

O caderno de leitura como recurso pedagógico para desenvolver práticas de leitura no 5.º ano de escolaridade

Relatório de Prática Pedagógica

Maria Ferreira Neves

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, abril de 2026

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

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE, ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaro que o presente relatório de Prática Pedagógica é um trabalho original, desenvolvido por mim, em conformidade com as normas de honestidade académica e integridade científica. Declaro não ter recorrido a qualquer prática de plágio, falsificação ou uso impróprio de informação, garantindo que as ideias, contributos teóricos e dados provenientes de outros autores, se encontram devidamente referenciados de acordo com as normas académicas em vigor.

Declaro ainda que, na dimensão investigativa e reflexiva deste relatório, foram respeitados os princípios éticos associados à investigação em educação. De forma a assegurar a privacidade dos participantes e a confidencialidade da informação, os alunos foram identificados através de códigos alfanuméricos, preservando a identidade dos alunos e a proteção dos dados recolhidos.

Confirmo, também, que foi assegurado o consentimento informado dos participantes envolvidos, incluindo autorização para a recolha e utilização de registos fotográficos presentes neste relatório, para além de terem sido respeitados os princípios de respeito, responsabilidade e proteção dos participantes durante todo o processo.

Em relação à utilização de ferramentas de Inteligência Artificial, estas foram usadas apenas como apoio à revisão linguística e organização textual, não substituindo o trabalho intelectual, a análise crítica, a reflexão pedagógica e a elaboração dos conteúdos, que são da minha inteira responsabilidade.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria José Gamboa, agradeço todos os ensinamentos, a orientação e a disponibilidade que foram essenciais para o meu crescimento enquanto docente e para a concretização deste trabalho.

Aos restantes professores supervisores e professores cooperantes, agradeço a atenção, dedicação e a partilha de conhecimentos e experiências. Convosco aprendi a refletir e a questionar a prática pedagógica.

Aos meus pais, agradeço todo o esforço que fizeram para me permitir seguir o caminho que sempre ambicionei, bem como o apoio constante e os valores que me transmitiram ao longo destes anos.

À Madalena e ao Manuel, os meus irmãos, e aos restantes familiares próximos, agradeço o incentivo, o carinho e as palavras de apoio nos momentos em que mais precisei.

Ao Filipe, obrigada pela paciência, pelo apoio e por estares sempre ao meu lado, especialmente nos momentos mais exigentes. Obrigada por acreditares em mim e por apoiares os meus sonhos. Agradeço, também, à sua família por todo o apoio e carinho.

À Celeste, a minha colega de Prática Pedagógica, obrigada por teres partilhado comigo este percurso de forma tão próxima. Foste a primeira pessoa a viver comigo as alegrias e frustrações do dia a dia. Obrigada por todos os momentos, dentro e fora do contexto educativo.

Às colegas de turma e a todos os que se cruzaram comigo ao longo da licenciatura e do mestrado, agradeço por terem contribuído para que este percurso fosse também feito de partilha, crescimento e bons momentos.

RESUMO

O presente relatório de Prática Pedagógica tem como finalidade apresentar a dinâmica formativa desenvolvida, no âmbito da Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório fundamenta-se em duas dimensões, sendo a primeira de carácter reflexivo e a segunda, de carácter investigativo.

Na *dimensão reflexiva* dá-se a conhecer, de modo sucinto, os ciclos pedagógicos (observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação) vivenciados durante a Prática Pedagógica, tal como atividades que se destacaram em cada contexto educativo de prática. Em cada dimensão, apresento aprendizagens e desafios mais significativos, sendo estes analisados criticamente e fundamentados.

A *dimensão investigativa* foca-se num estudo realizado no 5.º ano de escolaridade, de carácter quantitativo e qualitativo, sobre o contributo do recurso caderno de leitura para o desenvolvimento de práticas de leitura. A partir da utilização deste recurso procura-se incentivar os alunos a ler mais e, simultaneamente, a desenvolver a capacidade de compreender, interpretar e apreciar esteticamente o texto literário. O caderno de leitura foi estruturado em três fases de escrita, a fase antes, durante e após a leitura, sendo o registo realizado em cada uma delas fundamental para o desenvolvimento das competências anteriormente referidas.

Os resultados mostram que, apesar de a maioria dos alunos da turma percecionem a utilização deste recurso pedagógico como um estímulo para o aumento do número de livros, ainda há um longo caminho a percorrer no que concerne à quantidade e à qualidade dos registos escritos sobre os livros lidos. Desta forma, o estudo investigativo mostrou a importância do papel da escola e do

professor na definição de estratégias e recursos que promovam a formação de leitores, capazes de refletir acerca do que leem e com consciência da relevância dessa reflexão.

Palavras-chave

Reflexão crítica, Estratégias de ensino-aprendizagem, Educação literária, caderno de leitura, Compreensão leitora.

ABSTRACT

This Pedagogical Practice report aims to present the formative dynamics developed within the scope of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese, History, and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. The report is based on two dimensions: the first is reflective, and the second is investigative.

In the reflective dimension, the pedagogical cycles (observation, planning, intervention, reflection, and evaluation) experienced during the Pedagogical Practice are briefly presented, along with activities that stood out in each educational context. The most significant learning outcomes and challenges are identified, critically analyzed, and theoretically grounded.

The investigative dimension focuses on a study carried out in the 5th grade, adopting both quantitative and qualitative approaches, on the contribution of the reading notebook as a resource for the development of reading practices. The aim of using this resource is to encourage students to read more and, simultaneously, to develop their ability to understand, interpret, and aesthetically appreciate literary texts. The reading notebook was structured into three phases — before, during, and after reading — with the records produced in each phase being fundamental to the development of these skills.

The results show that, although most students perceive this educational resource as an incentive to increase the number of books they read, there is still room for improvement regarding both the quantity and quality of written reflections on the books. Thus, the study highlighted the importance of the role of the school and the teacher in defining strategies and resources that foster the development of readers who are capable of reflecting on their reading and are aware of the importance of such reflection.

Keywords

Critical reflection, Teaching-learning strategies, Literary education, reading notebook, Reading comprehension

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE, ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
SIGLAS E ACRÓNIMOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
DIMENSÃO REFLEXIVA	3
1. Contextualização	3
2. Passagem pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico	3
2.1. Caracterização dos contextos e dos grupos de alunos	3
2.2. Ciclo pedagógico: da observação à reflexão	6
2.3. Atividades práticas na PP – 1.º CEB I	13
2.3.1. O método das 28 palavras	13
2.3.2. Ensinar e aprender nas diferentes áreas curriculares	16
2.4. Atividade prática na PP – 1.º CEB II	20
2.4.1. Educação inclusiva	25
3. Passagem pela PP – 2.º CEB I e II	27
3.1. Caracterização do contexto e do grupo de alunos	27
3.2. Considerações gerais sobre a PP – 2.º CEB I e II	28
3.3. Ensinar e aprender Português: observar, intervir, avaliar e refletir com a língua e através da língua	31
3.4. Ensinar e aprender História e Geografia de Portugal: observar, intervir, avaliar e refletir no 5.º ano de escolaridade	40
DIMENSÃO INVESTIGATIVA	47
1. Objetivos do estudo e questão de investigação	47
2. Enquadramento teórico	48
2.1. A educação literária e formação de leitores	48
2.2. A escola e a mediação leitora na formação de leitores	50
2.3. Leitura e compreensão	53
2.3.1. Fatores que influenciam uma leitura eficaz	54

2.4. O caderno de leitura.....	58
3. Metodologia de Investigação.....	61
3.1. Método de investigação.....	61
3.2. Participantes	62
3.3. Técnicas de recolha de dados	62
3.4. Instrumentos de análise de dados	63
3.5. Procedimentos da intervenção pedagógica.....	64
3.5.1. Construção do caderno de leitura	64
3.5.2. Atividades complementares ao caderno de leitura	68
3.5.3. Procedimentos	69
4. Apresentação dos dados e discussão dos resultados.....	71
4.1. Categoria: Práticas de leitura.....	71
4.2. Categoria: Frequência de registos no caderno de leitura.....	74
4.2.1. Evolução global dos registos no caderno de leitura	74
4.2.2. Distribuição dos registos em cada fase de leitura.....	80
4.2.3. Considerações finais da categoria	82
4.3. Categoria: Tipo de registos no caderno de leitura	84
4.3.1. Identificação dos elementos paratextuais	84
4.3.2. Compreensão/previsões	85
4.3.3. Compreensão/apreciação crítica e estética	90
5. Análise global dos resultados e considerações finais do estudo.....	98
CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
ANEXOS.....	111
Anexo 1 – Atividade “Bruxa Sabrina”	111
Anexo 2 – Atividade “Teatro de fantoches”.....	111
Anexo 3 – Envio de cartas para Moçambique.....	111
Anexo 4 – Construção de sólidos geométricos.....	112
Anexo 5 – Criação de fantoches	112
Anexo 6 – Construção do castelo com sólidos geométricos	112
Anexo 7 – Atividade experimental “Ver, cheirar, provar!”	113
Anexo 8 – Tarefa de matemática.....	113
Anexo 9 – Exercícios de interpretação sobre o livro <i>A viagem</i> , de Francesca Sanna	114
Anexo 10 – Postal do Dia da Mãe	114
Anexo 11 – <i>PowerPoint</i> com características do texto poético	114

