgirem como um modelo, como referido acima, Álvarez (2000) considera que a família deve proporcionar às crianças experiências com a língua escrita, criando uma relação positiva com os textos. Ao contactar com o texto escrito, as crianças interiorizam conceitos e ideias básicas como:

que la lengua escrita dice cosas, que con los textos escritos se puede comunicar y transmitir información, que leer y escribir es una práctica habitual, que existe una relación entre el lenguaje oral y el escrito; también aprenderán a coger un libro en posición correcta, a pasar las hojas, a cuidarlos, etc (Álvarez, 2000, p.72).

Para além disto, aconselha-se a que os pais todos os dias leiam algo para a criança ou com a criança. Neste sentido, Sousa (2015) refere que o contacto com as histórias proporciona:

- i) o desenvolvimento pessoal - ao ouvir/ler histórias a criança contactará com as vivências das personagens e assim identificar-se-á com elas e experienciará sentimentos e emoções que darão sentido às suas experiências sociais;
- ii) o desenvolvimento linguístico - a criança alarga o conhecimento do seu vocabulário e usa de forma criativa a linguagem na construção de novos textos;
- iii) o desenvolvimento conceptual - a criança familiariza-se com novas ideias, conceitos, valores e culturas. Com isto, a criança aprende a explorar, a criar e a planear novos mundos no seu imaginário;
- iv) o desenvolvimento corporal e artístico - através da utilização do corpo e de objetos como formas de criação de novas personagens;
- v) o desenvolvimento textual - ao partilhar histórias e a recontá-las a criança desenvolve a competência textual e, assim, assiste-se a uma aproximação de um registo oral do da escola.

Aliado a isto, também se devem promover hábitos de leitura através da leitura de livros ilustrativos, com ou sem texto, com ilustrações atraentes para a criança, que abordem atividades diárias, pessoas e situações com as quais a criança estabelece uma relação familiar. Segundo Ramos (2010, p.11), o recurso à ilustração no livro infantil tem vindo a adensar-se e funciona: “(...) como uma lente através da qual é percebido o texto e a(s) mensagem (ns) que ele contém” (p.11). A ilustração assemelha-se a um mapa, que fornece diversas pistas ao leitor acerca do texto. Pretende-se assim, que o bom ilustrador seja, inicialmente, um bom leitor, ou seja, o ilustrador deve ser capaz de ler o texto para que, através do seu trabalho, o leitor consiga criar sentidos que, por vezes, não se encontram explícitos na forma textual. Deste modo, a ilustração possibilita a relação entre a criança e as artes plásticas, que conseqüentemente criarão uma relação com o livro, a literatura e a própria arte (Ramos, 2010).

Sabino (2008, p.3) refere que: “O estímulo para a leitura deve continuar a ser feito pelos familiares no lar, à medida que a criança cresce, prologando-se durante toda a idade escolar” (p.3) assim, “a prontidão da criança para a leitura será determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança” (Bamberger, 2010 como referido em Silva, 2017, p.8). Perante isto, Álvarez (2000) destaca ainda a relação que a família deve estabelecer com a escola e os professores. É fulcral que os pais e encarregados de educação participem em atividades organizadas pela escola que promovam a relação com a leitura, como deslocar-se à turma para contar uma história e contribuir com livros para a biblioteca escolar.

De acordo com Hannon (1995, como referido em Mata, 1999) os pais podem proporcionar à criança experiências ao nível da Oportunidade para aprender, do Reconhecimento das aquisições da criança, da Interação em atividades de literacia e Modelos de literacia (ORIM). De um modo conciso, são proporcionadas oportunidades quando os progenitores desencadeiam atividades onde a criança contacte com os escritos do meio, quando procedem à leitura de histórias, revistas ou jornais, quando os levam à biblioteca e possuem, em casa, uma série de materiais escritos. Torna-se fundamental que os pais desempenhem um papel de reconhecimento e valorização dos avanços que a criança revela e assim se possibilite um ambiente de interação entre os pais e os filhos em torno da linguagem escrita. Por último, os pais devem aferir-se como verdadeiros modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita.

Concluindo, a família revela um papel fulcral na mediação da leitura desde os primeiros anos de vida. Sendo que as crianças e jovens são leitores em constante construção, cabe então à família proporcionar a relação entre a criança, o livro e a leitura. Porém, a família nem sempre reconhece o seu papel o que impossibilita a adesão a ações que incrementam o aconselhamento de obras para ler em casa com as crianças e das respetivas atividades a realizar em redor das mesmas.

I.4.2. A Escola

Após conhecermos o papel da família na construção dos hábitos de leitura em crianças e jovens, a escola assume-se como um importante ator na construção de futuros leitores. Segundo Dionísio (2000), a leitura e a escola preconizam um elo

bastante forte, uma vez que, é nesta que as crianças adquirem a capacidade de ler. Corroborar esta ideia, Sim-Sim (2001, p.51) ao afirmar que: “A leitura e a escrita, usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm que ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino” (p.51).

Assim, a escola deve posicionar-se como potenciador do trabalho iniciado pelos pais (Freire, 1982) e desenvolver atividades que promovam a articulação com as restantes disciplinas curriculares. Como refere Soares (2003, p.15) ao asseverar que “existem obras capazes de suscitar o gosto da leitura e servir de elemento articulador entre esta competência essencial e conteúdos curriculares diversificados” (p.15), uma vez que todos os professores, não só os da disciplina de português, são responsáveis por desenvolver hábitos de leitura nos seus alunos (Viana & Martins, 2009).

Com isto, percebe-se a importância do papel do professor, no processo de formação de leitores. Deste espera-se que, para além de ensinar as suas crianças a ler fluentemente, provoque a vontade de quererem ler de modo autónomo e detenham esta vontade ao longo de todo o percurso escolar. Gomes (1996) refere que cabe ao professor adotar uma atitude positiva face à leitura e ao conhecimento da literatura de destinatário infantil e que para o fomento do gosto pela leitura é impreterível que o professor seja um leitor assíduo e revele interesse pelo livro. Neste sentido, importa que o professor possua um leque de estratégias para provocar o gosto pela leitura nos seus alunos.

É certo que a escola não pode ignorar os seus contributos na formação de leitores e deve ter em conta “o ritmo de aprendiz de leitor, que tem acelerações e regressões bruscas, períodos de bulimia e longas sextas digestivas, sede de progredir e medo de decepcionar...” (Pennac, 1993, pp.46-47).

Em jeito de conclusão, a escola, e consecutivamente, o professor revelam um papel importante na fomentação de hábitos de leitura nas crianças e jovens sendo que os alunos devem encarar este estabelecimento como o lugar privilegiado para enfrentar a leitura como “um poderoso instrumento de aprendizagem e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso, do monitor electrónico ou de qualquer outro suporte, uma satisfação pessoal” (Antão, 2000, p.12).

I.4.3. A Biblioteca Escolar

Ao ouvirmos a palavra “biblioteca” rapidamente redirecionamos o nosso pensamento para um espaço onde encontramos uma variedade de livros, sobre vários temas, depositados e dispostos em prateleiras. Contudo, pretende-se desmistificar este papel e atribuir à biblioteca um caráter dinâmico que, inevitavelmente, terá de acompanhar os avanços tecnológicos da nossa sociedade (Cadório, 2001).

De acordo com a Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho, a biblioteca escolar assume-se como uma estrutura inovadora, que funciona não só na escola, mas também para além dela e visa acompanhar e impulsionar as mudanças necessárias nas práticas educativas para, posteriormente, proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento no seio das exigências da sociedade atual. É neste espaço que os alunos podem desenvolver as suas competências para a aprendizagem e ver a sua imaginação a ser estimulada, desta forma, o objetivo principal da biblioteca escolar passa por inculcar o gosto de ler nas crianças (Magalhães, 2000).

A biblioteca escolar deve afigurar-se como um espaço central na escola, onde os alunos sintam que pertencem a esse ambiente e reconheçam no livro e na informação uma necessidade que advém do quotidiano na procura do desenvolvimento pessoal e de prazer. É neste espaço que os alunos têm acesso à informação e conhecimento através da diversidade de recursos existentes e é graças a esta diversidade de recursos, que os alunos descobrem e cultivam o prazer de ler. Este é um lugar no qual os alunos podem estudar e realizar trabalhos de grupo, bem como, adquirir competência e autonomia no domínio da informação escrita, digital e multimédia (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada, & Gaspar, 1997).

A Declaração Política da *IASL (Internacional Association of School Librarianship)* corrobora a perspetiva dos autores acima apresentados ao referir que uma vez que a biblioteca escolar se envolve no processo de ensino-aprendizagem, detém diversas funções: a **função informativa**, como o próprio nome indica, é função da biblioteca apresentar e transmitir informações fiáveis, de acesso rápido para recuperação e transferência da informação; a **função educativa** prende-se com a disponibilidade de meios, equipamentos e ambiente favorável à aprendizagem através da orientação presencial e através da integração com o ensino em sala de aula; a **função cultural** destina-se ao fomento da qualidade de vida, tendo por base a apresentação e

apoio de experiências de natureza estética, orientação na apreciação das artes, encorajamento à criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas; por último, a biblioteca escolar assume uma **função recreativa** ao estimular nas crianças a ocupação dos seus tempos livres por meio de fornecimento de informação, materiais e programas de carácter recreativo. Posto isto, é importante referir que um dos objetivos primordiais das bibliotecas escolares é promover a leitura recreativa através de atividades como a divulgação de livros, do contacto entre o autor e o leitor, da apresentação do livro através de feiras ou da internet, da discussão em torno da leitura de um determinado livro, da interação com o texto e da dinamização de clubes de leitores (Ramos, 2015).

Além dos alunos, também os professores devem sentir este espaço como seu e proporcionar diversas iniciativas para a sua animação e enriquecimento. A biblioteca tem à disposição informação e materiais que os docentes podem incluir no contexto de sala de aula e assim inculcar e incentivar os seus alunos para o prazer que é ler. O professor pode ainda encaminhar os seus alunos para que neste espaço realizem atividades de estudo ou de ocupação de tempos livres (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada, & Gaspar, 1997).

Contudo, num estudo realizado por Sousa, Rodrigues, Carvalho e Castro (2000), os professores encaram a biblioteca escolar como um espaço importante na escola mas não é encarado como um recurso transversal, destinando-se apenas a algumas disciplinas levando os autores a afirmar que: “a Biblioteca não tem sido um espaço valorizado pelas escolas, nomeadamente, ao nível dos seus órgãos pedagógicos e dos planos de actividades ou práticas de professores inscritas nos projectos educativos daquelas instituições.” (Sousa, Rodrigues, Carvalho, & Castro, 2000, p.37).

Em 2009 surge a figura do professor bibliotecário que apresenta um papel fulcral na construção de uma comunidade leitores, em conjunto com a biblioteca escolar. A este cabe, desenvolver e incentivar o gosto pela leitura nos alunos através de diversas atividades. Ramos (2015) apresenta um vasto conjunto de atividades que os professores bibliotecários podem colocar em prática, eis o exemplo de algumas:

- aproximar a biblioteca das crianças, através de uma biblioteca no recreio, num outro local ou ao disponibilizar recursos *online*;

- disponibilizar uma plataforma onde as crianças e jovens possam consultar, através do telemóvel, redes sociais e site da biblioteca, as diversas sugestões de leitura e, inclusivamente, façam sugestões de novas leituras;
- dinamizar palestras, com escritores, em redor de temáticas como o livro, a pintura, filmes e textos informativos de jornais ou revistas;
- criar uma biblioteca sonora, por meio da gravação de histórias ou disponibilizando audiolivros; ao dar a conhecer aos alunos, através dos seus telemóveis e tablets, livros digitais com acesso gratuito;
- aconselhar e partilhar leituras entre alunos e entre professores oralmente ou por escrito;
- proporcionar concursos de leitura entre turmas e conseqüentemente momentos de diálogo entre os alunos;
- proporcionar momentos de leitura em que os alunos mais novos, e com maiores dificuldades de leitura, se deslocam à biblioteca para escutarem histórias lidas por alunos mais velhos;
- adaptar um livro a uma peça de teatro, ou filme, em que os alunos surgem como os próprios intervenientes.

À luz do exposto, é impreterível que na construção de uma sociedade de leitores, a colaboração entre a biblioteca escolar, professores e sala de aula seja cada vez maior. Por isso, os professores devem aliar a biblioteca escolar, às práticas realizadas na aula de português. Existem inúmeras atividades a serem postas em prática, que aliadas à tecnologia proporcionam nas crianças e jovens o gosto pela prática da leitura sem nunca esquecer os gostos e particularidades individuais de cada leitor (Santo, 2010).

I.4.4. O Plano Nacional de Leitura (PNL)

O Plano Nacional de Leitura (PNL) surgiu como uma resposta do governo face aos níveis de iliteracia da população portuguesa. De acordo com Gamboa (2010, p.147) “Este Plano parece, pois, emergir da incapacidade de alterar os resultados obtidos pelos alunos portugueses e do sentimento de declínio de hábitos de leitura dos

portugueses” (p.147). Assim, o enfoque do PNL centra-se nas crianças e jovens, uma vez que, após a realização de diversos estudos em diferentes países, foi possível concluir que as competências básicas referentes à leitura se adquirem na etapa inicial da vida da criança. Quando isto não acontece, são adquiridas dificuldades que rapidamente se acumulam e se transformam em grandes obstáculos para a criança (Lages, Liz, António & Correia, 2007).

