

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA DO 1.º E DO 2.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO: DAS PRÁTICAS DE LEITURA ÀS  
ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Maria Patrícia Gonçalves Vieira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa

[Leiria, novembro, 2013]

Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

**A todas as Professoras Supervisoras que orientaram a minha Dimensão Reflexiva:**

Professora Mestre Dina Catarina Duarte Alves;

Professora Doutora Maria Goreti da Silva Monteiro;

Professora Mestre Sandra Marisa Faustino Antunes;

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis.

**A Professora que orientou a minha Dimensão Investigativa,**

Professora Doutora Maria José Nascimento Silva Gamboa.

*Para o meu avô Simão e prima Cármen, que são os meus dois anjos da guarda.*

*Para o Dinis e a Cristina, as duas crianças que alegam os meus dias.*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria José Silva Gamboa, pelo acompanhamento, pela transmissão de conhecimentos e incentivo que demonstrou ao longo do meu trabalho de investigação; com a professora aprendi o verdadeiro poder da leitura.

Aos professores, Eduardo Fonseca, Maria Gamboa, Dina Alves, Goreti Monteiro, Elsa Oliveira, Hélia Pinto, Susana Reis e Alzira Saraiva, e restantes professores da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, pela amizade e constante acompanhamento e ajuda que tiveram ao longo do meu trabalho académico.

À Professora cooperante, Cláudia Silva, e sua turma que se disponibilizaram de imediato para participarem neste trabalho de investigação. O meu muito obrigado.

Aos meus pais e irmão, a quem agradeço todo o amor e orgulho que depositaram em mim. Amo-vos incondicionalmente.

Ao Élvio Gouveia, a minha cara-metade, por compreender a minha grande ausência, tendo-me apoiado incondicionalmente e ajudando-me a chegar ao fim desta etapa. Sem ele nada era possível. Obrigada por seres o homem que és.

À família do Élvio Gouveia, que me apoiou sempre com um sorriso nos lábios e me deu força para nunca desistir.

A todos os meus colegas de curso, não vou nomear nomes porque eles sabem quem são, que me ajudaram a combater algumas dificuldades sentidas ao longo do meu percurso académico. Com eles aprendi o verdadeiro significado de partilha, ajuda e equipa. Regresso à Ilha da Madeira, mas levo-os no meu coração, para sempre.

Aos meus amigos Madeirenses, que embora estivessem fisicamente ausentes, sempre se orgulharam de mim e me apoiaram incondicionalmente.

## RESUMO

O presente relatório reflete todo o trabalho que desenvolvi ao longo da Prática pedagógica, realizado no âmbito do Mestrado em 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este encontra-se dividido em duas dimensões: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, está refletido o percurso que realizei ao longo da prática. Após a leitura das várias reflexões que escrevi ao longo dos dois anos de mestrado, procedi à realização de uma única dimensão reflexiva. Esta está dividida em duas secções: a primeira diz respeito à reflexão da Prática pedagógica do 1.º Ciclo e a segunda diz respeito à reflexão da Prática pedagógica do 2.º Ciclo.

Na dimensão investigativa, referi um estudo realizado a uma turma de 5.º ano, turma essa em que lecionei a disciplina de Português durante o 3.º semestre da Prática pedagógica. O estudo teve como objetivo responder, à partida, as seguintes perguntas: “Quais as práticas de leitura dos alunos do 5.º ano?” e “Quais as estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam quando leem um texto?”

A componente investigativa inclui um enquadramento teórico, uma metodologia onde são apresentados os respetivos resultados e análises que tiveram por base o enquadramento teórico realizado anteriormente.

Uma vez recolhidos e analisados os dados, verifiquei que os alunos possuem algumas práticas de leitura, no entanto as estratégias de compreensão leitora são pouco utilizadas, o que leva a crer que os alunos poderão não estar ensinados a compreender. Estes dados permitem concluir que é necessário que a escola invista mais no ensino das estratégias de compreensão leitora, a fim de formar leitores ativos e proficientes.

### **Palavras-chave**

Leitura, práticas de leitura, compreensão leitora, estratégias de compreensão leitora, escola.

## ABSTRACT

This report reflects all the work that development along the pedagogical practice conducted within the master's degree in 1. ° and 2. ° Primary School. This is divided into two dimensions: reflective and investigative dimension.

In reflexive dimension is realized that mirrored the route along the practice. After reading the many reflections that I wrote over the two-year master's procedures for performing a single reflexive dimension. This is divided into two sections: the first concerns the reflection of Teaching Practice 1. ° Cycle and the second concerns the reflection of Teaching Practice 2. ° Cycle.

In investigative dimension, mentioned a study performed in a class of 5.° Third year, this class that taught discipline during the Portuguese 3.° Semester of Teaching Practice. The study aimed to answer the outset, the following questions: "What are the reading practices of students 5.° Third year?" And "What reading comprehension strategies that students use when they read a text?"

The investigative component includes a theoretical framework, a methodology which presents the respective results and analysis, which were based on the theoretical framework previously performed.

Once collected and analyzed the data, I noticed that the students have some reading practices, but are not widely used strategies for reading comprehension, leading to conclude that students can not be taught to understand. These data allow us to conclude that it is necessary that the school invest more in the teaching of reading comprehension strategies in order to form active and proficient readers.

### **Keywords**

Reading, practices of reading, reading comprehension, reading comprehension strategies, school.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Índice Geral .....	vi
Índice de Gráficos .....	viii
Índice de Quadros .....	ix
Índice de Anexos.....	x
Índice de Figuras .....	xi
Lista de Abreviaturas .....	xi
Introdução do relatório .....	1
<b>1.ª Parte- Componente Reflexiva .....</b>	<b>2</b>
1.Introdução .....	2
1.1.Reflexão da prática pedagógica em contexto do 1.º Ciclo .....	3
1.2.Reflexão da prática pedagógica em contexto do 2.º Ciclo .....	13
2.Conclusão .....	27
<b>2.ª Parte- Componente Investigativa .....</b>	<b>29</b>
<b>1.º Capítulo- Introdução .....</b>	<b>29</b>
<b>2.º Capítulo- Enquadramento teórico.....</b>	<b>32</b>
2.1.Leitura: uma porta de entrada para a sociedade .....	32
2.2.A definição de leitura e sua aprendizagem .....	33
2.3.A compreensão leitora .....	37
2.4.Os textos .....	40
2.5.O ensino de estratégias de compreensão leitora.....	42
2.6.O papel da escola e da biblioteca na promoção de práticas de leitura .....	48

<b>3.º Capítulo- Metodologia</b> .....	52
3.1.Tipo de metodologia .....	52
3.1.Objetivos.....	53
3.2.Caraterização dos Participantes .....	53
3.3.Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	54
3.4.Procedimentos .....	56
<b>4.º Capítulo- Apresentação e discussão dos dados</b> .....	58
4.1.Análise dos dados referentes à 1.ª Parte do inquérito por questionário- Práticas de leitura.....	58
4.2.Análise dos dados da 2.ª Parte do inquérito por questionário- caraterização de estratégias de compreensão leitora.....	70
<b>5.º Capítulo- Conclusão da componente investigativa</b> .....	75
5.1.Principais conclusões .....	75
Conclusão do relatório .....	82
Bibliografia .....	83
Anexos.....	88

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Práticas de leitura.....	59
Gráfico 2- Em casa, sem ser para estudar e fazer trabalhos de casa, o aluno habitualmente costuma ler (...) .....	61
Gráfico 3- O número de livros que o aluno leu este ano.....	63
Gráfico 4- No primeiro ciclo, o aluno quando lia era (...) .....	64
Gráfico 5- O que o aluno costuma ler na escola.....	65
Gráfico 6- O número de vezes que o aluno vai à biblioteca por semana.....	66
Gráfico 7- O que o aluno costuma fazer na biblioteca da escola.....	67
Gráfico 8- O que o aluno acha que ajudaria um colega que não gosta de ler a ler mais.....	68
Gráfico 9- O que significa para o aluno ser um bom leitor.....	69
Gráfico 10- O aluno é capaz de escrever o nome de um livro que um adulto goste de ler...	69

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Os textos que os alunos gostam mais.....	60
Quadro 2- Três títulos de livros que os alunos conhecem ou já ouviram falar.....	98
Quadro 3- Três livros que os alunos gostam mais.....	100
Quadro 4- Estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam antes de lerem um texto.....	71
Quadro 5- Estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam durante a leitura de um texto.....	73
Quadro 6- Estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam depois de lerem um texto.....	74

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I- Planificação.....	89
Anexo II- Inquérito por questionário.....	91
Anexo III- Registos dos alunos: três títulos de livros que os alunos conhecem ou que já ouviram falar.....	98
Anexo IV- Registos dos alunos: Três livros que os alunos mais gostam.....	100

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1- Recitação de um poema.....	23
Figura n.º 2- Os poemas de um 5.º ano nos galhos de uma árvore.....	23

## LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB- 2.º Ciclo do Ensino Básico

Fig. – Figura

PISA- Programme for International Student Assessment

PNL- Plano Nacional de Leitura

## INTRODUÇÃO DO RELATÓRIO

No Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo, consta, no seu plano de estudos, a elaboração de um relatório de Prática pedagógica. O presente relatório é constituído por duas partes distintas, que foram elaboradas ao longo dos quatro semestres.

Na primeira parte, consta a componente reflexiva da Prática pedagógica. Esta, por sua vez, está dividida em duas secções. Na primeira, encontra-se a reflexão da Prática pedagógica em contexto do 1.º CEB, na qual utilizei os seguintes referentes: observação, planificação, atuação, reflexão e avaliação. Na segunda, encontra-se a reflexão da Prática pedagógica em contexto do 2.º CEB, os referentes passam essencialmente pela investigação, observação, planificação, atividades propostas aos alunos e dificuldades sentidas ao longo da Prática.

Na segunda parte deste relatório, consta a componente investigativa, que foi desenvolvida no 3.º semestre da Prática pedagógica de Português. O tema central deste estudo refere-se à leitura.

Para a realização deste estudo, formulei as seguintes perguntas de partida: Quais as práticas de leitura dos alunos do 5.º ano?; Quais as estratégias de compreensão que os alunos utilizam quando leem um texto?

Para ajudar a dar respostas às perguntas de partidas, formulei os seguintes objetivos: i) Conhecer as práticas de leitura dos alunos; ii) Caracterizar o perfil leitor dos alunos; iii) Conhecer as estratégias de compreensão leitora realizadas pelos alunos; iv) Refletir sobre a importância da utilização de estratégias de compreensão leitora.

A componente investigativa divide-se em cinco capítulos: uma introdução; um enquadramento teórico, onde pretendi reunir informação que sustenta este estudo; uma metodológica que engloba o tipo de metodologia utilizado, bem como os objetivos, a caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos; a apresentação e discussão dos dados obtidos e, por último, as conclusões, nas quais procurei dar resposta aos objetivos propostos, assim como à pergunta de partida. É de referir que neste quinto momento, foco as limitações deste estudo.

# **1.ª PARTE- COMPONENTE REFLEXIVA**

## **1. INTRODUÇÃO**

A presente componente reflexiva diz respeito à Prática pedagógica do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta dimensão, pretendo refletir sobre o meu percurso evolutivo ao longo destes dois anos de Prática.

No contexto de 1.º CEB, mais precisamente no 1.º semestre, tive a oportunidade de realizar a minha Prática pedagógica numa turma de 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e quatro alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Relativamente ao 2.º semestre, realizei a minha Prática pedagógica numa turma de 3.º ano, constituída por quinze alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. No contexto de 2.º CEB, nomeadamente no 3.º semestre, lecionei as disciplinas de História e Geografia de Portugal e Português numa turma de 5.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. No 4.º semestre, lecionei a disciplina de Matemática numa turma de 6.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos. Ainda neste semestre, lecionei a disciplina de Ciências Naturais numa turma de 5.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os dez e os onze anos de idade.

Devido ao vasto leque de contextos, a componente reflexiva está dividida em duas secções. Na primeira apresento uma reflexão sobre o contexto do 1.º CEB e, na segunda, apresento uma reflexão sobre o contexto do 2.º CEB.

Para a reflexão da Prática pedagógica do 1.º CEB, escolhi cinco referentes: observação, planificação, atuação, avaliação e reflexão. Relativamente ao contexto da Prática pedagógica do 2.º CEB, os referentes passam essencialmente pela investigação, observação, planificação, atividades propostas aos alunos e dificuldades sentidas ao longo da Prática.

### *1.1. REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DO 1.º CICLO*

No dia 16 de setembro de 2011, iniciei a minha caminhada e avistei a escola do 1.º CEB, na qual iria lecionar pela primeira vez. Fiquei, extremamente, ansiosa e com inúmeras expectativas, entretanto o único pensamento que deambulava pela minha irrequieta mente, espelhando de certa forma o meu receio, era: “Vou conseguir ser professora?”. Para mim, tratou-se de uma questão importante porque é com a ajuda de um pedagogo que os alunos constroem o conhecimento, ficando assim preparados para a vida. Todavia, sabia que só poderia obter uma "clara" resposta à pergunta com o decorrer da Prática pedagógica.

A Prática pedagógica em 1.º CEB fez-me refletir sobre a importância e o papel que um professor desempenha enquanto mediador de toda a aprendizagem dos alunos. Houve momentos importantes ao longo deste percurso, mas o que me marcou de imediato foi o primeiro contato que tive com uma escola do 1.º CEB. Apesar de estar convicta do que queria, ao estar com um grupo de alunos que não conhecia, fiquei com receio de não saber gerir o grupo e de não conseguir planificar para um grupo de alunos heterogêneo, pois cada criança aprende de acordo com o seu ritmo e capacidade cognitiva; não saber abordar os conteúdos da melhor forma devido à faixa etária dos alunos e, conseqüentemente, não conseguir ter uma ligação afetiva com os mesmos, porque para além de me verem como uma professora, gostaria que me vissem, também, como uma amiga, em suma, de não conseguir responder às necessidades dos alunos. Para poder ultrapassar estes receios, foi necessário confiar mais nas minhas capacidades e nas minhas competências.

Admito que Prática pedagógica em 1.º CEB não foi uma tarefa fácil. Surgiram dúvidas, tais como: o que planificar, como abordar determinado conteúdo de forma criativa e que fosse significativa para os alunos, como verificar se houve aprendizagem, entre outras... Estas dúvidas e outras mais que foram surgindo com o decorrer da Prática, foram ultrapassadas, embora com alguma dificuldade ao longo da Prática. Sabia, à partida, que para que a Prática fosse realizada com sucesso, teria de haver um grande esforço da minha parte, nomeadamente no que concerne à observação, à planificação, à atuação, à avaliação e, por último, à reflexão. Os referentes mencionados anteriormente estão interligados e formam um ciclo, ou seja, para eu poder planificar, terá de haver uma observação prévia para que depois possa planificar de acordo com o grupo com o qual iria trabalhar, tendo

por base as suas dificuldades, os gostos pessoais, entre outros. Aliado à planificação está a atuação, que serve para implementar o planificado.

Aliado a planificação e atuação está a avaliação que serve, essencialmente, para avaliar-me direta e indiretamente enquanto professora, de forma a verificar se estava a cumprir os meus objetivos, e aos alunos, de forma a verificar se houve ou não aprendizagem. A avaliação permite obter elementos que serão importantes para uma próxima planificação. Aliada a todos os referentes anteriores está a reflexão. Esta permite verificar se a planificação foi cumprida ou não, e o respetivo motivo; verificar se as atividades foram as mais adequadas e o que faria para alterá-las, e também, permite analisar as minhas próprias aprendizagens. Em seguida, refletirei de forma mais aprofunda sobre cada referente.

As primeiras semanas de atuação foram dedicadas à observação. Foi-me atribuído o papel de observadora, papel esse que permaneceu ao longo das atuações. Lessard *et al.*, (1994) referem que o objetivo da observação é recolher informações sobre os dados, perspetivas e ações dos alunos que serão úteis para a elaboração das planificações. Assim, para que a observação fosse realizada da forma adequada, tive de recolher toda a informação pertinente para a elaboração das caracterizações do meio, da instituição, da sala e da turma. Para tal, tive de ter em conta as estratégias e metodologias de observação para a recolha de dados. Este trabalho foi importante porque, segundo Arends (1995), a observação é um dos métodos que permite aprender acerca do ensino. Foi na observação que recolhi informações úteis para as minhas intervenções como, por exemplo, as características dos grupos, essencialmente ao nível do género, as idades, os seus comportamentos, as suas atitudes, as suas aptidões, a sua cultura; as ocorrências que aconteciam em sala de aula; as dificuldades de aprendizagem mais visíveis nos alunos. De um modo geral, posso dizer que a observação permitiu-me descrever e interpretar o desempenho dos alunos, sempre com o objetivo de ensinar melhor e orientar as metodologias para as metas desejadas.

Ainda nas primeiras semanas de Prática pedagógica, a observação possibilitou-me a recolha de informação relativa aos métodos de Ensino-Aprendizagem utilizados pelas professoras cooperantes, designadamente na gestão da sala, nas dinâmicas estabelecidas entre os alunos e professores, das atividades que proporcionavam aos alunos, tendo como base alguns instrumentos, como por exemplo, o programa do 1.º CEB, o currículo oficial, entre outros.

Para recolher os dados da observação, recorri às grelhas de observação direta e ao bloco de notas. Neste último, registava alguns acontecimentos de Ensino-Aprendizagem que ocorriam dentro da sala de aula, especificadamente as dificuldades dos alunos, a interação entre pares, etc.

De uma forma geral, os dados recolhidos através da observação foram importantes para o trabalho que iria desenvolver com estes alunos durante as minhas semanas de intervenção, ou seja, estes dados iriam ser úteis para poder planificar atividades de forma adequada que fossem ao encontro das necessidades dos alunos.

Ainda em relação ao referente da observação, cito exemplos de algumas aulas em que observei que as professoras titulares foram as principais intervenientes. Estes exemplos foram importantes para mim porque pude conhecer as metodologias utilizadas pelas professoras titulares, assim como algumas características dos alunos

Na Língua Portuguesa, relativamente aos domínios do Português- leitura, escrita, oralidade e funcionamento da língua- passo a referir algumas evidências. No que concerne à leitura, ambas as turmas liam muito bem, tendo uma decifração cuidada. No entanto, a dificuldade residia na compreensão dos textos, por exemplo: não mostravam interesse em descobrir o significado das palavras desconhecidas, não sublinhavam nem tomavam notas durante a leitura e não realizam esquemas ao lado dos textos, entre outras. A não utilização destas e de outras estratégias de compreensão leitora comprometia o desempenho na compreensão dos textos, e isso era visível no momento em que a professora lhes colocava uma questão acerca do texto lido, acabando por não conseguirem dar uma resposta. Em relação à escrita, ambas as turmas tinham uma caligrafia legível, porém davam muitos erros ortográficos como por exemplo “comessar” em vez de “começar”; “caza” em vez de “casa”. A turma do 3.º ano de escolaridade era menos ativa que a turma do 2.º ano. Relativamente à oralidade, a participação não era semelhante nas duas turmas, como por exemplo, quando a professora questionava os alunos, estes levantavam os braços para pedir autorização para responder, ao contrário da turma do 3.º ano que tinha dificuldade em participar oralmente nas aulas. Quando a professora pedia para responderem a alguma questão, sentiam-se intimidados e não respondiam. Para colmatar esta situação, a professora titular incentivava os alunos a perderem o medo, falava com eles e dizia que estava ali para ajudá-los. Esta estratégia ajudou os alunos a ganharem confiança e a perderem o medo, e isso tornou-se visível uma vez que os alunos

passaram a participar mais ao longo das aulas em que os observei. De um modo geral, as turmas exprimiam-se com bastante clareza. Entretanto, a turma do 3.º ano utilizava um discurso pouco elaborado, não utilizando um vocabulário muito diversificado, ao contrário da turma do 2.º ano que aplicava um discurso muito bem elaborado, empregando vocabulário diversificado. Por último, em relação ao funcionamento da língua, as turmas revelaram muitas dificuldades na construção de frases corretas, não fazendo com frequência a concordância entre gênero e número.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, ambas as turmas mostraram ter uma preferência por esta área. A turma do 3.º ano tinha muitos conhecimentos relativos aos animais. Foi interessante verificar que os alunos levavam livros para as salas de aula sobre os animais, para que quando terminassem as tarefas propostas pela professora, procedessem à leitura dos livros, mas sempre com a autorização da professora titular. No 2.º ano, os alunos interessavam-se por tudo o que os rodeavam. Certo dia, um aluno perguntou à professora porque é que a reciclagem era importante. Nesta mesma turma, foi interessante verificar que os alunos já conseguiam distinguir, com facilidade, ser vivo de ser não vivo. A título de exemplo, numa das aulas observadas, a professora titular questionou a turma sobre a diferença entre uma rocha e um gafanhoto. Eis a resposta dada pelo aluno: “o gafanhoto é um animal e a rocha não é um animal [...]”; “o gafanhoto respira e a rocha não [...]”.

Em relação à Matemática, os alunos, em ambas as turmas, tinham algumas dificuldades na comunicação e raciocínio matemático; em determinadas tarefas, tinham dificuldade em estruturar os cálculos e em encontrar estratégias de cálculo para resolverem determinadas situações problemáticas. Para ultrapassar esta dificuldade, a professora titular do 3.º ano pedia aos alunos com mais dificuldade que resolvessem os problemas no quadro, para que toda a turma os pudesse ajudar. Na turma do 2.º ano, a professora titular formava grupos de trabalho para que houvesse entreajuda. Nesta mesma turma, verifiquei que alguns alunos já conseguiam distinguir corretamente determinadas noções temporais. Numa das aulas, uma certa aluna perguntou-me as horas e, como tal, pedi-lhe que olhasse o meu relógio e tentasse dizer as horas, acabando esta por fazê-lo corretamente.

Relativamente às Expressões Artísticas, as turmas demonstravam muito interesse por esta área. No 2.º ano, a turma ao ensaiar, com a professora titular, uma música relacionada

com a Páscoa mostrou-se empenhada e motivada, demonstrando o seu entusiasmo pela área musical. No 3.º ano, a turma tinha preferência pela expressão plástica.

Na minha opinião, a observação, a investigação e reflexão estão interligadas, pois posso observar determinadas situações que ocorrem como, por exemplo, em sala de aula e, posteriormente, investigar e refletir sobre elas. Segundo Lessard *et al.*, (1994, p. 144), o “[...] investigador pode compreender o mundo social e interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa”. Um professor investigador apresenta hábitos de reflexão-ação, sendo que para tal deve possuir competências, incluindo as altitudinais, que são essenciais à sua vivência como investigador.

Como professora investigadora, era importante investigar sobre a ação educativa. Para tal, era "vital" ter a atitude de saber estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona perante uma situação problemática. De acordo com Jacinto (2003, p. 68), “o professor identifica [...] problemas, por exemplo, ao nível de aprendizagem, para em seguida tentar solucioná-los, elaborando estratégias de actuação, que funcionarão como hipóteses a comprovar na prática”. Lembro-me, numa aula do 2.º ano, ter observado que alguns alunos apresentavam dificuldades na construção de histórias. Perante esta situação, decidi investigar uma possível solução para ajudar estes alunos. Assim, em algumas atuações, criei algumas atividades relacionadas com a escrita criativa, tendo, para o efeito, solicitado aos alunos um caderno de linhas. Numa das aulas, os alunos plastificaram o caderno, colocaram o nome e decoraram-no com desenhos. Nesse caderno, os alunos colocaram um pouco de tudo, alguns deles fizeram desenhos e colocaram recortes de fotografias e de jornais. Estes elementos serviram de base para a construção do amigo ou vilão, pois segundo Mancelos (2011, p. 33), “[...] as imagens ajudam-no a visualizar os intervenientes no enredo e, por consequência, poderá, com maior exactidão, descrevê-las ao leitor”. De igual modo, com base nas personagens, os alunos escreviam uma história. Como professora, e para além das indicações que dava aos alunos para a construção da história, também discutia com eles a personalidade da personagem. Elogiei, oralmente, as histórias que os alunos criavam, mostrando sempre uma expressão facial “agradável” porque sabia que isto era importantíssimo para o processo inventivo do aluno, visto que este "ambiente" deixava o "pequeno público" motivado e participativo.

Com base na investigação e nas observações realizadas ao longo das atuações, aproveitei os dados recolhidos para construir as planificações.

Em relação ao segundo referente - a **planificação** - e antes da sua elaboração, era necessário fundamentar-me cientificamente sobre o conteúdo a lecionar e, metodologicamente, para poder escolher as estratégias que fossem ao encontro do pretendido, uma pedagogia construtivista. Em determinadas aulas, aproveitava o conhecimento prévio dos alunos para ajudá-los a descobrirem conceitos que pudessem permitir-lhes uma construção do conhecimento, partindo do conhecido para o desconhecido. Laufer (2006, citado por Pereira, 2013, p. 7) afirma que a planificação “somente adquirirá sentido e poderá levar à conquista das metas propostas se estabelecer a necessária capacidade de execução dos planos elaborados”. A planificação era um documento orientador que refletia todo o trabalho que o aluno teria que desenvolver diariamente. Teria, também, que discriminar os conteúdos, as competências, as atividades, o tempo estipulado para cada atividade e o material a ser utilizado. Este documento ajudou-me, sem dúvida, a organizar os meus dias de atuação, mas a minha grande dificuldade residia na formulação das competências, porque não sabia os elementos que deveriam constar nas mesmas. Não obstante, após muito exercício e reflexão acerca das mesmas, as competências tornaram-se mais completas e fluíam mais naturalmente porque considerei três aspetos fundamentais para a sua concretização: o sujeito, a ação e o objeto.