Anexo 12 – Recurso de gramática: adjetivos	115
Anexo 13 – Jogo “Bingo da pré-história”	115
Anexo 14 – Jogo do dominó.....	116
Anexo 15 – Recurso sobre o conteúdo “Cortes de Coimbra de 1385”	117
Anexo 16 – <i>PowerPoint</i> sobre o conteúdo “Comunidades agropastoris”	118
Anexo 17 – Jogo de tabuleiro “Quem quer ser historiador?”	119
Anexo 18 – Questionário final.....	120
Anexo 19 – Questionário inicial.....	120
Anexo 20 – Caderno de leitura: capa e apresentação inicial	121
Anexo 21 – Caderno de leitura: ilustração relativa ao livro lido.....	121
Anexo 22 – Caderno de leitura: Grelha para registo dos seis livros	121
Anexo 23 – Caderno de leitura: Grelha para registo de futuras leituras.....	122
Anexo 24 - Caderno de leitura: instruções sobre o que devem escrever acerca dos livros	122
Anexo 25 - Caderno de leitura: fase antes da leitura, <i>Antes da descolagem</i>	123
Anexo 26 - Caderno de leitura: fase durante a leitura, <i>No espaço</i>	123
Anexo 27 - Caderno de leitura: fase após a leitura, <i>De volta à Terra</i>	124
Anexo 28 - Caderno de leitura: instruções sobre a atividade “Dia Aberto”	124
Anexo 29 - Caderno de leitura: instruções sobre a atividade “Clube de Leitura”	125
Anexo 30 – Escuta do livro <i>A montanha de livro mais alta do mundo</i> , de Rocio Bonilla	125
Anexo 31 – Entrega do caderno de leitura	126
Anexo 32 – Escrita no caderno de leitura por parte dos alunos	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos que diminuíram o número de registos entre o primeiro e último livro registado	77
Figura 2 - Alunos que aumentaram o número de registos entre o primeiro e último livro registado	78
Figura 3 - Frequência de escolha dos tópicos na fase durante a leitura.....	81
Figura 4 - Previsões do aluno A12 no seu primeiro livro registado	87
Figura 5 - Previsões do aluno A12 no seu último livro registado	87
Figura 6 - Expressão de sentimentos do aluno A21 no seu primeiro livro registado	91
Figura 7 - Relações do aluno A23 com o livro no seu quinto livro registado	92
Figura 8 - Comentário do professor sobre a resposta do aluno A23 no seu quinto livro registado	93
Figura 9 - Relação do aluno A5 com o livro no seu primeiro livro registado	94
Figura 10 - Relação do aluno A5 com o livro no seu segundo livro registado	94
Figura 11 - Relação do aluno A21 com o livro no seu último livro	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos	63
Tabela 2 - Síntese geral do processo didático.....	69
Tabela 3 - Número de livros registados no caderno de leitura, perceção dos alunos sobre o aumento ou a não alteração do número de livros lidos após a entrega do caderno de leitura e motivos associados	72
Tabela 4 - Número de registos realizados pelos alunos nas diferentes fases e total de registos por livro (do aluno A1 ao A13).....	75
Tabela 5 - Número de registos realizados pelos alunos nas diferentes fases e total de registos por livro (do aluno A14 ao A27).....	76
Tabela 6 - Identificação dos elementos paratextuais	84
Tabela 7 - Compreensão leitora: previsões sobre o livro	86
Tabela 8 - Compreensão leitora: reconto.....	88
Tabela 9 - Expressão de sentimentos e/ou emoções acerca do livro	90
Tabela 10 - Relações do leitor com o livro.....	92
Tabela 11 - Dimensão crítica do leitor	94
Tabela 12 - Apreciação da beleza das frases, palavras ou ilustrações.....	96
Tabela 13 - Utilização da ilustração para explicar ou exemplificar informação escrita.	97

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo de Ensino Básico

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

HGP – História e Geografia de Portugal

PASEO - *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PP – Prática Pedagógica

PP – 1.º CEB I - Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I

PP – 1.º CEB II - Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II

PP – 2.º CEB I - Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico I

PP – 2.º CEB II - Prática Pedagógica do 2.º Ciclo do Ensino Básico II

INTRODUÇÃO

A escola é um dos contextos primordiais para o desenvolvimento e formação dos alunos, constituindo um lugar de aprendizagens diversificadas. Neste sentido, a escola e os professores assumem um papel fundamental, contribuindo para o desenvolvimento de competências em diversas áreas do saber. O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, insere-se neste enquadramento.

Este documento visa refletir sobre um conjunto de experiências vividas nas Práticas Pedagógicas (PP) durante os anos letivos 2022/2023 e 2023/2024. No último ano letivo, implementei o meu estudo, sendo este desenvolvido no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Considerando os desafios que a escola enfrenta, importa questionar, no âmbito da área curricular de Português, se a aposta no domínio da educação literária tem permitido formar alunos capazes de compreender, interpretar e apreciar esteticamente o texto literário. Neste contexto, surge o estudo desenvolvido, que analisa o contributo do caderno de leitura para o desenvolvimento de práticas de leitura.

O relatório encontra-se estruturado em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. No que concerne à *vertente reflexiva*, esta consiste na análise crítica e fundamentada das experiências pedagógicas realizadas ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas, relacionando-as com os princípios teóricos e normativos que orientam o ensino no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A *vertente investigativa* tem como intuito apresentar o estudo relativo ao contributo do caderno de leitura para o desenvolvimento de práticas de leitura no 5.º ano de escolaridade.

Deste modo, este estudo tem como intuito responder à seguinte questão de investigação: “De que forma o caderno de leitura potencia o envolvimento dos alunos com práticas de leitura?”. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos: a) Conhecer a influência da utilização do caderno de leitura no desenvolvimento de práticas de leitura e a sua relação com a quantidade de livros registados; b) Identificar a frequência de registos no caderno de leitura em cada fase de leitura; c) Identificar o tipo de experiências/reações de leitura realizadas pelos alunos no caderno de leitura; d) Refletir sobre as potencialidades da implementação do caderno de leitura para o desenvolvimento de capacidades de compreensão e de apreciação crítica e estética. A pertinência deste estudo prende-se com a necessidade de promover práticas que incentivem a leitura em

contexto escolar e a reflexão sobre o lido. Ao explorar o caderno de leitura como recurso pedagógico, pretende-se valorizar o seu papel no desenvolvimento das competências leitoras a partir da escrita sobre as leituras realizadas.

DIMENSÃO REFLEXIVA

1. Contextualização

Nesta primeira parte do relatório procede-se à descrição, de forma crítica e reflexiva, de atividades realizadas nas Práticas Pedagógicas, assim como das aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do Mestrado, foram desenvolvidas quatro Práticas Pedagógicas, em contextos e anos de escolaridade distintos, que proporcionaram diferentes vivências. Deste modo, a dimensão reflexiva encontra-se organizada em dois capítulos. O primeiro incide nas práticas referentes ao primeiro ano do curso, no qual realizei a PP no 1.º Ciclo do Ensino Básico: no primeiro semestre, a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico I (PP – 1.º CEB I) e, no segundo semestre, a Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico II (PP – 1.º CEB II). No segundo capítulo, é apresentado o percurso efetuado no segundo ano de curso, no contexto de Prática Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico (PP – 2.º CEB I e II), nas áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal. Enquanto na PP – 1.º CEB I e PP – 1.º CEB II os contextos e anos de escolaridades foram distintos, na PP – 2.º CEB I e II estes foram iguais em ambos os semestres.

Os dois capítulos da dimensão reflexiva estão subdivididos em secções menores. Inicialmente, caracteriza-se cada contexto educativo e as turmas onde foram realizadas as práticas de cada semestre. De seguida, debruçei-me sobre o ciclo pedagógico, composto pelas seguintes etapas: observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação. Em cada dimensão, referi aprendizagens efetuadas, dificuldades sentidas e o modo como as colmatei. De entre um conjunto de estratégias e metodologias aplicadas nas diferentes práticas pedagógicas, descrevi e refleti, posteriormente, sobre algumas destas, com vista a dar a conhecer, com maior detalhe, o trabalho desenvolvido.

2. Passagem pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Caracterização dos contextos e dos grupos de alunos

A seguinte caracterização dos contextos e dos grupos de alunos é referente ao 1.º ano de mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como referido, tive a

oportunidade de experienciar o ciclo pedagógico, desde a observação até à reflexão, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A PP – 1.º CEB I, supervisionada pela professora Maria José Gamboa, foi realizada numa escola localizada nos arredores do centro da cidade de Leiria. A turma que me foi atribuída pertencia ao 1.º ano de escolaridade e continha 20 alunos. Dos 20 alunos pertencentes à turma, um destes possuía auxílio de um professor de Necessidades Educativas Específicas, devido ao seu défice de visão, sendo notória a preocupação da professora cooperante na adoção de estratégias que permitissem que este tivesse as mesmas condições de aprendizagem que os restantes. Um outro aluno usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, nomeadamente, medidas universais, devido a apresentar défice de atenção. Para um melhor acompanhamento, o aluno foi sentado num lugar estrategicamente escolhido.

De forma genérica, caracterizo os alunos como interessados e curiosos, por revelarem uma atitude de compromisso na concretização das atividades propostas. Os alunos tendem a cumprir com as regras da sala de aula impostas pela professora nos primeiros dias de aulas, apesar de revelarem, por vezes, dificuldades em respeitar a participação ordenada, sendo este comportamento expectável tendo em conta o ano de escolaridade. No que concerne ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos, a grande maioria conseguiu adquirir as aprendizagens previstas. Contudo, certos alunos necessitaram de maior atenção e acompanhamento para melhorarem as suas aprendizagens e colmatarem fragilidades, sobretudo na aquisição de aptidões de leitura e de escrita, no reconhecimento dos algarismos e na aplicação das etapas do processo de resolução de problemas.

Ainda no mesmo ano letivo, a PP – 1.º CEB II, supervisionada pelo professor Nelson Cardoso, decorreu no concelho da Marinha Grande. A turma pertencia ao 3.º ano de escolaridade e era constituída por 22 alunos (10 rapazes e 12 raparigas), compreendidos entre os oito e os dez anos. A turma revelava uma grande multiculturalidade, devido às diversas culturas e nacionalidades, entre as quais 13 alunos eram de nacionalidade portuguesa (três desses alunos eram de etnia), quatro alunos de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade indiana, um aluno de nacionalidade luxemburguesa, um aluno de nacionalidade suíça e um aluno de nacionalidade romena.