Instituído em 2006 por meio do Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares (Gamboa, 2010), o PNL pretendeu implementar um conjunto de estratégias para a promoção do desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da escrita, aliando também a vontade de alargar e aprofundar os hábitos de leitura em crianças e jovens. Para além do exposto, o PNL pretende, também, politicamente, manifestar a carência social na formação de um leitor competente (Gamboa, 2010). De acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 as ações principais do PNL afiguram-se com:

a promoção da leitura diária em jardins-de-infância e escolas de 1.º e 2.º ciclos nas salas de aula; a promoção da leitura em contexto familiar; a promoção de leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos; o recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública; a produção de programas centrados no livro e na leitura a emitir pela rádio e pela televisão; o apoio a blogs e chat-rooms sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos (p.4856).

Ainda de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º86/2006 esta ação definiu como objetivos:

a) Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo; b) Criar um ambiente social favorável à leitura; c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais; f) Consolidar e ampliar o papel da rede de bibliotecas públicas e da rede de bibliotecas escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura; g) Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia (p. 4857).

Gamboa (2010) afirma que, dos objetivos acima apresentados, o objetivo a) e g) prendem-se com os resultados a atingir com este plano. Enquanto que os restantes,

visam a atuação e os mecanismos imprescindíveis à sua execução. Face a isto, torna-se fundamental perceber que o PNL adotou uma visão bastante específica no que diz respeito à leitura:

A leitura é, assim, perspectivada como uma competência básica fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, para a formação do juízo crítico, o acesso à informação, expressão e enriquecimento cultural, dimensões que podemos inferir de um discurso que associa o domínio da leitura a autoconsciência, capacidade de decisão e exercício da cidadania numa sociedade complexa (Gamboa, 2010, p.150).

Com início em julho, o PNL contou com uma duração prevista de dez anos, repartida em dois períodos de cinco anos. A primeira fase do PNL terminou em 2011 e, durante os primeiros cinco anos de intervenção a sua ação desenrolou-se através do encorajamento e apoio a projetos de leitura, implementados nas escolas, para crianças e jovens. Para além disto, foram implementadas atividades da promoção da leitura na sociedade em geral e de valorização pública da leitura (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

Neste sentido, os programas do PNL centram-se no Pré-Escolar e no 1.º e 2.º CEB promovendo a leitura diária na sala de aula, como também em contexto familiar e em contexto de biblioteca (Gamboa, 2010).

No caso específico do 1.º CEB, importa destacar o programa *Está na Hora da Leitura*. Este programa permite, que todas as crianças do 1.º CEB tenham acesso à leitura e leiam diversos livros, durante, pelo menos, cinco horas semanais e se realizem atividades centradas no livro (Gamboa, 2010). Cabe ao professor, promover atividades de leitura que se ajustem às características específicas da turma, nomeadamente, através da escolha da hora mais adequada para a realização do programa ao longo do ano. Para além disto, é importante que o docente selecione, entre as obras recomendadas para cada ano, as que serão objeto de trabalho e a partir disto definir uma sequência que possibilite uma progressão nos alunos e que seja fomentado o interesse pelos livros e pela leitura. Ao proceder à seleção de obras, é fulcral que o professor possua uma diversidade de autores, temas, estilos e ilustrações para apresentar aos seus alunos e evite o prolongamento excessivo do trabalho com o

mesmo livro. Por último, se os alunos solicitarem, o professor deve voltar a ler a mesma história, mas sem tornar o trabalho monótono.

Paralelamente, ao implementarmos este programa nas salas de aula é fulcral que exista uma variação das obras para que as crianças interajam com diferentes autores, temas, estilos e ilustrações (Gamboa, 2010).

Volvidos os primeiros cinco anos de implementação do PNL foi possível concluir que este projeto obteve um grande impacto ao nível:

- do desenvolvimento de atividade de leitura em conjunto com as escolas, as bibliotecas, a família, os centros de novas oportunidades, entre outros;
- do envolvimento de diversos atores sociais, como professores, educadores de infância e bibliotecários, em iniciativas de promoção de leitura;
- da prática de leitura dos alunos, principalmente nos três ciclos do ensino básico, bem como da atitude adotada por estes face à leitura e à biblioteca;
- da sensibilização exercida em redor da importância da leitura e da literacia, através da opinião pública. (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º48-D/2017 reconheceu que o PNL possibilitou a promoção da leitura em ambiente escolar, sobretudo através da leitura orientada na sala de aula, e através de todos os projetos centrados na escola, na família, nas comunidades locais e a toda a população em geral. Assim, atendendo à evolução no âmbito da prática de leitura em Portugal tornou-se impreterível:

a ampliação e o reforço do PNL, aprofundando a articulação entre a educação, a cultura, a ciência e a tecnologia, enquanto eixos transversais da intervenção na esfera pública, é a expressão do empenho do XXI Governo Constitucional numa estratégia nacional de elevação dos níveis de literacia, visando qualificar a população portuguesa e prepará-la para as exigências da sociedade do século XXI (p.1692-(5)).

Com isto, o PNL encara uma nova etapa, iniciada em 2017 que se prolongará até 2027, sendo objetivo primordial reforçar todo o trabalho realizado até então. É ainda objetivo do PNL2027 alargar o seu público-alvo, não só através consolidação de projetos anteriores como através de novos projetos desde a primeira infância até à idade adulta.

I.5. Literatura Infantil e Juvenil

A génese da Literatura Infantil e Juvenil (LIJ) divide o pensamento de diversos estudiosos a cerca desta temática. São vários os autores que defendem o “nascimento” da Literatura Infantil a partir do século XVII, aquando da implementação do sistema educacional burguês. Até então, as crianças eram vistas como pequenos adultos, dado que, participavam nas atividades da vida adulta desde muito cedo e a existência de livros ou histórias destinadas à sua faixa etária eram inexistentes. Porém, para outros pensadores a Literatura Infantil corrompe no decorrer do século XIX, com a influência da Literatura Tradicional no seio literário (Fontes, 2009). Contudo, importa referir que os avanços tecnológicos e sociais, o desenvolvimento do ensino e a extensão da escolaridade criaram a necessidade de contactar com tipos textuais diferentes e em suportes diversos (Fontes, 2009).

Como resultado das mudanças sociais acima mencionadas, é possível reiterar que a LIJ possui maior autonomia e os autores contemplam nas suas obras as vivências do público-alvo, colocando a criança como figura central das narrativas (Sobrinho, 2000). Ao abordar esta temática, torna-se fundamental conhecer a posição de um conjunto de autores no que ao conceito de literatura infantil e juvenil diz respeito.

De acordo com Soriano (1975, como referido em Bastos, 1999) a literatura para a juventude surge como:

(...) uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta (p.22).

Por seu turno, Cervera (1992, como referido em Fontes, 2009) considera que a expressão «Literatura Infantil» segrega-se na junção de dois termos ambíguos, que conseqüentemente advirá numa realidade também ambígua. Assim, o referido autor reitera que na literatura infantil se integre “Toda a produção que venha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança” (Cervera, 1992 como referido em Fontes, 2009, p.5). Bicchonnier (1991, como referido em

Bastos, 1999) apresenta uma reflexão que comprova a posição defendida por Cervera (1992 como referido em Fontes, 2009) ao asseverar que:

o termo genérico «literatura para crianças» recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular. É o mundo da literatura. É suposto um autor seguir o seu propósito sem se deixar desviar por um qualquer compromisso. Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido e cujo limite de idade costuma situar-se por volta dos 12 anos. Acrescentar «para crianças» à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público (p.23).

Face ao exposto, é fundamental contemplar a LIJ na construção do conhecimento das crianças e jovens, uma vez que assim estarão a despertar para o mundo da leitura através da aprendizagem, mas também, através do ato de ler como uma atividade prazerosa. Com isto, a literatura infantil possibilita que os leitores contactem com o mundo fantástico e, ao ser trabalhada constantemente, a LIJ proporciona à criança a superação de várias dificuldades que possam surgir ao longo do seu percurso escolar (Marafigo, 2012). Quando nos referimos ao contacto com o mundo fantástico, é fulcral perceber que a criança se inclui neste mundo como um ator que sonha, brinca, descobre, inventa e reinventa. Assim, e sustentada nas palavras de Pontes e Azevedo (2008, p.1): “a literatura destinada ao público infantil está voltada para um mundo de fantasia e seres fantásticos, onde o maravilhoso é descoberto e incorporado ao quotidiano da criança” (p.1).

Na minha opinião, o recurso ao livro infantil na sala de aula assume-se como um importante instrumento a utilizar nas aulas de Português, paralelamente ao manual escolar. Para além disto, o livro infantil revela um grande potencial ao captar o interesse e atenção do leitor. Como justificação da minha opinião, Gusmão-Garcia e Silva (2009, p.13) afirmam que o livro infantil, assume-se como um “jogo, brincadeira” (p.13) intrinsecamente relacionado com o interesse do leitor, enquanto “o livro fantástico, lúdico e poético ensina a ver, a escutar, a pensar e a viver por si mesmo” (p.13). Assim, e em jeito de conclusão, é notória a evolução da literatura destinada às crianças e jovens. A par da evolução da sociedade a LIJ, tem vindo a

crescer e a intensificar-se cada vez mais proporcionado aos seus destinatários uma diversidade de géneros, formatos e temas (Ramos, 2010).

I.6. Educação Literária

A presente exposição, tem explicitado que o ensino da leitura surge como um desafio para professores e alunos ao longo de todos os anos de escolaridade. Mais ainda, ao longo desta exposição, tem sido objetivo mostrar que o ensino da leitura não se foca, apenas, numa vertente mecânica, que contempla a decifração e a compreensão. O ensino da leitura deve focar-se, também, na promoção e formação de leitores. Nomeadamente, leitores literários.

Confesso que ao termo Educação Literária, rapidamente associo o domínio presente no Programa de Português. Cabe, de facto, perceber a definição deste termo. A Educação Literária constitui um importante veículo para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, bem como, para estimular o gosto pela literatura. Para além disto, a Educação Literária perpetua o desenvolvimento do olhar da criança perante o mundo, proporcionando-lhe um olhar crítico e reflexivo sobre ele (Balça & Bento, 2016). De acordo com Colomer (1991), a educação literária afigura-se:

como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura (p.22).

Para Balça e Azevedo (2016, como referido em Balça & Azevedo, 2017) o conceito de educação literária:

(...) ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a praxis (p.134).

De facto, o contacto com a educação literária possibilita, ao aluno, ter “unha reacción individual perante unha obra literária”, por meio do seu “conjunto de saberes culturais, literários e sociais” (Roig-Rechou, 2009 como referido em Balça & Costa,

2017, p.206). Nesta ordem de ideias, Zayas (2012) reitera que a leitura será satisfatória quando o leitor exterioriza as suas emoções através da intriga, da identificação das personagens e quando reconhece no texto a sua própria experiência pessoal. No seguimento da linha de pensamento do autor acima referido, conferir a visão que o leitor tem de si próprio paralelamente com a experiência proporcionada com a obra literária (Zayas, 2012) é, no meu entender, uma competência fundamental na construção pessoal da criança/leitor.

Recentemente, a Educação Literária surgiu no Programa de Português como um domínio explícito e autónomo. Segundo Balça e Azevedo (2017) esta elevação advém das investigações científicas no âmbito da promoção da leitura, da formação de leitores e da educação literária, bem como da formação inicial e contínua dos docentes nestes temas, a difusão da Rede de Bibliotecas Escolares e a implementação do PNL.

Ao debruçarmos a nossa atenção no Programa de Português do 1.º CEB, o domínio da Educação Literária surge no sentido de dar mais firmeza ao ensino da língua, reforçando a relação entre a formação de leitores e a matriz cultural e de cidadania. Os autores do programa reiteram que os alunos ao ouvirem ler e lerem textos de literatura infantil, serão conduzidos à compreensão de textos e ao estímulo da apreciação estética, com isto, assiste-se ao aumento do espectro de leituras, ao favorecimento da interação discursiva e ao enriquecimento da comunicação. No que concerne ao PNL, no domínio da Educação Literária definiram-se sete títulos por ano de escolaridade. Além disto, foi criada uma listagem com diversos livros que se destinam à promoção da leitura autónoma (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Costa (2015) afirma que dos objetivos definidos pelo programa as categorias pertinentes na promoção da educação literária prendem-se com: a compreensão leitora; a apreciação dos textos; a leitura como processo de relação pessoal com os objetos textuais e a relação entre a leitura e a criatividade.

Ao consultar o documento referente às aprendizagens essenciais, disponibilizado no site da Direção Geral de Educação, e no caso específico do 2.º ano de escolaridade (Direção-Geral da Educação, 2018), uma vez que foi neste ano que realizei a presente investigação, é intenção da Educação Literária que os alunos, diariamente, se relacionem e contactem com textos literários a partir dos quais sejam capazes de desenvolver diversas capacidades e façam da leitura um gosto. Desta forma,

são sugeridas diversas estratégias. A título de exemplo, destaco algumas das estratégias que implementei:

- a criação de momentos de leitura que impliquem ler e ouvir ler;
- dramatizar, recitar, recontar, recriar, ilustrar;
- exprimir reações subjetivas de leitor;
- avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações.