Muitas vezes, não consegui cumprir totalmente as planificações. Ao refletir sobre o mesmo, verifiquei que não era necessário cumprir tudo o que estava delineado visto que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem e a motivação dos mesmos varia de atividade para atividade. Assim sendo, é importante respeitar a individualidade e a necessidade de cada aluno, pelo que cabe ao professor ter uma postura flexível e atenciosa, possibilitando aos alunos a inserção de novos elementos no decorrer das aulas.

Depois de construídas as planificações, deparei-me com as **atuações**, o terceiro referente desta reflexão. Estava com receio que as planificações não fossem ao encontro das necessidades dos alunos, isto é, que as atividades propostas não fossem as mais adequadas. Temia que a minha caligrafia não fosse legível, que a adequação do questionamento não fosse perceptível, ou que os alunos não desenvolvessem a sua

capacidade crítica e, por último, que a minha deslocação em sala de aula não fosse a mais apropriada.

Sempre que possível, realizei atividades que fossem ao encontro das suas necessidades, dos seus gostos pessoais, dos seus ritmos de aprendizagem, das dificuldades que apresentaram nas aulas anteriores, assim como das suas aptidões. Tentei que as tarefas propostas fossem ao encontro da interdisciplinaridade, cujo significado é “interacção mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (Pombo *et al.*, 1994, p. 26). Deste modo, a interdisciplinaridade permite, numa dada tarefa, integrar as diferentes áreas curriculares de forma a desenvolver um trabalho contínuo e que proporcionasse aos alunos aprendizagens significativas. No **anexo I**, apresento um exemplo de uma planificação em que está discriminada uma proposta pedagógica onde é visível essa interdisciplinaridade. Na minha opinião, essa proposta pedagógica foi muito importante no sentido que os alunos mobilizaram conhecimentos de umas áreas para as outras. Alguns encarregados de educação eram comerciantes, logo os alunos tinham conhecimentos relativos ao comércio. Um dos alunos levou um livro para a escola cuja temática era o comércio, por isso aproveitei-o para introduzir o conteúdo. A proposta educativa permitiu que os alunos conseguissem desenvolver as competências previstas na planificação.

Nas atividades propostas, e de um modo geral, as turmas revelaram interesse, empenho e dedicação. No entanto, os alunos não tinham desenvolvido o espírito de *entrepajuda*, uma vez que não se ajudavam uns aos outros nas tarefas propostas. Para colmatar esta situação, decidi elaborar algumas atividades em que os alunos teriam que trabalhar em grupo para aprenderem a "estar" juntos. Inicialmente, não foi tarefa fácil porque os alunos não queriam trabalhar com os colegas mas, com a prática, começaram a desenvolver o espírito de *entrepajuda*. Logo, o trabalho em grupo tornou-se muito importante porque, segundo Barbosa (2004, p. 7), torna-se numa “[...] vantagem comparativa para provocar o confronto de ideias e sentimentos, troca de pontos de vista e resolução de problemas [...]”. Lembro-me, que certo dia propus à turma do 2.º ano uma atividade de escrita em grupo e os alunos simplesmente não conseguiram dividir as tarefas; não respeitaram o tempo que era dedicado ao trabalho, à pesquisa, à análise e à respetiva informação. Para por fim a situações deste tipo, decidi apostar mais nas atividades em grupo e, de forma gradual, os alunos foram desempenhando as funções de forma positiva. Na minha perspectiva, as tarefas realizadas em grupo permitem que os alunos realizem aprendizagens

em comum, consistindo, essencialmente, na partilha e gestão de ideias, na discussão de opiniões, na reflexão conjunta e, acima de tudo, no mútuo respeito.

Ao longo das atuações, quer nas duas turmas, apercebi-me que os alunos envolviam-se mais nas atividades quando os conteúdos eram abordados em forma de jogos. Na turma do 3.º ano de escolaridade, abordei a divisão, multiplicação, subtração e soma a partir de um jogo, cujo objetivo era os alunos realizarem um cálculo mental. Pude verificar que o jogo fez com que os alunos utilizassem diferentes procedimentos para explicar os raciocínios efetuados de forma rápida e correta, pois o objetivo deles era ganhar. Com esta estratégia, conclui que os alunos conseguiram desenvolver o raciocínio matemático. Também verifiquei que o jogo é uma estratégia que motiva os alunos e proporciona uma aprendizagem mais significativa.

Inicialmente, numa única aula, proporcionei aos alunos muitas atividades, cujo objetivo era semelhante. Pensava que quanto mais atividades realizasse com os alunos, mais estes aprendiam; hoje reconheço que não é bem assim. A Prática pedagógica permitiu-me verificar que não é o número de atividades que determina e proporciona momentos de aprendizagem. As atividades devem ser criativas, desafiadoras, adequadas aos conteúdos abordados e aos alunos.

Além da quantidade excessiva de atividades, admito que não fui muito criativa na elaboração das mesmas, talvez por falta de experiência. Assim, de forma a ficar mais segura, retirava a maioria das atividades dos manuais escolares, acrescido do facto de que os materiais utilizados não serem os mais adequados. Por exemplo, os cartazes que construí eram de cartolina e de pequenas dimensões, pelo que os alunos tinham alguma dificuldade em visualizar o conteúdo dos mesmos. Para retificar esta situação, poderia ter construído cartazes maiores, utilizando como material o papel cenário.

Ainda em relação as atividades, tanto no 1.º como no 2.º semestre, a minha grande dificuldade residia no facto de não conseguir que os alunos cumprissem as atividades por mim planificadas. Admito que sentia-me insegura e insatisfeita, levando-me a questionar se tal facto se devia às dificuldades que os alunos teriam nas atividades. Em determinadas aulas, os alunos dispersavam durante as atividades, falavam uns com os outros, levantavam-se por diversas vezes na sala de aula, quer para irem à de banho quer para beberem água, ou então para pedir material escolar aos colegas. Estas situações levaram-

-me a pensar sobre o meu papel na gestão de uma aula, que por sinal não estava a ser o mais adequado. Também pensei o quanto era importante não planear atividades em excesso, mas sim impor ritmo de trabalho aos alunos, para que estes não se dispersassem. Elaborei estratégias de forma a compreender em que ritmo de trabalho se encontrava o grupo de alunos. Saliento uma das estratégias posta em prática. Circulava, sistematicamente, pela sala de aula, com o intuito de verificar se os alunos estavam a realizar as atividades e, quando tal não acontecia, interrompia-os e questionava-os de forma a poder compreender as suas dificuldades. Assim, tentava, de alguma forma, improvisar alguma estratégia para esclarecê-las. Pela experiência que tive, saliento, uma vez mais, que não existem turmas homogêneas, os alunos não têm o mesmo ritmo de aprendizagem. Perante esta situação, o professor deve encontrar estratégias para que todos os alunos cumpram e realizem as tarefas planificadas. Reforço mais uma vez a estratégia de cooperação entre alunos. Poderemos formar grupos de trabalho para que todos trabalhem em equipa, e que os melhores alunos devem apoiar os colegas mais fracos. Esta última foi utilizada por mim algumas vezes.

No que concerne à minha caligrafia em sala de aula, esta não era a mais indicada. Tinha alguma dificuldade em escrever certas palavras, por vezes os alunos questionavam-me sobre o que estava escrito no quadro. Para acabar com esta situação, tentava desenhar as letras de forma adequada, mas perdia muito tempo porque escrevia as palavras muito devagar e, conseqüentemente, não cumpria, na totalidade, as atividades que estavam discriminadas na planificação.

Emboras estas situações, menos positivas, tenham sido referidas ao longo da Prática, não tive oportunidade de retificá-las devido à falta tempo. Felizmente, no 2.º CEB, este problema foi ultrapassado porque tentei não me exceder no número de atividades para a mesma aula. Adaptei as atividades do manual escolar, construindo outras atividades; modifiquei a minha caligrafia e melhorei a elaboração dos materiais.

No que diz respeito à adequação do questionamento que era efetuado em sala de aula, a dificuldade foi mais evidente no 1.º semestre, primeiramente porque os alunos tinham alguma dificuldade em perceber o meu discurso devido ao meu “sotaque madeirense”. Lembro-me que um aluno da turma do 2.º ano, numa das aulas, disse: “- A professora fala de forma muito estranha, não consigo perceber o que diz [...]”. Perante esta situação, um pouco constrangedora, tive quer falar pausadamente e utilizar um vocabulário mais

simples, de modo a que alunos entendessem o que era dito. Considero que foi uma boa estratégia porque não voltei a sentir que os alunos não me tivessem compreendido.

Outra dificuldade residia na elaboração das questões orais. Estas não eram objetivas nem claras, o que dificultava a compreensão das mesmas por parte dos alunos. As questões mal elaboradas causavam-lhes alguma confusão, nomeadamente na articulação das suas ideias. Houve situações em que os alunos demoraram a responder e, como tal, eu é que acabei por responder. Esta minha "antecipação", de certa forma, quebrava o raciocínio dos alunos; neste aspeto as professoras cooperantes chamaram-me à atenção. Para minimizar a situação, perguntava aos alunos se estes percebiam as minhas questões, isto é, o meu código linguístico. Uma outra estratégia foi redigir as questões no quadro, partindo do geral para o particular. Contudo, não foi uma tarefa fácil porque nem sempre estavam bem formuladas, condicionando as respostas dos alunos. Para evitar esta situação, escrevia inicialmente algumas questões numa folha de papel e pedia para as professoras cooperantes opinarem. Aos poucos fui ultrapassando esta dificuldade.

No que toca ao desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, com a ajuda das professoras cooperantes, tentei que os alunos desenvolvessem essa capacidade, ou seja, relacionassem as suas ideias com as dos colegas ou com os conteúdos que haviam trabalhado anteriormente. Assim, dava tempo suficiente para os alunos pensarem nas questões que lhes eram dirigidas, evitei facultar-lhes qualquer pista ou resposta. Aprendi, também, que ao formular as questões, devia ter em atenção ao tipo e qualidade das questões, porque as respostas dadas pelos alunos não devem ser influenciadas. É importante ter a capacidade de verificar se as respostas dadas correspondem aos objetivos pretendidos. Admito que a dificuldade em elaborar as questões não foi totalmente superada neste contexto da Prática pedagógica do 1.º CEB, apenas foi melhorada no 2.º contexto da Prática pedagógica do 2.º CEB.

Por último, a deslocação em sala de aula foi uma estratégia importante porque permitiu-me um maior controlo de todo trabalho desenvolvido pelos alunos. No 1.º semestre, e devido à falta de experiência, houve alguma dificuldade em lidar com este tipo de estratégia, tendo sido chamada à atenção por parte da professora cooperante. Esta referiu que eu raramente descolava-me para junto dos alunos. Inicialmente, pensava que ao estar frente à turma, precisamente junto ao estrado, teria uma visão mais ampla. Todavia, não observava verdadeiramente o trabalho desenvolvido pelos alunos, nomeadamente no

momento da sua execução. Por exemplo, aquando da correção de algumas tarefas, verifiquei, quando ainda estava à frente do quadro, que alguns alunos não realizaram o que era pedido e existiam algumas dúvidas comuns entre eles. Se circulasse pela sala de aula, este tipo de erros poderiam ter sido evitados. Como já foi mencionado, a professora cooperante chamou-me a atenção e decidi, com a sua ajuda, alterar esta situação. Comecei a circular pela sala e tentei a ajudar os alunos de forma mais individual. Quando a dúvida era geral, interrompia a atividade e explicava novamente a tarefa à turma.

Em relação ao quarto referente, a **avaliação**, considero que foi um ponto muito complexo e difícil para mim, pois, infelizmente, não lhe dei muita importância no 1.º e 2.º semestres porque se tratou de uma novidade para mim. As professoras cooperantes não exigiram a elaboração de documentos para avaliar aprendizagens relativas às áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas, visto ter ainda algumas dificuldades na construção das planificações. Desta forma, eu e a minha colega de Prática criámos grelhas cujos critérios se baseavam em avaliar unicamente o comportamento e atitudes dos alunos. No entanto, no 2.º CEB apliquei-me mais na avaliação, nomeadamente na elaboração das grelhas, visto ter evoluído no processo de formalização da planificação e tive, pela primeira vez, a oportunidade de realizar uma ficha de avaliação sumativa.

Perante todos os aspetos que já foram referidos, saliento a importância que a **reflexão**, quinto e último referente desta reflexão, teve ao longo da minha Prática pedagógica e o quão difícil foi redigi-la. A reflexão retratava a minha evolução enquanto professora estagiária porém, foi complicado refletir sobre o trabalho que desenvolvi, mencionando os pontos positivos e negativos e o que poderia ter sido alterado nas planificações e nas minhas atuações. Focei-me naquilo que fazia nas aulas, descrevendo tudo o que era feito o que não refletia o meu pensamento crítico e argumentativo. Este ponto foi melhorado no 2.º CEB.

### *1.2. REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DO 2.º CICLO*

A Prática pedagógica no 2.º CEB foi marcante para mim, no sentido em que era um ciclo que sempre quis lecionar. Comparativamente com o contexto em 1.º CEB estava, neste ciclo, mais confiante e preparada, provavelmente porque tinha desenvolvido competências e aprendizagens no contexto anterior. Para a elaboração desta reflexão, irei

debruçar-me nos seguintes referentes. Estes passam, essencialmente, pela investigação, observação, planificação, atividades propostas aos alunos e, por último, dificuldades sentidas ao longo da Prática. Como as evidências são o suporte das reflexões, irei apresentar evidências dos seguintes contextos de Prática pedagógica: História e Geografia de Portugal, Português, Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

Tal como no 1.º CEB, ainda não tinha conhecimento da instituição escolar onde iria exercer esta Prática pedagógica e já me encontrava receosa e expectante. Por ser uma realidade diferente da vivida anteriormente, estava receosa porque questionava-me se estaria à altura deste desafio. No que diz respeito às expectativas, tinha imaginado que iria ser bem recebida pela comunidade escolar. Iria compreender o funcionamento das escolas e das salas, estabelecer algum tipo de amizade e companheirismo com os professores cooperantes e que iria proporcionar aos alunos momentos de aprendizagens significativas.

Atendendo a que tive algumas dificuldades nas práticas do 1.º CEB e sobre as quais refleti anteriormente, estava com dúvidas e com receio de cometer os mesmos erros e interrogava-me se os alunos iriam ou não ter afinidade e interação comigo, uma vez que se encontravam numa faixa etária superior à dos alunos do 1.º CEB. Contudo, estava com muita curiosidade em conhecer esta realidade e tinha uma grande vontade de investigar atividades que poderia realizar com este grupo de alunos.

O meu percurso no 2.º CEB decorreu em duas escolas distintas. Na primeira, situada na periferia de Leiria, lecionei as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal numa turma de 5.º ano de escolaridade. Na segunda, situada na cidade de Leiria, lecionei a disciplina de Ciências da Natureza a uma turma de 5.º ano de escolaridade e a disciplina de Matemática a uma turma de 6.º ano de escolaridade.

Ainda em relação aos receios, os que senti no 2.º CEB não se afastaram muito dos que vim a sentir no 1.º CEB. Permaneciam os receios de planificar, de atuar, de refletir, avaliar, de não conseguir proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Não conseguir gerir o tempo das atividades, nem conseguir criar laços afetivos com os alunos, e de não conseguir gerir as turmas, enfim de não ultrapassar os erros cometidos. Todavia, com a experiência tida no 1.º CEB, aprendi que “com os erros, aprendemos”. Após algumas atuações, verifiquei que era importante ter presente que em determinadas situações, as atuações menos boas servem de lição.

Desenvolvi competências nas Práticas pedagógicas do 1.º CEB, pelo que conhecia as minhas capacidades e limitações enquanto professora, mas também sabia que me tinha tornado uma pessoa mais reflexiva e crítica. Com as competências desenvolvidas, olharia para as necessidades dos alunos e tê-las-ia em conta aquando do planeamento das atividades. Algo que também aprendi no contexto anterior, foi que era importante que as atividades fossem dinâmicas, motivadoras e significativas, de modo a satisfazer as necessidades dos alunos.

Muitos foram os medos e as angústias que se manifestaram nas Práticas do 2.º CEB. Entretanto, com o passar dos dias essa insegurança, inicialmente mais evidente, foi diminuindo, tendo-me tornado mais segura ao longo das atuações. Embora tenha a perfeita noção que ainda terei de melhorar muito, uma vez que a formação de um professor é contínua.

Ao longo das planificações, tive um trabalho árduo no que toca à **investigação**, sendo uma tarefa que tinha já sido sugerida ao longo da Prática pedagógica do 1.º CEB. Para proceder à investigação, tinha de ter um papel ativo na busca de informação e ter um autoconhecimento de forma a pesquisar livros que fossem ao encontro das minhas necessidades, ou seja tentar ser, de certa forma, uma autodidata. Também era importante investigar vários modos de avaliação porque era essencial avaliar-me para assim reconhecer os meus erros e os dos alunos. Na minha perspetiva, a avaliação reflete o trabalho desenvolvido pelos alunos, permitindo verificar quais as aprendizagens adquiridas e dificuldades existentes. Todavia, assim como no 1.º CEB, foi-me complicado definir parâmetros de avaliação e os respetivos instrumentos para avaliar as aprendizagens realizadas pelas crianças a partir das tarefas propostas. É um referente que tenho de investir no futuro porque este trabalho que é efetuado pelo professor é importante. Cabe a ele acompanhar a criança no seu processo de Ensino-Aprendizagem, encontrando momentos para avaliar formativamente todo o processo educativo. É importantíssimo que a criança sinta o desejo de aprender cada vez mais e que nunca se sinta desmotivada.

Era importante que, ao iniciar a Prática pedagógica, tivesse em conta o contexto em que a escola estava inserida, conhecer os alunos com que iria trabalhar, conhecer as metodologias utilizadas pelos professores cooperantes e investigar outras metodologias.

Todos estes elementos foram fulcrais para as minhas planificações e consequentes atuações, visto que a planificação e atuação estão interligadas.

Para conhecer a comunidade escolar e respetivos alunos, teria de observar. À semelhança do ocorrido no 1.º CEB, a **observação** tornou-se mais uma vez num referente de grande importância. Tal como na Prática pedagógica em 1.º CEB, defini estratégias e metodologias de observação para a recolha de dados, nomeadamente o que observar, que instrumentos de recolha de dados a utilizar e com que finalidade e objetivo. Este trabalho foi importante para a realização das caracterizações. Como instrumentos de recolha, utilizei as grelhas de observação e o bloco de notas. Foram instrumentos importantes porque iriam permitir conhecer os alunos, principalmente os seus gostos pessoais, os seus receios, as suas dificuldades.

A observação é importante para mim enquanto professora porque trata-se de uma ferramenta que permite conhecer os alunos. Se não for efetuada uma observação contínua ao longo das atuações do professor, este arrisca-se a propor atividades descontextualizadas. Assim, é importante que, enquanto professora, tenha o cuidado de observar as atividades que proporcionaram aos alunos aprendizagens significativas. Se, pelo contrário, as atividades não foram realizadas positivamente, cabe ao professor refletir sobre as mesmas, de forma a tentar perceber o que terá corrido mal, para futuramente planificar de acordo com as necessidades dos alunos.

Enquanto observadora, assisti a algumas aulas dos professores cooperantes das disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português, Matemática e Ciências Naturais para conhecer o comportamento dos alunos, a dinâmica das aulas, entre outros aspetos que registei como sendo elementos importantes que poderiam ser úteis aquando da construção das primeiras planificações. Em seguida, irei apresentar alguns exemplos de momentos de observação retirados das quatro disciplinas que lecionei e que foram os mais significativos para mim.

Em relação à disciplina de História e Geografia de Portugal, admito que um aspeto que, desde o início, me despertou interesse foi a forma dinâmica e o transbordar de alegria e empenho com que o professor cooperante lecionava. Os alunos, simplesmente, não tiravam os olhos do professor e as suas expressões faciais simbolizavam satisfação e interesse pelas suas aulas, fiquei realmente deslumbrada. Naquele momento, só pensava

o quanto gostaria que as minhas aulas fossem assim, repletas de boa disposição, curiosidade, fascínio e interesse por parte dos alunos. A mim, cabia-me lecionar esta disciplina de forma criativa e que levasse ao interesse por parte dos alunos, desenvolvendo atividades interessantes e motivadoras, e partindo de atuações dinâmicas porque segundo Roldão (1991, p. 39), “[...] a maioria dos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico manifesta uma grande apetência por começar a “dar História”, contudo a manifestação muda, pois à medida que os alunos do 5.º ano avançam pelo programa, começam a aumentar os sinais de desinteresse”. Assim, um dos meus objetivos logo para a primeira semana de atuação, era o de continuar a estimular nos alunos o gosto pela História, para que não houvessem sinais de desinteresse por parte dos alunos.

Quanto à disciplina de Português, fiquei, inicialmente, surpreendida ao verificar os resultados de uma ficha de avaliação diagnóstica que os alunos realizaram no início do ano letivo. A professora cooperante corrigiu as respetivas fichas e divulgou os resultados negativos. Houve domínios em que os alunos tiveram mais dificuldade do que em outros. Na expressão escrita e na compreensão oral, os resultados foram medianos; no funcionamento da língua, na leitura, precisamente na compreensão leitora, os resultados foram mais fracos. Aproveitei estes dados, precisamente no domínio da leitura, para incidir o meu estudo, que encontra-se na componente investigativa deste relatório, e tentar perceber a razão daquela dificuldade.

Quanto à disciplina de Matemática, apercebi-me, numa das aulas, que os alunos tinham dificuldade na execução de uma tarefa. A professora cooperante distribuiu uma ficha que continha enunciados de problemas. Ao circular pela sala de aula verifiquei que a maioria dos alunos tinha dificuldade em interpretar os dados do enunciado e em encontrar estratégias para a sua resolução. A partir da observação, foi notório constatar que os alunos tinham dificuldades na compreensão dos enunciados matemáticos, na resolução da tarefa, levando estes a cometer falhas. Posto isto, refleti e cheguei à conclusão que era necessário encontrar estratégias para ajudar os alunos a interpretar enunciados. Admito que fiquei assustada porque tratava-se de um 6.º ano de escolaridade em que já tinham exames nacionais no terceiro trimestre e, com a pouca experiência que tinha, e tenho, receava não conseguir ajudar estes alunos. Contudo, também pensei que, com a ajuda da professora cooperante e da professora supervisora, iria conseguir ultrapassar este receio e tentaria dar o meu melhor.

Relativamente à disciplina das Ciências Naturais, tive a oportunidade de assistir à resolução de uma ficha de avaliação sumativa numa aula de 45 minutos. Nessa aula, apercebi-me que os alunos estavam nervosos, uma vez que estavam constantemente a olhar para os seus colegas e a pedir ajuda à professora. Para tentar perceber o motivo daquele nervosismo, assim que os alunos terminaram a ficha perguntei a alguns elementos da turma se tinha corrido bem, ao que um aluno respondeu: “ – correu mais ou menos professora, eu preciso de tirar positiva para passar de ano”. Com este comentário, apercebi-me que, para este aluno, o mais importante era tirar bons resultados nas fichas sumativas para poder transitar de ano. Esta resposta levou-me a pensar que era importante transmitir aos alunos que não é só avaliar o produto que importa, mas que o processo também é um fator muito importante e decisivo no momento da avaliação do aluno. A sua participação nas aulas, o seu empenho nas tarefas, as relações estabelecidas com os pares e professor, entre outras componentes que permitem fazer a apreciação do aluno.

Com base nas observações realizadas, aproveitei os dados recolhidos para construir as planificações.

Em relação à realização das **planificações**, a sua estrutura, ao contrário do 1.º CEB, foi realizada horizontalmente, sendo que, para mim, a sua leitura foi mais fácil. Relativamente à construção da planificação, a sua redação foi fluído e melhorada ao longo dos semestres, ou seja, foi ficando cada vez mais clara para mim, enquanto estagiária, e para quem a leu. Aos poucos, fui conseguindo articular os conteúdos, os objetivos, a redação das atividades, o tempo estipulado para cada atividade, os recursos e a avaliação.

Ainda na planificação, o que foi difícil e comum às quatro disciplinas que lecionei, foi o planificar uma disciplina de forma isolada, três aulas semanais, cada uma com 90 minutos. A disciplina de Português e Matemática, com uma aula de 90 minutos e outra aula de 45 minutos por semana para a disciplina de História e Geografia de Portugal, assim como de Ciências Naturais. Esta situação não acontecia no 1.º CEB, pois planificava para um dia inteiro, articulando as várias áreas do saber. Agora, tinha de reorganizar a planificação para este contexto de 2.º CEB, embora os parâmetros fossem os mesmos. As atividades propostas nos dois contextos de prática (1.º CEB e 2.º CEB) partiram das orientações dos professores cooperantes, tendo como base o currículo oficial, os programas e os métodos pedagógicos e didáticos. Aquando da construção das

planificações, tive sempre em conta o motivo pelo qual estava a ensinar, quais as aprendizagens que queria que os alunos adquirissem, tentando, ainda, mobilizar conhecimentos das atividades anteriores para as novas planificações.

Ao longo das minhas atuações, pude perceber o quanto era importante refletir acerca da planificação. A sua base de construção deve partir dos conhecimentos dos alunos assim como do conhecimento que o professor tem relativamente ao grupo. O seu conhecimento didático e pedagógicos são fundamentais para que possa planificar de acordo com as necessidades dos alunos.

Contudo, ao planificar para as quatro disciplinas, surgiram-me dúvidas. Tinha de pensar como é que iria abordar os conteúdos de forma criativa, quais as estratégias metodológicas que iria utilizar. Os professores cooperantes ajudaram-me nesse sentido, recomendando-me, logo no início das atuações, que eu poderia guiar-me pelo manual escolar, visto que era o instrumento de trabalho dos alunos. Segundo Cabrita (1999, p. 149),

os manuais escolares [...] valem pelas suas qualidades intrínsecas e pela habilidade artística que dele se serve (Planchard, E., 1961), quer seja o aluno, ao qual em consonância com as normas estabelecidas, os manuais escolares se dirigem, que seja o professor. Realmente, dado que propõem uma interpretação do programa que o professor, em primeira instância, deve conhecer, este deve ser o seu primeiro e talvez principal leitor e utilizador.