De acordo com o diálogo com a professora cooperante e dos dados fornecidos pela mesma, três alunos da turma usufruíam de propostas de suporte à aprendizagem regidas

no Decreto-Lei 54/2018, de seis de julho. De acordo com os seus perfis de aprendizagem, dois dos alunos (um destes era diagnosticado com défice de atenção e, por isso, era medicado) realizavam atividades equivalentes ao 2.º/3.º ano de escolaridade, visto que apresentavam dificuldades nas diferentes áreas curriculares. Mesmo assim, muitas vezes, estes acompanhavam o trabalho elaborado pelos restantes colegas. O outro aluno com diferenciação pedagógica realizava atividades equivalentes ao 1.º ano de escolaridade, sendo que tinha, sobretudo, dificuldades na escrita e no reconhecimento das letras e dos algarismos (ainda só conseguia escrever as vogais em letra de imprensa).

Para além das características dos alunos mencionados, de acordo com a informação disponível, dois alunos eram acompanhados por uma terapeuta da fala, sendo perceptíveis certas dificuldades em articularem corretamente as palavras no seu dia a dia. Também, cinco alunos necessitavam de apoio educativo, dois alunos eram acompanhados pela Educadora Social e um aluno acompanhado pelo Educador Especial. Ao nível de diagnósticos, um aluno apresentava dislexia, outro perturbação de défice de atenção e outro perturbação de hiperatividade.

A partir da observação inicial da turma em contexto de sala de aula, estes revelavam compromisso na realização das tarefas propostas, nomeadamente, empenho, participação voluntária da maioria dos alunos, e colaboração ativa nos trabalhos da turma e em grupo. Durante o trabalho individual, na maioria das vezes, os alunos permaneciam em silêncio e apresentavam alguma autonomia na concretização das tarefas. Após a finalização de uma atividade, realizavam trabalhos em falta ou algo do seu interesse, como o desenho livre. Em dinâmicas de trabalho em grupo, os alunos participavam ativamente, partilhando as suas ideias e estratégias, bem como, apresentavam uma certa persistência na execução de desafios propostos. Observou-se, ainda, uma ligação de proximidade entre os alunos e a professora, transparecida na segurança que demonstravam no esclarecimento de dúvidas e na partilha de situações ocorridas no contexto escolar e familiar.

Relativamente ao aproveitamento dos alunos nas diversas áreas curriculares, a partir dos dados disponibilizados, entende-se que estes apresentavam maiores dificuldades na área curricular de Português, devido, principalmente, ao número de alunos que têm o português como língua não-materna. Também, na área curricular de Matemática, certos alunos apresentavam algumas fragilidades, porém, era perceptível melhores resultados e competências do que na área curricular anterior. Deste modo, as

áreas curriculares em que os alunos revelavam melhores competências eram as da Educação Artística, da Educação Física e da Cidadania e Desenvolvimento.

Tal como é possível compreender a partir da caracterização destes dois contextos, estes apresentam diferenças significativas, quer ao nível do ano de escolaridade, quer ao nível das características dos alunos de cada turma, quer ao nível das competências a desenvolver. A mudança de uma prática para a outra gerou algum receio inicial, contudo, ambos os contextos proporcionaram a oportunidade de desenvolver competências significativas, por possibilitar experimentar estratégias e metodologias distintas, levando-me a refletir sobre a importância de explorar diferentes contextos.

2.2. Ciclo pedagógico: da observação à reflexão

O processo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, tornou-se transversal ao longo do meu percurso enquanto aluna estagiária. Este ciclo pedagógico é crucial no desenvolvimento de competências nas várias dimensões como, também, na aquisição de conhecimentos relativos a práticas de ensino.

As primeiras semanas de contacto com os dois contextos educativos foram dedicadas à observação e à recolha de dados. Tal como Durão (2010) menciona, a observação “(...) consiste em descrever com o maior rigor possível factos e actos pedagógicos, recolher dados e informações de natureza prática sobre determinados aspectos do processo ensino/aprendizagem, para posteriormente serem analisados.” (p.34). Iniciar a prática a partir desta dimensão revela-se crucial, uma vez que permite recolher informação sobre a rotina da turma, a disposição da sala, os interesses e aptidões dos alunos, bem como os modos de intervenção das professoras cooperantes. Possibilita, ainda, conhecer metodologias de ensino e de aprendizagem, o modo como os alunos trabalham individualmente e em grupo, e compreender a forma como a comunidade educativa se relaciona.

A recolha de informação foi complementada com a criação de grelhas que tinham como objetivo anotar, de forma objetiva e pormenorizada, os elementos observáveis. Destaco a necessidade de comunicar, em ambas as turmas, com a professora responsável como, também, de consultar documentos, com vista a conhecer características específicas de cada turma e de cada aluno. A utilização destas grelhas teve maior relevância na PP – 1.º CEB II. Na PP – 1.º CEB I, não lhes atribuí a devida importância como instrumento de recolha e análise de dados, o que limitou a quantidade e a qualidade de informação

recolhida, tornando-se mais superficial no primeiro contexto. Na PP – 1.º CEB II, as grelhas de observação foram reformuladas com vista a torná-las mais precisas e detalhadas. Esta alteração permitiu uma recolha de dados mais consciente, contribuindo para uma análise mais aprofundada do contexto educativo. Saliento, ainda, que nesta última prática, para além de a recolha de dados ter adquirido maior significado, a reflexão em volta destes contribuiu para uma intervenção mais ajustada e consciente.

Nas duas PP, a fase de observação possibilitou o contacto direto com os alunos, o que facilitou a compreensão dos seus ritmos de trabalho, níveis de autonomia, dinâmicas entre pares, bem como dos seus gostos e preferências. Os alunos apresentaram recetividade à minha presença e à do meu par pedagógico, embora alguns demonstrassem maior timidez. Esta situação levou-me a refletir sobre a necessidade de respeitar o ritmo de cada aluno e de adequar o modo como intervenho às suas características individuais.

Na PP – 1.º CEB II, o primeiro contacto com os alunos teve maior impacto. A título de exemplo, nesse primeiro momento, senti algumas dificuldades na comunicação com um aluno que apresentava dificuldades na expressão oral, fruto da falta de vocabulário, uma vez que o Português não era a sua língua materna. Esta situação gerou um forte sentimento de empatia pelo aluno, o que me levou a adotar uma postura mais atenta face às suas necessidades. Por esse motivo, a comunicação não passou somente pela linguagem verbal, pois a expressão facial adquiriu importância, a partir do olhar atento e do sorriso. Na minha perspetiva, esta atitude simples contribuiu para a criação de um clima de confiança e de segurança, permitindo que o aluno se sentisse mais confortável para retirar as suas dúvidas. Compreendi, deste modo, que o saber escutar também é um dever do professor, sobretudo em ambientes onde se presencia a multiculturalidade. Esta reflexão vai ao encontro do que Vieira (2021) defende, quando menciona que o professor, para além de mediador, deve ser “(...) no mínimo, um facilitador, intermediário e incentivador entre o aluno e o conhecimento.” (p.18). Para isso, o vínculo que se cria entre professor, aluno e conhecimento é fundamental.

O contacto com os alunos surgiu, também, fora da sala de aula, em ambos os contextos. No espaço exterior da escola, foi possível observar as brincadeiras, as relações entre elementos da turma e, por vezes, situações de conflitos. Em ambas as práticas, observei as professoras cooperantes a mediar estas situações, especialmente na PP 1.º CEB – I, pois a mudança de escola e a própria faixa etária podem favorecer maiores dificuldades em gerir as emoções. Esta e outras situações suscitaram-me a necessidade de procurar autores de referência na área da gestão do conflito infantil, pois sentia

difficuldade em compreender qual a forma mais eficaz para intervir, visto que a minha perspetiva estava, ainda, vinculada pelas experiências que vivenciei enquanto aluna. Dos autores lidos, Morgado e Oliveira (2009) mencionam que a gestão de conflitos através da mediação do professor promove competências ao nível do respeito, na comunicação, compreensão e aceitação de diferentes opiniões. Dessa forma, considero que o professor tem um papel preponderante na mediação dos conflitos.

Durante as duas PP, compreendi a importância desta primeira fase. Foi uma fase que me provocou algumas incertezas relativamente ao meu papel enquanto aluna observadora, especialmente no primeiro semestre, visto sentir que refletia pouco em relação ao que observava. Contudo, fui compreendendo que é uma das fases decisivas para uma intervenção mais segura, adequada e fundamentada, pois permite conhecer dinâmicas de sala de aula e características mais específicas de cada criança. Compreendi, também, que a observação não se deve limitar a uma fase inicial, mas sim fazer parte de todo o processo educativo. Observar é também avaliar, e a recolha de dados, bem como a reflexão sobre estes, é fundamental para adequar conteúdos, estratégias, dinâmicas, consoante as necessidades dos alunos.

Após as três primeiras semanas de observação procedeu-se à planificação diária das intervenções. As planificações tiveram como referência as *Aprendizagens Essenciais* (AE), o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e das recomendações das professoras cooperantes acerca dos conteúdos a serem abordados em cada semana. Nos dois contextos, desde as primeiras planificações que me foi dada autonomia na criação de atividades, contribuindo para o desenvolvimento do meu sentido crítico e criativo. A elaboração das planificações revelou-se um desafio que gerou alegria, incertezas, seguranças e inseguranças, entre outras manifestações. Este é o processo que mais me motivou e que mais me deu prazer, contudo, tornou-se, por vezes, difícil articular os conteúdos que devem ser adquiridos pelos alunos com atividades e estratégias que estimulem o gosto para aprender.