O professor do 1.º CEB assume um imenso comprometimento na formação de leitores literários, assumindo-se como o principal agente na promoção da educação literária. Torna-se fundamental, que as crianças contactem com o livro literário na sala de aula. Este contacto deve promover estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Balça & Bento, 2016).

Pontes e Barros (2007) consideram que as atividades de pré-leitura potenciam os saberes dos alunos, por meio da exploração da capa, do título e das ilustrações do livro o que origina a partilha de ideias e experiências por parte dos alunos. Ao possibilitar-se esta partilha de ideias, os alunos criam uma série de hipóteses que serão confirmadas no desenrolar da leitura do texto/história. Quanto às atividades durante a leitura, as autoras mencionadas referem que é neste momento que o aluno se envolve com o texto e irá criar respostas face ao texto lido. Por último, as atividades após a leitura remetem-nos para o momento de “balanço”, em que se organizam e sintetizam as ideias acerca do texto lido. As atividades após a leitura, são também um potenciador de atividades de escrita (Pontes & Barros, 2007).

Em jeito de conclusão, devemos compreender que o contacto com o texto de cariz literário possibilita que o leitor infantil fortaleça e opulente a sua competência linguística, a sua competência literária e a sua sensibilidade estética, paralelamente à aprendizagem progressiva na interpretação e ativação dos seus intertextos, bem como, a valorar e a contemplar a literatura (Balça & Bento, 2016).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

II.1. Contexto do Problema

Ao consultar o dicionário, podemos constatar que o termo «problema» diz respeito a uma “questão que se propõe para ser resolvida”, a uma “coisa difícil de explicar”, a uma “dúvida”, a uma “questão”, a um “mistério” e a um “enigma” (Editores, 2007). Partindo da linha de pensamento de Reis (2009, p.16), torna-se impreterível que, desde o início do estudo, seja claro “(...) qual o problema a analisar (...)” (p.16), sendo este o ponto de partida para qualquer investigação. Como justificação deste parecer, Sousa (2009, p.44) afirma que “o problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (p.44).

Neste sentido, parece-me pertinente uma breve reflexão sobre a importância da formulação do problema ao longo da investigação. De acordo com Coutinho (2011), é relevante a definição de um problema para centrar a investigação; organizar o projeto, conferindo-lhe direção e coerência; delimitar o estudo; conduzir a revisão da literatura para a pergunta central; prover um referencial para a redação do projeto e apontar para os dados que serão necessários obter.

Ao longo do estágio realizado em contexto de 1.º CEB mais concretamente com uma turma de 2.º ano, nas quatro semanas destinadas à observação, apercebi-me que o professor cooperante privilegiava, apenas, o uso do manual escolar na condução das suas aulas e que as estratégias utilizadas para a exploração dos textos obedeciam sempre à mesma sequência: leitura silenciosa, leitura em voz alta e resolução das respetivas questões de interpretação oralmente e no quadro. Para além disto, constatei também que o único contacto, em contexto escolar, que as crianças tinham com o livro infantil era, semanalmente, quando se dirigiam à biblioteca e requisitavam um livro para ler em casa.

Por forma a contornar as situações acima descritas e ciente da importância que a leitura assume na construção pessoal e social de cada indivíduo, bem como da necessidade emergente na formação de uma sociedade de leitores, torna-se inadiável a criação de um ambiente favorável à motivação para a leitura através do encontro com os livros e as histórias por ele contadas.

Face a isto, formulo a seguinte questão:

- Como motivar as crianças da turma para a prática da leitura?

II.2. Formulação dos objetivos

Nas palavras de Sobrino (2000, p.87) “familiarizar as crianças, (...), com os livros, e levá-las a gostar deles não é perder tempo, é ajudá-las a crescer e a amadurecer. Uma boa forma de o conseguir é contar histórias, (...)” (p.87). Assim, pretendo com este trabalho:

- Motivar as crianças para a leitura, por meio de um conjunto de estratégias, aliadas ao livro infantil;
- Verificar se as estratégias implementadas foram motivadoras para a prática da leitura;
- Verificar se as estratégias implementadas levaram as crianças a lerem mais livros;
- Verificar se a criança tem contacto com o LII, em contexto familiar;
- Verificar se a Biblioteca Escolar disponibiliza às crianças leituras que vão ao encontro dos seus gostos.

II.3. Formulação das hipóteses de investigação

De acordo com Sousa (2009, p.50) as hipóteses de investigação caracterizam-se por “(...) proposições conjecturais possíveis, lógicas e dedutivas, do que se pode esperar como resposta ao problema” (p.50). Neste sentido, identifico as seguintes hipóteses de investigação:

- i) As crianças sentiram-se motivadas para a leitura?
- ii) As crianças leram mais livros?
- iii) Quais as atividades propostas que mais cativaram a turma?
- iv) As crianças convivem, diariamente, com a leitura de histórias por parte dos pais e familiares?
- v) A BE possibilita que os alunos da turma leiam os livros que mais gostam?

II.4. Metodologia de investigação

Segundo a linha de pensamento de Coutinho (2011) a investigação assume-se como uma atividade de índole cognitiva, que compreende um processo sistemático, flexível e objetivo de verificação que contribui para explicar e compreender

fenómenos sociais. Neste sentido, a presente investigação centra-se no método de Investigação-Ação (doravante I-A) e, numa fase inicial, parece-me pertinente uma breve reflexão sobre este conceito segundo o pensamento de alguns autores.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.292) “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). Seguindo esta linha de pensamento, Latorre (2005) reitera que a I-A compreende inúmeras estratégias usadas para benfeitorizar o sistema educacional e social. O referido autor, na sua obra “La investigación-acción”, apresenta distintas definições para o conceito de I-A por meio do pensamento de diversos autores. Neste sentido, destaco as palavras de Lomax (1990 como referido em Latorre, 2005) ao definir, de modo claro e simples, o conceito de I-A como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p.24). Face ao exposto, importa destacar que os principais objetivos da I-A são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde a prática acontece (Kemmis y McTaggart, 1988 como referido em Latorre, 2005).

Ainda de acordo com o referido autor, este identifica um combinado de técnicas e de instrumentos de recolha de dados divididos em três categorias, como podemos ver no quadro que se apresenta de seguida:

INSTRUMENTOS (LÁPIZ Y PAPEL)	ESTRATEGIAS (INTERACTIVAS)	MEDIOS AUDIOVISUALES
<ul style="list-style-type: none"> • Tests. • Pruebas objetivas. • Escalas. • Cuestionario. • Observación sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista. • Observación participante. • Análisis documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video. • Fotografía. • Magnetófono. • Diapositivas.

Quadro 1 – Técnicas de recolha de informação. (Latorre, 2005, p.54).

Apoiada no pensamento do autor supramencionado, Coutinho (2011) refere que as técnicas apresentadas podem basear-se na observação, na conversação e na análise de documentos. As **técnicas baseadas na observação** centralizam-se no olhar do investigador enquanto agente na observação direta e presencial do objeto de estudo. No que diz respeito às **técnicas baseadas na conversação**, estas prendem-se com a perspetiva dos participantes em que são proporcionados momentos de diálogo e

interação. Por último, a **análise de documentos** permite que o investigador realize a leitura de documentos escritos que surgem como uma boa fonte de informação (Coutinho, 2011).

Segundo Sousa (2009) os procedimentos da I-A prendem-se com a planificação de ações, respeitando determinados conteúdos programáticos, com uma calendarização definida que ocorre em diversas etapas. Por fim, dá-se o momento da avaliação, que poderá ser tanto no final de um conjunto de sessões como no final de cada uma das sessões. O recurso à avaliação possibilitará a verificação da evolução das ações, e também verificará a necessidade de reformulações no trabalho desenvolvido. A I-A compreende um ciclo em espiral, onde se privilegia a relação entre teoria e prática e “(...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990 como referido em Coutinho, 2011, p.315). A figura que se apresenta de seguida, traduz as ideias acima descritas.

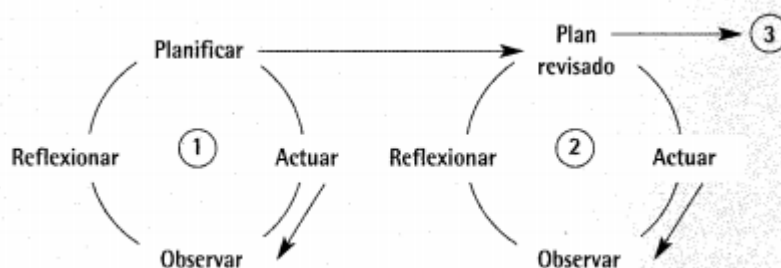


Figura 2 – Espiral dos ciclos da Investigação-Ação. (Latorre, 2005, p.32).

A presente investigação contou com os dados recolhidos, para responder às questões de pesquisa, a partir de observações e das respostas dadas, pelos alunos, ao questionário. Com isto, foram planificadas e realizadas quatro sessões com atividades que pretenderam motivar os alunos para a prática da leitura. No final destas sessões, a turma respondeu a um questionário que, para além de avaliar a eficácia das atividades desenvolvidas, pretendia deixar um “caminho aberto” para a realização de atividades futuras, não só em contexto escolar como também em articulação com a família. Assim, cabe referir que a presente investigação se socorre de uma abordagem qualitativa na apresentação dos seus resultados.

II.5. Seleção e caracterização da população

A população alvo do presente estudo, é formada por uma turma de 2.º ano de escolaridade da zona centro de Coimbra. O edifício apresenta-se num estado moderno, inaugurado em 2011, e insere-se numa zona residencial de Coimbra onde o nível económico é elevado.

A turma onde a presente investigação foi desenvolvida, é constituída por 26 alunos dos quais nove são do sexo feminino e dezassete do sexo masculino e, cujas idades estão compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. A turma evidencia um bom nível de aprendizagem e um grande interesse na participação das atividades propostas ao longo de todo o estágio.

Sendo uma turma de 2.º ano, importa ressaltar que a turma ainda se encontra numa fase de assimilação das regras de sala de aula e, por isso, foi necessário desde o início definir alguns princípios básicos para o bom ambiente na sala de aula, como colocar o dedo no ar, não distrair o colega do lado, entre outros.

II.6. Sequência didática e recolha de dados

Como já referi, a presente investigação desenrolou-se através da planificação e consecução de quatro sessões didáticas (cf. Anexo 1) que pretendiam motivar a turma para a prática de leitura, com recurso ao livro infantil. Sabendo que uma das vertentes do domínio da Educação Literária se prende com a relação entre a formação de leitores e a matriz cultural e de cidadania (como já foi referido no ponto I.6.) e como a relação com a turma permitiu perceber a relutância na abordagem de certos temas, a sequência de sessões apresentada daqui em diante contou com o recurso aos livros recomendados pelo PNL no âmbito da Educação para a Cidadania. Todas as sessões foram implementadas consoante o horário da turma, no tempo letivo destinado à disciplina de Português e conferem uma estrutura que se divide em três momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

Sessão 1:

A primeira sessão contou com a introdução do livro “O pai mais horrível do mundo” de João Miguel Tavares (1.ª edição: março de 2013). Num momento inicial,

apresentei o livro à turma e questionei os alunos no sentido de saber se já tinham conhecimento do mesmo. Em seguida, oralmente, pedi aos alunos que analisassem a capa e tecessem algumas opiniões sobre a história que achavam que este livro nos ia contar.

Posto isto, passámos para o momento de leitura propriamente dito. Aqui procedi à leitura em voz alta, enquanto mostrava à turma as ilustrações que se faziam acompanhar a história. Logo percebi que esta não seria a melhor estratégia, uma vez que, mesmo sentados em “U”, nem todas as crianças conseguiam visualizar as ilustrações o que me levou a circular pela sala para que pudessem acompanhar a leitura convenientemente. Finda a leitura da minha parte, escolhi alguns alunos aleatoriamente e pedi-lhes que lessem novamente a história para a restante turma. Paralelamente, aos alunos que não tinham procedido à leitura em voz alta pedi-lhes que, oralmente, recontassem a história.

Seguidamente, coloquei algumas questões à turma sobre o que tinham ouvido, nomeadamente: a) porque é que o papá só sabe dizer “não”?; b) quando o papá proíbe o menino de brincar, é porque as suas brincadeiras são as mais corretas?; c) o menino consegue perceber a razão pela qual o papá se comporta de determinada maneira com ele? Por exemplo, porque é que o papá embirra com ele? Porque o mete na cama quando o menino não tem sono? E de castigo? Porque o proíbe de fazer tudo aquilo que ele quer?; d) e vocês, concordam com o menino? Consideram os vossos papás os “mais horríveis do mundo”? Se os pudessem descrever apenas numa palavra, qual seria?. Ao colocar estas questões à turma, rapidamente percebi que os alunos inferiram a mensagem que este livro pretendia transmitir, dado que, para além do texto, as ilustrações apresentadas facilitavam a compreensão da história.

Por fim, interpelei a turma no sentido de, individualmente, construírem uma Banda Desenhada (BD) (cf. Anexo 2) que ilustrasse esta história. Por indicação prévia do professor cooperante, comecei por explicar aos alunos como se construía uma BD. Desta primeira sessão, faço um balanço positivo em que todos os alunos se mostraram interessados na consecução das atividades propostas e na vontade que apresentaram em contactar com o livro diretamente.