Sinceramente, no início, senti-me ainda mais intimidada por ter de vir a utilizar o manual escolar, uma vez que, no 1.º CEB, os professores cooperantes não queriam que o utilizasse, queriam que criasse as minhas próprias atividades e materiais. Refleti sobre este assunto e cheguei às seguintes conclusões, os professores cooperantes estavam corretos pois os pais investiram na compra do manual escolar e este consegue ser um bom instrumento de trabalho, visto permitir o desenvolvimento de competências. Relativamente à sua reutilização em sala de aula, dependerá da forma como é utilizado e explorado pelo professor. Lembro-me, por exemplo, que numa aula de preparação para um teste de avaliação sumativa que a turma iria realizar na disciplina de História e Geografia de Portugal, aproveitei os resumos que estavam no manual escolar e que, na minha opinião, estavam muito perceptíveis. Pedi aos alunos para sublinharem as

informações que para eles eram as mais importantes, para que posteriormente houvesse uma discussão em turma.

Como referi anteriormente, dei muito destaque ao manual escolar, sem dúvida, mas as atividades que propus e os materiais que elaborei sem recurso ao manual foram igualmente importantes.

No que respeita às **atividades que proporcionei aos alunos**, numa das atuações de História e Geografia de Portugal e com o objetivo de localizar datas em frisos cronológicos, tinha proposto uma tarefa em grupo em que seriam os próprios alunos a construir um friso cronológico. No entanto, em conversa com o professor cooperante, decidimos que a tarefa deveria ser alterada no sentido em que os alunos, primeiramente, teriam de conhecer um friso cronológico, perceber a sua utilidade e verificar, antes de mais, se os alunos conseguiam converter alguns números em numeração romana e identificá-los num friso cronológico. Assim sendo, a construção do friso foi alterada e procedeu-se à exploração oral de um friso no quadro interativo e, depois, no dossier de atividades do aluno. Esta atividade em sala de aula prova, mais uma vez, que é necessário verificar os conhecimentos dos alunos antes de proceder à realização de uma dada tarefa. Esta vivência também me fez refletir sobre o quanto é importante ter a capacidade de improviso e agilidade para alterar uma aula.

Não é fácil ser professor. É importante que o professor planeie com precisão as suas aulas, investigando estratégias e utilizando material didático adequado à turma. Preparei as minhas aulas de História e Geografia de Portugal da melhor forma possível mas no entanto senti uma necessidade de experimentar muitos recursos. Contudo, devido à má experiência que tive aquando de uma atuação e após reflexão, pude verificar que divaguei na imensidão dos recursos, o que acabou por me atrapalhar. Exemplo disso é uma situação ocorrida numa atuação, na qual, para abordar os edifícios romanos, optei por mostrar uma tira de uma banda desenhada. Este é o caso de um recurso que não foi adequadamente selecionado, uma vez que não era claro e que abordava vários aspetos, desviando a atenção do conteúdo principal. Se explorasse em demasia a banda desenhada, correria o risco de não dar o conteúdo programado pelo que decidi, então, ainda no decorrer da aula, abandonar o recurso à banda desenhada e guiar-me somente pelos diapositivos de um PowerPoint. Isto demonstrou ser uma boa estratégia porque os alunos começaram a dar mais atenção ao conteúdo principal que estava a ser abordado no momento. Porém, por

aqui pode ser visível a multiplicação de recursos que utilizei numa única aula. Nesta aula, poderia ter utilizado unicamente os diapositivos do PowerPoint.

Utilizei alguns materiais que foram o suporte fulcral nas minhas aulas de História e Geografia de Portugal. Por exemplo, o mapa foi o meu maior apoio e um grande instrumento de visualização para os alunos. Segundo Amorim (1941, s/p), “o mapa é um instrumento de trabalho indispensável no nosso ensino [...]”. Considero que este tipo de instrumento permite a visualização da localização de um espaço em análise e assim, os alunos lembram-se dos factos ou áreas com mais facilidade. O mapa permite o estudo das sociedades humanas no espaço e no tempo, este é um conteúdo fundamental e incontornável quer em História quer em Geografia. É importante situar os acontecimentos históricos num determinado tempo e, para que isso aconteça, nada melhor que a utilização de um friso cronológico para compreenderem a temporalidade pois, como nos diz Schmidt e Cainelli (2004, p. 75), “ensinar História implica um trabalho diário com temporalidade. Em cada aula de História, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para um passado mais próximo ou para um tempo mais remoto, de um século para outro, de um milénio para outro”. Também utilizei maquetes, como por exemplo, moinhos e instrumentos de pedra fabricados pelas comunidades recolectoras, entre eles bifaces, pontas de lança, etc... Todos estes recursos apelaram à curiosidade dos alunos e, segundo palavras de Sousa *et al.*, (1993, p. 18), estes instrumentos devem-se utilizar como recurso didático preferencial, considerando que a aprendizagem “[...] deve ser significativa para os interesses e experiências dos alunos”. Assim sendo, a partir da exploração do material, além da aprendizagem ser mais significativa, também tive como objetivo desenvolver nos alunos uma maior proximidade com o objeto do estudo da História, o Homem, desenvolvendo a empatia histórica nos alunos.

Os recursos que utilizei na disciplina de História e Geografia de Portugal, permitiram que os alunos desenvolvessem determinadas aprendizagens, por exemplo os mapas e os globos permitiram que os alunos identificassem com maior precisão os continentes e os oceanos. O friso ajudou os alunos a converter os números árabes em numeração romana, a utilizar unidades de tempo.

Ao nível da Língua Portuguesa, proporcionei uma atividade aos alunos cujo objetivo era escreverem poemas com base numa imagem alusiva ao outono, de forma a expressarem a sensibilidade e o imaginário. Aquando da redação dos poemas, ao circular pela sala,

verifiquei que a maioria tinha grande criatividade e utilizava as características formais dos poemas, comprovando as aprendizagens adquiridas pelos alunos em aulas anteriores, essencialmente as rimas, estrofes. Os alunos estavam entusiasmados com a atividade porque quando terminaram a redação estavam “desejosos” de procederem à leitura dos seus poemas à turma. Como verifiquei que os alunos queriam ler os seus poemas, decidi aproveitar essa sugestão para a aula seguinte.

Na aula seguinte apercebi-me que, de um modo geral, os alunos leram os poemas aos encarregados de educação, porque alguns alunos referiram: “ - professora li o poema ao meu pai”; “- A mamã pediu para ler o poema e gostou muito, muito”. Este tipo de atitudes prova, mais uma vez, o interesse e a satisfação pela realização deste tipo de atividade. Verifiquei que os pais elogiaram o trabalho dos alunos porque alguns mencionaram que os pais os ajudaram a preparar a leitura dos poemas. Uma das alunas afirmou com um grande sorriso nos lábios: “- Eu li o poema aos meus pais e eles disseram que era uma grande poetisa e o meu pai deu-me umas dicas de como deveria ler”. Foi notório o quanto foi importante para esta aluna ser elogiada pelos pais. A ajuda que os pais prestaram a este grupo de alunos veio reforçar a ideia apresentada por Azevedo (2007, p. 3) que afirma que “os pais têm que ser vistos como parceiros activos no desenvolvimento da literacia”. Neste sentido, é importante que, em casa, os materiais escritos e as práticas ligadas à leitura e à escrita sejam valorizadas.

Como futura professora, tentarei proporcionar atividades em que os pais e os alunos sejam os protagonistas visto que as investigações neste domínio têm mostrado que “as experiências familiares e comunitárias da literacia possuem um impacto significativo nos desempenhos escolares das crianças que vivem em contextos ricos de literacia” (Azevedo, 2007, p. 3).

Antes da leitura dos poemas, lembrei aos alunos as estratégias de recitação de um poema. A leitura dos poemas tinha como objetivo usar a palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular, ler em público, identificar marcas de literariedade nos textos, utilização estética dos recursos verbais, expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário e identificar a mensagem de um poema (Ministério, 2009).

Os alunos dirigiram-se à biblioteca onde criei um espaço alusivo ao outono, de forma a criar um ambiente confortável a estes para que se sentissem motivados. Os alunos ficaram maravilhados com o espaço, disseram que estava “muito bonito”. O recurso à biblioteca permitiu dar a conhecer o trabalho dos alunos à comunidade escolar.

Assim que a turma chegou à biblioteca, sentou-se em círculo e, de forma individual, cada aluno recitou o seu poema (**fig.1**). Posteriormente, divulgou, aos colegas, o significado que o poema continha. De forma a valorizar o trabalho dos alunos e, dar a conhecer a toda a comunidade escolar o seu trabalho, os alunos penduram os poemas nos ramos que se encontravam dentro de um jarro, dando a ilusão de uma árvore (**fig. 2**).



Fig.1- Recitação de um poema.



Fig. 2- Os poemas de um 5.º ano pendurados nos galhos de uma árvore.

Os alunos ficaram entusiasmados com a “árvore” porque nos intervalos vi que levaram os amigos à biblioteca para mostrar a “árvore” e leram os seus poemas. Enquanto professora fiquei satisfeita, principalmente quando ouvi um dos alunos a dizer aos amigos: “[...] adorei a ideia da professora e agora vou começar a escrever poemas”. Do meu ponto de vista, este tipo de atividades poderá ser uma forma de motivação e incentivo para a escrita e para a leitura.

Ao longo das aulas de Português procurei que as atividades fossem significativas para os alunos e que estes fossem os principais intervenientes no processo de Ensino-Aprendizagem. Segundo Reis e Alarcão (1990, citado por Figueiredo, 2013, p. 27),

ser professor de Português é partilhar com os alunos a ideia de que trabalhar uma língua é desvendar uma herança cultural, é caminhar no sentido da identidade dos que a falam. Salientar a importância e o papel da língua materna para nos reconhecermos

como povo que se define pelas suas raízes culturais deve, pois, ser a atitude a tomar pelo professor de Língua Portuguesa.

Para mim, foi extremamente aliciante e motivante trabalhar com uma turma tão empenhada pois na, minha opinião, de entre tantas tarefas atribuídas à escola, uma que considero mais difícil é a de despertar nos alunos o gosto pela leitura. Eu acho que esta atividade foi um bom começo para cumprir um dos meus objetivos, fazer com que os alunos se apaixonem pelos textos, nomeadamente pela leitura e escrita e que consigam ser leitores fluentes.

Focando a disciplina de Matemática, preparei uma sequência de tarefas que permitiriam aos alunos realizar descobertas e estruturar as suas aprendizagens. Foi neste sentido que decidi iniciar as aulas com problemas que tivessem como objetivo desenvolver, nos alunos, competências relativas ao tópico *Números inteiros, nomeadamente, a noção de número inteiro com uma possível representação na reta numérica*, presente no Ministério (2007). Assim, para o estudo dos números inteiros, tomaram-se como ponto de partida situações do quotidiano dos alunos, algo que considero importante na formulação dos problemas propostos.

Numa das aulas de Matemática, propus aos alunos duas tarefas que continham enunciados de situações problemáticas. Estas seriam realizadas e exploradas em pequenos grupos, porque geraria discussão e partilha de ideias, indo ao encontro da explicação de Dees (1990, citado por Fernandes, 1997) que afirma que quando os alunos trabalham juntos estão a aprender cooperativamente e partilham ideias. Estas tarefas foram difíceis de gerir porque os alunos tinham muita dificuldade em lhes dar início, nomeadamente retirar dados dos enunciados e pensar nas estratégias de resolução. Para colmatar esta dificuldade, decidi circular pela sala e, simultaneamente, elaborava questões aos alunos de forma a ajudá-los. A circulação pela sala permitiu-me verificar as dificuldades dos alunos, sendo que uma delas incidiu-se na incompreensão dos enunciados. Para que os alunos pudessem realizar os problemas que constavam nas tarefas, era imprescindível a compreensão dos enunciados, tal como refere no Ministério (2007, p. 45), que explica que aquando da resolução de problemas, o aluno deverá ter em consideração as seguintes etapas:

Compreender o problema, identificada informação adequada e o objectivo pretendido; de definir um plano, seleccionando estratégias e recursos apropriados; de aplicar

plano, pondo em prática as estratégias escolhidas ou usando estratégias alternativas para superar dificuldades; e, finalmente, de verificar soluções e rever processos.

Admito que deveria ter dado mais atenção às falhas dos alunos porque, mesmo sabendo das dificuldades deles em encontrar estratégias para resolver os problemas, não lhes foram ensinadas as etapas referidas anteriormente.

Ao nível da disciplina das Ciências Naturais, uma das atividades consistia numa atividade prática em que os alunos, em grupo, teriam de dissecar uma flor, guiando-se por um protocolo. Este tipo de trabalho em grupo é importante porque existem momentos muito enriquecedores, na medida em que os alunos partilham as suas ideias e estratégias, havendo cooperação entre os elementos do grupo e desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, relacionais e comportamentais.

Voltando à atividade prática, os alunos mostraram-se empenhados, contudo, tive alguma dificuldade em gerir os grupos, porque tinha a necessidade de estar um tempo junto de cada grupo de forma a verificar o que estavam a fazer. O meu papel foi essencial na condução dos comportamentos e ações dos alunos, desde o auxiliar, tirar dúvidas, acompanhar na tarefa, gerir conflitos presentes dentro dos grupos. Torna-se essencial e importante que o professor avalie o aluno e o seu trabalho, ou seja, “conhecer a dinâmica de grupo, o lugar e os objetivos das atividades segundo as necessidades, as formas e os limites de cada sujeito” [...] (Capul & Lemay, 2005, p. 106). Tendo por base o que foi dito anteriormente, acompanhei a turma, mas sinto que poderia ter tido um papel mais ativo dentro dos grupos. As atividades práticas permitem aos alunos envolver-se ativamente numa busca constante de conhecimento, o que implica um processo de investigação. Assim, as atividades práticas permitem aos alunos desafiarem-se a si próprios para a descoberta de possíveis soluções que levem ao descobrimento.

No que diz respeito ao último referente desta reflexão, às **dificuldades sentidas ao longo da prática**, estas relacionam-se essencialmente nas minhas dificuldades enquanto professora estagiária. Admito que ao longo da Prática cometi alguns erros, sendo eles por vezes pedagógicos e metodológicos. Tal aconteceu porque deveria ter tido um papel investigativo mais ativo. Nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e de Português, fui mais criativa e proporcionei atividades mais significativas aos alunos, o mesmo não acontecendo nas restantes duas disciplinas, Matemática e Ciências Naturais. Na Matemática poderia ter sido mais organizada nas atividades, ter utilizado estratégias

mais diversificadas ao nível metodológico e ter um rigor científico mais aprofundado, porque os alunos colocavam-me determinadas dúvidas e não consegui dar resposta. Na disciplina de Ciências Naturais, poderia ter proporcionado aos alunos mais atividades experimentais, porque as crianças aprendem significativamente através da exploração. Digamos que dei mais atenção a uma das vertentes da ciência, o conhecimento e deixei um pouco de parte as outras duas vertentes, os processos e as atitudes. Nestas duas últimas disciplinas, as atividades poderiam ter sido mais criativas e, também por isso, a minha prestação não foi tão rica como planeada. Penso que também deveu-se ao desgaste físico e psicológico que começava a sentir após os dois anos de Prática pedagógica. Contudo, esta situação ajudou-me a perceber que no futuro não posso ser assim, tenho de ser mais lutadora e, mesmo que o cansaço se apodere de mim, tenho de pensar primeiro nas aprendizagens das crianças.

Uma grande dificuldade que senti, foi na redação das reflexões. Não organizava as minhas ideias, apenas descrevia as atividade e não refletia muito sobre elas. Esta dificuldade fez-se sentir mais no contexto do 1.º CEB e no segundo semestre do contexto do 2.º CEB, quando lecionei as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

Mais uma vez o parâmetro da avaliação foi uma dificuldade que se fez sentir nas quatro disciplinas. É importante que o professor se avalie a si próprio, porque poderá melhorar as suas ações futuras e, avalie o aluno, de forma a compreender se desenvolveu as competências. Assim, era importante que todas as atividades fossem momentos de avaliação, de forma a verificar como é que o aluno está a aprender e o que está a aprender. Porém, as grelhas que construí no 1.º CEB e no 2.º CEB, precisamente para as disciplinas de História e Geografia de Portugal, Português e Ciências Naturais, serviam única e exclusivamente para verificar se os alunos faziam os trabalhos de casa, se participavam nas tarefas, se comunicavam na aula, entre outros referentes que defini nas grelhas de observação direta. No entanto, na disciplina de Matemática, a professora cooperante definiu que eu e a minha colega de Prática ficaríamos responsáveis pela avaliação sumativa do 2.º e 3.º Período. Confesso que fiquei assustada porque não estava confortável com a construção das fichas de avaliação bem como das suas grelhas. Assim, desta vez a avaliação iria incidir nas aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos. Admito que foi muito complicado definirmos os critérios de avaliação, bem como atribuir a percentagem a cada questão formulada por nós, dado que tínhamos de pensar nas possíveis soluções que os alunos poderiam dar, mas com ajuda conseguimos.

## 2. CONCLUSÃO

Chega ao fim a caminhada que percorri ao longo de dois anos. As Práticas pedagógicas realizadas nos diferentes contextos proporcionaram-me muitas aprendizagens. Aprendi a ser professora, a conhecer-me enquanto professora, a refletir sobre os meus atos, a trabalhar em equipa, a criticar-me constantemente, empenhar-me enquanto investigadora para melhorar a minha aprendizagem e a empenhar-me no sentido de buscar informação pertinente e atualizada. As aprendizagens e, outras, contribuíram, sem dúvida, para a construção da minha identidade. Aprendi a valorizar o papel do professor e, sobretudo, percebi que as crianças têm sempre o papel principal.

Como referido anteriormente, o meu percurso foi muito gradual, muitos foram os receios, as dificuldades. Sem dúvida que com dedicação e incentivo da parte das professoras que me acompanharam e da minha colega de Prática foram indispensáveis para que conseguisse ultrapassar todos os obstáculos. Ao realizar uma retrospeção, verifico que a minha atitude enquanto professora alterou em todos os sentidos, consegui crescer enquanto pessoa e enquanto profissional.

Os erros, os obstáculos e as dificuldades sentidas contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e profissional. Embora tenha tido muita dificuldade no 1.º CEB, houve momentos que me proporcionaram inúmeras aprendizagens, por exemplo, aprendi a gerir um grupo, a circular na sala de aula e evitar estar de costas voltadas para os alunos, a dar apoio coletivo e individual, a falar mais pausadamente, a elaborar questões, a ser criativa nas atividades, etc...

Segundo Jarmendia *et al.* (2007 p. 244, citado por Pereira p. 40), as ferramentas “têm por objetivo auxiliar o professor no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Assim, as Práticas pedagógicas ensinaram-me que as estratégias são uma ferramenta indispensável para a vida profissional dos professores, ajudando-os a ensinar e a adquirir, por parte dos alunos, aprendizagens significativas.

Concluo que para que as estratégias de ensino sejam eficazes, para que possam contribuir para o sucesso dos alunos e para que alcancem os objetivos pré-estabelecidos pelo professor, é importante que o professor seja um investigador nato, que seja um

conhecedor do mundo, que saiba autoavaliar-se e tornar-se numa pessoa reflexiva; uma vez que tudo isto ajudará a desenvolver-se tanto a nível pessoal como profissional.

Esta caminhada também permitiu olhar para a educação com um espírito crítico e aprendi a ser professora, tendo em conta os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e a aprender a viver. Ao longo da minha vida profissional quero aprender a ser uma boa professora, quero aprender a conhecer o mundo da educação, aprender a fazer atividades dinâmicas que tenham como objetivo desenvolver competências nos alunos e aprender a viver com os obstáculos e as críticas, porque eles contribuem para a minha formação.

## **2.ª PARTE- COMPONENTE INVESTIGATIVA**

### **1.º CAPÍTULO- INTRODUÇÃO**

Na sequência da componente reflexiva, surge a componente investigativa, em que pretendo conhecer o perfil leitor dos alunos da escola E.B.2 Padre Franklin, precisamente numa turma do 5.º ano de escolaridade, assim como as suas práticas de leitura. Pretendo, igualmente, saber se na leitura de um texto, os alunos utilizam estratégias de compreensão leitora.

Neste relatório, começo por fazer referência à motivação, ao estudo e respetiva problemática, aos objetivos, às questões de investigação e, por último, clarifico como é organizado o meu estudo.

Os professores de Português do 2.º CEB, nomeadamente no início do 5.º ano de escolaridade são, frequentemente, confrontados com o facto de os alunos não compreenderem verdadeiramente o que leem; esta observação pode ser confirmada através do desempenho menos positivo dos alunos e nas provas internacionais (PISA 2009). Segundo Serrão *et al.*, (2010), inúmeros fatores podem ocorrer para que os alunos portugueses apresentem dificuldades de compreensão e, em particular, dificuldades de compreensão inferencial. No entanto, esse problema pode ser, eventualmente, explicado. Provavelmente, os professores do 1.º CEB sentem-se pressionados a cumprir o programa de Português; deixando de parte as atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula, de forma a ajudar os seus alunos a compreenderem o que leem. Desta forma, “[...] na aula de língua materna, a leitura tem sido, muitas vezes, um exercício de língua e não uma atividade que permite aceder a uma informação” (Alarcão, 2001, p. 20), limitando-se, por vezes, o professor às atividades que favorecem a compreensão literal. Maioritariamente, assistimos à ideia de que uma vez ensinado o código escrito, a compreensão vem por acréscimo. Todavia, a investigação diz que a leitura é: “[...] entendida na aceção restrita de processo cognitivo de construir sentido a partir de um texto escrito. Ler é, por isso, nesse sentido, o mesmo que compreender” (Alarcão, 2001, p. 18).

Apesar de, no programa de Português, se definir leitura como compreensão e de os descritores de desempenho apresentarem algumas estratégias de compreensão leitora, os

alunos parecem chegar ao 2.º CEB sem dominar essas estratégias. Este facto pode significar que o programa não está a ser bem explorado pelos professores. Se a persistência continuar a silenciar a importância do ensino de estratégias de compreensão leitora, isso poderá significar que os próximos resultados do PISA, permaneçam os fracos resultados (Serrão *et al.*, 2010), podendo tal facto significar sobretudo que a escola não está verdadeiramente a ensinar a ler.

Face ao que foi exposto, constatei que é importante os alunos utilizarem estratégias de compreensão leitora, quando leem um texto, porque os ajudarão a compreender melhor o que leem e, assim, sentir-se-ão motivados para a leitura. O professor do 1.º CEB tem um importantíssimo papel, o de ensinar e desenvolver estratégias de compreensão leitora nas suas aulas e, conseqüentemente, os professores do 2.º CEB deverão continuar a fazê-lo. E, por isso, é importante que os alunos assimilem as estratégias que aprenderam ao longo da sua vida escolar, para que fora da sala de aula consigam utilizá-las de forma autónoma e mecânica.

Tendo em consideração ao que tem sido referido até agora, desenvolvi o meu estudo ao longo do 3.º semestre do mestrado, durante a Prática pedagógica na disciplina de Português.

Para tal, os objetivos do meu estudo são: i) conhecer as práticas de leitura dos alunos; ii) caracterizar o perfil leitor dos alunos; iii) conhecer as estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos; iv) refletir sobre a importância da utilização das estratégias de compreensão leitora. Na base destes objetivos estão as questões de partida deste estudo:

- Quais as práticas de leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade?
- Quais as estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam quando leem um texto?

Este relatório de investigação encontra-se estruturado em cinco capítulos.

Depois da introdução (primeiro capítulo), apresento um enquadramento teórico (segundo capítulo) em torno dos temas que fundamentam a pesquisa: leitura- uma porta de entrada para a sociedade, a definição de leitura e sua aprendizagem, a compreensão na leitura, os textos, o ensino de estratégias de compreensão leitora e por último, o papel da escola e da biblioteca na promoção de práticas de leitura.

Num terceiro capítulo, descrevo o tipo de estudo, mencionando as opções metodológicas e o tipo de estudo a desenvolver. Começo por traçar os objetivos, por caracterizar o grupo de alunos com quem realizei o meu estudo, prosseguindo os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados e, para os procedimentos.

O quarto capítulo inclui a apresentação e discussão dos dados do inquérito por questionário através de gráficos e quadros associados a um texto narrativo.

Por último (quinto capítulo), apresento as conclusões finais do estudo investigativo. Á priori, será elaborada uma síntese do estudo e, para finalizar, algumas referências às respetivas conclusões retiradas. Posteriormente, serão apresentadas as limitações deste estudo, que termina com uma reflexão da componente investigativa.

## 2.º CAPÍTULO- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, pretendo reunir alguma informação que possa ajudar-me a analisar e a refletir sobre os resultados que irei obter através do trabalho empírico.

### 2.1. LEITURA: UMA PORTA DE ENTRADA PARA A SOCIEDADE

A leitura é uma porta de acesso à informação e um meio de aceder às novas ideias que servem para que a sociedade evolua.

A sociedade atual tem ao seu dispor muita informação que se encontra-se em vários tipos de textos e de suportes. Nos dias de hoje, o cidadão precisa da informação contida nos textos para adquirir conhecimento. No entanto, este, muitas vezes, sente dificuldade em conseguir extrair, de forma correta, os verdadeiros significados dos textos, sendo por isso importante que a escola, nomeadamente os professores, proporcionem aos seus alunos ferramentas necessárias para que os possa ajudar a interpretar esses significados.