Conforme Santos et al. (2016), o docente deve adotar um papel reflexivo quando planifica, pois é fundamental que este tenha como foco o desenvolvimento de competências nos alunos. Deste modo, considero que o professor deve ter o intuito de criar atividades que promovam o prazer e o entusiasmo dos alunos, mas que, transversalmente, permitam desenvolver novas competências. Durante este processo de planificar, ambos os professores supervisores foram um alicerce fundamental. Muitas vezes, as atividades propostas não iam ao encontro das aprendizagens que se pretendiam

desenvolver, evidenciando alguma falta de articulação entre a prática e a intenção pedagógica. A pergunta «O que queres que os alunos aprendam?» foi uma das que mais mencionaram e a que causou maior impacto na reflexão sobre as atividades planeadas. Ressalto que no primeiro contexto, os manuais escolares eram somente utilizados na consolidação de conteúdos na área curricular de Matemática e de Estudo do Meio e, no segundo contexto, os manuais escolares nunca foram usados. Por esse motivo, foi necessário criar a maior parte das atividades, provocando incertezas em volta dos objetivos de aprendizagem.

Para além disso, destaco ainda que, na PP 1.º CEB – II, eu e o meu par pedagógico fomos desafiadas a criar sistematicamente atividades de carácter interdisciplinar e que procuravam articular diferentes áreas curriculares. A interdisciplinaridade é considerada uma estratégia de ensino que “(...) promove o cruzamento dos saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluências de perspetivas diversificadas para o estudo de problemas concretos, a exploração heurística de transposições conceptuais e metodológicos (...)” (Pombo et al., 1994, p.16). A implementação desta abordagem tornou-se um dos maiores desafios, visto que a articulação de diferentes áreas do saber implica coerência e deve estar de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Por outro lado, considero que aplicar esta estratégia de ensino na prática contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, devido à exigência de refletir constantemente sobre a pertinência de cada atividade proposta como, também, da necessidade de ativar o meu sentido criativo para criar atividades que suscitasse interesse nos alunos.

A concretização de planificações diárias é imprescindível para alcançar os resultados pretendidos no momento da ação, visto que, segundo Santos et al. (2016), é possível prever o que irá acontecer, enquanto se coloca em prática os programas escolares. Os mesmos autores destacam que “(...) é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem.” (Santos et al., 2016, p.1046). Planificar é, segundo Leite (2010), uma tomada prévia de decisões de acordo com um conjunto de objetivos definidos. Intervir em função da planificação, refletir sobre a ação e considerar o *feedback* transmitido pelos alunos, permite caracterizar a planificação como um instrumento flexível, possível a adaptações conforme as necessidades dos alunos (Leite, 2010).

Na realização das planificações, foi utilizada uma grelha composta pelas atividades que os alunos iriam desenvolver num dado dia, os objetivos de cada atividade

de acordo com os documentos orientadores, os recursos necessários, a duração prevista de cada atividade, a dinâmica de trabalho e, por fim, a avaliação. Na minha perspetiva, o modo como as planificações foram elaboradas possibilitou organizar o trabalho que os alunos iriam realizar, prever o que seria abordado e possíveis perguntas e respostas, assim como, intervir com maior segurança.

Tal como referido anteriormente, inicialmente, apresentei dificuldades na articulação entre a prática e a intenção pedagógica, o que se refletia no modo como descrevia as atividades nas planificações. Nesse sentido, a descrição estava essencialmente centrada na ação do professor durante as intervenções, em vez de focar no papel ativo do aluno na concretização das atividades propostas. Uma vez mais, o papel dos professores supervisores tornou-se crucial, pois compreendi que, ao planificar com base no papel dos alunos, consigo identificar possíveis dificuldades, e refletir se uma determinada atividade é adequada às características dos alunos.

Após a elaboração da planificação de cada semana, vivi o momento da intervenção em que tive em conta o que foi planificado. Nos dois contextos educativos, por vezes, as planificações modificaram-se no desenrolar da aula devido a vários fatores. A gestão do tempo revelou-se uma das condicionantes, pois, na maioria das vezes, não consegui concretizar o que estava previsto na planificação, sobretudo por não conseguir ser objetiva no meu discurso, o que gerava o seu prolongamento. Além disso, em certos momentos, as alterações nas planificações deveram-se à necessidade de prestar maior acompanhamento aos alunos na concretização de uma atividade. Quando esta situação ocorria, uma das estratégias utilizadas foi a interajuda entre colegas de turma, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa.

Também, a indisciplina em sala de aula tornou-se, por vezes, um dos motivos para o incumprimento do plano de aula. Esta situação ocorria sobretudo no horário da tarde, pois os alunos apresentavam maior dificuldade de concentração. Estas situações de imprevisibilidade levaram à tomada de decisões num curto espaço de tempo sendo, por isso, a reflexão do método de ensino e das estratégias utilizadas crucial. Na PP – 1.º CEB II, de forma a gerir o comportamento em sala de aula, apostou-se na implementação de estratégias de intervenção.

Deste modo, no momento em que os alunos apresentavam falta de atenção ou quando comprometiam o bom funcionamento da aula, esta era interrompida para dialogar com os mesmos sobre o que estava a ocorrer e o modo como poderíamos melhorar a situação. Além disso, foi construído um *placard* de turma com as regras de sala de aula

definidas pelos alunos. Caso numa aula acontecessem novamente situações de indisciplina, as regras eram lembradas e refletidas. A colocação destas estratégias na prática revelou-se eficaz, uma vez que observei uma maior consciência por parte dos alunos em relação à sua postura e atitudes. No entanto, ressalto que, considero importante que as estratégias implementadas numa turma sejam adaptadas face às suas características e ao ano de escolaridade.

Ainda em relação às intervenções, em ambos os contextos senti, por vezes, alguma fragilidade no uso de uma linguagem adequada e pertinente. Na PP – 1.º CEB I, revelou-se desafiante ajustar a minha linguagem, tornando-a acessível e objetiva, em momentos de explicação dos conteúdos. Na PP – 1.º CEB II, revelei algumas dificuldades na explicação oral de certos conteúdos, como, por exemplo, as fases da lua na área curricular do Estudo do Meio. Tendo em conta que este conteúdo podia causar alguma incompreensão por parte dos alunos, tendia a estender o meu discurso na tentativa de estes compreenderem, o que podia causar uma explicação confusa. Deste modo, considero pertinente preparar previamente o discurso a adotar em sala de aula, especialmente em conteúdos que podem gerar maior dificuldade na sua transmissão, de forma a criar uma comunicação fluida, objetiva e adequada à faixa etária de cada ano de escolaridade.

No final de cada semana de intervenção ou de observação da intervenção da minha colega de PP foi realizada uma reflexão individual escrita. É importante sermos professores reflexivos e, por esse motivo, considero esta fase fundamental.

Ao longo do ano letivo verifiquei melhorias nas reflexões escritas, no entanto, considero que estas ficaram aquém do que consta ser uma reflexão crítica e construtiva. Na minha opinião, inicialmente, por vezes, tendi a descrever como sucederam as atividades em vez de refletir sobre a razão pela qual certa atividade não aconteceu conforme previsto ou que estratégias poderiam ser colocadas em prática e que impulsionariam maior sucesso diante dos alunos. Apesar desta fragilidade, sempre valorizei a dimensão reflexiva, visto que é a partir desta que evoluímos enquanto docentes.

Em qualquer PP, sinto que apresentei maior aptidão para expor oralmente os meus pontos de vista em relação à minha atuação, emoções, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e propostas de como poderia melhorar a prática de ensino. Esta partilha de ideias realizada de forma oral, junto dos professores cooperantes e supervisores, constituiu uma mais-valia no meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois as

perspetivas de ideias e o questionamento constante levaram-me a repensar no modo como atuo.

Durante a PP, a componente da avaliação foi a que suscitou maior dificuldade, sendo a minha falta de experiência um dos fatores principais. Em ambos os contextos, foi dada ênfase à avaliação formativa. De acordo com Fernandes (2021) “(...) a avaliação formativa tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem.” (p.4). Assim sendo, a avaliação formativa tende a ser um método contínuo, no qual assume relevância o papel ativo dos alunos na concretização das atividades propostas pelo professor (Fernandes, 2021, p. 3).

Segundo o autor supracitado, a avaliação formativa não necessita de depender essencialmente do uso de instrumentos de avaliação. Neste caso, esta avaliação “(...) depende de uma reflexão pedagógica profunda acerca do que os alunos devem aprender e do tipo de oportunidades e de ambiente escolar que deve ser criado para que tal aconteça.” (Fernandes, 2021, p.5). Ao refletir sobre o meu papel nas PP, verifico que não utilizei, na maioria das vezes, instrumentos para avaliar os vários domínios de aprendizagem, no entanto considero que teria sido uma mais-valia o registo de notas informativas sobre aquilo que observava nos momentos de atuação. Dessa forma, conseguiria não só ter uma maior perceção da evolução das aprendizagens dos alunos, bem como compreender quais os domínios que deveriam ser trabalhados com maior frequência.

Na PP – 1.º CEB I, a avaliação sumativa esteve presente e, daquilo que observei, esta não deve ser o elemento base para avaliar os alunos no 1.º ano de escolaridade. Ao observar os alunos a realizarem a ficha de avaliação, verifiquei que muitos destes erraram exercícios por falta de compreensão daquilo que era exigido no enunciado. Esta situação levou-me a compreender que os resultados obtidos na ficha de avaliação nem sempre refletem as capacidades do aluno. Sendo assim, considero que a avaliação formativa, complementada com notas de campo e de grelhas de avaliação criteriosas, poderão garantir uma avaliação mais justa.

2.3. Atividades práticas na PP – 1.º CEB I

2.3.1. O método das 28 palavras

Diante de diversos métodos possíveis para o ensino da leitura e da escrita, durante as primeiras semanas de observação, verifiquei que a professora cooperante recorria ao método das 28 palavras como promotor de aprendizagem. Este método era-me desconhecido, mas suscitou-me curiosidade em compreender o seu processo. Esta curiosidade resultou não só do facto de observar que, em poucas semanas, os alunos conseguiam ler fluentemente a primeira palavra regida pelo método, como também da possibilidade de articular facilmente este modo de ensino com outras áreas do saber.