Sessão 2:

Na segunda sessão, o livro que apresentei à turma intitula-se de “Cores que se Amam” de Paco Abril (junho de 2005). À semelhança do que aconteceu na sessão anterior, esta iniciou com atividades de pré-leitura em que o livro foi apresentado e os alunos foram interpelados no sentido de saber se conheciam o mesmo. Nenhum dos alunos afirmou ter conhecimento desta história. Posteriormente, tentei perceber as conceções que teriam sobre a narrativa ao focar a sua atenção no título. Após isto, procedemos à análise da capa e questioneei a turma no sentido de identificarem os principais constituintes do livro.

No momento de leitura propriamente dito, mais uma vez, a leitura foi realizada em voz alta por mim e, consecutivamente, por alunos selecionados de modo aleatório. Nesta sessão, recorri ao computador e projetor para a turma conseguir acompanhar o desenrolar da história de uma forma mais proveitosa. Assim, digitalizei previamente a narrativa que foi, posteriormente, projetada. Antes de passarmos para o momento de pós-leitura, o livro circulou por todos os alunos para que o pudessem folhear e apreciar as suas ilustrações de uma forma mais “física”.

Seguidamente, no momento pós-leitura, deu-se um diálogo por meio de questões que fui colocando: a) enquanto o menino brincava, assustou-se com os gritos vindos da rua instalando-se um grande alvoroço. Como soavam estas palavras vindas da rua?; b) de que se falava na rua?; c) como descrevem o Luca?; d) porque é que o Luca é “feito de duas cores diferentes que se amam”?; e) o menino sente-se assustado, com vontade de chorar. O que leva o menino a sentir-se assim?; f) como fica o Luca ao aparecer a sua avó? Que papel acham que ela assume na vida dele?; g) o Luca é um menino de cor diferente da vossa. Como o tratariam se fosse vosso colega/amigo?; h) Conseguem identificar a mulher de cor, deitada no chão?; i) O Luca perdeu a sua mãe. Como imaginam que o menino se sentiu? Como imaginam a vida dele depois deste acontecimento?.

O diálogo realizado com a turma deixou-me bastante feliz. Os alunos manifestaram uma grande emoção pela narrativa lida, referindo que seriam amigos do Luca e que a sua vida sem mãe seria mais triste.

Num momento posterior, realizou-se o reconto oral da história por parte de alguns alunos e foi-lhes pedido que, individualmente, procedessem ao reconto escrito (cf. Anexo 3) e atribuíssem um final diferente para a mesma.

Por último, propus à turma a criação de um cartaz, com imagens disponibilizadas por mim (cf. Anexo 4) e com frases escritas pela turma que apelassem ao respeito e relacionamento entre pessoas de culturas diferentes. Esta sessão ficou condicionada pelo tempo e pela agitação sentida na turma, uma vez que a presente sessão foi implementada no período da tarde.

Sessão 3:

A terceira sessão possibilitou que a turma contactasse com o livro “Pedro Abraço – O menino autista” de Nora Cavaco (3.^a edição: outubro de 2015) que aborda o autismo, descrevendo como vivia esta criança e como o papel da escola, da professora e dos colegas de turma foi importante na inserção da criança no ambiente escolar.

Assim, a aula iniciou-se com uma atividade de pré-leitura que ocorreu à semelhança das restantes e seguida da leitura (ocorrendo também da forma apresentada anteriormente), terminando com uma atividade de pós-leitura.

Após a leitura e um breve diálogo sobre a história lida, lancei as seguintes questões: a) a história que acabaste de ouvir refere-se a um menino especial... O que o tornava assim?; b) como pode ser caracterizado o Pedro?; c) qual a relação que o menino estabelece com os seus colegas e professora?; d) Ao longo de toda a história, é recorrente ouvirmos a palavra “Abraço”... Qual a relação existente entre esta palavra e o menino?.

Como atividade de pós-leitura, pedi à turma que se organizasse em quatro grupos de 4 elementos e dois grupos de 5 elementos formados previamente por mim. A formação destes grupos teve como propósito a realização do reconto escrito da obra para numa atividade posterior, os alunos procederem ao reconto oral da história através de uma pequena atividade de dramatização, recorrendo às personagens em cartolina que cedi à turma (cf. Anexo 5). Esta sessão superou todas as minhas expectativas. Inicialmente, senti-me um pouco relutante ao organizar a turma em grupos, dado que os alunos sempre manifestaram grandes dificuldades ao trabalhar em conjunto. Para além disso, os alunos revelaram uma grande motivação ao saber que iriam dramatizar

o trabalho que haviam realizado. No momento de dramatização, cada grupo definiu um narrador e os restantes colegas, introduziam as personagens à medida que o reconto era lido. Todos os grupos apresentaram o seu trabalho à restante turma, pelo que a aula decorreu com uma grande envolvimento por parte de todos e também o professor titular de turma a elogiou reforçando o investimento em futuras atividades semelhantes.

Sessão 4:

Na última sessão, as atividades propostas realizaram-se em torno do livro “O incrível rapaz que comia livros” de Oliver Jeffers (4.ª edição: setembro de 2015). Retomando as sessões anteriores, também esta decorreu com a mesma sequência de tarefas nos momentos destinados à pré-leitura e à leitura. Porém, pelas características apresentadas pelo livro em si a narrativa não foi projetada e os alunos exibiram um grande interesse em tocarem e folhearem o livro.

O momento de pós-leitura desta atividade deu-se com o habitual diálogo, por meio de lançamento de questões: a) o Henrique tinha um comportamento diferentes dos restantes meninos/as. O que fazia ele de estranho?; b) quais são os livros preferidos do Henrique? ; o que aconteceu ao menino?; c) como resolveu o Henrique esta situação?. Posto isto, e o reconto oral da história por parte de um conjunto de alunos, convidei os alunos a criarem uma capa ilustrativa da obra recorrendo a diversos materiais como folhas de revistas, de jornais e papel de lustro.

A última sessão revelou-se muito proveitosa. Para além de sentir a turma envolvida durante todo o decorrer da sequência didática, a obra apresentada revela-se bastante fascinante para as crianças que se mostraram motivadas e felizes na realização de todas as tarefas propostas. Cabe ainda destacar, que a criação da capa ilustrativa se traduziu em verdadeiras “obras de arte” (cf. Anexo 6).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

III.1. Apresentação, análise e discussão dos dados

No final da quarta sessão, todos os alunos responderam a um pequeno questionário (cf. Anexo 7). Este instrumento tem como objetivo a recolha de dados referente às atividades realizadas e perspetivar ações futuras, que ficaram condicionadas pelo término do estágio. O questionário foi respondido por todos os 26 alunos que constituem a turma, sendo que 17 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

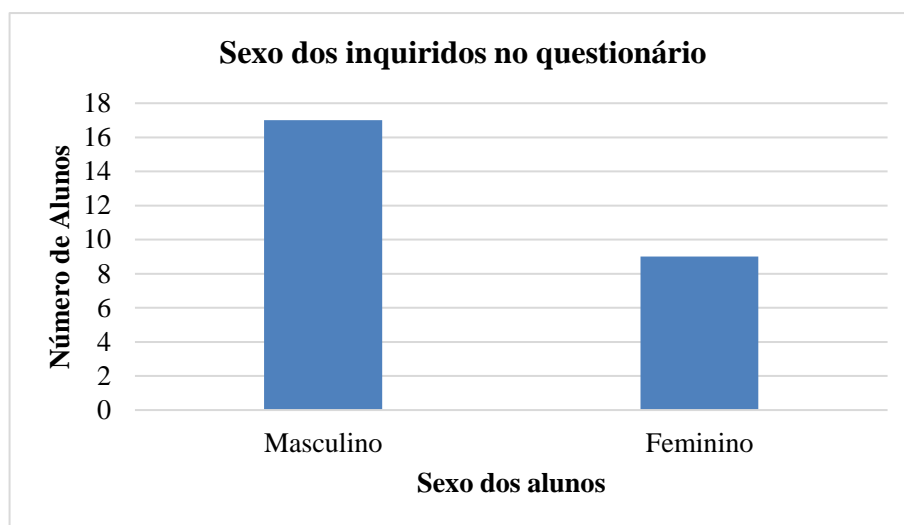


Gráfico 1 – Sexo dos inquiridos no questionário.

A questão de se segue espelha a ocupação dos alunos após o horário letivo.

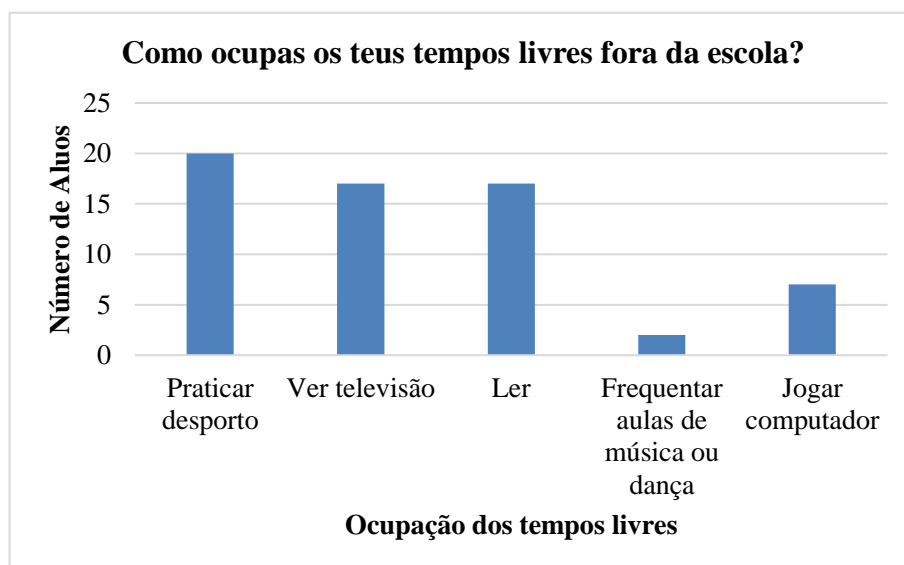


Gráfico 2 – “Como ocupas os teus tempos livres fora da escola?”

No total dos 26 inquiridos, verifica-se que 20 alunos praticam desporto, 17 alunos veem televisão, juntamente com 17 alunos que afirmam ler. Por último, cabe referir que 7 alunos referem jogar computador e 2 alunos frequentam aulas de música ou dança. As respostas dadas a esta questão permitem perceber a existência de alunos a selecionar mais do que uma ocupação nos seus tempos livres.

Na questão que se segue, foi pedido aos alunos que tinham assinalado “ler” na questão anterior que indicassem quais as suas preferências.

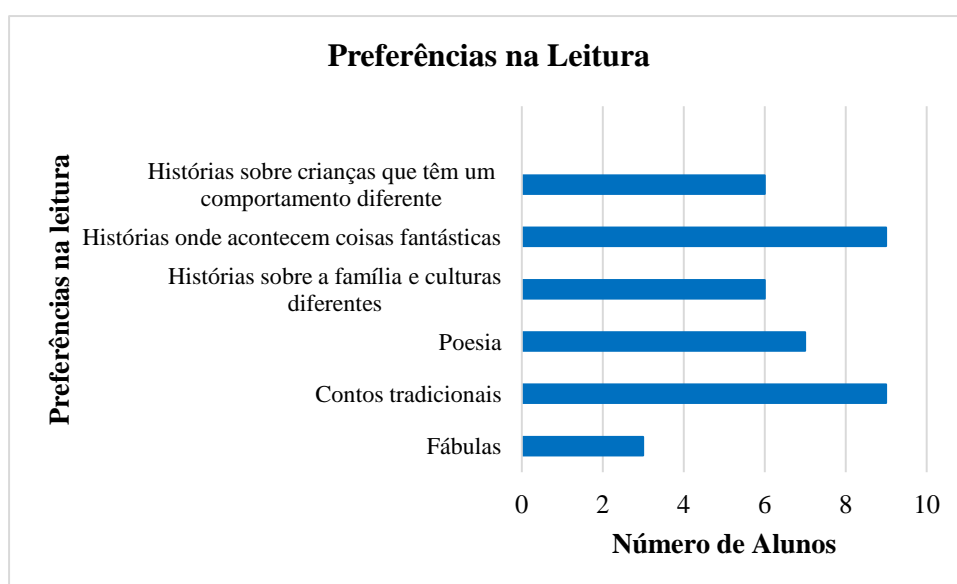


Gráfico 3 – “Preferências na leitura”.

Esta questão contou com a participação de 17 alunos, sendo que 1 dos alunos que anteriormente selecionou a opção ler, não respondeu à presente questão. Assim sendo, das 16 respostas constata-se que 9 alunos centram as suas preferências tanto nos contos tradicionais como nas histórias onde acontecem coisas fantásticas. Seguindo-se a poesia, escolhida por 7 alunos. As histórias sobre a família e culturas diferentes, bem como as histórias sobre crianças que têm um comportamento diferente foram selecionadas por 6 alunos. Por último, as fábulas que fazem parte das preferências de 3 alunos. Nas respostas dadas, verifica-se que vários alunos assinalaram mais do que uma preferência.