Dionísio (2000, p. 26) afirma que a sociedade contemporânea exige mais dos cidadãos porque as suas atividades profissionais, a resolução dos problemas quotidianos e sociais, a partilha da cultura entre as sociedades, o entendimento das diferenças entre as identidades exigem que o processamento da informação escrita seja realizado de forma eficaz. “A capacidade de usar a informação escrita [...] é [...] factor, exclusão social”. Assim, para aceder ao mundo da escrita, é imprescindível ler e saber ler e, para tal, a escola é o “lugar social privilegiado de acesso à leitura”.

A leitura é um objeto de cultura, um bem cultural simbólico de um povo e de uma comunidade, é, também, uma forma de inclusão social. A leitura é importante na sociedade porque a partir desta pode-se responder às suas necessidades. De acordo com Jolibert (1994), ler permite comunicar com o exterior, ou seja, com outros países, assim como comunicar com os amigos, com a família, enfim comunicar com todos os elementos inseridos na sociedade.

Lages *et al.*, (2007) explicam que a leitura é a fonte de conhecimento e que a partir dela “desenvolvemos o gosto estético”. Com a leitura, aprendemos a nos exprimir e a criar imagens mentais sobre o mundo com implicações diretas sobre o que somos e, também, na imagem que nós transmitimos aos outros.

Segundo Morais (1997), a leitura é importante na vida profissional, uma vez que há cada vez mais concorrência para os postos de trabalho e, atualmente, se verifica uma diminuição nos postos de trabalho dos cidadãos não qualificados, dando-se preferência aos qualificados, ou seja, aos cidadãos letrados. Sim-Sim (2007) afirma que ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional; tratando-se de uma aplicação direta na vida das comunidades. O autor (Morais, 1997) refere, ainda, que os países mais ricos têm um índice baixo de analfabetismo e apresentam níveis superiores de literacia, significando assim, que estes cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura; conseguem se expressar melhor na escrita do que os cidadãos dos países com baixos níveis de literacia.

Na sociedade atual, também é importante que o cidadão seja capaz de realizar juízos de valor e seja crítico de forma a identificar e resolver os problemas da sociedade.

Dionísio (2000, p. 35) explica que a leitura não resolve os problemas sociais, mas “[...] possibilita o envolvimento e o esclarecimento”. Toffler (citado por Viana & Teixeira, 2002, p. 10) refere que a tecnologia do futuro requer cidadãos que formulem juízos críticos que “[...] possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas, que estejam aptos a localizar novos relacionamentos dentro da realidade rapidamente em mutação”. Efetivamente, as sociedades atuais exigem pessoas capazes de responder aos desafios pessoais e profissionais cada vez mais complexos.

Numa sociedade onde os cidadãos se deparam com material escrito, é importante que estes o interpretem e consigam retirar a informação essencial, de forma a poderem viver inseridos numa sociedade letrada.

Confirmada a importância cognitiva, social e cultural da leitura, é importante que a escola, uma vez mais, intervenha na formação de leitores. Assim sendo, é importante que os professores, nas aulas de Português, ensinem aos seus alunos estratégias de compreensão leitora.

## *2.2. A DEFINIÇÃO DE LEITURA E SUA APRENDIZAGEM*

Morais (1997) explica que definir leitura não é uma tarefa fácil porque ler é algo muito complexo e exige um grande trabalho por parte dos alunos e do professor. Este

investigador refere também que uma vez dominada a leitura, este ato passa a ser um processo simples e não exige muito esforço, realizando-se de forma natural. Cruz (2007) reforça que, para que a leitura seja um processo simples, é importante que o leitor domine o código escrito. Nesta linha, Rebelo citado por (Cruz, 2007, p.45) refere que ler “envolve quatro processos: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do acto léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; e a construção de significações a partir de índices visuais”.

Sucena e Castro (2008) explicam que mais do que descodificar cada letra no som correspondente, é importante que a criança seja capaz de compreender a mensagem. Estes autores referem, ainda, que tanto os fatores externos, a economia, a cultura como os fatores cognitivos são importantes para o sucesso da aprendizagem da leitura.

Nas palavras de Cruz (2007, p. 53), a leitura propriamente dita distingue-se da função da leitura, a primeira refere-se à descodificação, ou seja, aos processos específicos de leitura que resultam em identificar palavras, enquanto a segunda diz respeito à compreensão que está associada ao significado. De acordo com o mesmo autor, ambas “[...] estão relacionadas com os elementos do sistema de linguagem”.

Ainda Viana e Teixeira (2002) mencionam que, para alguns autores, ler é decifrar e, para outros, ler é compreender o sentido do texto ou simplesmente raciocinar. Desta forma, podemos unir ambas as definições numa só, mencionando que a leitura é a união da decifração, da compreensão e do raciocínio; ambas estão interligadas. Mialaret (1974, citado por Magalhães, 2000) afirma que ler é, essencialmente, compreender o que se decifra, é traduzir o que se lê em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos. Seguindo esta ideia, Alarcão (2001, p.18) acrescenta que, num ponto de vista pedagógico, a “leitura é entendido na acepção restrita de processo cognitivo de construir sentido a partir de um texto escrito. Ler é, por isso, nesse sentido, o mesmo que compreender”. Viana (2009) reforça, também, que ler é compreender e, que para ensinar um leitor a construir significado do texto, é necessário conhecer os processos (cognitivos, motivacionais, textuais, entre outros) envolvidos na leitura.

De acordo com Weaver (1988, citado por Sim-Sim, 2006, p. 36), “[...] qualquer coisa que eu possa escrever posso ler”, ou seja, a escrita e a leitura complementam-se e são domínios imprescindíveis ao Homem. Nesta linha de pensamento, Jolibert (1994)

acrescenta que os professores devem incentivar os seus alunos a aproveitar as aulas que envolvam atividades de leitura porque ajudam a melhorar a ortografia e a expressão escrita. Para melhorar a oralidade, os professores devem insistir com os seus alunos de forma a que estes possam falar corretamente e, conseqüentemente, desenvolver um bom discurso; deve incentivá-los a utilizar vocabulário variado e mais complexo durante as aulas, pois a oralidade influencia a forma como escrevemos e como lemos. Giasson (1993) também refere que existe uma relação, embora não inequívoca, entre o vocabulário contido e a compreensão deste, ou seja, por um lado o vocabulário influencia a compreensão na leitura e, por outro, a compreensão do texto também poderá ajudar a desenvolver o vocabulário. Desta forma, um indivíduo que lê muito apresenta uma maior riqueza lexical, facilitando, assim, a compreensão leitora.

Sim-Sim e Micaelo (2006, p. 36) referem que a leitura envolve “[...] processos específicos que lhes conferem contornos de intransponível singularidade pelo que não pode ser entendida como uma mera transposição do oral para o escrito”, ou seja, a linguagem oral poderá ser informal, dependendo do contexto, mas a escrita, na maioria das vezes, independentemente do contexto, deverá ser formal. Estes autores ainda explicam que

[...] esta profunda relação entre os usos primários (falar e compreender o oral) e secundários (ler e escrever) da língua é uma das condicionantes da compreensão de leitura: a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua.

Cruz (2007) refere três modelos de leitura que refletem as diversas concepções de leitura e diferentes modos de aprender a ler. Assim sendo, temos o *modelo ascendente* que dá ênfase à decifração; o *modelo descendente*, concebendo a leitura como o processo de identificação global das palavras e, finalmente, o *modelo interativo* que envolve o reconhecimento, a compreensão do texto e do uso das experiências e expectativas que o leitor leva para um texto. Partindo deste modelo, verificamos que a “leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto”, em que o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim & Ferraz, 1997, p. 27).

Viana e Teixeira (2002) explicam que a leitura é uma competência cognitiva, social e cultural. Para além disso, quando falamos em leitura, não se pode limitar só à decifração de um código escrito porque, como já foi referido, ler envolve outros processos. Contudo,

o procedimento de aprendizagem da leitura requer do leitor aprendiz motivação, gosto, desejo e interesse em aprender a ler.

Segundo Sim-Sim (2007, citado por Sim-Sim e Ferraz, 1997, p. 27) a leitura “[...] exige um ensino direto que por vezes se inicia em casa, antes da entrada para a escola e que se prolonga e aprofunda ao longo da vida de um sujeito”. Assim, na escola, o professor possui um papel fulcral porque tem a responsabilidade de disponibilizar, aos alunos, ferramentas e atividades, de forma à aumentarem a capacidade comunicativa e o nível cognitivo, facilitando, assim, uma aprendizagem escolar.

De acordo com os mesmos autores (Sim-Sim, 2007, citado por Sim-Sim e Ferraz, 1997), o percurso de aprendizagem da leitura deve ter como principal meta a fluência que envolve rapidez de decifração, a precisão e eficiência aquando da extração do significado do material escrito que é lido pelo aluno. Assim, quando um aluno se depara com material escrito e consegue extrair o significado e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita, encontra-se capacitado para a leitura.

Sim-Sim e Micaelo (2006) referem que um jovem que leia com fluidez possui uma rápida habilidade de descodificar e um domínio nas estruturas semântico-sintáticas que facilitam a compreensão de um texto escrito. Sim-Sim (2007, p. 5) mais tarde, acrescenta que “[...] ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”. Deste modo, ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas, mas sim compreender o significado dessas palavras escritas, de forma a tornar-se num leitor fluente”. As autoras (2006, p. 42) ainda referem que “[...] um leitor fluente é aquele que é eficazmente autónomo perante um texto e a sua própria compreensão em cada momento da leitura”.

Para Sim-Sim (2007, p. 5) um aluno que saiba ler “[...] é bem-sucedido ao nível pessoal e profissional enquanto estudante”, porque na escola (e não só) a “leitura é indispensável aquando da utilização da linguagem escrita”. Deste modo, leitura e a escrita complementam-se e são indispensáveis para a realização de muitas tarefas e atividades diárias a que as crianças estão submetidas ao longo do seu percurso de vida, enquanto cidadinas.

### 2.3. A COMPREENSÃO LEITORA

Embora a compreensão seja importante na leitura, para Solé (1998), os bons leitores não são apenas aqueles que compreendem bem os textos que leem, mas sim aqueles que também sentem prazer e gosto pela leitura.

É importante referir que “sem compreensão não há leitura”. Esta é influenciada pelos conhecimentos que o leitor traz da sua experiência de vida, das informações e ideias que a sua memória guardou e que servem para procurar um sentido aquando da leitura de um texto. Portanto, quando a criança realiza a leitura num contexto real, antecipa mais facilmente a palavra que se segue, “libertando-se da dependência da recodificação fonologia. O conhecimento automático da palavra depende da maior ou menor familiaridade que a palavra tem para a criança” (Azevedo & Sardinha, 2009, p. 115).

A temática da compreensão na leitura nem sempre é consensual, como já foi referido ao longo deste enquadramento teórico. Porém, a maioria dos autores defende que ler é compreender. Desta forma, Solé (1998), assim como, Sim-Sim e Ferraz (2007) e, por último, Giasson (1993, citado por Viana e Ribeiro, 2009) explicam que a compreensão resulta da interação de três grupos: leitor, texto e contexto, que atuam na motivação da leitura.

Em relação ao primeiro fator - o leitor - existem diversos fatores à volta deste: estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa. Segundo Solé (1998, citado por Viana e Ribeiro, 2009, p. 30) “[...] a quantidade de conhecimentos partilhados entre o autor do texto e o leitor constitui um fator essencial para a compreensão”. Portanto, quando as crianças dominam a leitura, utilizam-na como ferramenta de aprendizagem e fruição.

Considerando o fator texto, Viana e Ribeiro (2009, p. 33) explicam que, primeiramente, se deve conquistar os leitores para depois os formarmos. Desta forma, devemos selecionar textos com a finalidade de motivar para a leitura. Quando os textos despertam curiosidade e estão relacionados com atividades interessantes, a motivação para ler aumenta. Estes autores ainda referem que ler envolve uma escolha que por vezes não é fácil visto que existem tantas alternativas, nomeadamente, muitos textos e em vários suportes. Daí existirem várias questões, nomeadamente se os textos são adequados à faixa etária e como selecionar os livros para diferentes faixas etárias. Todavia, estas autoras reforçam que

“mais do que a idade em causa, há que atender aos gostos, aos interesses, à personalidade [...] experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura”.

No terceiro fator, o contexto, a motivação para aprender a ler: “está diretamente proporcional ao estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz de leitor”. Se a família do aprendiz, em sua casa, se dedica à leitura e esta estiver rodeada por vários tipos de texto, ou seja, revistas, jornais, livros, entre outros, o aprendiz adquire hábitos de leitura em família (Viana & Ribeiro, 2009, p. 25).

Viana e Teixeira (2002) explicam que existem várias taxonomias da compreensão da leitura, baseando-se nas taxonomias de Barrett (1972) e Nila Smith (1980) que foram alvo de síntese. Consideram assim os seguintes níveis de compreensão: literal; interpretativa ou inferencial; avaliação ou julgamento; a apreciação e, por último, a criação.

O primeiro nível de compreensão literal consiste em retirar a informação que está expressa no texto. Este tipo de informação é encontrada à superfície de um texto e, a partir da descodificação, é facilmente identificável (Viana & Teixeira, 2002).

O segundo nível de compreensão, a interpretativa ou inferencial refere-se a uma atividade mental mais intensa porque consiste em reconhecer o significado que está subentendido no texto, ou seja, são informações que os alunos retiraram a partir de pistas linguísticas, mas também com a ajuda dos conhecimentos que eles próprios possuem (Viana & Teixeira, 2002).

O terceiro nível de compreensão, avaliação ou julgamento, inclui as capacidades de conseguir distinguir fantasia de realidade e facto de opinião. Ainda neste nível, os alunos conseguem caracterizar as personagens, verificar o ponto de vista do autor do texto, entre outros (Viana & Teixeira, 2002).

O quarto nível de compreensão, a apreciação, consiste na imaginação dos alunos, isto é, terem a capacidade de apreciar uma obra, responder emocionalmente ao conteúdo do texto e de estabelecer empatia com as personagens ou com os incidentes do texto (Viana & Teixeira, 2002).

Por último, o quinto nível de compreensão, a criação, consiste em, a partir de uma informação de um texto, o aluno conseguir interpretá-lo, ou seja, dar um significado à mensagem implícita (Viana & Teixeira, 2002).

Para que o aluno atinja os níveis de compreensão anteriormente referidos, é necessário que utilize determinadas estratégias de compreensão leitora quando confrontado com um texto. Assim, a compreensão de um texto depende dos conhecimentos do leitor, da sua intenção e de outros elementos do contexto. Também depende da capacidade de os leitores mobilizarem estratégias de compreensão leitora (Anderson *et al.*, 1985 citado por Giasson, 1993).

A mesma autora reforça que não é possível esperar que os alunos aprendam estratégias de compreensão leitora sem que ninguém lhes ensine e que sintam prazer pela leitura sem que não existam modelos proporcionadores para tal.

Giasson (1993) apresenta-nos um modelo interativo de compreensão e de ensino explícito, bem como algumas intervenções específicas que abordam os diferentes processos de leitura para uma melhor compreensão do texto. Este modelo poderá ajudar os professores, " facultando-lhes " ferramentas que facilitem o ensino de estratégias de compreensão leitora aos seus alunos.

Relativamente aos processos que o leitor recorre para compreender um texto, Irwin (1986, citado por Giasson, 1993) propõe uma classificação que distingue cinco categorias de processos (microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos) que, por sua vez, se dividem em componentes. Estes processos realizam-se em diferentes níveis contudo ocorrem em simultâneo.

A primeira categoria, microprocessos, serve para compreender uma informação contida e retirada de uma frase, permitindo ao leitor, aquando da leitura de um texto, reconhecer palavras, realizar uma leitura de grupos de palavras e efetuar uma microseleção (Giasson, 1993).

A segunda categoria, processos de integração, tem como objetivo efetuar ligações entre as proposições e as frases. Aquando da leitura de um texto, o leitor poderá utilizar referentes e conetores, e realizar inferências baseadas em esquemas (Giasson, 1993).

A terceira categoria, macroprocessos, tem como função orientar para a compreensão do texto no global, permitindo que o leitor consiga identificar as ideias principais e realizar um resumo (Giasson, 1993).

A quarta categoria, processos de elaboração, permite ao leitor realizar inferências sobre o texto. Desta forma, consegue realizar previsões, conceber imagens mentais, realizar respostas afetivas, efetuar uma ligação com os conhecimentos e raciocinar sobre o que está a ler (Giasson, 1993).

Por último, a quinta categoria, os processos metacognitivos, tem como função gerir a compreensão e permite ao leitor adaptar-se ao texto e à situação, permitindo, assim, que este realize uma identificação e reparação da perda da compreensão (Giasson, 1993).

Assim, a compreensão de textos é um processo complexo que envolve o que o aluno sabe sobre a sua língua, sobre a natureza dos textos e sobre processos e estratégias específicas utilizadas com o objetivo de obter o significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão deve incluir estratégias pedagógicas.

Um dos grandes objetivos do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade que o aluno terá de ler para ler um texto fluentemente, pelo que a rapidez da leitura envolve o reconhecimento rápido e instantâneo das palavras, recuperando o significado das frases ou do texto. Um leitor fluente “reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto” (Sim-Sim, 2007, p. 11).

#### *2.4. OS TEXTOS*

Giasson (1993) explica que não existe uma classificação perfeita de textos. Normalmente, os critérios utilizados remetem-se para a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo do texto. Relativamente à intenção do autor, a escrita do texto tem alguns objetivos, por exemplo, de informar ou divertir.

Giasson (1993) também explica que a estrutura e o conteúdo estão intimamente ligados, cabendo ao autor escolher a estrutura que melhor lhe convier na transmissão de conhecimentos. Cabe, também, ao leitor realizar um tratamento específico se a estrutura do texto for diferente, cabendo-lhe realizar uma leitura distinta.

Segundo Gamboa (2010), o texto assume-se como a principal fonte de trabalho em contexto escolar. Azevedo e Sardinha (2009, p.81) referem que “as Práticas pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico têm sido transversalmente influenciadas, a nível das

diversas áreas curriculares, pelo manual escolar”. Se o manual escolar for constantemente utilizado nas aulas de Português, poderá privar a criatividade do professor e desta forma privar o aluno do conhecimento da realidade atual, que segundo os autores (Azevedo e Sardinha, 2009, p. 82) “[...] já lhe foi oferecida pela televisão, pela Internet, pelos jogos multimédia [...]”. Para colmatar esta situação, é necessário que o professor seja criativo, colocando de lado, em determinados momentos da aula, o manual escolar e trabalhar, com alunos, outros tipos de texto. A abertura da escola a todos os textos é fundamental e obriga a que os professores pensem sobre as características dos textos para, efetivamente, formarem leitores (Gamboa, 2010).

Um leitor adulto lê variadíssimos tipos de texto e, devido a essa diversidade, é necessário que a escola não se limite a dar a ler apenas um ou dois tipos de texto, como lembrou Solé (1998), mas sim proporcionar aos alunos o contato com as diversas tipologias de textos. Existem textos mais adequados que outros, dependendo das suas características e dos propósitos da leitura. É importante que se disponibilizem nas aulas vários tipos de textos, que se possuam materiais distintos, tais como, revistas, livros, jornais, e que estes tenham a ver com as preferências dos alunos. Desta forma, é importante que as estratégias de leitura sejam diversificadas e que se adaptem em função do texto. Ler, isto é, compreender é também uma questão de texto a ler (Gamboa, 2010).

Nesta ótica, Sim-Sim (2007, p. 14) reforça que “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida”. Assim, a cada tipo de texto é apresentado um objetivo intencional de compreensão da leitura, e, para o cumprimento de cada objetivo, recorre-se ao uso de uma determinada estratégia específica de compreensão.

Adam (1985, citado por Solé, 1998, pp. 84, 85) baseou-se nos trabalhos de Bronckart e Van Dijk, propondo a seguinte classificação de textos: *Narrativo*- texto que pressupõe uma narração de acontecimentos, ou que “introduzem uma estrutura dialogal dentro da estrutura narrativa”; *Descritivo*- descrição de objetos ou de acontecimentos, “mediante comparações ou técnicas”; *Expositivo*- este tipo de texto explica fenómenos ou divulga informações sobre estes; *Instrutivo-indutivo*- os textos desta categoria pretendem induzir à “ação do leitor: palavras de ordem, instruções de montagem ou de uso, etc.”.

É necessário que tantos os professores como os alunos conheçam as características textuais, pois “a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar

a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação”. Desta forma, a escola tem o papel fundamental de recordar aos alunos que existem diferentes tipos de texto “e que devem ser trabalhados quando se trata de aprender a ler e de ler para aprender” (Solé, 1998, p. 86). Assim, deve-se ensinar, aos alunos, estratégias que os ajudem a compreender os diferentes tipos de textos.

## 2.5. O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Azevedo (2007, p. 47) explica que “ler é compreender e que na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão [...]”. O mesmo autor refere que um bom leitor “coordena um conjunto de estratégias que mobiliza para responder a situações variadas de leitura”.

Segundo Dionísio (2000, p. 43) “a capacidade estratégica, isto é, a capacidade de saber escolher uma acção de entre um conjunto possível e estar disso consciente é um traço distintivo dos bons leitores”, essa consciência permite que a leitura seja bem-sucedida.

Neste ponto, pretendo explorar as estratégias de compreensão leitora propostas por alguns autores: Giasson (1993), Solé (1998) e Sim-Sim (2007), e a razão da sua importância no ensino. Antes de mais, convém clarificar em que consiste uma estratégia, e o seu papel na leitura.

As estratégias são ferramentas utilizadas pelos alunos para melhor compreender o que leem, independentemente do tipo de texto.

Neste sentido, Durkian (1978-1979, citado por Giasson, 1993, p. 47) define as estratégias de compreensão leitora como o “[...] ensino que faz e diz alguma coisa para ajudar os alunos a compreenderem ou a encontrarem a significação de expressões, palavras, frases, parágrafos ou textos”. Irwin (1986, citado por Giasson, 1993) completa afirmando que o ensino da compreensão deve ir mais longe do que o simples facto de se fazerem perguntas aos alunos ou repetirem tarefas de leitura. É necessário acrescentar nas perguntas, e nas tarefas, uma função explicativa. Por exemplo, um professor, nas suas aulas de Português, deve explicar aos seus alunos por que é que a resposta que eles dão não é adequada e como utilizar estratégias para chegarem às respostas adequadas e completas.

Solé (1998, p. 70) sublinha o que foi dito anteriormente, definindo estratégias de compreensão leitora como sendo “os procedimentos de carácter elevado, que envolvem a

presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a avaliação e possível mudança”.

As estratégias desempenham um grande papel na leitura, pelo que os professores devem ensiná-las aos seus alunos. Assim sendo, Palincsar e Brown (1984) de acordo com Solé (1998, p. 70), seguem uma perspectiva cognitivista/construtivista da leitura ao referir que quando se possui habilidade para descodificar, a compreensão do que se lê é produto de três condições.

1.º, da clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível de aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna. 2.º, do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto e, por último, 3.º, das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê [...].

Esta autora (Solé, 1998) explica que é importante ensinar estratégias de compreensão para se formarem leitores autónomos, capazes de aprender retirando informações mais importantes dos textos e, ainda, capazes de enfrentar qualquer tipo de texto, por mais difícil que seja a sua interpretação.

As estratégias ensinadas aos alunos deverão permitir que estes planeiem as suas tarefas de leitura e “sua própria localização- motivação, disponibilidade- diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p. 73).

Existem vários autores que propõem metodologias para o ensino das estratégias de compreensão leitora. No entanto, focar-me-ei somente em algumas por mim consideradas mais significativas.

Entre vários modelos referidos por Solé (1998, pp.76, 77) mencionarei aquele por ela classificado como sendo interessante e pouco conhecido: o de Collins e Smith de 1980. Trata-se de um modelo que caracteriza uma situação de “instrução da compreensão leitora”. Estes autores explicam que é necessário ensinar estratégias de compreensão leitora e propõem um ensino em progressão ao longo de três etapas. Na primeira etapa, o professor serve de modelo para os seus alunos, ou seja, “lê em voz alta, para sistematicamente verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto [...]”. Na segunda etapa, segue-se a participação do aluno, embora seja de uma

forma mais dirigida pelo professor. Trata-se pois, segundo a autora, (Solé, 1998, p. 77), de uma etapa complicada porque “devemos garantir a transparência progressiva da responsabilidade e do controle do professor para o aluno”, não significando que o professor deva inibir o aluno, mas sim intervir nas necessidades do aluno. Em relação à terceira e última etapa, leitura silenciosa, os alunos resolvem as atividades sozinhos e de forma autónoma, sem o auxílio do professor, sendo capazes de:

[...] dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão etc., inclusive nesta etapa, podem ser oferecidas ajudas de natureza diversa ao aluno: textos preparados que obrigam a realizar inferências; textos com erros para resolver; textos de diversos tipos. (Solé, 1998, p. 77)

Este modelo pretende que os alunos, progressivamente, saiam do controlo do professor e, que sozinhos, consigam dominar as estratégias de compreensão leitora, ou seja, “o domínio das estratégias de compreensão leitora requer progressivamente menor controle por parte do professor e maior controle do aluno” (Solé, 1998).

Esta autora (Solé, 1998, p. 90) continua propondo várias estratégias de compreensão leitora. Menciona aspetos importantes que um professor deve ter em consideração antes de ensinar as estratégias para que o ensino e a aprendizagem da leitura se tornem fáceis e produtivas. Primeiramente, o professor deve ter em conta o facto de a leitura ser uma atividade dotada de prazer. Na escola, deve-se criar situações onde “se trabalha a leitura e situações em que simplesmente “se lê” [...]”; é muito significativo para os alunos verem o professor a ler ao mesmo tempo que eles porque só assim conseguem sentir o prazer que o professor usufrui aquando da leitura. O professor pode fazer muitas coisas com a leitura articulando-a em várias situações- “ora, colectiva, individual e silenciosa, compartilhada” e, encontrar os textos adequados para que os leitores (alunos) consigam atingir os seus objetivos.