Segundo Coutinho e Fonte (2006), este método tem como objetivo “(...) desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de situações concretas e reais para os alunos.” (p. 3). Assim sendo, as palavras aprendidas pelos alunos estarão sempre associadas a uma imagem. É por esta razão que os autores citados defendem este método, pois acreditam que os alunos estarão mais interessados na aprendizagem quando se associam imagens significativas às palavras. De seguida será descrito o processo de ensino de acordo com os Coutinho e Fonte (2006):

1. As palavras aprendidas devem seguir uma ordem;
2. Realiza-se a ilustração da palavra ou a visualização de um poster com a imagem;
3. Os alunos devem escrever a palavra aprendida em letra manuscrita e à máquina;
4. Separação da palavra lecionada em sílabas;
5. Após terem adquirido várias palavras, os alunos poderão formar outras palavras através das suas sílabas;
6. Formação de frases.

Tal como referido, durante a PP – 1.º CEB I, as planificações referentes à área curricular de Português regeram-se de acordo com este método. Antes de os alunos iniciarem a aprendizagem de uma nova palavra, era sempre realizada uma atividade que tinha como objetivo a sua descoberta. De seguida, apresento duas atividades que exemplificam esta estratégia.

A primeira atividade foi realizada na 3.ª semana de intervenção, dia 24 de outubro de 2022 (Anexo 1). Tendo em conta a ordem de palavras orientadas pelo método, os alunos iniciaram a aprendizagem do grafema , através da palavra “bota”. Com a chegada da época do *Halloween*, foi levada para a sala de aula uma caixa-mistério, na

qual os alunos tentaram descobrir o que se encontrava no seu interior com base nas pistas disponibilizadas. Ao perceberem que se tratava de um par de botas, os alunos escutaram um áudio relativo ao seu dono, a bruxa Sabrina, uma personagem inventada para esta atividade.

Esta estratégia possibilitou que os alunos relacionassem, desde o início, a palavra com a imagem, auxiliando na aquisição do novo conteúdo. A partir da participação ativa e voluntária, foi possível observar a motivação e o envolvimento que os alunos apresentavam na atividade. Esta personagem acompanhou-os nos dias seguintes, e o fascínio por conhecê-la aumentou dia após dia, até ao momento em que o meu par pedagógico a interpretou. Através da observação, concluí que este momento inicial constituiu um estímulo motivador para a atividade rotineira que surge posteriormente: associação da palavra com a imagem, leitura da palavra e do quadro silábico (em turma e individualmente) e registo no caderno. Posto isto, a atividade descrita reforçou a importância de apostar em metodologias ativas e de carácter lúdico.

A segunda atividade foi concretizada na 9.^a semana de intervenção, dia 7 de dezembro de 2022 (Anexo 2). Nesta semana, os alunos teriam de aprender o grafema <c>, através da palavra “casa”. Com o intuito de os alunos descobrirem a palavra que seria aprendida, eu e o meu par pedagógico elaborámos um teatro de fantoches na biblioteca da escola, tendo como obra selecionada *A casinha de chocolate*, dos irmãos *Grimm*. Desta forma, foi possível articular o domínio da Educação Literária com o método das 28 palavras.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, pretende-se que os alunos desenvolvam no domínio da Educação Literária “(...) uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 4). Autores como Rosenblatt (1982) defendem a importância de valorizar esta relação, uma vez que a primeira atitude que a criança apresenta perante o texto literário é estética, pois o leitor relaciona o texto com as suas experiências e constrói significados a partir delas.

Nesta atividade executou-se o processo antes, durante e após a escuta da história, sendo este crucial no desenvolvimento da compreensão leitora. Segundo Silvano e Viana (2024), o professor possui um papel preponderante na compreensão leitora dos seus alunos, visto que a implementação deste processo é crucial na formação de alunos “estrategas” e capazes de, futuramente, monitorizar e aplicar estratégias ajustadas para alcançarem a sua própria compreensão. Deste modo, antes da escuta da história,

pretendia-se motivar os alunos para a leitura e estabelecer antecipações e previsões com base nos elementos paratextuais do livro. Durante a leitura, pretendia-se que os alunos identificassem informações relevantes no texto, nas pausas realizadas. Após a escuta, o recontar a história oralmente foi um dos objetivos a desenvolver.

Antes da leitura, foi visível o interesse e concentração por parte dos alunos, fruto de vários fatores. Primeiramente, a antecipação de conhecimentos, ideias e expectativas promoveu a motivação para a sua escuta. Além disso, foi elaborado um cenário no qual se recriava a casinha de chocolate mencionada na história. Este foi pensado ao pormenor. Apresentava várias cores que, na minha opinião, despertavam, também, o interesse dos alunos. Durante a leitura, os acontecimentos desenrolados na história e o modo como esta foi lida (com tom de voz adequado, entoação e expressividade) causaram um impacto positivo nos alunos, impacto esse que foi visível nas suas reações após a leitura: começaram a aplaudir e, em tom de brincadeira, pediram autógrafos. A partir do reconto realizado após a leitura verificou-se que a compreensão textual foi eficaz.

A realização desta atividade levou-me a refletir sobre a seleção da obra lida, pois “(...) há que atender aos gostos, aos interesses, à personalidade e, acima de tudo, às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura.” (Silva et al., 2012, p. 15). Os primeiros anos de aprendizagem das crianças são decisivos para a obtenção do gosto pela leitura e, por esse motivo, as obras selecionadas devem conter qualidade literária (Silva et al., 2012). Neste caso, as principais motivações na seleção desta obra foram o facto de referenciar a palavra *casa*, sendo este aspeto necessário para a descoberta da nova palavra, e por esta obra possuir uma linguagem que potencia a compreensão da leitura.

Contudo, tendo em consideração que a obra selecionada contempla o seu valor cultural e histórico, pois este é um conto tradicional transmitido de geração em geração, as temáticas que este aborda, como o abandono e a fome, refletem situações relacionadas com a época em que foi escrita. Deste modo, considero que teria sido vantajoso contextualizar a obra e discutir em turma as diferenças culturais de épocas passadas e o seu impacto na literatura.

Assim como na primeira atividade descrita e refletida, após este momento inicial, os alunos tiveram de adivinhar a palavra que iriam aprender, sendo que a descobriram rapidamente. De volta à sala de aula, foi realizado o processo de ensino conforme o método: primeiramente, apresentou-se uma imagem de uma casa, a sua escrita manuscrita e de imprensa e realizou-se a leitura da palavra e da sua divisão silábica de forma oral; de

seguida, realizou-se a revisão das palavras anteriormente trabalhadas e das respectivas sílabas; por último, realizou-se o registo no caderno com a colagem de uma imagem, a escrita manuscrita da palavra *casa* e da sua divisão silábica, e a escrita de um quadro silábico.

Concluindo, as atividades desenvolvidas em torno do método das 28 palavras revelaram-se eficazes na promoção do interesse dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como possibilitaram o desenvolvimento da Educação Literária e a articulação com outras áreas curriculares. Estas atividades reforçam a importância de refletir sobre a intencionalidade pedagógica, com vista a planear atividades significativas e de acordo com os gostos e preferências dos alunos.

2.3.2 Ensinar e aprender nas diferentes áreas curriculares

Para além das atividades desenvolvidas no âmbito do método das 28 palavras, a PP – 1.º CEB I não se limitou a esta metodologia de ensino. Durante esta prática, foram realizadas atividades nas áreas curriculares do Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, sendo estas igualmente significativas no processo de aprendizagem dos alunos. De seguida, apresento, de forma sucinta, algumas das atividades dinamizadas nas diferentes áreas curriculares:

- Na área curricular do Português: realização de atividades no âmbito do método das 28 palavras (identificação de letras, leitura de grafemas, palavras isoladas e pequenos textos, escrita de grafemas, palavras e textos curtos); desenvolvimento do domínio da Educação Literária através da escuta de histórias (escuta das histórias *A minhoca comeu-me o dedo*, de Conceição Lquito, e *A menina dos fósforos*, de Hans Christian Andersen); escrita de textos curtos (carta para oferecer a crianças de Moçambique (ver anexo 3)).
- Na área curricular da Matemática: realização de operações de adição e subtração a partir de estratégias lúdicas (“Vamos brincar com os dominós!”, “Golo dos números”); reconhecimento e manipulação de figuras geométricas; identificação e manipulação de sólidos geométricos em objetos do quotidiano; construção de sólidos geométricos (Anexo 4); resolução de problemas; realização de uma atividade de cálculo mental.
- Na área curricular do Estudo do Meio: construção de uma maquete da escola; realização de atividades experimentais (atividade sobre bons hábitos de saúde

e atividade “Ver, cheirar e provar!”); realização de jogos didáticos (“Adivinha quem sou”).

- Na área curricular de Educação Artísticas (arte visuais): criação de fantoches (Anexo 5), construção de um corpo humano, elaboração de uma saca para o dia de São Martinho e de uma coroa de Natal.
- Na área curricular de Educação Artísticas (expressão dramática): dramatização acerca de bons hábitos de saúde.
- Na área curricular de Educação Artísticas (música): criação da letra de uma canção e sua interpretação sobre bons hábitos de saúde.
- Na área curricular de Educação Física: realização de jogos de deslocamento (correr, andar, saltar, rastejar), de equilíbrio e de lançamento e pontapeio de bolas.

De entre as atividades anteriormente referidas, darei, de seguida, destaque a duas por considerar que contribuíram para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

A primeira atividade foi realizada no âmbito da unidade curricular da Matemática, na 8.^a semana de intervenção, no dia 2 de novembro de 2022 (Anexo 6). Esta teve como objetivo os alunos identificarem superfícies planas e superfícies curvas, através da manipulação de modelos físicos de sólidos geométricos. Neste dia, iniciou-se a aula com a área curricular do Português, a partir da escuta do conto *A Princesa e a Ervilha*, de Hans Christian Andersen. Esta atividade permitiu desenvolver os domínios preconizados nas AE, sendo esses a Educação Literária, a Oralidade (através da compreensão do texto e expressão de opiniões e sentimentos após a leitura), a Leitura e a Escrita (a professora escreveu frases no quadro referentes ao texto lido e os alunos leram-nas, ordenaram-nas consoante os acontecimentos da história e escreveram-nas no caderno) e a Gramática (a partir da identificação de palavras, sílabas e fonemas). Após este momento inicial, foi apresentada uma continuação fictícia da história, na qual os dois príncipes constroem um novo castelo. Enquanto a docente narrava esta continuação, o castelo mencionado ia sendo construído com sólidos geométricos.