Na seguinte questão, pretendo conhecer a visão que os alunos da turma têm sobre a leitura.

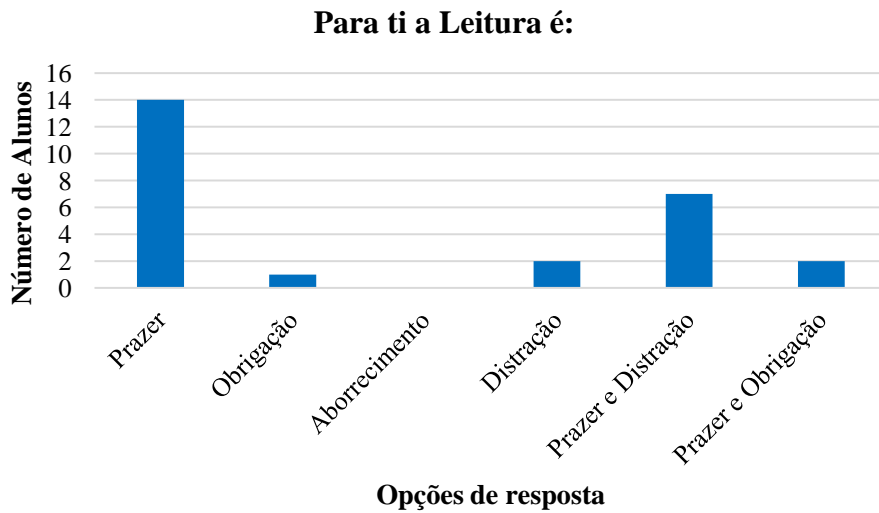


Gráfico 4 – “Para ti a leitura é:”

Ao analisarmos este gráfico, é possível concluir que dos 26 alunos inquiridos 14 encaram a leitura como um prazer, 7 alunos olham para a leitura como um prazer e distração, 2 alunos como um prazer e obrigação, 2 alunos como uma distração e 1 aluno encara a leitura como uma obrigação. A questão que se segue procura aferir se os pais destes alunos lhes oferecem livros.

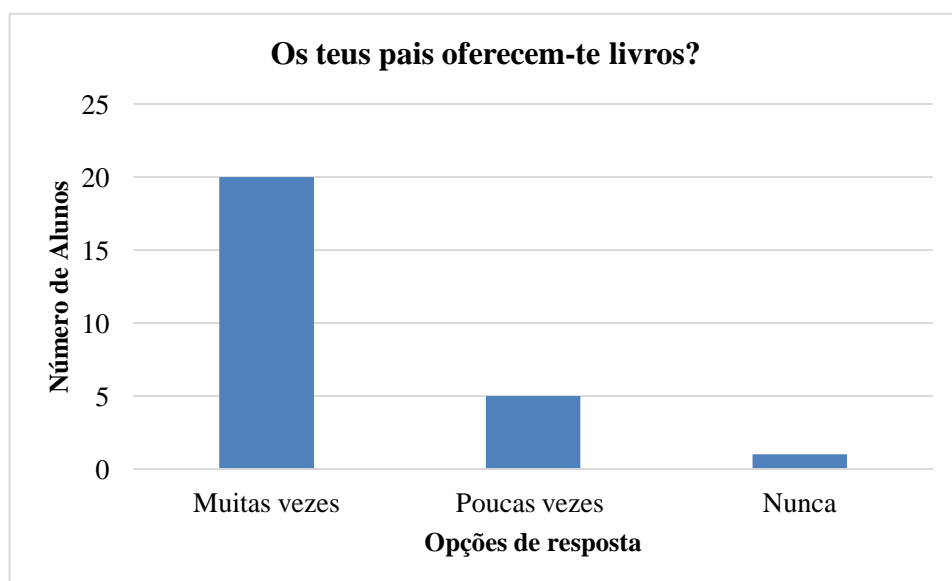


Gráfico 5 – “Os teus pais oferecem-te livros?”

Os dados recolhidos na questão lançada permitem afirmar que no total dos 26 alunos, 20 alunos afirmam receber livros por parte dos pais “muitas vezes”. 5 alunos referem que os pais lhes oferecem livros poucas vezes e 1 aluno diz nunca ter recebido livros por parte dos pais. Neste sentido, importa entender se para além da oferta de livros aos seus filhos é frequente a leitura de histórias.



Gráfico 6 – “Os teus pais leem-te histórias?”

Com efeito, 40% dos inquiridos, 10 alunos, asseveraram que os pais poucas vezes procedem à leitura de histórias. 36% dos alunos, 9 alunos, referem que os pais “nunca” lhes leem histórias. Dos 26 alunos que constituem a turma, 6 alunos, ou seja 24%, afirmam que “muitas vezes” os pais lhes leem histórias. Por último, importa referir a existência de um aluno que não respondeu a esta questão.

Semanalmente a turma deslocava-se à biblioteca escolar. Assim, considerei pertinente saber se os alunos dispunham da requisição dos livros que mais gostavam.

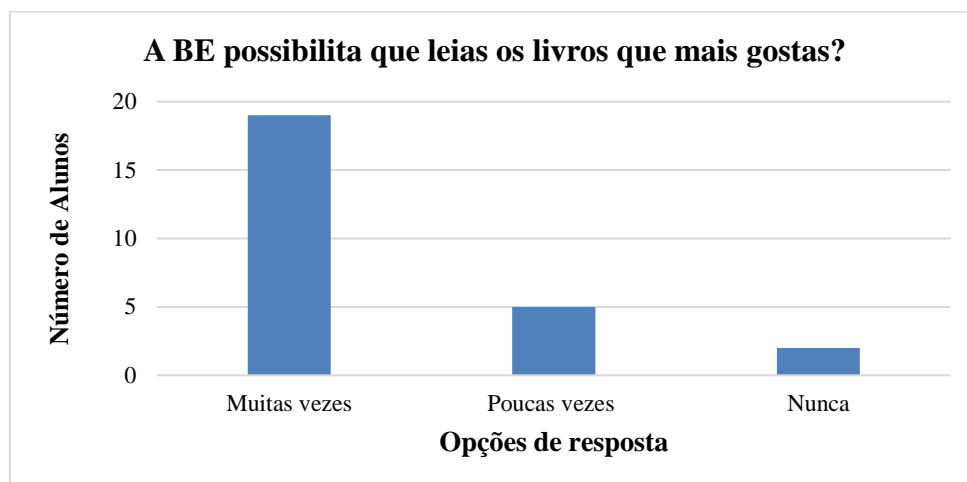


Gráfico 7 – “A biblioteca da escola possibilita que leias os livros de que mais gostas?”

Como nos mostra o gráfico apresentado, dos 26 alunos que constituem a turma, 19 dizem ler os livros de que mais gostam “muitas vezes”. Dos restantes alunos, 5 leem os livros de que mais gostam, disponibilizados na BE, “poucas vezes” e 2 alunos “nunca” leem os livros de que mais gostam.



Gráfico 8 – “As atividades propostas fizeram com que gostasses de ler?”

A questão 8 pretendia aferir se as atividades que propus à turma ao longo das sessões descritas tinham provocado nos alunos o gosto por ler e se, conseqüentemente, os alunos tinham lido mais livros. Ao olharmos para o gráfico apresentado é possível concluir que dos 26 alunos que constituem a turma, 20 deles, ou seja 77%, referiram que as atividades implementadas provocaram gosto pela prática da leitura. Dos restantes 6 alunos, verifica-se que 5 alunos, 19%, referiram que sentiam “em parte” o

gosto pela prática da leitura e 1 aluno referiu que as atividades implementadas tinham contribuído “pouco” para fomentar o gosto pela leitura.

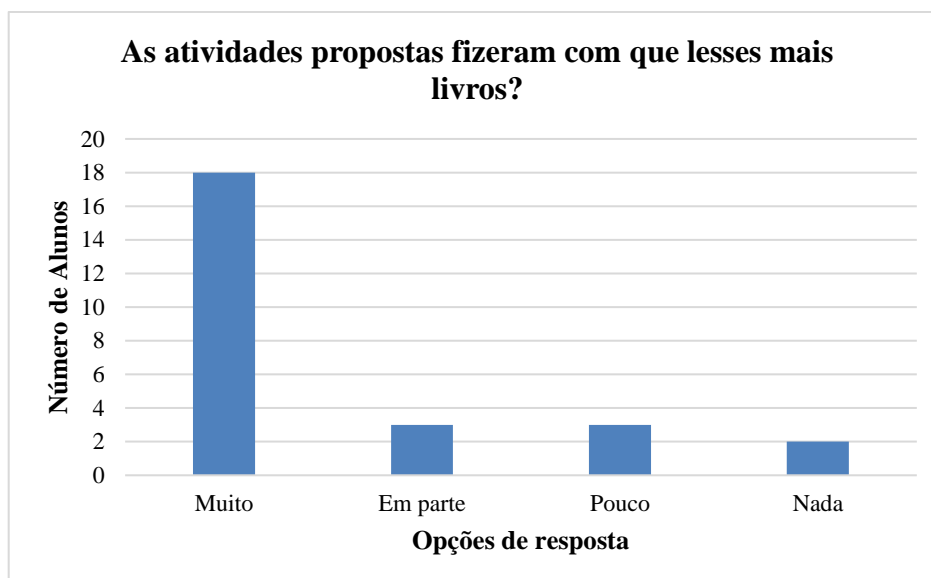


Gráfico 9 – “As atividades propostas fizeram com que lesse mais livros?”

No que diz respeito à questão “As atividades propostas fizeram com que lesse mais livros?” é possível perceber que 69% da turma, 18 alunos, afirmaram que o conjunto de atividades desenvolvidas fizeram com que lessem mais livros. Por seu turno, 12% dos alunos asseverou que não tinham lido mais livros em consequência das atividades realizadas juntamente com os 11% que afirmaram a leitura de mais livros “em parte”. Por último, verifica-se que 2 alunos, 8%, revelam que estas atividades não fizeram com que lessem mais livros.

O objetivo da questão que se segue, a questão 9, é avaliar quais as atividades de leitura dinamizadas que mais cativaram e interessaram a turma.

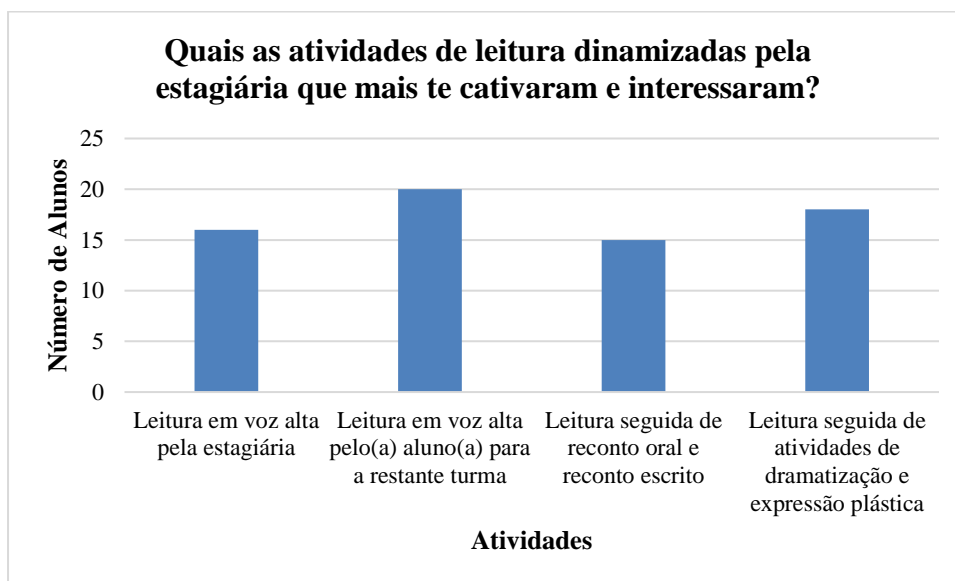


Gráfico 10 – “Quais as atividades de leitura dinamizadas pela estagiária que mais te cativaram e interessaram?”

A análise deste gráfico permite concluir que, no conjunto das atividades implementadas, e no total de 26 alunos, 20 referem que a atividade mais interessante e cativante foi a leitura em voz alta pelo(a) aluno(a) para a restante turma. Seguem-se 18 alunos que referem a leitura seguida de atividades de dramatização e expressão plástica, como mais cativantes e interessantes. Por último, 16 alunos mostraram o seu interesse na leitura em voz alta pela estagiária juntamente com 15 alunos que referem as atividades de leitura seguidas de reconto oral e reconto escrito como as mais cativantes e interessantes. Com efeito, importa referir que a turma selecionou mais do que uma opção de resposta.

Após a apresentação e análise dos dados, parece-me essencial uma breve reflexão sobre o que aqui foi apresentado. Depois de conhecer a ocupação da turma no período posterior ao horário letivo, questionei os alunos no sentido de conhecer as suas preferências no que toca a leitura. Porém, considero que devia ter alargado a questão a toda a turma e também ter ampliado o conjunto de opções apresentadas (aventura, BD, entre outros). Como numa fase inicial a escolha dos livros foi feita por mim, os dados recolhidos nesta questão seriam o mote para a realização de atividades futuras com livros que fossem ao encontro dos gostos das crianças e assim podíamos criar a própria biblioteca da turma, na sala de aula.