O ensino da leitura tem como objetivo reter informações a partir dos textos. Para tal, requer-se o ensino de algumas estratégias a fim de o objetivo ser cumprido.

É necessário que o leitor, antes da leitura, saiba por que vai ler, ou seja, conhecer os objetivos da leitura. Solé (1998, pp. 93, 94) explica que “os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados [...] haverá tantos objetivos como leitores,

em diferentes situações e momentos”. Assim, a autora enumera alguns objetivos ou finalidades da leitura, cuja presença é muito importante na vida adulta e que deverão ser trabalhados na escola, ou seja, os alunos deverão ler: para obter uma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender, “quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado”; para rever um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta e, por último, para verificar o que se compreendeu.

Sousa (1993) explica que o conhecimento que o leitor traz para o texto é muito importante porque segundo Spiro (1980, citado por Sousa, 1993, p. 63) define essa importância como sendo “as estruturas de conhecimento pré-existentes (ou *schemata*), activadas durante a compreensão, determinam que variedades de interpretações qualitativamente diferentes serão dadas a um texto”. Logo, é importante que o aluno utilize, de forma autónoma, as estratégias durante a leitura para a construção da compreensão do texto. Solé (1998, p. 114) constitui as seguintes estratégias de compreensão leitora:

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; Localização ou construção do tema ou da ideia principal; Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave; Busca de informações complementares; Construção do sentido global do texto; Identificação das pistas que mostram a posição do autor; Relação de novas informações ao conhecimento prévio; Identificação de referências a todos os textos.

Depois da leitura, em que o processo de compreensão e aprendizagem continua, Solé (1998, p. 114) enumera as seguintes atividades: “Construção da síntese semântica do texto; Utilização do registro escrito para melhor compreensão; Troca de impressões a respeito do texto lido; Relação de informações para tirar conclusões; Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; Avaliação crítica do texto”.

Em suma, as estratégias de leitura para antes, durante e depois desta prática, pretendem formar leitores livres, autónomos e capacitados para extrair qualquer tipo de informação, independentemente do tipo de texto.

Para além da Solé (1998), Giasson (1993) também propõe um modelo de ensino explícito da compreensão na leitura.

O ensino explícito é apropriado no ensino de estratégias, tais como: compreender a ideia principal de um texto, escrever resumos, construir uma imagem mental de uma dada personagem/acontecimento ou utilizar esquemas. Estes aspetos pressupõem que o professor ensine o aluno a identificar a ideia principal e a resumir.

Para além do modelo de compreensão proposto por Giasson (1993), Sim-Sim (2007) também se situa na mesma linha de pensamento, fazendo referência às estratégias de compreensão leitora; sendo que elas apresentavam pontos em comum às estratégias proferidas pela Solé (1998). Sim-Sim (2007) refere que a compreensão é um processo complexo, envolvendo o que o leitor conhece sobre a sua língua, sobre a sua vida, sobre a natureza dos textos que lê e sobre as estratégias que terá de utilizar para extrair significado de um texto. Desta forma, o ensino da compreensão leitora deve incluir

[...] estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (Sim-Sim, 2007, p. 11)

Um bom nível de compreensão de leitura de textos resulta da confluência de quatro vetores. A identificação automática das palavras; o domínio lexical, ou seja, o conhecimento da língua; a experiência individual de leitura e, por último, as experiências e conhecimento do mundo por parte do leitor. Deste modo, as estratégias de ensino usadas pelo professor deverão contemplar estes quatro vetores (Sim-Sim, 2007).

Para que o ensino da compreensão de textos seja eficaz, é importante que os alunos estejam familiarizados com variados géneros de textos, e que lhes sejam ensinadas estratégias de Auto monitorização e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual. Deste modo, cada tipo de texto corresponde a diferentes objetivos intencionais de compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007).

Como já foi referido ao longo deste enquadramento teórico, os professores têm a função de ensinar aos seus alunos estratégias para abordar um texto, visto que se tratam de ferramentas que ajudam os alunos a compreender o que leem. Assim como Solé (1998),

também Sim-Sim (2007) referiu que essas estratégias de compreensão leitora ocorrem, antes, durante e depois da leitura, enumerando, desta forma, uma série de estratégias:

Antes da leitura, são estas as estratégias: “Explicitar o objetivo da leitura do texto; Activar o conhecimento anterior sobre o tema; Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc; Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas)”. (Sim-Sim, 2007, pp. 17, 18)

As estratégias a implementar durante a leitura são:

Fazer uma leitura selectiva; Criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido (associações, experiências sensoriais- cheiros, sabores- sentimentos, etc); Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto; Adivinhar o significado de palavras desconhecidas; Se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...); Parafrasear partes do texto; Sublinhar e tomar notas durante a leitura. (Sim-Sim, 2007, pp. 19, 20)

Por último, utilizam-se estas estratégias depois da leitura: “ formular questões sobre o lido e tentar responder; confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; discutir com os colegas o lido; reler” (Sim-Sim, 2007, p. 22).

Segundo esta autora (Sim-Sim, 2007), ainda é importante que o aluno, antes de iniciar a leitura de um texto, se centre nos objetivos da leitura e escolha, atempadamente, as estratégias que mais se adaptam ao tipo de texto que vai ler. Quando terminar a leitura, o aluno deve Auto monitorizar o que compreendeu do texto lido, podendo, para isso, preencher uma ficha de Auto verificação.

Assim como Giasson (1993), Sim-Sim (2007, p. 25) também dá importância ao ensino explícito da compreensão da leitura. Seguindo Giasson (1993), a autora refere que o ensino explícito na compreensão de textos “[...] tem como objetivo o desenvolvimento das capacidades metacognitivas”, ou seja, os alunos poderão conseguir transferir toda a informação e estratégias que aprenderam para outras situações de leitura que “[...] facultem a Auto monitorização da compreensão à medida que se lê um texto”.

Nesta ótica, Magalhães, (2000, citado por Azevedo, 2006, p. 75), explica que é necessário que a criança saiba decifrar um sinal escrito, encontrar a sua face sonora, para, posteriormente, conseguir extrair significado de um texto. Desta forma, “[...] os leitores usam estratégias de leitura que se desenvolvem e modificam durante a atividade de ler”.

As estratégias de seleção, predições, inferência e confirmação poderão ser ensinadas aos alunos, aquando da leitura de um texto.

Em suma, tanto Giasson (1993), Solé (1998) e Sim-Sim (2007) são apologistas de que um aluno pode ser um leitor fluente e saber decifrar um texto. No entanto, tem de compreender o que lê e, para isso, as estratégias de compreensão leitora devem ser ensinadas, a fim de que os alunos as possam utilizar de forma autónoma e também as consigam utilizar nas suas leituras pessoais.

## *2.6. O PAPEL DA ESCOLA E DA BIBLIOTECA NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA*

A escola é para muitas crianças o único lugar de acesso aos livros e à leitura e por isso pode-se “entendê-la como espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja ação ultrapassará sempre os muros bem delimitados da instituição” (Dionísio, 2000, pp. 41- 44).

É importante que a escola reúna esforços para formar leitores, não só no presente, mas também leitores críticos para toda a vida. Assim, é importante que a leitura seja objeto de estudo na escola, cabendo assim aos professores orientar o aluno no processo de aprendizagem da leitura; exigindo da sua parte empenho, motivação, estratégias de leitura e o recurso à biblioteca escolar. Dioniso (2000, p. 41) explica que ler não é uma habilidade inata, mas sim uma habilidade apreendida, ou seja, “[...] o leitor não nasce, faz-se”. A mesma autora (Dionísio, 2000, p. 43) ainda explica que “aprender a ler exige aprendizagem de procedimentos de ordem variada, a sua mecanização e treino intelectual. Exige ainda o domínio de uma capacidade estratégica que regula as acções em função dos objetivos e da intenção para a leitura”.

Solé (1998) explica que o problema do ensino da leitura nas escolas não se situa, unicamente, no método mas sim na conceitualização do que é a leitura como vimos anteriormente, da forma como ela é avaliada pela equipa de professores, pelo papel que ela ocupa no projeto curricular da escola e das propostas metodológicas que adotam para ensiná-la. De igual modo, também os recursos e os lugares onde se lê são fundamentais

Azevedo e Sardinha (2009, p. 70) referem que quando “[...] pensamos em leitura, pensamos em espaços de leitura e o que fazer nesses espaços”, Alarcão (2001) defende que é importante proporcionar aos alunos ambientes favoráveis que possam favorecer o

gosto de ler. Azevedo e Sardinha (2009) explicam, ainda, que os espaços de leitura devem ser dirigidos aos leitores experientes e iniciantes; devem ser locais recheados de significado, de motivação à leitura, um local onde exista diálogo entre o texto e o leitor. Desta forma, cabe à instituição escolar proporcionar ocasiões favoráveis para que o aluno possa realizar uma leitura silenciosa e individual, de forma a disfrutar o que está a ser lido.

Poslaniec (2004) menciona que a escola pode promover práticas de leitura nas aulas de português, nas bibliotecas e noutras instituições. Também explica que, de acordo com alguns estudos, as atividades de leitura são eficazes para proporcionar aos jovens momentos de leitura, principalmente àqueles que admitem não gostar de ler.

Seguindo esta ordem de ideias, Viana e Ribeiro (2009, pp. 134, 135) alegam que é fundamental os professores disponibilizarem vários livros nas suas salas de aula, de forma a proporcionar uma leitura recreativa porque só quem “nunca tenha experimentado dispor pelas mesas da aula um lote de livros atraentes [...] persistirá em afirmar que os alunos não gostam de ler”. Além disso, os livros são aliados preciosos da disciplina nos momentos de transição de tarefas. Outro recurso, particularmente, importante para a construção de leitores é a biblioteca escolar, que é um local acolhedor e estimulante. Gamboa (2010) defende que a biblioteca deve ser um espaço pensado, para possibilitar que os alunos se sintam num ambiente de pertença e que lhes permita considerar o livro, a informação uma necessidade diária. Dionísio (2000, p. 44) acrescenta afirmando que é importante que as bibliotecas reúnam “[...] as condições para se constituírem como o espaço aglutinador e estruturante de uma comunidade para quem ler é uma actividade inerente ao quotidiano”.

A biblioteca é um espaço de lazer que promove o gosto pela leitura. Segundo Dionísio (2000, p. 45), a biblioteca “é o espaço que respeita o individual. Pela variedade de títulos que pode disponibilizar aos jovens leitores estão salvaguardadas as escolhas pessoais sobre as quais não se fazem sentir os princípios que regulam a participação do aluno no contexto aula [...]”.

Num tempo remoto, a biblioteca surgiu como sendo um espaço armazenador de informação que necessitava de ser preservada. Com a evolução da escrita e com o surgimento da escola, a biblioteca passa de “organizadora do saber a sistematizadora do

acesso às informações, como elemento necessário ao desenvolvimento. Dessa forma a pesquisa passa a ser o elo que une os estudantes ao saber e a biblioteca passa a ser o local para a realização dessa actividade”. Porém, frequentemente, os professores não orientam os alunos nessa pesquisa, simplesmente dão um tema ao aluno sem um trabalho prévio, ou seja, as fontes a serem consultados e que anotações deverão ser tomadas, entre outros. Assim, o livro passa a ser

um meio de realização de trabalhos escolares, acto puramente mecânico de transcrição dos assuntos exigidos, o que modifica totalmente a ideia de pesquisa como busca de resposta a dúvidas, que sugere reflexão, tomada de decisão e formulação de ideias advindas das informações encontradas e do conhecimento que cada um possui”. (Azevedo & Sardinha, 2009, pp.71, 72)

Assim, as bibliotecas tornam-se armazéns onde os livros são depositados, cabendo ao responsável da biblioteca organizá-los nas estantes. Cabe aos professores atribuírem sentido às bibliotecas, levando os seus alunos a este espaço e fazerem com que o contato com os livros seja útil e prazeroso.

A Unesco (1999) informa que a biblioteca escolar é um local onde se pode aceder a todo o conhecimento e informação do mundo. Esta disponibiliza a toda a comunidade escolar livros, revistas e diversos recursos de aprendizagem, ou seja, um leque de informação atualizada sobre o mundo (Viana & Ribeiro, 2009). A biblioteca tem um papel muito importante porque “[...] desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA, UNESCO, 2002, citado por Gamboa, 2010, p. 143).

Infelizmente, muitas crianças só têm acesso aos livros na escola porque provêm de famílias iletradas, daí que a biblioteca seja um local onde as crianças poderão ter acesso aos livros e poderão, também, trocar experiências de leitura (Magalhães, 2000).

Julgo que os professores terão de ter a capacidade para rentabilizar as bibliotecas distritais e de escola ou agrupamento, criando estratégias e atividades de animação que envolvam a leitura, como por exemplo, feiras do livro, hora do conto, entre outros. A biblioteca poderá ser considerada um local de aprendizagem informal de leitura e ter uma grande potencialidade de “promover” aos alunos o gosto pela leitura.

Poslaniec (2004) explica que quando as crianças gostam de ler e são leitores ativos, estas deslocam-se às bibliotecas. Pelo contrário, quando se trata de crianças passivas em relação aos livros, uma das soluções é deslocar a biblioteca até elas. Cada vez que este tipo de atividade acontece, os organizadores verificam que os alunos que não gostavam de ler dirigem-se às bibliotecas pouco a pouco, até começarem a gostar de ler, ou seja, conseguem tornar-se leitores ativos e, de forma autónoma, dirigem-se às bibliotecas fixas.

Assim, a biblioteca escolar pode constituir um recurso capaz de desenvolver nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente de imaginação, de criatividade e resumindo, o gosto pela leitura acompanhará os leitores ao longo das suas vidas.

### **3. ° CAPÍTULO- METODOLOGIA**

Neste estudo, existem algumas questões a que desejo responder; tendo, para tal, recolhido dados que foram, posteriormente, analisados. Para poder iniciar e realizar este estudo, foi necessário tomar algumas decisões, nomeadamente o tipo de metodologia a adotar, definir os objetivos, os participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e, por último, os respetivos procedimentos de análise de dados.

#### *3.1. TIPO DE METODOLOGIA*

A escolha da metodologia depende da investigação, do problema, dos objetivos do trabalho e o do tipo de resultados que se pretende. Por sua vez, o método, segundo a definição de Grawitz (1993, citado por Aires, 2011) é um conjunto de operações que são realizadas para se concretizar um ou mais objetivos, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas.

Tendo em conta os objetivos traçados para este estudo, e face à natureza da problemática em estudo, esta investigação insere-se num paradigma quantitativo. Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 53) “ a investigação quantitativa integra-se num paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação e apresentação de dados”.

O método de estudo quantitativo teve como principal objetivo recolher dados quantificáveis e realizar inferências do universo em estudo. As técnicas mais associadas a este tipo de investigação são: o inquérito e o questionário. Segundo Hill (2009), o primeiro refere-se à necessidade de recolher informações sobre determinados comportamentos para compreender fenómenos, tais como, atitudes e opiniões. O segundo, é um instrumento que segundo Ghiglione e Matalon (1993, p. 124) é “[...] composto, na sua maioria, por questões fechadas, não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições [...]”. Assim, no presente estudo, foi utilizado um inquérito por questionário aos alunos que teve como objetivo recolher informações do grupo em estudo. Assim, a este grupo colocou-se uma série de questões fechadas, e duas questões abertas, com uma duração de aproximadamente 45 minutos.

Tendo por base o universo, uma turma de 5.º ano de escolaridade constituída por 18 alunos; Segundo Marshall (1995, citado por, Baptista e Sousa, 2011, p. 57) “[...] a generalidade dos estudos de investigação se enquadra em quatro categorias:

Exploratórios, Explanatórios, Descritivos e Predictivos”. Tendo por base o meu estudo este insere-se num estudo exploratório baseado na investigação quantitativa porque o objetivo principal do presente estudo é saber, através da aplicação de um inquérito por questionário, quais as práticas de leitura e estratégias de compreensão leitora utilizadas pelos alunos. O estudo exploratório permite “[...] proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade.

### *3.1. OBJETIVOS*

Para Sousa e Baptista (2011, p. 19) “o tema da investigação é um assunto que se deseja provar ou desenvolver e, deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador [...]”. Assim, para desenvolver o tema tentarei dar resposta às seguintes perguntas de partida:

- *Quais as práticas de leitura dos alunos do 5.º ano?*
- *Quais as estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam quando leem um texto?*

Decorrentes desta finalidade e para a realização deste estudo, formulei os seguintes objetivos:

- i) Conhecer as práticas de leitura dos alunos;
- ii) Caraterizar o perfil leitor dos alunos;
- iii) Conhecer as estratégias de compreensão leitora realizadas pelos alunos;
- iv) Refletir sobre a importância da utilização de estratégias de compreensão leitora.

Os objetivos deste estudo decorreram de um conjunto de questões a que pretendo dar resposta e que, de algum modo, orientam a minha pesquisa.

### *3.2. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES*

A minha Prática pedagógica do primeiro semestre do 2º ano do Mestrado Profissionalizante do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico foi realizada numa escola de 2.º CEB, onde eu lecionei a disciplina de Português numa turma de 5.º ano; esta turma constitui o universo participante neste estudo.

O estudo realizou-se no início do primeiro período de 2012/2013, numa turma em momento de adaptação a uma nova escola e a um novo ano letivo.

O universo deste estudo são 18 alunos da Escola Básica de 2.º Ciclo Padre Franklin, pertencentes a uma turma do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

### *3.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS*

O presente estudo incide sobre a análise de inquéritos por questionários - a técnica selecionada para a recolha dos meus dados - de forma a verificar se os alunos possuem práticas de leitura e se utilizam estratégias de compreensão leitora aquando da leitura de um texto. Para além desta técnica, o estudo apoia-se em outras fontes, tais como, estudos realizados na área da leitura.

O questionário foi o instrumento fulcral para a recolha de dados, uma vez que me permitiu um conhecimento mais alargado da temática em estudo.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188) o inquérito por questionário consiste em “[...] colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, [...], ou ainda sobre outro ponto que interesse os investigadores”.

Ainda, segundo estes autores, existem duas vertentes do inquérito por questionário: administração indireta, quando é o próprio inquiridor a completar o inquérito através das respostas orais do inquirido, ou ainda, como é o caso desta aplicação de administração direta, quando é o próprio inquirido a preencher o inquérito.

Segundo Sousa e Baptista (2011), o inquérito por questionário abarca questões relacionadas com o tema em estudo e permite obter informações detalhadas sobre determinados factos. Desta forma, o inquérito por questionário utilizado neste estudo estava dividido em duas partes distintas: a primeira parte intitulada “Práticas de leitura”, constituída por dezasseis questões com alíneas, algumas das quais com mais do que uma opção de escolha e, uma segunda parte, intitulada “Caraterização de estratégias de compreensão leitora”, constituída por três questões com alíneas.

O inquérito por questionário, que se encontra em anexo (**anexo II**) e que foi passado aos 18 alunos do 5º ano, no início do 1.º período, foi a técnica de recolha de dados utilizado

neste estudo. A construção do instrumento (questionário) teve por base os questionários de Gamboa (2010), de Lages *et al.*, (2007) e de Sim-Sim (2007).

As questões que foram adaptadas do Questionário de Gamboa (2010) foram: 4.1, 5, 6, 10, 14, 15 e 16. Relativamente às perguntas que foram adaptadas do questionário de Sim-Sim (2007), foram as seguintes: 17, 18 e 19. No que concerne as perguntas adaptadas do Questionário de Lages *et al.*, estas foram: 3, 9, 11, 12 13. Em relação as restantes perguntas, 7, 8, 11 e 16, foram construídas por mim.

A caracterização das práticas de leitura foi realizada a partir de determinados indicadores de cariz mais objetivo, através das quais se pedia aos alunos para quantificarem o número de livros lidos por ano, o que pensam sobre si enquanto leitores, a frequência de idas à biblioteca, os lugares das suas leituras habituais, o tempo disponibilizado para a leitura fora do contexto escolar, os gostos de leitura, o nome dos livros, os incentivos à leitura, o tempo despendido na leitura, entre outros. Pretendi, deste modo, conhecer as práticas de leitura individuais dos alunos mas também, conhecer as suas práticas de leitura feitas no âmbito escolar e não escolar.

Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa Excel; para o tratamento e análise quantitativa dos dados recorreu-se a determinação da frequência absoluta das opções de resposta em cada item. Para além disso, os dados serão apresentados com recurso a gráficos, quadros e à correspondente descrição e discussão através de textos.

As perguntas do inquérito por questionário estão de acordo com as seguintes escalas ordinal, visto que existe uma ordem estabelecida: As perguntas (3, 11) - *Sim, Às vezes e Não*. A pergunta (5) - *Gosto muito, Gosto mais ou menos, Não gosto*. As perguntas (17, 18 e 19) – *Muitas vezes, Raramente, Nunca*. Nas restantes perguntas, os alunos tinham de assinalar com um X os itens com que mais se identificavam (perguntas: 4.1, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16).

A apresentação dos dados obtidos através do inquérito por questionário aos alunos far-se-á reportando à pergunta em causa, identificada como **P**. e respetivo número, considerando o número de alunos que assinalaram as opções face à totalidade dos inquiridos (**n/18**): **n** (n.º de alunos que escolheram as opções) num universo de 18 alunos inquiridos. Assim, os dados são apresentados por frequência de resposta, considerando os valores absolutos (**n/18**). Posteriormente, procedeu-se o tratamento de dados. Sousa e

Baptista (2011, p. 114) referem que, aquando da análise de dados, deve ter-se em conta alguns procedimentos: “Preparar os dados para análise, medir as relações entre variáveis, comparar os resultados esperados com os observados e procurar o significado das diferenças”. Desta forma, os dados recolhidos do inquérito por questionário serão representados por gráficos de barras e quadros cujos valores numéricos serão as frequências absolutas, ou seja, o número de alunos que escolheram determinada opção e/ou item.

### *3.4. PROCEDIMENTOS*

Com vista à realização deste estudo, comecei por definir a metodologia de investigação, os objetivos a atingir, a caracterização dos participantes e o instrumento e técnica de recolha de dados, agora forçar-me-ei nos procedimentos.

Este estudo decorreu no início do primeiro período letivo de 2012/2013. No entanto, já havia aplicado um inquérito por questionário semelhante a uma turma de 1.º CEB do 3.º ano de escolaridade no final do 3.º período do ano letivo anterior, a fim de verificar se o inquérito por questionário era aplicável e daria resposta às questões por mim levantadas, embora a aplicação deste pré teste fizesse mais sentido na turma onde realizei o meu presente estudo.

O inquérito por questionário, preenchido pelos alunos do 3.º ano de escolaridade, teve como objetivo verificar: se os inquiridos compreendiam todas as questões; se a linguagem utilizada não era muito complexa; se as questões eram aceitáveis pelos inquiridos, ou seja, se as respostas não eram recusadas; se a ordem das questões não levantavam dúvidas aos inquiridos (Sousa & Baptista, 2011). Depois de preenchidos os exemplares do inquérito por questionário, constatei que alguns alunos não haviam respondido algumas questões e apresentavam muitas dúvidas em relação as outras, nomeadamente no que dizia respeito à interpretação.

Depois de reelaborado o Inquérito por Questionário, o mesmo foi aplicado no dia 13 de novembro de 2012, numa turma do 5.º ano de escolaridade. Antes da sua aplicação, e para assegurar que todos os alunos percebessem o objetivo do mesmo, os alunos exploraram comigo um outro inquérito por questionário e as respetivas regras do seu preenchimento. Posteriormente, a turma preencheu um inquérito por questionário em que estavam

incluídas questões de caráter pessoal, nomeadamente sobre as ocupações dos alunos em tempos livres.

Só depois de assegurado que todos os alunos percebiam o objetivo do preenchimento de um inquérito por questionário, foi aplicado o Inquérito por questionário deste estudo. Antes da sua implementação, li em voz alta as questões e, explicou-se, aos alunos a finalidade deste instrumento, clarificando novamente que o objetivo não era avaliar o desempenho dos alunos.

Foi-lhes prometido o anonimato e a confidencialidade, sendo que, por estes motivos, não serão mencionados nesta investigação a letra da turma e os nomes dos alunos em estudo.

O preenchimento do inquérito por questionário decorreu de forma muito natural, os alunos não levantaram dúvidas e preencheram-no na sua totalidade. Foi estipulado um período de tempo para o seu preenchimento que rodou os 40 minutos.

No capítulo seguinte, será mencionado os resultados relativos à primeira parte do inquérito por questionário- Práticas de leitura - e, posteriormente, a segunda parte do questionário- Caracterização das estratégias de compreensão leitora - nomeadamente, das opções e/ou itens escolhidas pelos alunos aquando do preenchimento do Inquérito por Questionário.

## **4. ° CAPÍTULO- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos dados recolhidos através do instrumento de recolha, o Inquérito por Questionário.

Assim, procederei à apresentação dos dados obtidos para cada uma das partes que integram o inquérito por questionário.

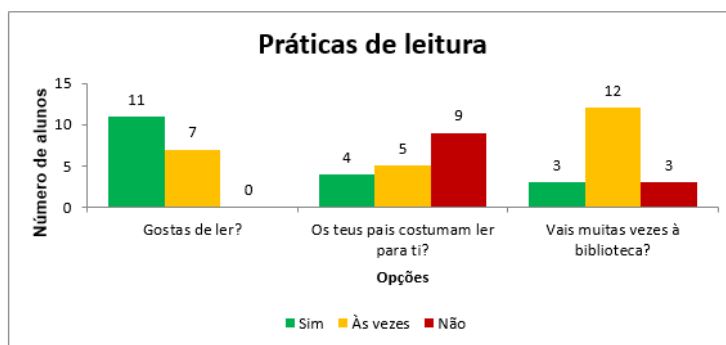
### *4.1. ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À 1.ª PARTE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO- PRÁTICAS DE LEITURA*

Neste ponto, pretende-se conhecer as práticas de leitura dos alunos e os seus gostos, procurando assim caraterizar o seu perfil de leitor.