Esta parte inicial da atividade demonstra que, desde a primeira PP, apresentei a intenção de criar atividades que articulassem diferentes áreas curriculares, de forma a criar um fio de condutor nas aprendizagens desenvolvidas ao longo do dia. Contudo, senti dificuldades na concretização da articulação, na atividade descrita. Ainda assim, os alunos

mostraram interesse na sua realização, permitindo crer que a aprendizagem se revelou significativa e motivadora. Deste modo, esta intervenção levou-me a refletir sobre a minha prática, permitindo compreender que a articulação entre áreas curriculares exige um planeamento cuidado e objetivo, aspeto que considero ter desenvolvido progressivamente ao longo da prática.

Seguidamente, realizou-se um diálogo com os alunos acerca dos elementos que compõem o castelo, relacionando-os com os sólidos geométricos utilizados. Deste modo, os alunos partilharam os seus conhecimentos prévios, nomeando os sólidos que já conheciam. Logo de seguida, este conteúdo foi reforçado através da visualização de um vídeo da plataforma *Escola Virtual*.

Tal como Mendes e Delgado (2008) referem, “É importante que as crianças sejam envolvidas em actividades nas quais tenham de observar e manipular objectos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas.” (p.10). Posteriormente, os sólidos foram distribuídos e, em dinâmica de pequenos grupos, os alunos foram desafiados a experimentá-los e a verificar se estes rolavam, se deslizavam ou se realizavam os dois movimentos. Por último, os alunos realizaram um registo no caderno, escrevendo o nome de cada sólido geométrico e as suas conclusões. Esta atividade potenciou o desenvolvimento das competências matemáticas, especificamente, ao nível da geometria, ao explorar os sólidos e a identificar algumas das suas características. Além disso, destaco a importância da dinamização da exploração em pequenos grupos, uma vez que contribuiu para o diálogo, a troca de ideias e a construção ativa do conhecimento.

Apesar de considerar que a atividade descrita possibilitou o envolvimento dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, analisando a prática, considero que teria sido benéfico iniciar a temática dos sólidos geométricos através da observação e exploração de objetos do quotidiano. Desde a idade pré-escolar, as crianças reconhecem formas a partir de objetos, embora não empreguem um vocabulário geométrico (Mendes e Delgado, 2008). Por esse motivo, revela-se crucial iniciar este conteúdo com o estabelecimento de conexões matemáticas com a realidade, tal como aborda as AE (Direção-Geral da Educação, 2018).

Saliento que a atividade de reconhecer sólidos geométricos em objetos do quotidiano foi realizada, mas apenas após a atividade anteriormente descrita. Desta forma, considero que teria sido mais vantajoso integrá-la como ponto de partida, para que, posteriormente, a atividade da construção do castelo com sólidos geométricos assumisse

um carácter de consolidação de conhecimento, permitindo maior significado e compreensão relativamente ao que estava a ser realizado.

A segunda atividade foi desenvolvida na área curricular do Estudo do Meio, consistindo na realização de uma atividade experimental, intitulada “Ver, cheirar e provar!” (Anexo 7). Esta teve como principal objetivo envolver os alunos numa experiência sensorial, na qual pudessem levantar hipóteses, formular questões, fazer inferências, provar resultados e comunicar as suas conclusões (Direção-Geral da Educação, 2018).

Primeiramente, os alunos deslocaram-se para uma sala destinada à realização de atividades como a descrita, onde se sentaram e prepararam o seu material. Numa primeira fase, observaram um conjunto de substâncias (sal, açúcar, limão, café e água) e registaram, num protocolo disponibilizado, as suas hipóteses relativamente ao sabor de cada uma, referindo se consideravam se seria doce, salgada, ácida, amarga ou sem sabor. Esta fase implicou a utilização de sentidos, mesmo antes de provar qualquer substância, contribuindo para estimular a curiosidade e a reflexão. Esta observação baseou-se nos conhecimentos prévios que os alunos possuíam e pelas experiências passadas, pois “(...) as observações são guiadas pelas teorias em que acreditamos e pela nossa cultura.” (Pereira, 2002, p.46).

De seguida, foi dada a oportunidade de os alunos cheirarem e provarem cada substância, possibilitando comparar as suas impressões iniciais com as suas conclusões. Novamente, os alunos registaram no protocolo o sabor de cada substância, permitindo refletir sobre as características de cada uma e de forma a comparar com as suas ideias iniciais. Por fim, realizou-se uma reflexão final colaborativa, onde se discutiu, em turma, as principais descobertas. O diálogo final permitiu que os alunos interrogassem e aprimorassem as suas ideias tendo em conta as informações discutidas. “Falar, escrever, desenhar ou representar graficamente são actividades que não só ajudam a clarificar ideias, como também são actividades necessárias para auxiliar a registar acontecimentos, observações, dados e conclusões (...)” e, desta forma, tanto o registo como a comunicação de ideias devem fazer parte deste tipo de atividades (Pereira, 2002, p.54).

Esta atividade revelou-se crucial, não só pelo facto de proporcionar uma experiência sensorial aos alunos, mas também por permitir compreender o modo como a ciência está presente no quotidiano. A partir da tarefa de deduzir, experimentar, registar observações, argumentar sobre resultados, os alunos puderam desenvolver uma atitude mais ativa e crítica, aspetos fundamentais no processo de aprendizagem.

2.4. Atividade prática na PP – 1.º CEB II

O conceito *interdisciplinaridade* foi colocado em prática na PP – 1.º CEB II através da articulação de diferentes áreas curriculares. O processo de planificar gerou dificuldades, muitas incertezas, mas, também, muita reflexão em volta de objetivos de aprendizagem. De modo a dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito deste conceito, de seguida, serão descritas e refletidas as atividades desenvolvidas na 6.ª semana de intervenção, nos dias dois e três de maio de 2023.

Nesta semana deu-se relevância a um tema atual e significativo, sendo esse a guerra entre países. Ao planificar uma atividade com esta temática, reconheço que devo ter um cuidado acrescido na seleção dos recursos disponibilizados e na discussão em aula, pois pode causar alguma sensibilidade em certos alunos. No entanto, considerei relevante abordar este tema, sendo possível articular com a temática dos direitos humanos, um dos domínios a desenvolver na área curricular de Cidadania e Desenvolvimento.

Devido à aproximação ao Dia da Mãe, a professora cooperante solicitou a elaboração de uma prenda por parte dos alunos para as suas mães. Ressalto que a professora cooperante, ao pedir esta atividade, teve em consideração o contexto familiar dos alunos. Deste modo, a interdisciplinaridade sucedeu-se na articulação entre as seguintes áreas curriculares: Artes Visuais, Estudo do Meio, Português, Matemática e Cidadania e Desenvolvimento.

Antes de descrever e refletir sobre as atividades dinamizadas, saliento que, a par destas, decorreram no primeiro dia (numa segunda-feira), as tarefas rotineiras, como o diálogo com os alunos acerca de como correu o fim-de-semana, a eleição dos dois ajudantes de turma e a distribuição de leite no final de cada dia. Para além disso, a pedido da professora cooperante, os alunos realizaram uma atividade de verificação e consolidação de aprendizagens que não se encontra incluída na atividade interdisciplinar seguidamente descrita.

A atividade interdisciplinar iniciou-se com a observação, por parte dos alunos, de uma escultura de Banksy ("*Dream Boat*") e de uma notícia do *site* Expresso. Ambos os recursos retratavam a situação da população de países que se encontravam em guerra e que, por isso, tiveram de fugir. A seleção da obra de Banksy como recurso para iniciar esta temática deve-se ao facto de considerar fundamental recorrer à linguagem artística como promotora do desenvolvimento da consciência social. Tal como Dias (2023) afirma,

a educação artística deve recorrer a referências artísticas e sociais atuais, utilizando a arte para promover o pensamento e o conhecimento. As AE referentes às Artes Visuais (Direção-Geral da Educação, 2018) também abordam a importância de incentivar os alunos a apreciarem esteticamente e artisticamente a linguagem contida nas imagens ou em narrativas visuais. Para isso, é essencial que os alunos ativem certos processos, como a “(...) observação, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico (...)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2). Deste modo, as atividades posteriores tiveram como objetivo desenvolver os processos supracitados.

As atividades sucederam-se em diferentes dinâmicas de trabalho. Inicialmente, de forma individual, os alunos responderam a questões, sendo essas, “*Na tua opinião, o que transmite a obra de Banksy?*”, “*O que sabes acerca da notícia apresentada?*” e “*O que é que a escultura tem em comum com a notícia?*” De seguida, em pequenos grupos, os alunos discutiram as suas respostas e definiram uma resposta comum que foi partilhada, em grande grupo, por um porta-voz. Ao permitir que os alunos refletissem e analisassem esta problemática atual através de diferentes linguagens (visualização de um obra e leitura da notícia), promoveu-se o desenvolvimento crítico, bem como, a consciencialização face à situação exposta. Para além disso, a diversificação de dinâmicas de trabalho favoreceu a autonomia dos alunos, o respeito por opiniões distintas, tal como permitiu desenvolver a capacidade de expressar oralmente. No entanto, observou-se que os alunos que geralmente detêm maiores dificuldades de aprendizagem, não conseguiram refletir individualmente sobre os recursos apresentados. Mesmo assim, considero que se tornou importante disponibilizar este tempo, pois foi dada a oportunidade de observarem com maior detalhe o que foi exposto.