Para além do referido, pude constatar que são poucos os pais que procedem à leitura de histórias às crianças. Ao longo desta investigação, ficou claro o papel que os pais revelam como mediadores de leitura e por isto, no futuro, seria necessário sensibilizar os pais destas crianças e implementar estratégias para que, diariamente, lessem histórias aos seus filhos.

No que diz respeito à avaliação das atividades que propus à turma, considero que posso fazer um balanço positivo de todas elas, sabendo que há sempre espaço para melhorar e inovar. Neste sentido, e dando continuidade ao trabalho realizado, iria proporcionar à turma que semanalmente contactassem com o livro infantil e, à semelhança do que foi realizado, continuassem a concretizar atividades motivadoras para a prática da leitura.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado culmina num importante contributo a nível pessoal e profissional. A componente teórica do relatório possibilitou o aprofundamento de diversos conhecimentos referentes à temática em estudo. Com isto foi possível perceber a importância de levar até aos alunos o livro infantil, bem como o papel que os pais e a família ocupam na criação de hábitos de leitura nas crianças. Nos dias de hoje, considero que querer ser professor é um grande desafio e sei que o caminho não será fácil, mas é essencial levar até às crianças práticas mais motivadoras e interessantes. Torna-se fundamental desmistificar o papel que a escola e o professor assumem perante o olhar dos outros, por isso, para mim, *a escola vai muito* mais além de um estabelecimento, regido por regras, onde são *transmitidos* conteúdos.

Com este estudo, surgiu a vontade de querer fazer mais, de querer continuar. Ao longo destas sessões que implementei, pude ver os meus alunos felizes por contactarem diretamente com o livro infantil. Certa de que ainda há muito a fazer, esta investigação representa também a vontade de dar continuidade ao contacto com o livro infantil nas práticas quotidianas em sala de aula.

Assim, posso garantir que a maior limitação encontrada na realização deste estudo foi o tempo. Inicialmente, por o núcleo de estágio ser constituído por 3 elementos, e todas necessitarmos de tempo para implementar os nossos trabalhos. Outro fator que considero ter condicionado a continuidade deste estudo, prende-se com a exigência por parte do professor cooperante em utilizarmos exaustivamente o manual. Apesar das atividades propostas serem bem acolhidas, senti que poderia ter prolongado este estudo com mais sessões, para além das apresentadas, caso não existisse a constante “pressão” para utilizarmos o manual na consecução das nossas aulas.

Porém, nada foi mais gratificante do que sentir a envolvimento, interesse e participação de toda a turma nas atividades implementadas. Cabe ainda referir que esta dinâmica acabou por melhorar, ainda mais, a relação estabelecida com os alunos.

Numa perspetiva futura, e como já foi dito ao longo deste trabalho, este estudo não se esgota nesta breve investigação. A intenção era, de facto, dar continuidade, o que não foi possível devido ao término do estágio. Assim, numa fase seguinte, pretendia continuar a propor à turma atividades com dinâmicas “diferentes” e com livros infantis que fossem ao encontro dos seus gostos e, até, criarmos a própria

biblioteca da turma na sala de aula. Para além disto, seria ainda objetivo propiciar a envolvência dos pais e familiares em todo este processo. Enquanto futura docente, esta será uma prática que irei, com toda a certeza, implementar.

Por último, considero que as atividades propostas foram motivadoras para as crianças e que inculcar neles a motivação para a prática da leitura é algo, efetivamente, moroso e que requer esforços. Contudo, penso ter dado a estes alunos a oportunidade de fazerem algo diferente e, ainda que de um modo embrionário, lhes ter proporcionado novas e ativas experiências de leitura.

Referências Bibliográficas

- Abril, P. (2005). *Cores que se amam*. Rio de Mouro: Everest Editora, LDA.
- Álvarez, C. G. (2000). Lenguaje y Textos. *Estrategias y Procedimientos para Fomentar la Lectura en la Familia y en la Escuela*, pp. 71-80. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/8101>
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura: Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, LDA. .
- Antão, J. A. (2000). *Elogio da Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, v.18, n.º37, pp. 131-153.
- Balça, Â., & Bento, I. (2016). Educação Literária: Um estudo no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor - N.º52*, pp. 81-100. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/90/119>
- Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e Educação Literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista - N.º 1*, v.24, pp. 201-220.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal - Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cavaco, N. (2015). *Pedro Abraço: O menino autista*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación - N.º 9*, pp. 21-31.

- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos*. . CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre discurso oficial para o português: as metas curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, v.26, n.º3. pp. 17-33.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições almedina, S.A.
- Deus, J. d. (2012). *Cartilha Maternal*. Lisboa: Escolar Editora.
- Dionísio, M. d. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina - Coimbra.
- Direção- Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português - 1.ºCiclo - 2.º Ano*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Editores, T. (2007). *Novo Grande Dicionário da Língua Portuguesa conforme Acordo Ortográfico*. Cacém: Texto Editores .
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura - Da Avaliação à Intervenção, Guia Pedagógico*. . Viseu: Psicosoma.
- Fernandes, A. M., & Antunes, R. J. (2012). Leitura a Par - Promoção da Leitura. *Ler em Família, Ler na Escola, Ler na Biblioteca: Boas Práticas* ., pp. 27-33.
- Fernandes, S. P. (2016). *Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita: Conceções de Docentes do 1.ºCiclo do Ensino Básico*. (Relatório Final de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Fontes, O. M. (2009). Literatura Infantil: Raízes e Definições. *Saber & Educar*, 14. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/134>
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.
- Gamboa, M. J. (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura - Um estudo de caso num agrupamento de escolas do Ensino Básico*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

- Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz - Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho .
- Gusmão-Garcia & Silva. (2009). A Criança, o Livro e o Gosto pela Leitura. *Olho d'água*, 1(1), pp. 7-14. São José do Rio Preto.
- Jeffers, O. (2015). *O Incrível Rapaz que Comia Livros*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H., & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura* . Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) .
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P., & Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Magalhães, M. d. (2000). A Formação de Leitores e o Papel das Bibliotecas. Em M. d. Sequeira, *Formar Leitores: O contributo da Biblioteca Escolar* (pp. 59-71). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .
- Marafigo, E. C. (2012). *A Importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores*. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>
- Marcelino, C. I. (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura - Concepções e Práticas de Professores*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho.
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, Aprender a Ler - Um guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Mata, L. (1999). *Literacia - O papel da família na sua apreensão. Análise Psicológica* (1999), pp. 65 - 77.
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores: O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Moreira, M. d., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento Parental na Génese do Desenvolvimento da Literacia. Literacia familiar e primeiras experiências literárias. . Em I. Ribeiro, & F. L. Vieira, *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos. Ideias e Projectos para promover a Leitura*. (pp. 43-73). Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições ASA.

Plano Nacional de Leitura. (s/d). Orientações para Atividades de Leitura. *Programa - Está na Hora da Leitura, 1.º Ciclo*. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Pinto, P. C. (2010). *Supervisão e Motivação para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Pontes, V. M., & Azevedo, F. F. (2008). A criança e a literatura infantil: uma relação fantástica em sala de aula. *Congresso Internacional em Estudos da Criança, 1 - "Infâncias Possíveis, Mundos Reais"*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. Em F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda. .

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o Prazer de Ler Actividades de leitura para jovens*. Porto : Edições ASA.

Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração: Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.

Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.

Reis, E. (2009). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

Sabino, M. M. (2008). Importância educacional da Leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º45/5, pp.1-11.

Santo, H. E. (2010). A Biblioteca Escolar: Promoção de Leituras e Construção do Leitor. Em J. A. Calixto, *Bibliotecas para a Vida II: Bibliotecas e Leitura* (pp. 319-324). Lisboa: Edições Colibri.

Sardinha, M. d. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. Em F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 1-7). Lisboa: Lidel.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura - Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Silva, F. A. (2017). *Hábitos de Leitura no 2ºCEB: discursos de alunos*. (Relatório de Estágio). Universidade de Aveiro: Departamento de Educação e Psicologia.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico* (pp. 51- 64). Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sisto, C. (s.d.). *A arte de Contar Histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. pp. 1-4.
- Soares, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Sousa, M. L., Rodrigues, A., Carvalho, J. A., & Castro, R. V. (2000). Atitudes dos Professores face à Biblioteca Escolar. Em M. d. Sequeira, *Formar leitores: o contributo da Biblioteca Escolar* (pp. 27-41). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Porto: Formalpress – Publicações e Marketing, LDA.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2010). *Aprender a ler e avaliar a leitura: o TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Tavares, J. M. (2013). *O Pai mais Horrível do Mundo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória - Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1ºano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII). (pp. 193-212).
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., & Gaspar, T. (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Velasquez, M. G. (2007). *Percursos Desenvolventes da Leitura e Escrita - Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de

- Doutoramento em Educação). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Viana, F. L. (2007). Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 43-59). Braga: Casa do Professor.
- Viana, F. L., & Martins, M. M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Em I. Ribeiro, & F. L. Viana, *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 9-39). Coimbra: Edições Almedina. SA.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Zayas, F. (2012). *La Educación Literaria: Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Legislação

Declaração Política da IASL sobre Biblioteca Escolares. Disponível em: www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf

Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho. *Diário da República n.º 134/2009*, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de julho. *Diário da República n.º 133/2006*, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 48-D/2017 de 31 de março. *Diário da República n.º 65/2017*, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações das sessões realizadas

Sessão 1 – “O Pai mais horrível do mundo”

Disciplina	Domínios	Objetivos/ Descritores de Desempenhos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Iniciação à Educação Literária	<p>Ouvir ler e ler textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular. • Ler pequenos trechos em voz alta. <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e análise do livro “O Pai mais horrível do Mundo”; • Breve diálogo sobre o desenrolar da história; • Reconto oral por parte dos alunos; • Criação de uma Banda Desenhada sobre a história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “O Pai mais horrível do mundo” de João Miguel Tavares; • Folhas brancas; • Material de desenho. 	Observação direta com recurso a registo.

		<ul style="list-style-type: none">• Interpretar as intenções e emoções das personagens de uma história;• Fazer inferências (de sentimento – atitude).• Recontar uma história ouvida ou lida. <p>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (plástica).			
--	--	---	--	--	--

Sessão 2 – “Cores que se Amam”

Disciplina	Domínios	Objetivos/ Descritores de Desempenhos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Iniciação à Educação Literária	<p>Ouvir ler e ler textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular. • Ler pequenos trechos em voz alta. <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; • Interpretar as intenções e emoções das 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e análise do livro “Cores que se amam”; • Breve conversa sobre o desenrolar da história; • Reconto oral e escrito por parte dos alunos; • Criação de um cartaz sobre pessoas de cor diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Cores que se amam” de Paco Abril; • Folhas pautadas; • Cartolina; • Imagens impressas. 	Observação direta com recurso a registo.

		<p>personagens de uma história;</p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer inferências (de sentimento – atitude).• Recontar uma história ouvida ou lida.• Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.			
--	--	--	--	--	--

Sessão 3 – “Pedro Abraço – O menino Autista”

Disciplina	Domínios	Objetivos/ Descritores de Desempenhos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Iniciação à Educação Literária	<p>Ouvir ler e ler textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular. • Ler pequenos trechos em voz alta. <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; • Interpretar as intenções e emoções das 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e análise do livro “Pedro Abraço – o menino autista”; • Breve conversa sobre o desenrolar da história; • Reconto oral e escrito por parte dos alunos através de um pequeno teatro; 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “Pedro Abraço – o menino autista” de Nora Cavaco; • Personagens da história impressas em cartolina; • Folhas pautadas; • Material de escrita e desenho. 	Observação direta com recurso a registo.