#### **P.3, “Práticas de Leitura”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 1* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Os dados do *Gráfico 1* mostram que: onze alunos gostam de ler; nove alunos assinalaram que os pais não costumam ler para eles e, destacam-se os doze alunos que às vezes frequentam a biblioteca escolar. De acordo com estes dados podemos verificar que os alunos na generalidade gostam de ler, confirmando aquilo que outros questionários nacionais já haviam evidenciado (Lages *et al.*, 2007, e Gamboa, 2010). Porém, é importante ter em atenção que gostar de ler não significa que se seja um bom leitor, ou seja, não basta apenas gostar de ler para ser um leitor eficaz (Azevedo, 2009). É preciso ler regularmente e fazer desta atividade uma referência na sua qualidade de vida. Verificamos ainda, que os pais parecem não ter um papel muito presente na vida destes alunos, no que diz respeito à leitura. O que demonstra que o seu percurso leitor se faz agora de forma solitária, aspeto consentâneo com a sua progressiva autonomia.

**Gráfico 1. Práticas de leitura**



É, ainda, importante referir que, o gosto pela leitura não nasce com a pessoa, ou seja, “o gosto aprende-se, muda-se, cria-se, ensina-se” (Viana, 2012, p. 14). Logo, os mediadores de leitura, que são a família e a escola, têm um papel muito importante neste processo. Deste modo, apesar dos participantes do estudo declararem gostar de ler, há outros dados que evidenciam algumas fragilidades neste processo de relação com os livros. Por outro lado, a escola pode estar a cumprir o seu papel na construção de um projeto de leitura, pois os alunos, maioritariamente, declaram ir, às vezes, à biblioteca. Indo ao encontro das ideias de Duarte (2003, citado por Poslaniec, 2004,) que explica que quando os alunos gostam de ler e são leitores ativos, estes deslocam-se às bibliotecas. Sabendo da importância da biblioteca, talvez fosse de reforçar as práticas de leitura através deste recurso.

#### **P.4.1, “Porque é que não gostas de ler?”**

Nenhum aluno assinalou que não gosta de ler.

#### **P.5, “O que gostas mais de ler?”**

Os dados do *Quadro 1* mostram as respostas dadas pelos alunos à questão anterior. Um número significativo de alunos assinalaram a opção *Gosto* nos seguintes tipos de texto: “Banda desenhada” (11); “Contos” (8); “Histórias tradicionais (fábulas, lendas)” (8); “Histórias de aventura e mistério” (17); “Poesia” (14); e “Teatro” (13). Ainda através da análise dos dados do *Quadro 1*, uma maioria dos alunos assinalaram a opção *Gostam mais ou menos* nos seguintes tipos de texto; “Contos” (8); “Histórias tradicionais (fábulas, lendas) (10); “Livros religiosos” (13); “Livros informáticos” (10). A opção *Não gosto*, foi assinalada por uma maioria dos alunos nos seguintes tipos de texto: jornais (13) e as revistas (10). Nenhum aluno escreveu *Outro* tipo de texto. Estas preferências vão de encontro à explicação de Solé (1998), quando esta afirma que existem alguns textos que

despertam mais expectativas no leitor do que outros. Todavia, os alunos também podem preferir ler os primeiros textos referidos porque são, à partida, mais fáceis de compreender e, provavelmente, os mais trabalhados na sala de aula. Quando se comparam estes dados com os dados de 2007, Lages *et al.*, (2007), verifica-se as mesmas preferências por estes tipos de géneros textuais.

#### Quadro 1. O que gostas mais de ler?

Tipos de texto	Escala de atitude		
	Gosto n=18	Gosto mais ou menos n=18	Não gosto n=18
Banda desenhada	11	7	0
Contos	8	8	2
Histórias tradicionais (fábulas, lendas)	8	10	0
Histórias de aventura e mistério	17	1	0
Jornais	0	5	13
Revistas	4	4	10
Poesia (poemas, rimas, lengalengas)	14	3	1
Livros religiosos	2	13	3
Textos na internet	7	8	3
Livros informáticos	7	10	1
Teatro	13	4	1
Outro. Qual?	0	0	0

Na minha opinião, os dados anteriores também poderão significar que estes tipos de textos são mais próximos das áreas de interesse dos alunos, provavelmente são textos que estão mais próximos das suas realidades pessoais, assim como os textos com forte exuberância de ação (Gamboa, 2010), podendo concorrer para criar meios de interesse e motivação leitora. Por outro lado, a constatação de que os alunos não gostam de ler jornais e revistas, poderá querer dizer que estes alunos raramente contactam com esta tipologia textual, o que de algum modo, obriga a escola a repensar o seu lugar nas práticas de ensino da leitura. Se os professores trabalharem com os alunos as várias tipologias de textos que estes gostam menos, como por exemplo os jornais, isto poderá despertar-lhes interesse. Este trabalho é importante porque ao longo da vida, os jovens irão deparar-se com uma grande diversidade de textos, sendo uns mais complexos que outros. Assim sendo, Solé (1998) reforça que “[...] a leitura na escola não se limite a um ou dois tipos de textos”, Sim-Sim e Viana (2007) fortificam a explicação de Solé (1998), afirmando que os alunos deverão ler textos de tipologia, extensão e complexidade variada, pois no 4.º e 6.º ano deverão ser trabalhadas as seguintes tipologias de textos:

Textos literários: (narrativos, poemas e textos de teatro); Textos informativos (de jornais, revistas, enciclopédias, manuais de estudo); Material escrito e gráfico para seguir/cumprir instruções (receitas, mapas, jogos, construções, experiências); Textos literários: (narrativas, poemas e textos de teatro); Textos informativos (de jornais, revistas, enciclopédias, manuais de estudo); Material escrito e gráfico para seguir/cumprir instruções. (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 48)

**P.6, “Em casa sem ser para estudar e fazer trabalhos de casa, habitualmente costumam ler...”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 2* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Segundo Lages *et al.*, (2008, p. 93) “[...] o tempo de leitura diário poderá ser, também, um bom indicador do hábito de leitura”. Os dados do *Gráfico 2* “mostram que sete alunos dedicam uma a duas vezes por semana a esta atividade e, um aluno diz que nunca usa qualquer momento do seu dia em atividades de leitura. Podemos ler, nestes dados, uma tendência para o afastamento do hábito de leitura, pois apesar de declararem que gostam de ler, existe um número significativo de alunos que na realidade nem sempre o faz. Ainda podemos verificar dez alunos que leem todos os dias; este último dado parece dar-nos a indicação de que estes alunos parecem ter uma relação positiva com a leitura.

**Gráfico 2. “Em casa, sem ser para estudar e fazer trabalhos de casa, habitualmente costumam ler...”**



**P.7, “Escreve três títulos de livros que conheces ou que já ouviste falar”**

O **Anexo III** contém os dados do *Quadro 2* que mostram as respostas dadas à questão anterior. Os dados do *Quadro 2* mostram que um número significativo de alunos (10) escreveu os nomes dos três títulos pedidos; cinco alunos escreveram títulos incompletos

e/ou incorretos, e três alunos não registara nenhum título de livro. Provavelmente, estes últimos não têm contatos com livros, ou quando o têm, fazem-no de forma pouco agradável. Os alunos que escreveram três títulos de livros provavelmente "lidam" com os livros e estes são relevantes na sua vida.

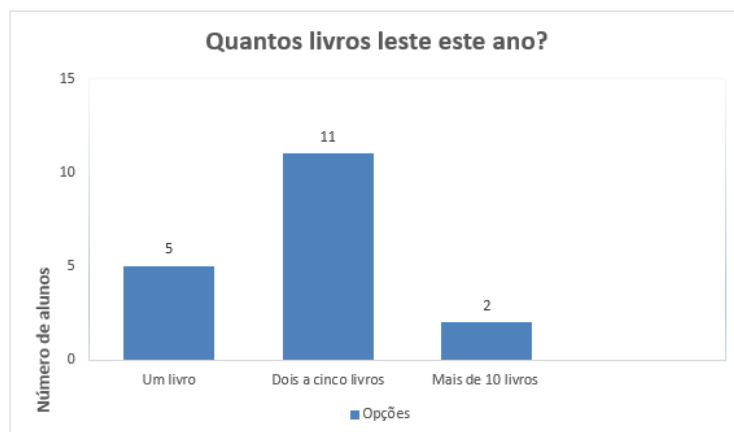
**P.8, “Quais os três livros que mais gostas?”**

O **Anexo IV** contém os dados do *Quadro 3* que mostram as respostas dadas pelos alunos à questão anterior. Os dados do *Quadro 3* mostram que dez alunos apontaram três livros que mais gostam e, alguns deles, coincidem com os livros que identificaram na **P.7 (comparar o Anexo III e Anexo IV)**. Os dados do *Quadro 3* mostram que estes alunos têm contato com livros e mostram preferências por eles. Podemos, ainda, verificar no *Quadro 3*, do **Anexo IV**, que a maioria dos livros cujos títulos estão corretos pertencem à categoria das aventuras e mistério, provando, uma vez mais, as preferências dos alunos por estes tipos de textos. Alguns livros declarados como preferidos são: “O rei vai nu”; “Alex ponto com; A menina do mar, etc; (**Anexo IV**), é interessante verificar que estes livros pertencem ao PNL.; cinco alunos registaram títulos de livros incompletos e/ou incorretos, como por exemplo “O banco dos 4” em vez de ”O bando dos 4”; “O banco dos cinco”, em vez de “O bando dos cinco”; “Gerónimo Stilton” escritor, em vez de um título do livro; “Banda desenhada” tipologia, em vez do título de um livro. Três alunos não escreveram nenhum título de livros que gostam. Embora tenha havido estes lapsos por parte dos alunos, uma percentagem significativa

**P.9, “Quantos livros leste este ano?”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 3* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Os dados do *Gráfico 3* mostram que cerca de onze alunos dizem ter lido dois a cinco livros, cinco alunos leram um livro, e dois alunos leram mais de dez livros. Estes dados estão próximos dos dados apresentados no Relatório Nacional (Lages *et al.*, 2008) em que os alunos leem em média cinco livros por ano. Face a estes dados, podemos dizer que estamos perante um grupo de pequenos leitores porque leem poucos livros por ano.

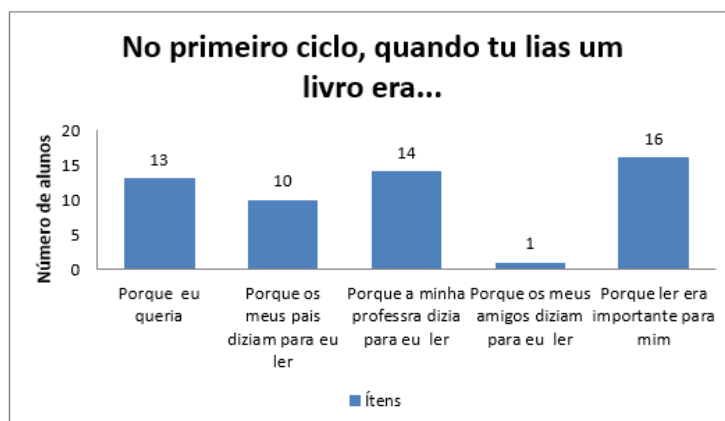
**Gráfico 3. “Quantos livros leste este ano?”**



**P.10, “No primeiro ciclo, quando tu lias um livro era... (Com um X escolhe três opções)”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 4* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Os dados do *Gráfico 4* mostram que cerca de dezasseis alunos referiram como primeira opção a razão pela qual liam no 1.º Ciclo: porque ler era importante. Tendo em conta este dado, é provável que os alunos tenham a noção de que a leitura é realmente importante no seu dia-a-dia, indo ao encontro da explicação de Sim-Sim (2007), em que refere que um aluno que saiba ler é bem-sucedido tanto ao nível pessoal como ao nível profissional. Contudo, ainda pode ser visível, no *Gráfico 4*, que uma grande parte de alunos (14) escolheu como segunda opção: “Porque a professora dizia para ler”. Este último dado poderá provar que os professores incentivam os alunos a ler, sendo uma figura determinante para o aluno ler. Este dado pode evidenciar o papel da relação dos alunos com os livros. Relevante parecem ser os treze alunos que liam no 1.º CEB porque queriam. Este último dado parece dizer-nos que o aluno tem a necessidade de querer ser leitor, parece estar a construir um projeto pessoal de leitura. É interessante verificar os dez alunos que liam no 1.º CEB porque os pais diziam para ler; este dado poderá significar que os pais incentivam os alunos à leitura.

**Gráfico 4. No primeiro ciclo, quando tu lias um livro era...**



Estes dados parecem provar o lugar da leitura na escola, pois segundo Lages *et al.*, (2008, p. 115) “a escola [...] é um importante interveniente na construção do gosto e das práticas de leitura”.

Os alunos têm a noção que ler é importante, tratando-se de uma verdade, porque para Solé (1998, p. 36) “a leitura é um dos meios mais importantes [...] para a consecução de novas aprendizagens”, também Jolibert (1994) afirma que a partir da leitura pode-se responder às nossas necessidades, permitindo a comunicação entre pares e não só.

A escola parece ser promotora de práticas de leitura e de igual modo, os alunos parecem compreender a importância desta prática nas suas vidas; ainda que estas não sejam muito frequentes e nem sempre consigam identificar de forma correta os livros de que mais gostam.

#### **P.11, “O que costumam ler na escola?”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 5* e mostram as respostas dadas à questão anterior. A partir do *Gráfico 5*, pode-se verificar que doze alunos indicaram que *Não* costumam ler livros que trazem de casa, dez alunos *Às vezes* costumam ler livros que estão na biblioteca da escola e, destacam-se, os catorze alunos que costumam ler na escola o manual escolar. Tendo em conta estes dados, os alunos leem sobretudo textos que constam no manual escolar. Estes dados levam-nos a pensar que os professores poderão reger-se, unicamente, por atividades propostas no manual porque são obrigados a cumprir

o programa oficial, deixando de parte, a criação de outras atividades, por exemplo as atividades que poderão ser realizadas dentro da sala de aula, ou seja, disponibilizar livros aos alunos e conversarem sobre eles e, atividades que poderão ser realizadas fora de sala de aula, ou seja, levar os alunos às bibliotecas, incentivá-los a requisitarem livros. Apesar de legítima a presença do manual na aula de Português, como refere Gamboa (2010), é fundamental multiplicar na escola e fora dela os modos de acesso ao texto.

Embora a maioria dos alunos indiquem na **P.1** que gostam de ler, na verdade, não costumam levar livros de casa para ler na escola e, também, não costumam requisitar livros na biblioteca escolar (*Gráfico 7*). Provavelmente, esta situação ocorre porque os professores não incentivam os alunos a realizarem essa prática. Porém, é importante referir que existe uma percentagem significativa de alunos que não frequenta muitas vezes a biblioteca (*Gráfico 1*), mas quando a frequenta é para ler livros, como demonstrará o *Gráfico 7*. Isto poderá provar que os professores começam a utilizar este recurso (biblioteca) para introduzir nos alunos as práticas de leitura.

**Gráfico 5. O que costumam ler na escola?**



Perante os resultados, é necessário levar os alunos às bibliotecas escolares e incentivá-los a requisitarem livros para lhes criar o hábito da leitura, porque segundo Magalhães, (2009) muitas crianças só têm acesso aos livros na escola, daí que é importante que os professores incentivem os seus alunos a frequentarem a biblioteca e a proporcionar-lhes atividades em volta de variadíssimos textos.

### P.12, “Quantas vezes vais a biblioteca por semana?”

Os dados estão organizados no *Gráfico 6* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Podemos verificar no *Gráfico 6* que doze alunos frequentam a biblioteca escolar uma a duas vezes por semana e, apenas seis alunos frequentam mais de duas vezes por semana. Apesar de a biblioteca não ser frequentada com muita assiduidade, ela não é esquecida e faz parte das práticas dos alunos.

**Gráfico 6. Quantas vezes vais à biblioteca?**



### P.13, “O que costumás fazer na biblioteca?”

Os dados estão organizados no *Gráfico 7* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Como já foi referido, pode-se verificar que a biblioteca é um espaço razoavelmente frequentado pelos alunos. Este ponto levanta a questão de saber por que frequentam os alunos a biblioteca. Os dados do *Gráfico 7* mostram que os alunos frequentam a biblioteca para ler livros (10), mas não se sentem interesse em requisitá-los porque apenas um pequeno número de alunos (3) afirma que costuma requisitar livros na biblioteca. É também interessante verificar que nenhum aluno vai à biblioteca para participar em atividades lúdicas, o que nos leva a pensar que os professores não costumavam levar este grupo à biblioteca para participar nas respetivas atividades organizadas pelas professoras bibliotecárias. Viana (2012, p. 12) apesar de referir que “A animação em leitura, por sim só, não possui grandes potencialidades para formar leitores nem para aumentar o tempo dedicado à leitura”, explica também que estes momentos são importantes, mas que terão

de ser intercalados com a aproximação às obras e aos escritores, para fazer crescer a vontade de ler.

**Gráfico 7. O que costumam fazer na biblioteca?**



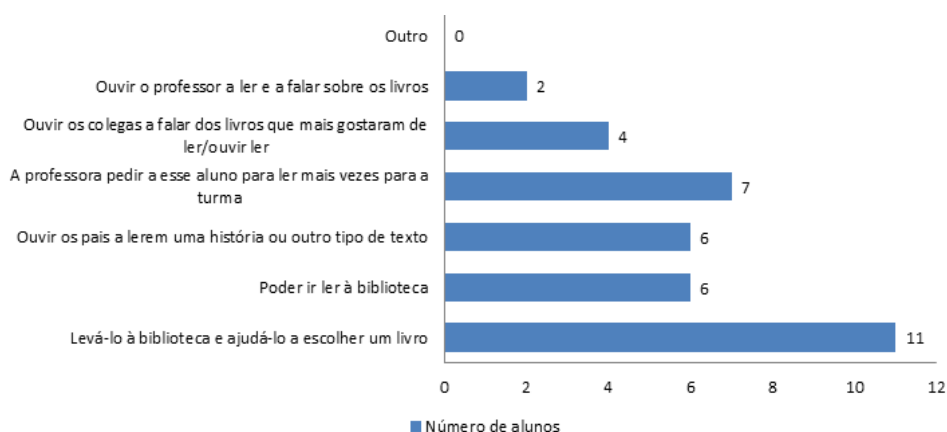
**P.14, “O que achas que poderia ajudar um colega que não gosta de ler a ler mais? (Assinala com um X duas opções)”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 8* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Os dados mostram a maioria dos alunos (11) assinalou que levariam o colega à biblioteca e o ajudariam a escolher um livro. Esta opção mais escolhida pelos alunos, mostra a biblioteca como um recurso fundamental para se querer ser leitor. Podemos ver na valorização deste espaço escolar um fator motivacional para os alunos, questionando assim a exclusividade das práticas de leitura na sala de aula como um fator motivacional. Ainda através da leitura dos dados do *Gráfico 8*, pode-se verificar que para os alunos, os fatores motivacionais para ler se centram sobretudo no recurso à biblioteca. Não deixa de ser significativo que os alunos, contrariando o que diz a investigação, não referiram “ouvir falar de livros” como um fator de motivação. Aspeto que pode ser explicado pelo facto de raramente ouvirem os outros, nomeadamente, os professores a falarem de livros e, provavelmente, a inexistência de conversas sobre os livros com os colegas e família.

É interessante verificar que apenas dois alunos assinalaram a opção “ouvir o professor a ler a falar sobre os livros” e, quatro alunos indicaram “ouvir os colegas a falar dos livros que mais gostaram de ler/ouvir”. Tendo em conta estes dados, também podemos mencionar que é quase inexistente a partilha de conversas sobre os livros entre colegas, e que, para este grupo de alunos não é muito importante ouvir a professora a ler e a falar

sobre livros. Estes dados parecem confirmar que a maioria destes alunos não está habituado a ouvir os professores a falar sobre os livros na sala de aula. Os alunos deveriam partilhar ideias, quer entre os seus pares, família e escola, sobre livros, porque de acordo com Viana (2012, p. 15) “Os dados mostram que as crianças leem sobretudo livros que os amigos, pais e professores lhes referem ou veem ler. Apresentar livros, conversar sobre leituras efetuadas [...] são [...] algumas das atividades mais eficazes”.

**Gráfico 8. O que achas que poderia ajudar um colega que não gosta de ler a ler mais?**



**P.15, “Se alguém te disser que és um bom leitor, o que isso significa para ti? (Assinala com um X três opções)”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 9* e mostram as respostas dadas à questão anterior. Os dados do *Gráfico 9* indicam que os alunos assinalam por ordem de importância, “ler muito e gostar de ler” (15), “compreender todos os textos que lê” (14) e “ ler diferentes tipos de texto” (11). Tendo em conta estes resultados, os alunos têm presente que ler é uma atividade importante, que para ser um bom leitor é preciso ler muito e ter consciência que esta prática dá prazer. Para além disso, os alunos parecem perceber que ler é compreender e que para se ser um melhor leitor, têm que ler diferentes tipos de textos. Estes dados vêm ao encontro da explicação de Solé (1998, p. 12) quando afirma que “[...] os bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que leem, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura”.

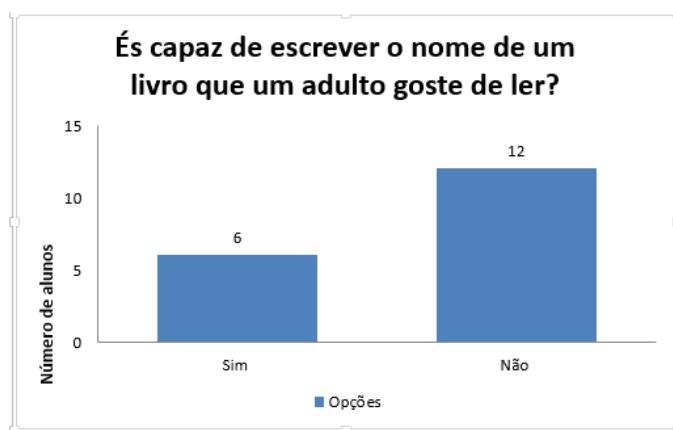
**Gráfico 9. O que significa para o aluno ser um bom leitor?**



**P.16, “És capaz de escrever o nome de um livro que um adulto goste de ler?”**

Os dados estão organizados no *Gráfico 10* e mostram as respostas dadas à questão anterior. A opção *Não* foi assinalada por uma maioria dos alunos (12). Apenas seis alunos assinalaram a opção *Sim*. Nesta última opção os alunos escreveram os seguintes títulos: “Crepúsculo; O menino que desceu à terra; O menino do pijama às riscas; Leopoldina o saber da aventura”; A mão do dragão; O pai adormecido“.

**Gráfico 10. És capaz de escrever o nome de um livro que um adulto goste de ler?**



Provavelmente esta situação ocorre porque os alunos interagem com adultos em que as práticas em torno dos livros não adquirem um papel fulcral e não é algo constante no dia-a-dia. Possivelmente, estes alunos não contactam com adultos leitores que partilhem as

suas leituras. Estes adultos podem ser a família e os professores. Trata-se de um dado que merece a nossa atenção porque se os alunos contactassem com professores consumidores de livros e em determinados momentos das suas aulas falassem sobre livros, provavelmente estes alunos lembrar-se-iam do nome de livros que um adulto goste de ler. Estes dados também mostram que é importante a escola encontrar formas de estabelecer pontes com os pais, evidenciando a importância da leitura. Lages *et al.*, (2007, p. 27) refere que quando a leitura em família é uma atividade frequente, as crianças tendem a desenvolver o gosto pela leitura; se pelo contrário a leitura é uma atividade pouco frequente o “gosto e a prática da leitura tendem a ser esporádicos ou casuais [...]”.

De acordo com Viana e Ribeiro (2009), se a família de um aprendiz se dedicar à leitura e estiver rodeado de diversos tipos de texto, o aprendiz adquire hábitos de leitura em família. A escola, neste contexto, poderá ter um papel muito importante porque para além de um espaço físico, é antes de mais, um espaço educativo. Daí que é importante que esta instituição educativa repense no valor pedagógico da leitura, tendo em conta a plena formação do indivíduo. É vital que a escola desenvolva atividades dinâmicas que promovam aprendizagens significativas em torno dos livros, e que incentive os pais a irem à escola para que estes possam ver o quanto é importante participar na vida escolar das crianças.

#### 4.2. ANÁLISE DOS DADOS DA 2.<sup>a</sup> PARTE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO-CARACTERIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Neste ponto, pretende-se conhecer as estratégias de leitura - *antes, durante e depois* da leitura, utilizadas pelos participantes deste estudo.

Como vimos no enquadramento teórico, Solé (1998) expõe alguns pontos que não podem faltar na fase prévia da leitura: a motivação, os objetivos da leitura, a atualização do conhecimento prévio, a formulação de questões.