Através do diálogo em grande grupo, recorreu-se ao mapa do mundo para localizar os países referidos na notícia. Antes da sua localização, consolidou-se uma das principais formas físicas da superfície da Terra, nomeadamente os continentes, a partir da sua identificação, permitindo, desta forma, articular conhecimentos da área curricular do Estudo do Meio. Posteriormente, com o objetivo de criar alguma empatia e compreensão acerca deste tema, os alunos visualizaram um vídeo na plataforma *Youtube*, intitulado “*Algumas histórias nunca foram feitas para crianças*”. A visualização do vídeo foi completada com a escrita de uma frase sobre o que sentiram neste momento que, posteriormente, foi afixada num *placard*. Uma vez mais, apelou-se à expressão de sentimentos, emoções e ao sentido crítico através de um vídeo que retratou de um modo adequado à faixa etária dos alunos esta problemática.

No mesmo dia, na área curricular da Matemática, os alunos realizaram uma tarefa em pequenos grupos. O enunciado desta tarefa de Matemática teve como base a temática anteriormente abordada (Anexo 8). Contudo, ao refletir sobre a planificação, reconheço que a articulação com as atividades desenvolvidas nas restantes áreas curriculares se revelou fragmentada. Apesar desta limitação interdisciplinar, considero que a tarefa estava contextualizada, permitindo aos alunos atribuir maior significado à situação apresentada, visto transparecer um cenário real, potenciando a sua motivação e envolvimento.

A dinamização desta tarefa assenta no pressuposto de Menino e Rodrigues (2019) que defendem que “O cenário ideal para a construção de uma matemática com sentido para as crianças, baseada na descoberta e na exploração de situações potencialmente desafiantes, é aquele que entrecruza a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação.” (p. 13). Desta forma, os alunos tinham de escrever numa folha A3 a resolução da tarefa, incluindo as estratégias que utilizaram. Posteriormente, a sua resolução foi discutida oralmente, permitindo o confronto de diferentes estratégias.

“A gestão da comunicação na aula de matemática e a decisão relativamente ao tipo de perguntas a fazer em cada momento revela-se bastante complexa, em particular quando se trata da fase de discussão (...)” e, por essa razão, o professor tem um papel decisivo na mediação (Menino e Rodrigues, 2019, p. 20). Neste caso, do que foi observado, compreendi que, apesar dos alunos terem resolvido a tarefa recorrendo a diversas estratégias, no momento da discussão, revelaram dificuldades em comunicar o seu raciocínio sendo, desta forma, essencial o contributo do professor. Porém, considero que tive algumas dificuldades na mediação do discurso, nomeadamente por não ter consciência do momento em que devo continuar a discussão de uma ideia ou de parar para solicitar alguma clarificação e por apresentar alguma fragilidade em relacionar as ideias dos alunos com observações matemáticas. Sendo assim, tendo consciência de que este é um aspeto que devo melhorar, na prática futura será necessário investir antecipadamente na definição de questões que orientem o discurso dos alunos.

No dia seguinte, os alunos escutaram a história *A viagem*, de Francesca Sanna. Este livro conta, de forma cuidada e sensível, a história de uma mãe que teve de fugir à guerra com os seus dois filhos. A seleção do livro teve como base as indicações Viana et al. (2018). Verifica-se que o livro escolhido deve apresentar um carácter atrativo de modo a que os alunos se envolvam afetivamente com a história, com as personagens e peripécias. Além disso, deve-se ter em consideração a narrativa escrita, como a narrativa

pictórica, bem como, adequar a história aos interesses dos alunos e à sua faixa etária (Viana et al., 2018).

Tal como habitual, procedeu-se às três fases de leitura: pré-leitura, durante a leitura e após a leitura (Yopp e Yopp, 2006). Na fase pré-leitura, focou-se na observação e questionamento acerca dos elementos paratextuais. Já na fase durante a leitura, os alunos interagiram nos momentos em que foi dada essa oportunidade, parafraseando ideias e fazendo inferências. Após a leitura, primeiramente, deu-se destaque aos sentimentos e emoções que a história causou nos alunos, pois tal como Rosenblatt (1982) afirma, desde as primeiras experiências de leitura das crianças, a atitude perante o texto literário é, essencialmente, estética, ou seja, o leitor relaciona, primeiramente, o texto com as suas vivências, expressando sentimentos e emoções sobre o que foi lido. Logo de seguida, os alunos realizaram um reconto oral sobre a história, o que permitiu compreender se de facto esta foi compreendida. Rosenblatt refere igualmente a importância de uma resposta eferente, pelo que o reconto constitui um modo de ajudar os alunos a compreender. Prole (2008) defende o modo como o momento após a leitura foi estruturado, pois tal como refere, depois de envolver as crianças afetivamente com a história, “(...) o mediador de leitura as induz a recontá-la oralmente, ele está não só a reforçar a sua consciência de narrativa, como a desenvolver a sua capacidade de organizar a sequência de factos num discurso coerente.” (p. 8)

Posteriormente, os alunos realizaram exercícios de interpretação relativos à história em dinâmica a pares, de forma a se auxiliarem (Anexo 9). Este momento foi crucial para o desenvolvimento da capacidade de análise e de expressão dos alunos, pois incentivou-os a pensar para além do significado literal da história. Destaco que uma das perguntas estava relacionada com a interpretação de duas imagens presentes no livro, devido à sua riqueza de significado. Após a correção das respostas dadas aos exercícios, dando foco ao papel das mães nas nossas vidas e tendo como base a história anteriormente lida, deu-se continuidade à elaboração de um *placard*. Deste modo, os alunos responderam a questões que foram depois afixadas, sendo essas: Imagina que és a personagem da história e que tens de fugir do teu país com a tua mãe, o que levarias na mochila? Quem cuidou de ti durante a fuga? Com o passar do tempo, tiveste de levar cada vez menos objetos na mochila. Escolhe três objetos que levarias. Quem cuidou de ti durante a fuga? Tal como aconteceu no final da história, tu ficaste sem os teus pertences. Quem continuou a cuidar de ti?

Esta atividade tinha como principal objetivo articular a temática trabalhada desde o dia anterior com o tema da mãe, sendo que esta transversalidade se concretizou através da reflexão sobre o livro. Estas perguntas sequenciais tiveram como propósito de os alunos compreenderem que, tal como retratado no livro, em situações extremas de risco, a figura da mãe continua a ser o amparo, mesmo quando percamos todos os nossos bens materiais. Refletindo acerca desta atividade, considero que teria sido vantajoso relacionar as perguntas anteriores com as vivências dos alunos, ao perguntar quem era, para eles, a pessoa que consideravam ser o amparo nas suas vidas, pois apesar de estarmos a retratar a figura da mãe, para alguns alunos, outro membro da família poderá desempenhar este papel.

A partir das respostas às perguntas anteriores, realizou-se um diálogo com os alunos acerca da importância das mães nas suas vidas. As ideias transmitidas pelos alunos foram escritas no quadro e, de seguida, foram copiadas para o *placard*. Este foi construído pelos alunos e, por esse motivo, estes tiveram autonomia na escolha dos locais onde expunham os trabalhos. Deste modo, os alunos decidiram em que local do placard seriam colocadas as opiniões dadas relativamente ao vídeo observado no dia anterior e as ideias referidas neste diálogo anterior.

Durante a PP – 1.º CEB II, deu-se grande significado à exposição de trabalhos por parte dos alunos. Na minha perspetiva, esta prática permite valorizar o esforço dos alunos na concretização das atividades, como, também, o sentido de pertença à turma. Além disso, alguns trabalhos expostos possibilitaram reforçar aprendizagens efetuadas, pois os alunos conseguiam visualizar facilmente temas e conceitos abordados.

De forma a finalizar a temática, e como forma de comemorar o Dia da Mãe, os alunos construíram um postal para as suas mães. Este postal tinha o formato de um barco, de forma a simbolizar a história lida anteriormente, na qual as personagens tiveram de utilizar este meio de transporte para fugir à guerra. A composição visual da base do barco regeu-se à obrigatoriedade de elaborar uma sequência de figuras, o que possibilitou a articulação com conteúdos da área curricular da Matemática, nomeadamente a revisão sobre padrões e sequências. Na parte da vela do barco, os alunos tiveram a liberdade de compor visualmente, utilizando diferentes materiais. Por dentro das velas do barco, os alunos escreveram uma mensagem para a sua mãe que foi previamente corrigida. Este postal foi facilmente construído pelos alunos (só dois alunos é que apresentaram dificuldades, sendo necessário auxiliar) e verificou-se criatividade na sua elaboração (Anexo 10).

Concluindo, as atividades propostas demonstraram como a interdisciplinaridade pode desenvolver aprendizagens enriquecedoras ao articular diferentes áreas curriculares. De um modo geral, considero que estas permitiram potenciar aspetos muitas vezes esquecidos, mas que devem ser valorizados: a reflexão, a expressão de sentimentos e emoções, a partilha de ideias e o pensamento crítico. A partir de estratégias diversificadas e recursos adequados à faixa etária, considero que se tornou possível desenvolver e aprimorar aprendizagens. Mesmo assim, reconheço que certas estratégias poderiam ter sido mais articuladas e intencionadas, o que revela a importância de uma reflexão contínua sobre a prática de ensino.

2.4.1. Educação inclusiva

A inclusão não é somente um movimento educacional, pois este é transversal ao nível social e político. Esta abordagem “(...) vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.” (Freire, 2008, p.5). Segundo o mesmo autor, ao nível do contexto educativo, este conceito defende o direito de desenvolver por parte dos alunos as suas capacidades como, também, “(...) de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.” (Freire, 2008, p.5).