		<p>personagens de uma história;</p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer inferências (de sentimento – atitude).• Recontar uma história ouvida ou lida.			
--	--	--	--	--	--

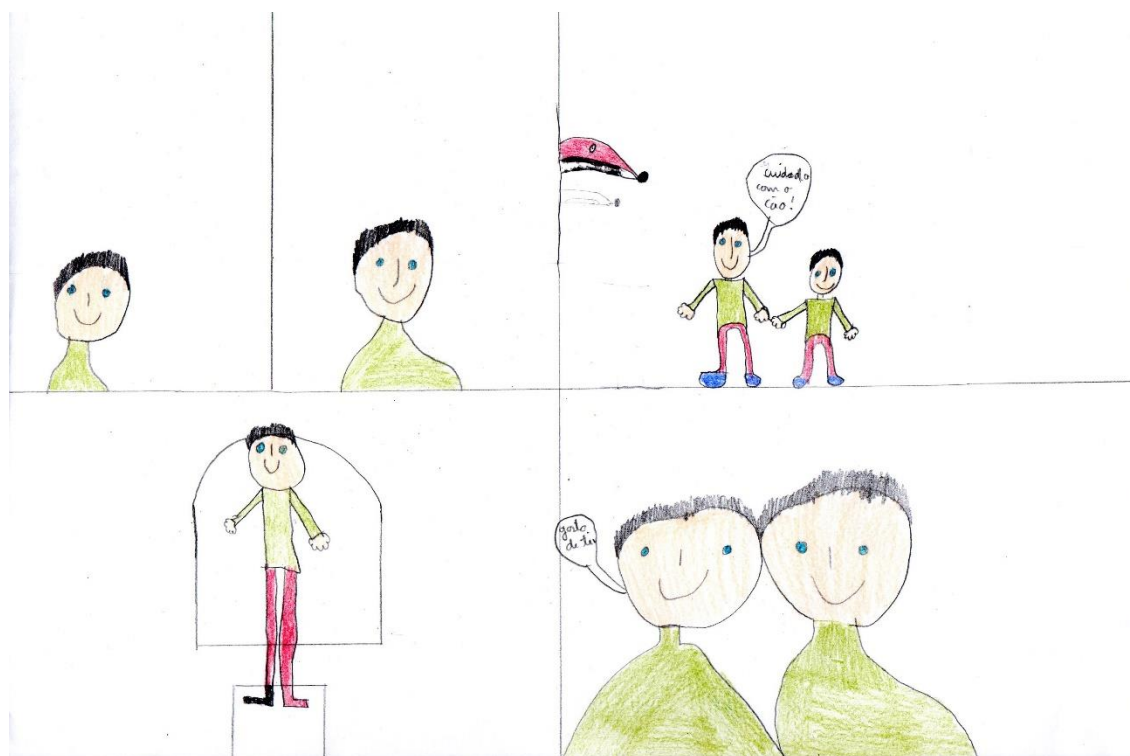
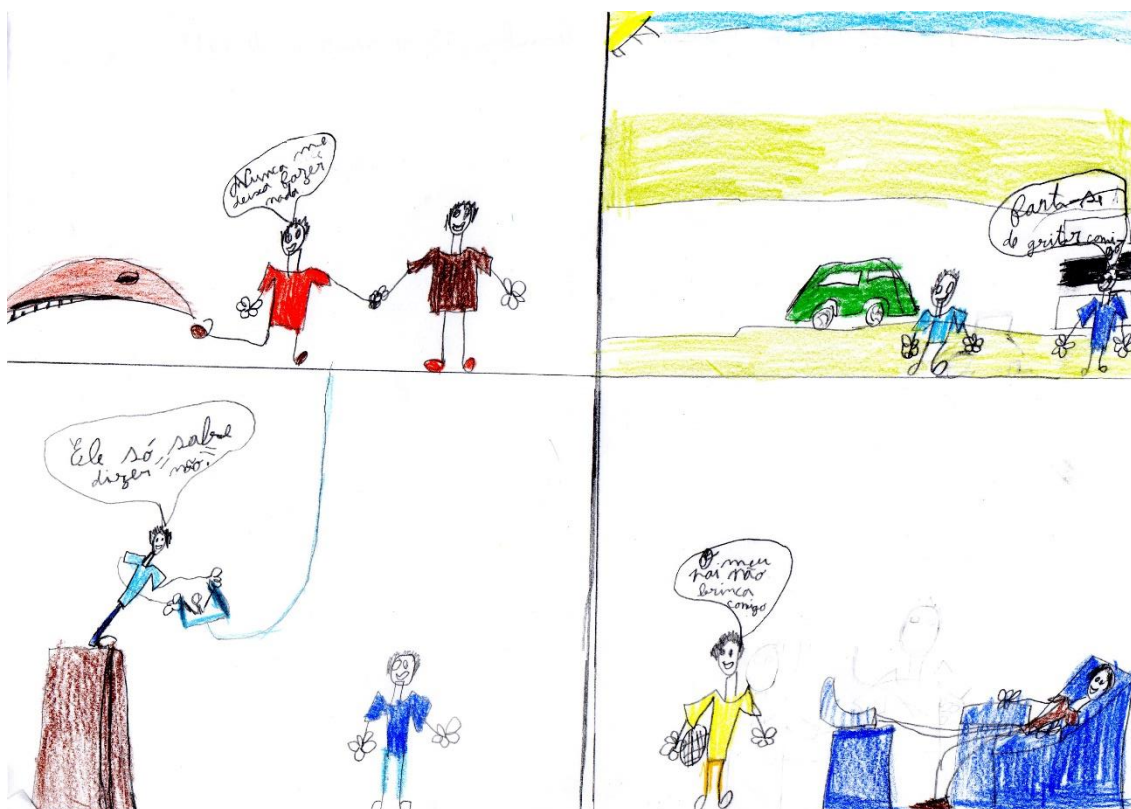
Sessão 4 – “O incrível rapaz que comia livros”

Disciplina	Domínios	Objetivos/ Descritores de Desempenhos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
Português	Iniciação à Educação Literária	<p>Ouvir ler e ler textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular. • Ler pequenos trechos em voz alta. <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; • Interpretar as intenções e emoções das 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e análise do livro “O incrível rapaz que comia livros”; • Breve debate sobre o desenrolar da história; • Reconto oral por parte dos alunos; • Criação de uma capa para o livro apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro “O incrível rapaz que comia livros” de Oliver Jeffers; • Folhas brancas; • Revistas; • Jornais; • Material de escrita e desenho. 	Observação direta com recurso a registo.

		<p>personagens de uma história;</p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer inferências (de sentimento – atitude).• Recontar uma história ouvida ou lida. <p>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (plástica).			
--	--	---	--	--	--

Anexo 2 – Banda Desenhada realizadas por alguns dos alunos na primeira sessão





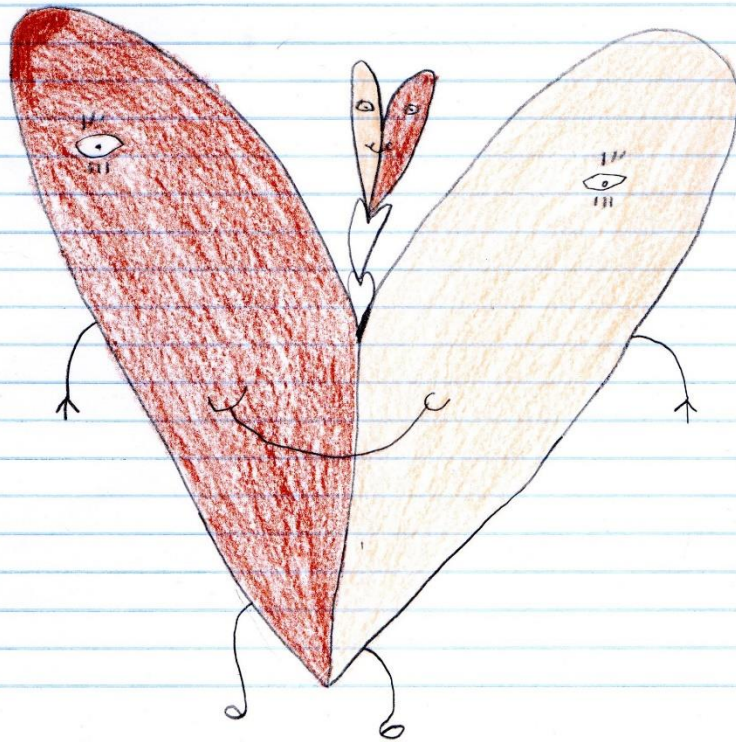


Anexo 3 – Recontos escritos realizados, por alguns alunos, como atividade de pós-leitura da história “Cores que se Amam”

Cores que se amam

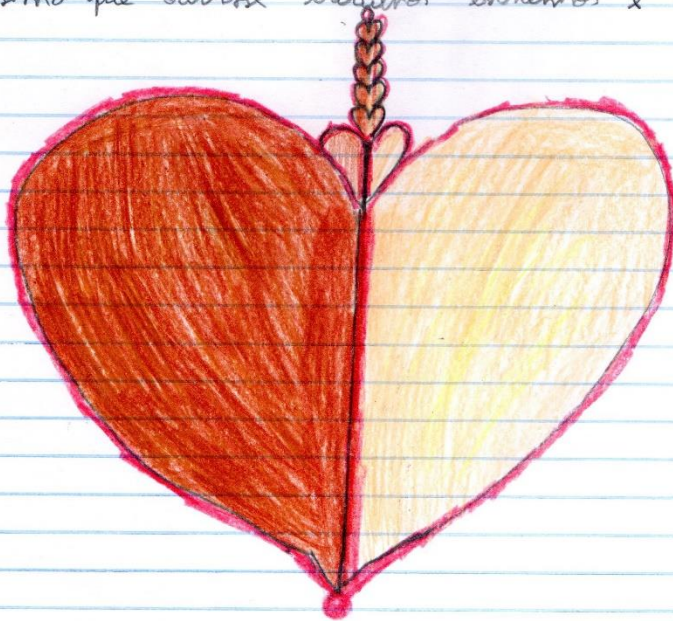
Era um menino que estava a brincar. Ele ouviu uns barulhos estranhos e ele viu uma pessoa morta e imaginou-a verde. Os seus pais eram de cores diferentes. O pai era castanho e a mãe branca. Os barulhos estranhos eram disparos. A pessoa morta era a sua mãe, mas o menino não sabia.

A avó explicou ao menino que a sua mãe permanecerá no seu coração para sempre. Ela estará sempre a olhar por ele. E quando a tuteza apertar ele lembra-se dela e dá um grande abraço ao pai!!!



Cores que se amam

Era um menino que estava a brincar no seu quarto e de repente ouviu uns barulhos que faziam tiros. Depois ouviu janelas a fechar. Esse menino chamava-se Luca. Ele tinha uma mãe branca e um pai negro. Depois quando estava outra vez a brincar ouviu as pessoas a dizerem que tinha ouvido tiros e que estava uma mulher no chão de cor. Ele imaginou que ela era verde. Lá em baixo o pai dizia para fazerem pouco barulho para não assustar o Luca. Ele correu ao espelho e diz que é feito de duas cores diferentes que se amam, o espelho é amigo dele. Ele ficou com medo mas depois o pai foi lá e deu-lhe um beijinho e disse que ele não tinha de ter medo de nada mesmo que ouvisse barulhos estranhos e maus.



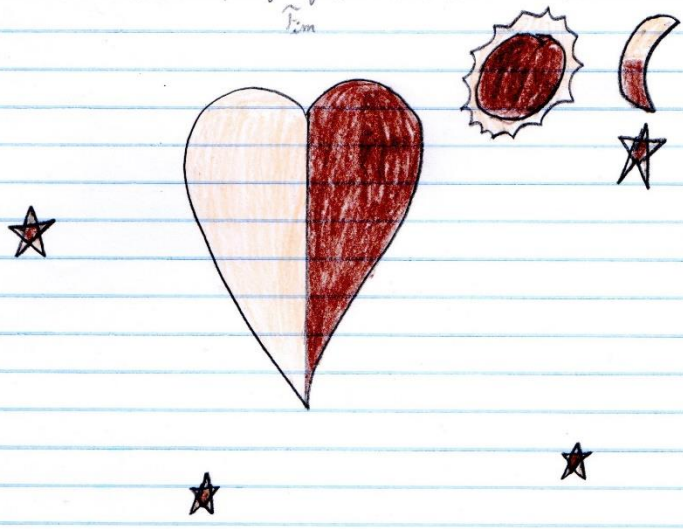
Um dia o Luca estava a brincar e ouviu um barulho que era tiro dum arma. Quando estava a andar viu uma bala branca no chão. Depois foi para a sua fazenda desenhar e quando estava o pai e a avó a conversar estavam a falar como o pai estava a falar muito alto e a avó disse: fala mais baixo para que assustar o menino.

Depois foi ao espelho para ver a cor dele e disse ao espelho é meu amigo. Mais tarde o menino foi para baixo da mesa e sentiu que tinha alguma coisa dentro da garganta. Quando o menino foi para o quarto chegou a avó materna e o pai e disseram: Temos uma surpresa para o almoço! E o menino perguntou: O que é que é? E ninguém respondeu. Ele foi ao McDonald's e o almoço foi fantástico e saiu o medo.

Lozes que se amam

Lozes que se amam

Fin



Coisas que se amam

O menino estava calmamente a brincar e quando ouviu uns barulhos lá fora e o som ficou mais exigente. O menino ficou com medo e assustado e ouviu alguém a falar de uma mulher de uma casa, ele mesmo pensou que era uma mulher de.

A mãe disse: "Falem mais baixo para o menino não ouvir." Como ficou com muito medo foi para baixo de uma cadeira e sentiu um nó na garganta. O pai e a mãe foram ver o menino, o pai e a mãe disseram ao menino o que tinha acontecido, o menino ficou muito triste. Então para o menino ficar mais contente foram ao cemitério com a mãe e depois foram ao burger King para ficar mais feliz.



Anexo 4 – Cartaz “As Cores que se unem” construído, com toda a turma, sobre diferentes culturas.

As Cores que se unem!

Não podemos ser racistas.

Não nos importamos com as cores dos outros.

Devemos dar a mão ao outro, apesar da sua cor.



Ser amigo de todos



Tomar todos
humanos



Respeitar todos!

Anexo 5 – Reconto escrito, realizado pelos alunos, em grupo, sobre a história “Pedro Abraço – O menino autista” e personagens utilizadas para a sua dramatização

O menino Pedro que era artista

Era uma vez uma aldeia com muitos animais diferentes. Vivia lá um menino chamado Pedro Albrago que era artista.

A sua família sabia que ele era um menino especial que tinha cinco anos. A sua mãe dava-lhe muitos abraços e beijinhos. Ele não quando punha os brinquedos fora de sítio ele ficava muito triste.