#### **P.17, “Antes de leres um texto o que costumavas fazer?”**

Os dados do *Quadro 4* mostram as respostas dadas pelos alunos à questão anterior. Uma maioria dos alunos assinalam a opção *Muitas vezes*, nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Percebo porque vou ler um texto (12)”; “Percebo pelo título o assunto do texto” (8); “Tento adivinhar o texto que vou ler a partir do título e das imagens”

(8); “Penso sobre o que as imagens e o título me fazem lembrar” (9); A opção *Raramente* foi assinalada por uma maioria dos alunos nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Percebo pelo título o assunto do texto” (9); “Escrevo uma história a partir do título” (8); “Costumo fazer um desenho a partir do título” (8); “Penso sobre o que as imagens e o título me fazem lembrar” (8). Em relação a opção *Nunca*, a maioria dos alunos assinalou as seguintes estratégias de compreensão leitora: “Converso com a professora e com os colegas sobre o que me faz lembrar o título” (8). Nenhum aluno escreveu outra estratégia de compreensão leitora.

As estratégias que os alunos *Raramente* ou *Nunca* utilizam são importantes porque, quanto mais os alunos souberem sobre o assunto a ler, maior é a probabilidade de compreender. As estratégias que os alunos não utilizam, provavelmente não foram ensinadas na escola, pelo que cabe aos professores refletir sobre este assunto. Solé (1998, p. 70) explica que “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos”. Tendo em conta estes dados, concluímos que a utilização de estratégias de compreensão leitora, *antes* da leitura de um texto, não é uma prática comum.

As estratégias de compreensão leitora são importantes porque solé (1998) refere que ajudam a tornar o leitor ativo, lendo em qualquer contexto e, principalmente compreender o que lê. Ao não utilizarem estas estratégias pode-se estar a comprometer o envolvimento do leitor no processo de leitor.

#### Quadro 4. “Antes de leres um texto o que costumás fazer?”

Estratégias de compreensão leitora	Escala de frequência		
	Muitas vezes	Raramente	Nunca
	n/18	n/18	n/18
Percebo por que vou ler um texto	12	5	1
Percebo pelo título o assunto do texto	8	9	1
Escrevo uma história a partir do título	5	8	5
Tento adivinhar o texto que vou ler a partir do título e das imagens	8	5	5
Costumo fazer um desenho a partir do título	5	8	5
Penso sobre o que as imagens e o título me fazem lembrar	9	8	1
Converso com a professora e com os colegas sobre o que me faz lembrar o título	3	7	8
Procuro informações sobre o texto que vou ler	5	7	6
Outro. Qual?			

**P.18, “Durante a leitura de um texto o que costumamos fazer?”**

Os dados do *Quadro 5* mostram as respostas dadas pelos alunos à questão anterior. Uma maioria dos alunos assinalam opção *Muitas vezes* nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Leio devagar e com muita atenção (14)”; “Uso um dicionário para me ajudar a encontrar o significado das palavras que não conheço” (11); “Costumo reler algumas partes do texto” (14). Esta maioria poderá indicar que os alunos já começam a preocupar-se em utilizar algumas estratégias para colmatar alguns erros ou falhas de compreensão. A opção *Raramente*, foi assinalada por uma maioria de alunos nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Costumo fazer esquemas ao lado do texto para perceber melhor” (10); “Salto as partes do texto que não compreendo” (16 alunos); “Leio o texto o mais rapidamente possível” (13). No que concerne a opção *Nunca*, foi assinalada por uma maioria de alunos nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Vou resumindo à medida que avançam na leitura” (11); “Consigo dizer em poucas palavras quais as informações mais importantes de um parágrafo” (16). Estes últimos dados, significam que a síntese da informação parece não realizar-se, podendo depreender-se que os alunos têm dificuldade em sintetizar um texto, ou seja, diferenciar o acessório do essencial. Nenhum aluno escreveu outra estratégia de compreensão leitora. Os dados mostram que a utilização de estratégias de compreensão leitora, *durante* a leitura de um texto, não é uma prática comum.

Como Solé (1998) afirma, o maior esforço do leitor ocorre *durante* a leitura. Logo, se a maioria não utiliza as estratégias de compreensão leitora aquando da leitura de um texto, poderá ser mais difícil construir uma possível interpretação do texto e resolver algum problema que possa ocorrer no decorrer da leitura.

### Quadro 5. “Durante a leitura de um texto o que costumamos fazer?”

Estratégias de compreensão leitora	Escala de frequência		
	Muitas vezes	Raramente	Nunca
	n/18	n/18	n/18
Leio devagar e com muita atenção	14	0	4
Crio uma ideia na minha cabeça do que foi lido (cheiros, sabores, sentimentos)	6	4	8
Faço uma leitura seletiva (leio partes do texto)	5	5	8
Faço perguntas a mim próprio sobre as partes do texto que não compreendo	9	3	6
Sublinho e tomo notas durante a leitura	7	5	6
Vou resumindo à medida que avanço na leitura do texto	5	2	11
Faço perguntas a mim próprio sobre as ideias contidas no texto	5	5	8
Sublinho e adivinho as palavras desconhecidas que encontro ao longo do texto	4	9	5
Uso um dicionário para me ajudar a encontrar o significado das palavras que não conheço	11	1	6
Costumo fazer esquemas ao lado do texto para perceber melhor	3	10	5
Registo novas palavras no meu caderno	6	6	6
Costumo reler algumas partes do texto	14	0	4
Consigo dizer em poucas palavras quais são as informações mais importantes de um parágrafo	2	0	16
Salto as partes do texto que não compreendo	0	16	2
Leio o texto o mais rapidamente possível	0	13	5
Outro. Qual?	0	0	0

#### P.19, “Quando acabas de ler um texto o que costumamos fazer?”

Os dados do *Quadro 6* mostram as respostas dadas pelos alunos à questão anterior. Uma maioria dos alunos assinalaram a opção *Muitas vezes*, nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Identifico as personagens do texto” (12); “Consigo dizer o que aprendi com o texto” (11); “Fico com vontade de saber mais sobre o texto” (12); “Quando não percebo o texto volto a ler novamente” (14). A opção *Raramente* foi assinalada por uma maioria dos alunos nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Faço um reconto oral do texto que li” (10); “Caraterizo fisicamente e psicologicamente as personagens” (10); “; “Comparo o texto que li com outros textos ou filmes que conheço” (10); “Consigo dizer por poucas palavras a mensagem do texto” (16); “Escrevo o texto por palavras minhas” (10). No que concerne a opção *Nunca*, foi assinalada por uma maioria de alunos nas seguintes estratégias de compreensão leitora: “Escrevo respostas à questões sobre o que li” (8); “Faço um resumo, por escrito, sobre o texto que li” (9); “Comparo as minhas ideias iniciais antes da leitura com as ideias que tirei depois de ler” (8). Nenhum aluno escreveu outra estratégia de compreensão leitora.

Os dados anteriores poderão querer dizer que os alunos não estão a usar estratégias de compreensão leitora depois de ler os textos, ou que se as usam não têm consciência de o fazerem. Não deixa de ser relevante que os alunos raramente utilizam atividades de escrita em articulação com as atividades de leitura.

No que diz respeito às estratégias que os alunos *depois* da leitura, de um modo geral, e tendo em conta os dados, podemos perceber que os alunos não utilizam constantemente as estratégias de compreensão leitora. Segundo Giasson (1993), Solé (1998), Sim-Sim (2007), é importante que as crianças construam uma síntese esquemática do texto, que façam resumos, que troquem expressões a respeito dos textos que leem, que avaliem as informações ou opiniões emitidas no texto, aspetos não valorizadas pelos alunos deste estudo.

**Quadro 6. “Quando acabas de ler um texto o que costumavas fazer?”**

Estratégias de compreensão leitora	Escala de frequência		
	Muitas vezes	Raramente	Nunca
	n/18	n/18	n/18
Escrevo respostas a questões sobre o que li	4	6	8
Faço um reconto oral do texto que li	7	10	1
Identifico as personagens do texto	12	5	1
Caraterizo fisicamente e psicologicamente as personagens	6	10	2
Discuto com os colegas o texto que foi lido	6	8	4
Faço um resumo, por escrito, sobre o texto que li	3	6	9
Comparo as minhas ideias iniciais antes da leitura com as ideias que tirei depois de ler	5	5	8
Comparo o texto que li com outros textos ou filmes que conheço	3	10	5
Consigo dizer o que aprendi com o texto	11	7	0
Procuro informações sobre o que li do texto	6	7	5
Falo do texto com a minha família	6	8	4
Fico com vontade de saber mais sobre o texto	12	4	2
Consigo dizer por poucas palavras a mensagem do texto	2	16	0
Quando não percebo o texto volto a ler novamente	14	3	1
Escrevo o texto por palavras minhas	2	10	6
Releio o texto todo várias vezes	7	6	5
Outro. Qual?	0	0	0

Embora a utilização das estratégias de compreensão leitora não seja sistemática, estes dados poderão significar que estas, por vezes, são utilizadas. Efetivamente, os alunos apesar de utilizarem algumas estratégias, poderão não ter consciência de que as estão a usar.

Todas as estratégias utilizadas, no *antes*, no *durante* e no *depois* da leitura, são importantes porque segundo Solé (1998) ajudam as crianças a lerem em qualquer contexto escolar e extra - escolar sempre que estejam em contacto com qualquer tipo de texto, ajudando-as a compreender o que estão a ler, permitindo-lhes atribuir significado aos textos, pelo que a sua não utilização pode querer significar que quando leem as crianças estão a ter dificuldades em compreender.

## **5. ° CAPÍTULO- CONCLUSÃO DA COMPONENTE INVESTIGATIVA**

### *5.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES*

Neste capítulo, dou resposta aos objetivos definidos para este estudo e às respetivas perguntas de partida. Também apresento as limitações deste trabalho e as minhas perspetivas futuras.

Ao longo da minha Prática, aprendi que incentivar para a leitura não era tarefa fácil, mas não era impossível. No decorrer das aulas, apercebi-me que as crianças não abraçavam a leitura e não sentiam amor por esta prática tão importante e gratificante. As crianças, nas aulas, simplesmente não conversavam sobre livros. Quando terminavam as tarefas, em vez de lerem um livro, faziam desenhos. Quando liam um texto, tinham uma decifração cuidada. No entanto, quando a professora titular pedia para o interpretarem, tinham muita dificuldade.

Relativamente aos resultados de um teste diagnóstico que foi realizado pela professora titular da turma, é de salientar que os resultados foram negativos na disciplina de Português, precisamente no domínio da leitura. Tendo em conta estes dados que recolhi ao longo das aulas, pude verificar o quanto era importante estudar este domínio do Português - a leitura. Desta forma, a leitura despertou o meu interesse e a minha curiosidade.

Como existe um leque alargado de informação sobre a leitura, debruçei-me, essencialmente, em duas dimensões: as práticas de leitura e as estratégias de compreensão leitora. Deste modo, decidi realizar o presente estudo com os alunos do 5.º ano de escolaridade, na Prática em contexto de Português, tendo como perguntas de partida: “Quais as práticas de leitura dos alunos do 5.º ano?” “Quais as estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam quando leem um texto?”

Para realização deste estudo, e tendo por base as perguntas de partida, formulei os seguintes objetivos: i) Conhecer as práticas de leitura dos alunos; ii) Caracterizar o perfil leitor dos alunos; iii) Conhecer as estratégias de compreensão leitora realizadas pelos alunos; iv) Refletir sobre a importância da utilização de estratégias de compreensão leitora.

Para que este estudo fosse realizado, foi necessário passar por diversas fases distintas, tais como a pesquisa documental, a elaboração do Inquérito por Questionário, o preenchimento do Inquérito por Questionário, a recolha do Inquérito por Questionário, a recolha dos dados e, por último, a apresentação e discussão dos dados.

Depois da análise quantitativa e da respetiva discussão dos dados recolhidos, foi-me possível reter algumas conclusões respeitantes às escolhas dos alunos verificáveis no inquérito por questionário, respondendo assim aos objetivos propostos e às perguntas de partida.

Considerando o primeiro objetivo, conhecer as práticas de leitura dos alunos, os dados mostram que um número significativo de alunos possui práticas de leitura, porém não na sua totalidade, como era de esperar. É ainda de referir que os alunos não frequentam assiduamente a biblioteca, são pequenos leitores porque leem, em média, dois a cinco livros por ano. A maioria não costuma requisitar livros, costuma ler na escola somente o manual escolar, parecem não partilhar conversas sobre os livros com os colegas. A família parece apoiar os alunos na leitura porque pede para as crianças lerem, como comprova o *Gráfico 4*. No entanto, apesar do apoio familiar, os resultados parecem indicar que prática de leitura não está incutida no quotidiano dos adultos que fazem parte da vida destes alunos porque os adultos não costumam ler para as crianças, como se pode verificar no *Gráfico 1*. Os alunos ainda tiveram dificuldade em nomear --o nome de um livro que um adulto goste de ler, como demonstra o *Gráfico 10*. Ainda existem dados que evidenciam uma relação positiva com a leitura, uma vez que grande parte dos alunos indicou gostar de ler. Quando os alunos frequentam a biblioteca é para ler livros, mostrando preferência por textos e atribuem valor à biblioteca e aos livros. Para este grupo de inquiridos, a leitura representa uma atividade de muita importância, tendo a necessidade de querer ser leitor e parece compreender o que é “ser um bom leitor”.

No que se refere ao segundo objetivo, caracterizar o perfil leitor dos alunos do 5.º ano de escolaridade, pude constatar que o nosso universo em estudo gosta de ler, mas outros dados levam-me a pensar que não estamos perante grandes leitores porque um número significativo de alunos assinalou que não é hábito a compra de livros e normalmente não requisitam livros na biblioteca da escola. Também pude verificar que um grande número de alunos respondeu que os pais não costumam ler para eles. Segundo Solé (1998), os pais têm um papel importante na formação de leitores porque é determinante que os

alunos possam ver os pais como leitores, visto serem os seus modelos. Embora que na maioria, o grupo seja de pequenos leitores, porque lê dois a cinco livros por ano, existem dados que indicam que os alunos parecem ter uma relação positiva com a leitura porque a maioria lê todos os dias, ou quase todos os dias, e mostra preferência por livros e textos. Os participantes têm a consciência da importância da leitura e da necessidade de quererem ser leitores. Estes dados são fundamentais para a construção de um projeto pessoal da leitura.

Não pude deixar de lado um dado importante: a maioria dos alunos lê na escola o manual escolar e costumam ler na biblioteca escolar. Tendo em conta estes dados, é importante que a escola repense sobre as práticas de leitura e que os professores realizem atividades nas salas de aula; deve também ter como objetivo, o "saber" incutir nos alunos o gosto pela leitura. Azevedo (2007, p. 52) explica que é fundamental que nas salas de aula sejam criadas condições de leitura, quer individual quer coletiva, pelo que é importante que os alunos tenham ao seu dispor diversos livros de diferentes tipologias. Para que essa tipologia seja escolhida com rigor, é necessário que o professor seja "entusiasta", um autodidata de livros e que consiga selecionar os livros mais adequados para os seus alunos. Também é importante que proporcione discussão à volta dos livros e que sejam ensinadas estratégias aos alunos que "favoreçam a emergência de um projeto pessoal de leitor" (Azevedo, 2007, p. 52). Assim sendo, é essencial que seja o próprio professor a ser um bom leitor, não seja apenas "aquele" que goste de ler, mas "aquele " que lê regularmente, assim se tornará um bom modelo para os seus alunos.

De um modo geral, é importante que a escola e a família realizem esforços para desenvolver nos alunos práticas e atitudes positivas face à leitura, de forma a torná-los bons leitores. Para que os objetivos atribuídos à leitura sejam atingidos, é preciso que a família e a escola repensem no papel que a leitura desempenha e no impacto que ela exerce na sociedade. É necessário que estes dois agentes (família e escola) repensem o modo como envolvem os alunos na leitura, porque segundo Azevedo e Sardinha (2009, p. 82)

[...] se por um lado é um dado adquirido que é insubstituível o papel dos professores educadores no envolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler [...], não devemos por outro lado, ignorar que a aprendizagem da leitura realizada pelas crianças é uma actividade diária que acontece informalmente nos lugares frequentados pro estas, em casa, na escola, ou na rua.

Assim, cabe ao professor capitalizar a predisposição para a leitura, visto que as crianças responderam que gostam de ler, e promover “ uma efectiva intencionalidade mediação e promoção da leitura”, através da exploração de textos, de atividades significativas que tenham como objetivo o ensinamento das estratégias de compreensão leitora, assim como os textos e os livros que lhes são oferecidas, bem como disponibilizar às crianças livros e proporcionar-lhes idas às bibliotecas. Com isto tudo, se criam hábitos de leitura.

No que concerne ao terceiro objetivo, conhecer as estratégias de compreensão leitora realizadas pelos alunos, a leitura dos dados poderá indicar que a utilização das estratégias de compreensão leitora não é uma prática comum. Nas estratégias de compreensão leitora, antes de lerem um texto (*Quadro 4*), a maioria dos alunos parece perceber porque vai ler um texto; os alunos percebem pelo título, o assunto do texto; tentam adivinhar o texto que vão ler a partir do título e das imagens, pensam sobre o que as imagens e o título fazem lembrar. Relativamente às restantes estratégias, os alunos raramente ou nunca as utilizam. Sobre as estratégias de compreensão leitora, durante a leitura do texto (*Quadro 5*), tendo por base a maioria dos alunos, estes utilizam as seguintes estratégias: leem devagar e com muita atenção; fazem perguntas a eles próprios sobre as partes do texto que não compreendem; sublinham e tomam notas durante a leitura; usam o dicionário para encontrar o significado das palavras que não conhecem e costumam reler partes do texto. As restantes estratégias, os alunos raramente ou nunca utilizam. Por último, as estratégias que os alunos utilizam depois da leitura (*Quadro 6*) e, mais uma vez tendo por base a maioria dos alunos, estes utilizam as seguintes estratégias: fazem reconto oral do texto que leem; identificam as personagens do texto; conseguem dizer o que aprenderam com o texto; ficam com vontade de saberem mais sobre o texto e quando não percebem o texto, voltam a ler novamente. Em relação às restantes estratégias, os alunos raramente, ou nunca, utilizam.

No que diz respeito ao quarto e último objetivo, refletir sobre a importância da utilização de estratégias de compreensão leitora, alguns autores utilizados para a realização do enquadramento teórico deste estudo referem que os alunos utilizam as estratégias de compreensão leitora quando estas são ensinadas. Atendendo que ler é compreender, é importante implementar algumas estratégias aquando da leitura de um texto. Antes de começarmos a ler, é importante ativar os conhecimentos prévios e antecipar os sentidos. Durante a leitura, deve-se confirmar antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, selecionar ideias importantes e resumir.

Após a leitura, devem-se confirmar as antecipações, resumir o texto e esclarecer todas as dúvidas que surjam. Piaget (1932) ensinou que se constrói conhecimento através da interação entre o que já sabemos (conhecimentos prévios) e o conhecimento novo. O aluno parte do que já sabe para procurar compreender a informação desconhecida (Azevedo, 2007, pp. 47, 48).

Tendo em conta os resultados obtidos através da análise dos dados da 2.<sup>a</sup> parte do inquérito por questionário, pode-se perceber que os alunos antes da leitura utilizam algumas estratégias de compreensão leitora. Porém, deixam de parte uma das estratégias muito importante: “Procuro informações sobre o texto que vou ler”, ou seja, é importante que os alunos antecipem os seus conhecimentos prévios, que tenham a capacidade de selecionar de forma adequada e crítica algumas informações que sejam pertinentes e que poderá enquadrar-se no texto que vão ler. O mesmo acontece com as estratégias utilizadas no durante e depois da leitura, por exemplo, os alunos não resumem à medida que avançam no texto, não realizam esquemas, não conseguem dizer o que aprenderam com o texto, não procuram informação do texto que leem, não escrevem respostas a questões sobre o que leem, entre outras estratégias que “raramente” ou “nunca” utilizam. Solé (1998) explica que se pode ler superficialmente, mas também é importante ler profundamente, ou seja, é fulcral interrogar os textos, deixar que eles proponham novas dúvidas, questione ideias que levem o leitor a construir novas ideias. Mas para isso, é essencial que os alunos estejam preparados para esse exercício, daí a importância do ensino das estratégias de compreensão leitora. É importante que a escola reflita sobre estes dados, ou seja, tenha a sensibilidade de ensinar as estratégias de compreensão leitora, porque a escola é o lugar social privilegiado para aceder à leitura e construir leitores proficientes (Dionísio, 2000). Cabe, assim, sobretudo à comunidade escolar formar leitores competentes.

Quando os alunos são leitores proficientes, passam a participar mais nas aulas e divulgam os seus pontos de vista, buscando argumentos para justificarem os seus objetivos. Neste contexto, os alunos têm a capacidade de se tornarem protagonistas, papel este que durante anos foi ocupado pelos professores. Todas estas características são importantes para que estes alunos não sejam excluídos da sociedade, que valorizem a sua identidade, a sua cultura e que estejam abertos às novas mentalidades e ideias.

Tendo por referência as minhas perguntas de partida, “Quais as práticas de leitura dos alunos do 5.º ano?”; “Quais as estratégias de compreensão leitora que os alunos utilizam quando leem um texto?”. Relativamente à primeira questão. É possível afirmar que, de uma forma muito geral, os resultados mais positivos se referem à noção da importância da leitura e ao número de alunos que gostam de ler. De igual modo, pode-se afirmar que os alunos leem, embora não o façam com grande regularidade. Estes parecem ser incentivados à leitura, e esse incentivo parece estar associado ao professor. Os alunos, em geral, leem nas bibliotecas, o que mostra que a escola parece valorizar este recurso. Porém, os alunos não costumam requisitar os livros, logo é importante que a escola reflita sobre este dado. Um dado positivo diz respeito aos alunos que "libertam" um pouco do seu tempo semanal à prática da leitura, porque a maioria lê quase todos os dias em casa e o gosto pela leitura parece ser influenciado pela escola. Baseando-se nestes dados, a maioria dos inquiridos parece ter a consciência do papel da escola, no que se refere ao estímulo e desenvolvimento da leitura.

No que diz respeito à segunda questão, nem sempre os alunos utilizam as estratégias de compreensão leitora, possivelmente porque não as conhecem ou porque provavelmente não foram ensinadas, ou então, não estão habituados a utilizá-las. Porém, pelos resultados obtidos, os alunos parecem utilizar mais as estratégias de compreensão leitora antes de lerem um texto. É importante que os alunos estejam familiarizados com todas as estratégias de compreensão leitora, porque segundo Giasson (1993), Solé (1998) e Sim-Sim (2007), para que o ensino da compreensão de textos seja eficaz, é importante que sejam ensinadas estratégias específicas de Auto monitorização e, além disso, estratégias específicas para a abordagem de cada tipo de texto.

Enquanto limitações deste estudo, a opção por uma metodologia quantitativa não permitiu conhecer, de forma fiel, as razões subjacentes às escolhas dos inquiridos. Assim, teria sido relevante articular uma metodologia de natureza qualitativa com a metodologia quantitativa usada, o que permitiria ficar a conhecer, de modo fundamentado, o esboço de perfil leitor apresentado. Neste sentido, a realização de entrevistas poderia ter sido útil, de forma a esclarecer algumas dúvidas.

De igual modo, a construção do inquérito por questionário não deixa de apresentar grandes fragilidades, quer ao nível dos itens apresentados quer da escala utilizada.

Apesar das imitações deste estudo, a realização deste trabalho foi muito importante para mim. Como futura professora, aprendi a valorizar, ainda mais, a leitura. Espero, no futuro, proporcionar aos alunos momentos prazerosos à volta dela. Abrir-lhes muitas portas, que são entradas para um mundo mágico; portas que são as capas dos livros e o mundo mágico são todas as páginas do livro. Quero incentivar os alunos a abraçar os textos que leem, com motivação e dedicação. Tenciono disponibilizar-lhes instrumentos, e entre elas as estratégias de compreensão leitora, para que os ajudem a compreender os textos que leem e assim poderem progredir no "fantástico mundo da leitura".

Acredito que, com esforço, ajudamos o aluno a abraçar a leitura, para que este possa entrar no mundo mágico. É importante que o aluno aprenda que a leitura é um caminho que se encontra preenchido por palavras e que lhe cabe decifrá-las e montar o "puzzle" para que assim possa perceber a história; história que normalmente contém um significado, uma mensagem, uma lição de vida que cabe a cada criança conhecê-la para melhor se conhecer.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório tem muito significado para mim, pois reflete os momentos que vivi ao longo dos dois anos de mestrado. Trata-se de um testemunho que permite recordar as aprendizagens que realizei, as dificuldades que senti e, o mais importante, o que foi feito para colmatar essas mesmas dificuldades, desejando a busca da melhoria.

Estes dois anos de mestrado contribuíram para ultrapassar as dificuldades e lidar com situações menos agradáveis. O que mais me marcou na prática, foi a relação que tive com as crianças que, de certa forma, me ajudaram a acreditar mais em mim. O contexto de 2.º CEB foi o mais significativo para mim porque aprendi a lidar com as minhas fraquezas. Ambiciono a "perfeição", e como tal, o sentimento de querer aprender cada vez mais é enorme e devido a isso, lutei com certas angústias que me atormentavam. Aprendi a refletir e a ponderar as situações; quando estas (situações) apresentavam um maior obstáculo, encontrava meios de os poder ultrapassar. Admito que foi neste contexto, um pouco atribulado, que me apaixonei pelo ensino!

Para além da componente reflexiva, a componente investigativa deste relatório também me permitiu desenvolver determinadas competências. Embora com algumas fragilidades, tais como: saber pesquisar e selecionar as informações úteis, que serviram de base para este estudo; saber selecionar a metodologia que mais se aplica neste estudo, bem como saber construir o instrumento de recolha de dados, que apesar de muito frágil em termos de itens e escalas me fez ver que no futuro pode ser melhorado; saber ler, analisar e confrontar os dados com os autores do enquadramento teórico de forma a chegar algumas conclusões. Estas competências contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

As conclusões do meu estudo, permitiram-me ver quais as práticas de leitura dos alunos, bem como as estratégias de compreensão leitora que estes utilizam quando leem um texto. Os resultados fizeram-me ver o quanto é importante investir nestas duas dimensões da leitura.