Um dia foi para uma escola chamada de Albrago, o Pedro Albrago estava sempre no mesmo sítio a brincar sozinho.

Na recreio estavam a insistir para ele brincar com eles, ele em vez de responder repetia o que eles diziam. Nas aulas ele estava sempre a levantar-se a gritar "Albrago, Albrago". Numa aula de Expressão Musical ele desenhava a professora de azul e os colegas a tocar a flauta e Pedro a tocar tambore.

Fim

Pedro Albrago o menino artista

Era uma vez um menino chamado Pedro Albrago que era artista e que vivia numa pequena vila. O país dele perceberam que ele era especial, um dia a mãe dele decidiu levá-lo para uma escola Albrago. Ele não interagía com ninguém e brincava sozinho.

Na sala de aula o Pedro Albrago não ouvia a professora. Mas um dia um colega arrancou-lhe um sorriso da cara e depois desse dia ele começou a interagir com mais pessoas e a dar mais sorrisos, abraços e beijinhos.

Ele fez um desenho numa atividade musical em que ele estava a tocar tambore e os outros colegas a tocar flauta e a professora com um vestido azulado. E o Pedro nunca mais brinca sozinho.

Fim

Pedro Albrago O menino artista

Éra uma vez um menino chamado Pedro Albrago que vivia numa aldeia. Todos os dias quando tocava para o recreio da sua escola ia brincar sozinho no seu cantinho. Na sua aldeia haviam diferentes animais de diferentes espécies, flores de diferentes tamanhos e cores. Um dia um menino foi ter com o Pedro Albrago e perguntou se ele queria brincar com ele, mas o Pedro Albrago pareceu não ter ouvido. Depois de muitas tentativas do amigo não pareceu que o Pedro Albrago ouviu. E desde então começou a brincar com os amigos mas por vezes ^{por vezes} tinha dificuldades em ouvir os jogos dos colegas e a professora. Um dia a professora propôs um ^{que} fazerem um desenho. O Pedro Albrago fez um desenho muito esquisito. Quando a professora o viu perguntou o que era, o Pedro respondeu que era uma atividade musical em que a professora estava vestida de azul e os colegas a tocar flauta e ele a tocar tambor.

O Pedro Albrago o menino artista

Éra uma vez um menino chamado Pedro Albrago. Ele vivia em casa com a sua mãe e com toda a sua família. No jardim haviam muitas borboletas de várias cores diferentes. Ele, o Pedro Albrago, não gostava muito dos abraços da mãe mas não gostava de brincar com ninguém. Um dia quando o Pedro Albrago foi para a escola Albrago ele não obedecia às regras da professora. Um dia fez um desenho sobre uma atividade de música e a professora perguntou ^{lhe} que desenhaste? O Pedro Albrago respondeu que desenhava os amigos a tocar flauta, ~~professora a tocar flauta~~ e ele a tocar tambor. Esse dia foi inesquecível.

Fim

Pedro Abraço o menino artista

O Pedro abraço vivia numa aldeia muito bonita e que tinha muitos animais, e tinha uma vista óptima onde se podia ver o por do sol e todos os dias recebia animais de espécies diferentes.

A sua mãe estava preocupada porque Pedro não convivia com ninguém. Ele foi para a escola abraço e a primeira coisa que fez quando chegou à escola abraço foi esconder-se num canto a brincar sozinho. Os amigos perguntavam-lhe se queria brincar com eles mas ele não queria abraço para eles. Na aula de música fez um desenho e a professora perguntou-lhe o que tinha aquele desenho e o Pedro disse que era o colega a tocar flauta e ele a tocar tambor. A professora tinha muita paciência com o Pedro abraço porque muitas vezes o Pedro levantava-se para dar abraços aos colegas e não prestava atenção com o tempo e Pedro foi conversando muito com as pessoas afinal eles estavam na escola abraço.

Pedro Abraço o menino artista

Essa uma vez um menino chamado Pedro Abraço e era artista.

Ele gostava de brincar sozinho, mas gostava que lhe mexessem nas coisas dele. Na escola abraço ele tinha um cantinho onde os outros não iam brincar. Um dia os meninos foram falar com ele e disseram:

- Querias vir brincar com nós a apontada?

- Querias vir brincar com nós a apontada?

Disse o Pedro abraço,

Porque não sabia como dizer sim.

Um dia o seu menino ganhou coragem para falar e andar o Pedro de brincar e abraços. Um dia a professora viu que ele tinha feito um desenho sobre a aula de grupos musical e a professora estava com uma foto azul, ele com um tambor e os outros com flautas. E o Pedro passou a ser feliz. **FIM**

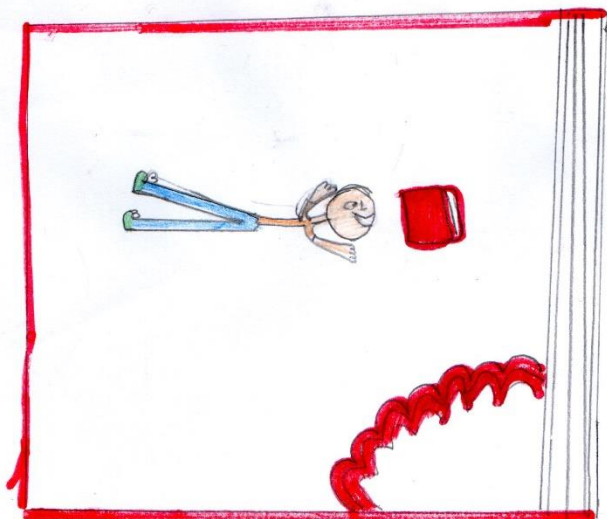


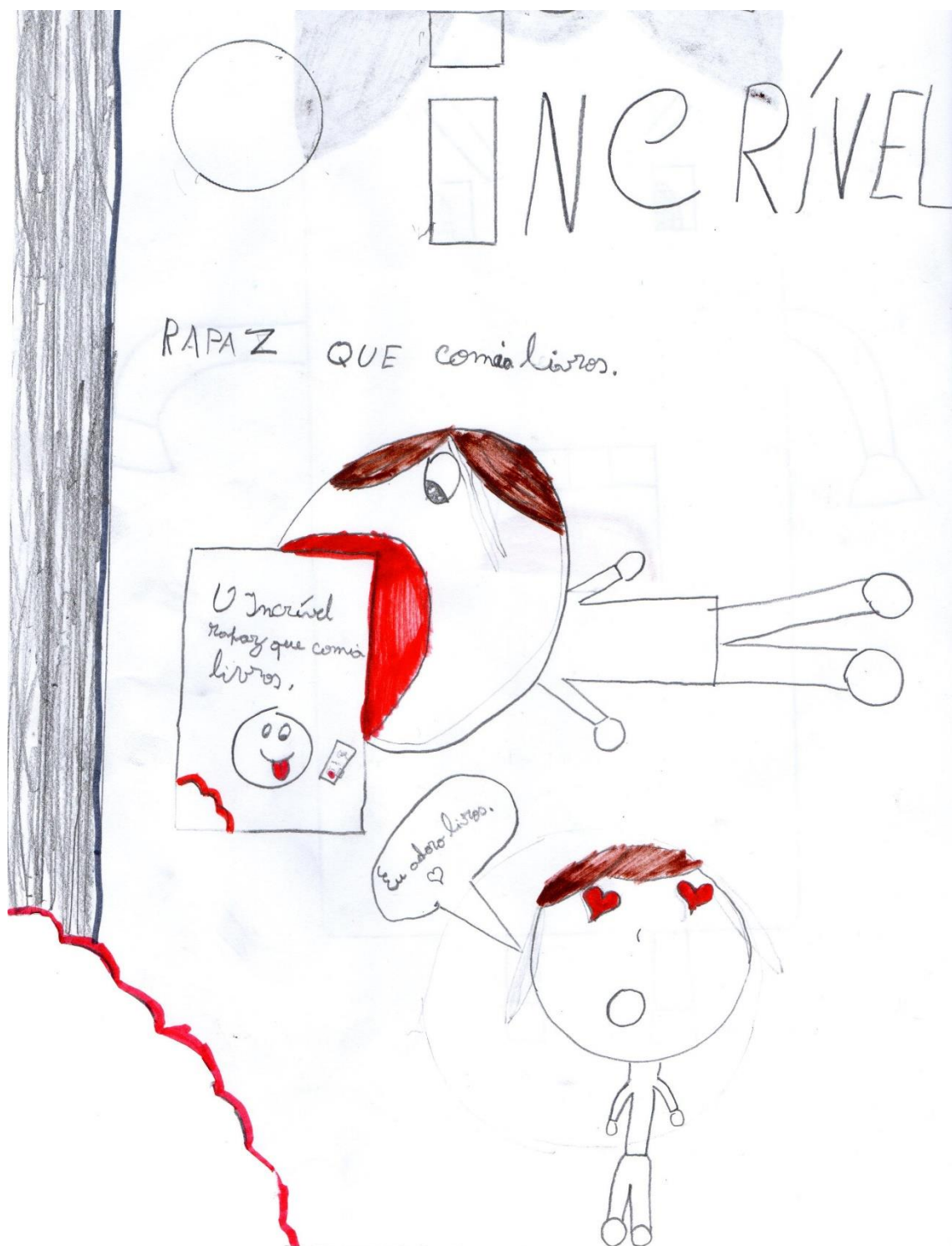
Anexo 6 – Algumas das capas do livro “O incrível rapaz que comia livros”, recriadas pelos alunos

Handwritten notes and drawings on a page:

- Letters: *l*, *m*, *re*, *c*, *como* (?), *u*, *o*, *8*, *x*, *7*, *y*, *t*, *a*, *h*, *n*
- Equations: $6 + 2 = \text{elefante}$, $3 + 5 = \text{piscina}$, $7 - 1 = \text{banana}$, $8 + 8 = 300m$
- Text: *incível refaz*, *que comia a*, *luros*
- Image: A drawing of a vertical rectangle with the word "Mamos" written at the top. Inside the rectangle is a circular shape with a smaller circle inside it, resembling an eye or a target. A small curved line is drawn at the bottom right corner of the rectangle.

"O menino rapaz
que
comia livros"



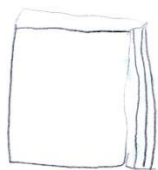


O Inerível Rapaz QUE Comia Livro

reflexão para descalçarmos pre-
Abril. E, pois, um bom palco de
da Danga, que se festeja a 29 de
-se, a passos leves, o Dia Mundial



Entremos neste texto em pon-
tinhas dos pés, ou descalços, ou
com pezinhos de lã... não com pés
(e ideias) de chumbo. Aproxima-



se desliza vasta, encantadora e des-
lumbante paisagem paradisíaca, o
chamava a horas que zelosamente
devia cumprir por respeito a si mes-
mo e à sua comunidade.
Lá demos, então, o nosso frater-
naco de despedida com votos

amigos de que cada um de nós
fosse cumulado de muitas graças
e bênçãos do Senhor, ao mesmo
tempo que me entregava o meu ir-
mão no sacerdócio um muito lindo
postal com o retábulo do altar-mor
da Igreja de São Martinho de Pes-

consequentemente para um nu-
gal lanche ou, quiçá, modesto jan-
tar onde predominaria o fresco e
saboroso "peixe do nosso mar".
O dever, porém, e os seus mil-
em vasta

despediu para terras de Anadia.
Ainda parou por momentos em
Avelãs de Caminho, onde uma
pequena multidão também a
m aguardava, de velas na mão, antes



Anexo 7 – Questionário

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.ºCEB e Português e História e Geografia de Portugal do 2.ºCEB e tem como objetivo conhecer os teus interesses sobre a leitura e as atividades dinamizadas pela estagiária.

Trata-se da tua opinião, por isso responde com sinceridade assinalando com o X a resposta que mais se adequa à questão colocada.

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Como ocupas os teus tempos livres fora da escola?**

Praticar desporto Ver televisão Frequentar aulas de música ou dança

Ler Jogar computador

3. **Se assinalaste na questão anterior a leitura, indica quais são as tuas preferências.**

Fábulas Contos tradicionais Poesia Histórias sobre a família e culturas diferentes da tua Histórias onde acontecem coisas fantásticas

Histórias sobre crianças que têm um comportamento diferente do teu

4. **Para ti a leitura é:**

Um prazer	<input type="checkbox"/>
Uma obrigação	<input type="checkbox"/>
Um aborrecimento	<input type="checkbox"/>
Uma distração	<input type="checkbox"/>

5. **Os teus pais oferecerem-te livros?**

Muitas vezes Poucas vezes Nunca

6. **Os teus pais leem-te histórias?**

Muitas vezes Poucas vezes Nunca

7. **A biblioteca da tua escola possibilita que leias os livros de que mais gostas?**

Muitas vezes Poucas vezes Nunca

8. **As atividades de leitura propostas pela estagiária:**

	Muito	Em parte	Pouco	Nada
Fizeram com que gostasses de ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fizeram com que leses mais livros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Quais as atividades de leitura dinamizadas pela estagiária que mais te cativaram e interessaram:

Leitura em voz alta pela estagiária.	
Leitura em voz alta pelo(a) aluno(a) para a restante turma.	
Leitura seguida do reconto oral e reconto escrito.	
Leitura seguida de atividades de dramatização e expressão plástica.	

Obrigada!