## BIBLIOGRAFIA

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, M. (2001). *Motivar para a leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Amorim, G. (1941). *Atlas de Portugal*. Coimbra.
- Araújo, A. (2007). *A Compreensão na Leitura: investigação, análise e boas práticas*. Lisboa: Lidel.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil- elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores das teóricas às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F., & Sardinha, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Barbosa, L. (2004). *Trabalho de grupo e dinâmica dos pequenos grupos*. Porto: Edições Frontamento.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cabrita, I. (1999). Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática. Em R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, & M. Sousa, *Manuais escolares, estatuto, funções, história* (p. 149). Minho: Universidade do Minho.
- Capul, M., & Lemay, M. (2005). *Da educação à interação social*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Cruz, V. (2005). *Incentivar o prazer de ler-atividades de leitura para jovens*. Lisboa: Edições Asa.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Porto: Lidel.
- Dias, L. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dionísio, M. (2000). *A construção de comunidades de leitores- leituras do manual de Português*. Porto: Almedina.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo numa sala de aula*.
- Ferreira, S. (2011). *O professor reflexivo e a implementação da aprendizagem cooperativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estudo caso*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Figueiredo. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica, o projeto: outras culturas do mundo na nossa escola*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Fitas, A. (2011). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a implementação de uma sequência de actividades e suas vantagens no ensino das ciências experimentais no 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a dissolução em líquidos*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Gamboa, M. J. (Outubro de 2008). Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros? *Gulbenkian Casa da Leitura- Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação*, pp. 1-17.
- Gamboa, M. J. (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de leitura- Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Educação.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Hérbet, L., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, e. a. (2009). *Invstigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores-concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto: Porto Alegre.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lessard, H., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, M. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, M. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. Em M. Sequeira, *Formar leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 59-71). Lisboa: Instituto da inovação educacional.
- Mancelos, J. (2011). *Introdução à escrita criativa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, M., & Sá, C. (s.d.). *As crianças e a leitura na pós-modernidade: Contributo dos manuais escolares de Língua*. Obtido de Casa da leitura: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot\\_criançasLeitura\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf)
- Ministério, E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ministério, E. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular .
- Ministério, E. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular .
- Ministério, E. (20 de setembro de 2013). *Ler+ Escolas*. Obtido de Plano Nacional de Leitura:

[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/todas\\_as\\_listas\\_-\\_2013\(2\).pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/livros/todas_as_listas_-_2013(2).pdf)

- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Navas, P., & Dellisa, P. (14 de abril de 2009). *Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: Da palavra ao texto*. Obtido de Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia .
- Pereira, A. (2013). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica- A recolha, organização e interpretação de dados no jardim-de-infância; estratégias e aspetos do Sentido do Número evidenciados pelas crianças*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Pereira, J., & Lopes, M. (s.d.). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*.
- Pimenta, S. (1997). *Estágio e formação de professores: Unidade teórica e prática*. . Braga: Universidade do Minho.
- Pombo, O., & Levy, H. (1994). *A Interdisciplinaridade Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Poslaniec, C. (2004). *Dix animations de lecture an cycle 3*. Paris: Retz.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais (4.ª ed)*. Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.
- Roldão, M. (1991). *Gostar de História- um desafio pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto editora.
- Schmidt, M., & Cainelli. (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione.
- Serrão, A., Ferreira, C., & Sousa, H. (2010). *Pisa 2009- Competências dos alunos portugueses*. Lisboa: Gave- Gabinete de avaliação educacional.

- Sim-Sim, I. (2006). Na busca do caminho escondido: Uma reflexão iluminada pela investigação. Em Sim-sim, *Ler e ensinar a ler* (pp. 11-19). Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Ferraz, J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão da leitura. Em I. Sim-sim, *Ler e ensinar a ler* (pp. 33-62). Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Viana, L. (2007). *Para avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Ministério da educação.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto: Artmed Editora.
- Sousa, & Baptista. (2011). *Como fazer investigação, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, A., & Canavilhas, C. (1993). *Novas estratégias novos recursos no ensino da História*. Lisboa: Edições Asa.
- Sousa, M. (1993). *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Sucena, A., & Castro, S. (2008). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. DGIDC: Ministério da Educação.
- Viana, F. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. Em C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca* (pp. 61-66). Porto: Departamento de formação em Educação Básica.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Edições Almada, SA.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

# **ANEXOS**

## Anexo I- Planificação

Entrada em sala de aula: 09h00			
Área/Conteúdos	Competências	Atividades/ Estratégias	Recursos
<p><b>Português</b>  <b>Domínio da leitura</b>            -Informação relevante e acessória;            -Assunto e ideia principal.</p> <p><b>Português</b>  <b>Conhecimento explícito da língua</b>            - Tipos de frase: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa.            - Sinais de pontuação.</p>	<p>Os alunos ao entrarem na sala de aula deverão ser capazes de organizar os seus materiais e sentarem-se de forma correta e silenciosa nas cadeiras. O aluno das tarefas diárias deverá ser capaz de desempenhar a sua função de forma autónoma e responsável aquando da distribuição dos materiais à turma.</p> <p>No âmbito do domínio da leitura na área do Português, os alunos, aquando da compreensão oral do livro <i>Anita vai às compras</i> de Gilbert Delahaye, deverão identificar o tema central e os aspetos acessórios.</p> <p>No âmbito do conhecimento explícito da língua, na área do Português, os alunos, aquando da resolução de uma ficha de consolidação de conhecimentos, deverão mencionar, por escrito, as formas e tipos de frase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos entram na sala de aula e sentam-se nos respetivos lugares. Posteriormente, um aluno redige no quadro a presente data.</li> <li>Os alunos ouvem o conto intitulado: <i>Anita vai às compras</i> de Gilbert Delahaye, pela mestranda, seguido de um diálogo sobre o mesmo. Este conto e diálogo têm como objetivo motivar o interesse dos alunos para as atividades seguintes.</li> <li>A mestranda escreve frases (afirmativas e negativas), ou seja, no lado esquerdo do quadro estarão as frases afirmativas e do lado direito as respetivas frases na forma negativa. De referir que na forma negativa faltarà uma frase. Neste, o objetivo é que um aluno de cada vez se dirija ao quadro e faça a respetiva ligação. No final sobrarà uma frase afirmativa, em que o objetivo é que um dos alunos se dirija ao quadro e escreva a forma negativa.</li> <li>O aluno das tarefas diárias distribui por cada aluno uma folha A4 na vertical.</li> <li>Os alunos ouvem com atenção o pretendido. Nessa folha A4 na vertical constará um pequeno excerto na forma afirmativa em que o objetivo é que cada aluno, nessa mesma folha, a coloque na forma negativa. De referir que os pequenos excertos serão retirados do conto lido no início da aula.</li> <li>Os alunos realizam o pretendido em silêncio e individualmente.</li> <li>Depois da realização, alguns alunos são chamados ao quadro para lerem a formação das frases formadas na negativa. Estes são chamados de forma aleatória.</li> <li>De seguida, o aluno das tarefas diárias distribui por todos os alunos uma ficha de consolidação de conhecimentos.</li> <li>Após a distribuição, os alunos ouvem com atenção todos os exercícios da presente ficha de consolidação.</li> <li>Os alunos realizam a ficha em silêncio e individualmente.</li> <li>Após a realização, um aluno de cada vez, escolhido de forma aleatória, dirige-se ao quadro para fazer a respetiva correção (exceto o exercício nº1, pois será para avaliação).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conto intitulado: <i>Anita vai às compras</i> de Gilbert Delahaye;</li> <li>15 folhas A4 na vertical (anexo II);</li> <li>Ficha de consolidação de conhecimento s;</li> <li>Lápis de carvão;</li> <li>Afiadeira;</li> <li>Borracha.</li> </ul>
<b>Intervalo: 10h30 às 11h00</b>			

<p><b>Estudo do Meio</b> <b>À descoberta das inter-relações entre espaços.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comércio;</li> <li>- Locais de comércio;</li> <li>- Produtor;</li> <li>- Comerciante;</li> <li>- Consumidor;</li> <li>- Meios de transporte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno das tarefas diárias deverá ser capaz de desempenhar a sua função de forma autónoma e responsável aquando da distribuição dos materiais à turma.</li> <li>• No âmbito da descoberta das inter-relações entre espaços, na área do Estudo do Meio, os alunos, aquando da visualização da dramatização, intitulada: <i>O comércio</i>, seguido de uma discussão de ideias, deverão ser capazes de identificar as funções de cada um dos intervenientes no circuito comercial: comerciante, consumidor e produtor.</li> <li>• No âmbito da descoberta das inter-relações entre espaços, na área do Estudo do Meio, os alunos, aquando da realização de uma ficha de consolidação de conhecimentos deverão ser capazes de mencionar alguns exemplos de tipos de comércio, bem como os diferentes locais onde os comerciantes vão abastecer e os respetivos transportes dos produtos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos regressam do intervalo, entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares.</li> <li>• Os alunos assistem a uma dramatização realizada pelas mestrandas. Dramatização relacionada com o comércio, bem como a conceção de conceitos relacionados.</li> <li>• Depois da dramatização, há um diálogo entre os alunos e a mestranda sobre a mesma e os diversos conceitos relacionados com o comércio.</li> <li>• Após o diálogo/debate, os alunos visualizam um PowerPoint intitulado: <i>Comércio local</i>.</li> <li>• Após a visualização, o aluno das tarefas diárias distribui por todos os alunos uma ficha de consolidação de conhecimentos relacionados com o comércio.</li> <li>• Os alunos ouvem com atenção a explicação da presente ficha de consolidação.</li> <li>• Após a explicação, os alunos resolvem a ficha de consolidação em silêncio e individualmente.</li> <li>• Depois da ficha resolvida, a pedido da mestranda e de forma aleatória, alguns alunos respondem às questões de forma oral, para que o grande grupo a corrige.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint intitulado: <i>Comércio</i>;</li> <li>• Ficha de consolidação de conhecimentos;</li> <li>• Material riscado</li> </ul>
<b>Hora de almoço: 12h00 às 13h30</b>			
<p><b>Matemática</b> <b>Números naturais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dezena de milhar;</li> <li>-Centena de milhar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno das tarefas diárias deverá ser capaz de desempenhar a sua função de forma autónoma e responsável aquando da distribuição dos materiais à turma.</li> <li>• No âmbito dos números naturais, na área da Matemática, os alunos, aquando da exploração do ábaco, deverão ser capazes de dizer o número que está representado no ábaco.</li> <li>• No âmbito dos números naturais, na área da Matemática, os alunos, aquando do jogo intitulado: Os milhares, deverão ser capazes de realizarem somas e subtrações.</li> <li>• No âmbito dos números naturais, na área da matemática, os alunos aquando da realização da ficha de consolidação de conhecimentos, serão capazes de representar matematicamente os números na classe dos milhares e na classe das unidades e deverão decompor os números.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alunos regressam do almoço, entram na sala e sentam-se nos respetivos lugares.</li> <li>• Os alunos ouvem com atenção uma primeira abordagem sobre as dezenas de milhares através de material multibásico, explorando-o. Alguns alunos, de forma aleatória manuseiam o respetivo material e fazem a representação de um número estipulado pela mestranda.</li> <li>• Após a exploração do material multibásico, os alunos jogam um jogo oralmente e em grande grupo. Este jogo consiste na introdução da centena de milhar. Haverá dois sacos, cada com vários cartões. Cartões esses que estarão representados números. Alguns alunos jogam, um de cada vez. O jogo inicia com a retirada de um cartão de cada saco e da realização de uma adição e subtração dos números retirados. Os alunos irão registar, no quadro, os números que constam nos cartões e irão efectuar a soma e a subtração mentalmente e cabe ao grande grupo verificando mentalmente ou recorrendo ao algoritmo se os resultados estão corretos.</li> <li>• Depois do jogo, o aluno das tarefas diárias distribui por cada aluno uma ficha de consolidação de conhecimentos.</li> <li>• Após a distribuição, cada aluno ou a explicação da ficha em questão.</li> <li>• Depois da explicação, os alunos realizam a ficha de consolidação em silêncio e individualmente.</li> <li>• Após a realização, os alunos, um de cada vez, dirige-se ao quadro para fazer a resolução dos exercícios, enquanto os restantes ficam atentos à mesma.</li> <li>• Os alunos respondem a questões colocadas pela mestranda, como por exemplo: -“Alguém tem alguma dúvida que queira ver esclarecida?”; -“Perceberam todos os exercícios?”; entre outras questões que possam surgir em detrimento do feedback obtido. Com esta conversa final, pretende-se arrecadar informação necessária para futuras intervenções e verificar se os alunos tem dúvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Cubo;</li> <li>•Jogo;</li> <li>•Ficha de consolidação de conhecimentos;</li> <li>•Lápis de carvão;</li> <li>•Afiadeira;</li> <li>•Borracha.</li> </ul>

## Anexo II

### Questionário aos alunos do 5.º ano de escolaridade, sobre as práticas de leitura e estratégias de compreensão leitora




No âmbito do Mestrado de Educação do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico propus-me realizar um trabalho de investigação para o meu relatório de mestrado. Agradeço a tua disponibilidade e colaboração neste relatório, garantindo-te confidencialidade, sigilo e anonimato perante toda a informação facultada. Este questionário está dividido em duas partes e destina-se a recolher a tua opinião sobre alguns aspetos importantes da leitura

#### 1.ª Parte- Práticas de leitura

1. Sou uma menina   Sou um menino  
2. Chamo-me \_\_\_\_\_

3. Práticas de leitura. (Assinala com um X em cada coluna)



	Sim 	Às vezes 	Não 
Gostas de ler?			
Gostas de ler sozinho(a)?			
Gostas de ler acompanhado(a)?			
Os teus pais costumam ler para ti?			
Vais muitas vezes à biblioteca?			

4. Se na questão 3 assinalaste que não gostas de ler responde à questão 4.1. Se assinalaste que gostas de ler ou às vezes gostas de ler passa para a questão número 5.

- 4.1. Porque é que não gostas de ler? (Assinala com um X uma opção)

- Não me divirto  Ler demora muito tempo  
 Nunca encontrei nenhum livro interessante  Gosto mais de brincar e jogar a bola  
 Sinto preguiça de ler

➔ Assim que terminares esta questão, passa para a questão número 6.

**5. O que gostas mais de ler? (Assinala com um X em cada coluna)**

	Gosto muito	Gosto mais ou menos	Não gosto
Banda Desenhada			
Contos			
Histórias tradicionais (fábulas, lendas)			
Histórias de aventuras e mistério			
Jornais			
Revistas			
Poesia (poemas, rimas, lengalengas)			
Livros religiosos			
Textos na internet			
Livros informativos			
Teatro			
Outro. Qual?			

**6. Em casa, sem ser para estudar e fazer trabalhos de casa, habitualmente costumas ler (com um X, escolhe uma opção)**

- Todos os dias.
- Uma ou duas vezes por semana.
- Nunca ou quase nunca.

**7. Escreve três títulos de livros que conheces ou que já ouviste falar**

---

---

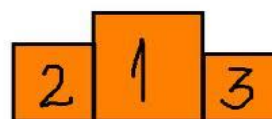
---

8. Quais são os três livros que mais gostas?

1.º \_\_\_\_\_

2.º \_\_\_\_\_

3.º \_\_\_\_\_



9. Quantos livros leste este ano? (Assinala com um X uma opção)

Um livro.

Dois a 5 livros.

Mais de 10 livros.

10. No primeiro ciclo, quando tu lias um livro era: (Com um X escolhe três opções)

porque eu queria.

porque os meus pais diziam para eu ler.

porque a minha professora dizia para eu ler.

porque os meus amigos diziam para eu ler.

porque ler era importante para mim.

11. O que costumavas ler na escola? (Assinala com um X em cada coluna)

	Sim	Às vezes	Não
Livros que trazes de casa			
Textos que trazes de casa			
O manual escolar			
Livros que estão na biblioteca da tua escola			
Outro. Qual?			

**12. Quantas vezes vais a biblioteca por semana? (Com um X escolhe uma opção)**

- Nenhuma.
- Uma a duas vezes por semana.
- Mais de duas vezes por semana.

**13. O que costumavas fazer na biblioteca? (com um X escolhe uma opção)**

- Requisitar livros.
- Ler livros.
- Ler jornais
- Ler revistas.
- Ouvir música.
- Consultar a internet.
- Participar em atividades da biblioteca.

**14. O que achas que poderia ajudar um colega que não gosta de ler a ler mais? (Assinala com um X duas opções).**

- Levá-lo à biblioteca e ajudá-lo a escolher um livro
- Poder ir ler a biblioteca
- Ouvir os pais a lerem uma história ou outro tipo de texto
- A professora pedir a esse aluno para ler mais vezes para a turma
- Ouvir os colegas a falar dos livros que mais gostaram de ler/ouvir ler
- Ouvir o professor a ler e a falar sobre os livros
- Outro.Qual? \_\_\_\_\_

**15. Se alguém te disser que és um bom leitor, o que isso significa para ti?**  
(Assinala com um X três opções).

- Compro livros com muita frequência
- Leio muito e gosto de ler
- Consigo ler rapidamente, alto e sem me enganar nas palavras
- Compreendo todos os textos que leio
- Leio diferentes tipos de texto
- Leio

**16. És capaz de escrever o nome de um livro que um adulto goste de ler? (com um X escolhe uma opção)**

- Sim. Como se intitula? \_\_\_\_\_
- Não.

## 2.ª Parte- Caracterização de estratégias de compreensão leitora

### 17. Antes de leres um texto o que costumás fazer? (Assinala com um X em cada coluna)

	Muitas vezes	Raramente	Nunca
Percebo por que vou ler um texto			
Percebo pelo título o assunto do texto			
Escrevo uma história a partir do título			
Tento adivinhar o texto que vou ler a partir do título e das imagens			
Costumo fazer um desenho a partir do título			
Penso sobre o que as imagens e o título me fazem lembrar			
Converso com a professora e com os colegas sobre o que me faz lembrar o título			
Procuro informações sobre o texto que vou ler			
Outro. Qual?			

### 18. Durante a leitura de um texto o que costumás fazer? (Assinala com um X em cada coluna)

	Muitas vezes	Raramente	Nunca
Leio devagar e com muita atenção			
Crio uma ideia na minha cabeça do que foi lido (cheiros, sabores, sentimentos)			
Faço uma leitura seletiva (leio partes do texto)			
Faço perguntas a mim próprio sobre as partes do texto que não compreendo			
Sublinho e tomo notas durante a leitura			
Vou resumindo à medida que avanço na leitura do texto			
Faço perguntas a mim próprio sobre as ideias contidas no texto			
Sublinho e adivinho as palavras desconhecidas que encontro ao longo do texto			
Uso um dicionário para me ajudar a encontrar o significado das palavras que não conheço			
Costumo fazer esquemas ao lado do texto para perceber melhor			
Registo as novas palavras no meu caderno			
Costumo reler algumas partes do texto			
Consigo dizer em poucas palavras quais são as informações mais importantes de um parágrafo			
Salto as partes do texto que não compreendo			
Leio o texto o mais rápido possível			
Outro. Qual?			

**19. Quando acabas de ler um texto o que costumás fazer? (Assinala com um X)**

	Muitas vezes	Raramente	Nunca
Escrevo respostas a questões sobre o que li			
Faço um reconto oral do texto que li			
Identifico as personagens do texto			
Caraterizo fisicamente e psicologicamente as personagens			
Discuto com os colegas o texto que foi lido			
Faço um resumo, por escrito, sobre o texto que li			
Comparo as minhas ideias iniciais antes da leitura com as ideias que tirei depois de ler.			
Comparo o texto que li com outros textos ou filmes que conheço			
Consigo dizer o que aprendi com o texto			
Procuro informações sobre o que li do texto			
Falo do texto com a minha família			
Fico com vontade de saber mais sobre o texto			
Consigo dizer por poucas palavras a mensagem do texto			
Quando não percebo o texto volto a ler novamente			
Escrevo o texto por palavras minhas			
Releio o texto todo várias vezes			
Outro. Qual?			

Obrigada!



## Anexo III- Registos dos alunos

(Pergunta n.º 7 do inquérito por questionário).

Alunos	1.º Título	2.º Título	3.º Título
1	Anita e o burrinho	Uma aventura	Os répteis, os oceanos...
2	Tobias e o anjo	Uma ventura na casa assombrada	O estranho caso do Choco Gigante
3	Uma aventura	O bando dos quatro	O Gerónimo Stilton
4	O bando dos quatro	O bando dos cinco	O Gerónimo Stilton
5	Uma aventura na televisão	Uma aventura debaixo da terra	Um acampamento nas cataratas de Niágara
6	Uma aventura	Disney	Internet
7	A fonte misteriosa	Os cinco em ação	O olho do lobo
8	Uma aventura na escola	A Anita e a festa de anos	A menina do mar
9	A Anita e a festa de anos	A Cinderela	O reino encantado
10	Futebol total	Um diário de uma totó	Golo de ouro
11	Flor de mel	Uma aventura na escola	A rainha das cores
12	Uma aventura	As fadas	O Primi
13	Alex ponto com	André cabelos em pé	Diário de um banana
14	A fada Oriana	A menina do mar	Naufrágio na ilha dos piratas
15	Uma aventura na escola	Uma aventura no comboio	Uma aventura na casa assombrada
16	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo
17	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo
18	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo

**Legenda:** O aluno regista os três títulos corretos ■ Título incompleto e/ou título incorreto ■ Não regista ■

### Anexo III

Quadro 2- Três títulos de livros que os alunos conhecem ou que já ouviram falar.

Pergunta n.º 7 do inquérito por questionário.

	<b>Alunos (n=18)</b>	<b>Registo dos alunos</b>
<b>Três títulos corretos</b>	10	“Tobias e o anjo”, “Rainha das cores”, “O estranho caso do Choco Gigante”, “Uma aventura na televisão”, “Uma aventura debaixo da terra”, “Um acampamento nas cataratas de Niágara”, “A fonte misteriosa”, “Os cinco em ação” “, “O rei vai nu”, “Uma aventura na escola”, “O olho do lobo”, “A menina do Mar”, “A Anita e a festa de anos”, “A Cinderela”, “O Reino encantado”, “Futebol total”, “Um diário de uma totó”, “Um golo de ouro”, “Flor de mel”, “Uma aventura na escola”, “Alex ponto com”, “André de cabelos em pé”, “Diário de um banana”, “A fada Oriana”, “Naufrágio na ilha dos piratas”, “ “Uma Aventura na escola”, “Uma Aventura no comboio”, “Uma Aventura na casa assombrada”.
<b>Título incompleto e/ou título incorreto</b>	5	“Os répteis, os oceanos...”, “O Gerónimo Stilton” ,”Uma aventura”, “Disney, Internet”, “O banco dos quatro”; “O Primi”; “A fadi”
<b>Não regista nenhum título</b>	3	Não há registo.

## Anexo IV

(Pergunta n.º 8 do inquérito por questionário).

Aluno	1.º Título favorito	2.º Título favorito	3.º Título favorito
1	Os livros da natureza	As wink.	Anita
2	Tobias e o anjo	A rainha das cores	O estranho caso do Choco Gigante
3	O bando dos 4	Gerónimo Stilton	Aventura
4	O Gerónimo Stilton	O banco dos quatro	O banco dos cinco
5	Gerónimo Stilton	Harry Potter	Os cinco
6	Banda desenhada	Aventura	Mistério
7	O amigo fiel.	A fonte misteriosa	Um lugar dentro de nós
8	O rei vai nu	A fada Oriana	Menina do mar
9	O aniversário de Asterix e Obelix	O patinho feio	A Anita e a festa de anos
10	Um Golo de ouro	Um diário de uma totó	Futebol total
11	Flor de mel	Um diário de um totó	A rainha das cores
12	As fadas verdes	Um natal mágico	A Fada Oriana
13	Diário de um banana	Alex ponto com	André cabelo em pé
14	O agosto que nunca esqueci	Naufrágio na ilha dos piratas	A Menina do mar
15	Uma aventura no comboio	Uma aventura na escola	Uma aventura em casa assombrada
16	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo
17	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo
18	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo	O aluno não efetuou registo

**Legenda:** Título correto títulos corretos  Título incompleto e/ou título incorreto  Não regista

**Quadro 3- Três títulos de livros que os alunos mais gostam**

**Pergunta n.º 8 do inquérito por questionário.**

	<b>Alunos (n=18)</b>	<b>Registo dos alunos</b>
<b>Três títulos corretos</b>	<b>10</b>	“Tobias e o anjo”, “Rainha das cores”, “ O estranho caso do Choco Gigante”, “ O amigo fiel.”, “A fonte luminosa”, “Um lugar dentro de nós”, “O rei vai nu”, “A fada Oriana”, “Menina do Mar”, “ O aniversário de Asterix e Obelix ”, “O Patinho feio”, “ A Anita e a festa de anos ”, “Um golo de ouro”, “Um diário de um totó”, “A rainha das cores”, “As fadas do norte”, “Um natal mágico”, “As fadas verdes”, “Diário de um banana”, “Alex ponto com”, “André de cabelos em pé”, “O agosto que nunca esqueci”, “Naufrágio na ilha dos piratas ”, “Uma aventura no comboio”, “Uma aventura na escola”, “Uma aventura na casa assombrada”; Flor de mel.
<b>Título incompleto e/ou título incorreto</b>	<b>5</b>	“Os livros da natureza”, “As wink”, “Anita”, “Gerónimo Stilton”, “O banco dos quatro; O banco dos cinco”, “Harry Potter”, “Os cinco”, “Banda desenhada”, “Aventura”, “Mistério”.
<b>Não regista nenhum título</b>	<b>3</b>	Não há registo.