Para Silva et al. (2024), “Incluir, portanto, não significa homogeneizar (...)”, pois deve proporcionar um espaço aberto às diferenças (p.2). A diferença não deve ser vista como promotora da desigualdade, mas sim como uma oportunidade para promover a igualdade no acesso aos direitos humanos, às oportunidades e à liberdade de expressão. Deste modo, a escola deve adotar uma postura assente no respeito pelas diferenças e implementar currículos flexíveis e adaptados às necessidades de cada aluno (Silva et al., 2024). O Decreto-lei n.º 54/2018 deve ser do conhecimento de qualquer escola, pois defende a educação inclusiva através de um conjunto de princípios e normas. As medidas de suporte às aprendizagens são regidas por este decreto e aplicam-se “(...) aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas.” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2919).

Tal como referido na caracterização do contexto educativo, três alunos da turma usufruíam de propostas de suporte à aprendizagem e, por essa razão, realizavam trabalho diferenciado dos restantes colegas. Ressalto que, dois dos alunos tinham adaptações curriculares não significativas e, o outro aluno, tinha adaptações curriculares significativas. Esta medida visa adequar a prática de ensino às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma educação inclusiva. Na PP – 1.º CEB II, com o intuito de apoiar estes alunos, adotámos a seguinte estratégia: na semana em que eu lecionava a aula, a minha colega de estágio auxiliava-os, e vice-versa. De seguida, apresentam-se alguns exemplos dos trabalhos diferenciados que estes alunos realizaram.

Em relação aos alunos com adaptações curriculares não significativas, estes foram incluídos muitas vezes nas dinâmicas de trabalho em pequenos grupos, de modo a promover o relacionamento interpessoal, área de competência que deve ser desenvolvida de acordo com o PASEO (Martins et al., 2017). Desta forma, os alunos puderam “(...)” reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais.” (Martins et al., 2017, p. 25).

Na minha opinião, do que foi observado, a inclusão dos alunos no trabalho colaborativo revelou-se uma prática positiva, pois verifiquei uma maior motivação na concretização das tarefas propostas, para além de ter possibilitado a partilha de ideias e o respeito pela diferença. Por exemplo, na área curricular da Matemática, os alunos agrupavam-se todas as semanas em grupos para resolver uma tarefa. Estes alunos, em vez de realizarem uma tarefa adaptada às suas capacidades, eram incluídos nos grupos, possibilitando desenvolver a área de competência anteriormente referida. Além disso, simultaneamente, desenvolviam o raciocínio e resolução de problemas, podendo escutar e refletir com os seus colegas sobre estratégias de resolução de problemas.

Nos momentos de aprendizagem de um conteúdo previsto para o 3.º ano de escolaridade, era disponibilizado aos dois alunos um recurso adequado às suas necessidades. A título de exemplo, na 2.ª semana de intervenção, foi proposta à turma a elaboração de uma banda desenhada. A partir desta atividade pretendeu-se desenvolver a área das linguagens e textos, uma vez que os alunos representaram os seus conhecimentos em diferentes áreas do saber, tal como é aconselhado no PASEO (Martins et al., 2017). O recurso disponibilizado aos alunos foi adaptado, sendo que estes tinham menos vinhetas do que os restantes colegas e, dentro destas, tinham espaços destacados para as legendas e balões de fala, facilitando a organização de ideias. Além disso, tiveram apoio constante na escrita. A elaboração desta atividade permitiu-me compreender que, mesmo

assim, teria sido útil fornecer previamente aos alunos as personagens e a situação inicial, pois apresentaram dificuldades em criar uma narrativa.

Em conteúdos que exigiram o registo no caderno diário (por exemplo, quando se abordaram as cadeias alimentares na área curricular do Estudo do Meio), apostou-se na entrega de recursos com esquemas simples e objetivos em que era necessário completar com os conhecimentos adquiridos. Estes recursos, na minha opinião, para além de terem contribuído para a organização de ideias, possibilitaram a consolidação dos conteúdos. As tarefas de matemática, muitas vezes, também foram adaptadas. Por exemplo, na tarefa matemática descrita no subcapítulo anterior, esta pretendia desenvolver o mesmo raciocínio por parte dos alunos, contudo os valores apresentados eram mais acessíveis. Uma vez mais, apostou-se no mesmo tipo de atividade, de modo a que os alunos se sentissem parte integrante da turma.

Em suma, esta PP tornou-se crucial para compreender os desafios que qualquer escola apresenta: educar de forma a incluir todos no processo de aprendizagem. As adaptações descritas sempre tiveram como objetivo responder às necessidades específicas dos alunos, embora, por vezes, me tenham suscitado dúvidas acerca das estratégias implementadas. Assim sendo, uma vez mais, ressalvo a importância do papel do professor reflexivo e atento, de modo a garantir o que de melhor a escola tem para oferecer: conhecimento para todos.

3. Passagem pela PP – 2.º CEB I e II

3.1. Caracterização do contexto e do grupo de alunos

No 2.º ano de mestrado, realizei a Prática Pedagógica de Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico I e II no mesmo contexto, supervisionadas pelas professoras Maria José Gamboa e Adriana Lage, num colégio localizado no centro de Leiria. A turma que me foi atribuída pertencia ao 5.º ano de escolaridade e era composta por 27 alunos de nacionalidade portuguesa (15 meninos e 12 meninas), provenientes de escolas do concelho de Leiria. Relativamente às suas idades, 20 alunos tinham dez anos e sete alunos tinham 11 anos no final do ano de 2023.

De acordo com a informação disponibilizada pela docente cooperante, cinco alunos possuíam Relatórios de Avaliação Psicológica. Deste modo, três alunos apresentavam PHDA (Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção), sendo que dois destes também tinham défice de leitura (dislexia) e défice na escrita (disortografia).

Além disso, um aluno foi diagnosticado com dislexia e, o outro aluno, apresentava dislexia e disortografia. Diante destes diagnósticos, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) adotou medidas e estratégias adaptadas às necessidades específicas de cada aluno.

Ao longo das semanas, verificou-se uma evolução ao nível da relação entre os alunos e as professoras. Tendo em conta que a professora da área curricular do Português era a Diretora de Turma, os alunos revelaram uma maior proximidade, pois a carga horária com esta também é superior. Ao nível da relação entre alunos, também foi visível um progresso ao longo da PP. Uma vez que provinham de escolas diferentes, a maioria dos alunos não se conheciam, contudo, ao longo do tempo, fui percebendo algumas dinâmicas de grupo na turma e a construção de vínculos entre todos.

3.2. Considerações gerais sobre a PP – 2.º CEB I e II

Na Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico I e II, o ciclo pedagógico, desde a observação até à reflexão, também esteve presente. Embora as duas componentes lecionadas possuam as suas especificidades, a PP revelou algumas vivências, desafios, aprendizagens e reflexões comuns. Deste modo, apresentarei, a seguir, aspetos transversais às duas práticas, relativamente ao momento de observação, planificação, gestão da aula, intervenção e avaliação.

Tal como nas PP anteriores, as primeiras semanas dedicaram-se à observação e recolha de dados. Sendo a observação um dos elementos fundamentais na recolha de informação, esta permitiu ter conhecimento acerca do contexto educativo, do meio onde este se insere, do grupo de crianças da turma e das estratégias utilizadas pelas professoras de cada área curricular. Neste sentido, uma vez mais, foram previamente elaboradas grelhas de observação com o objetivo de facilitar a recolha organizada de informações. Além da utilização dessas grelhas, tornou-se essencial fazer anotações relativamente aos conteúdos abordados nas duas áreas curriculares, bem como, das estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras.

Ao observar a turma em sala de aula, pude constatar que os alunos são empenhados na concretização das atividades solicitadas pelas professoras e têm um comportamento adequado para o bom funcionamento das aulas. Ao longo do ano letivo, os alunos revelaram-se pouco participativos, quer nos momentos de partilha de ideias,

quer na correção de exercícios, exigindo uma mediação da aula que permitisse envolver todos os alunos para a discussão e partilha de ideias.

Já no momento de planificar, o apoio das professoras cooperantes e das professoras supervisoras foi essencial, sugerindo melhorias nas atividades pensadas e esclarecendo dúvidas. Inicialmente, senti alguma dificuldade em planificar atividades que se ajustassem à faixa etária dos alunos, muito devido à mudança de ciclo de ensino, que implica a reformulação de estratégias, a adaptação a novos conteúdos e maior exigência e aprofundamento científico. Porém, facilmente consegui adquirir confiança para desempenhar a prática, a partir das fundamentações teóricas realizadas e através da procura de atividades que fossem ao encontro de quadros teóricos de referência.

No momento de intervir, tive atenção no modo como transmitia os conteúdos aos alunos e, por isso, a minha postura em aula, o meu tom de voz, os gestos e movimentos realizados transportaram o meu interesse em lecionar e a forma como gostaria de ser tratada caso fosse aluna. Este é um dos aspetos que realço sempre como significativo, pois o meu objetivo enquanto professora será sempre entusiasmar os alunos para os conteúdos e tornar as aulas um lugar de prazer para aprender.

Ao refletir sobre a minha atuação, sinto que, ao longo dos dois semestres, melhorei o modo como finalizava as aulas. No primeiro semestre, nos minutos finais, tendia a continuar a lecionar os conteúdos previstos, sem disponibilizar tempo para realizar uma síntese final com os alunos sobre o que se tinha trabalhado. Contudo, compreendi a vantagem de adotar esta estratégia, visto que permitiu o esclarecimento de dúvidas como, também, me permitiu muitas vezes articular o que foi abordado com a aula seguinte.

A gestão do tempo revelou-se um desafio, especialmente em atividades que envolveram o diálogo com os alunos. Este desafio está relacionado com a dificuldade em perceber o momento adequado para terminar o diálogo ou em reconhecer quando este está extenso e a informação partilhada pelo aluno se encontra desviada do tema principal. Apesar de valorizar a partilha de ideias e pontos de vista por parte dos alunos, considero essencial apresentar um papel ativo na mediação do diálogo, pois a sua extensão, para além de contribuir para a dificuldade em gerir o tempo, pode levar à desatenção.

Antes, durante e após cada intervenção, a dimensão reflexiva esteve presente, revelando um papel fulcral ao longo do meu percurso na PP. A reflexão possibilitou-me compreender as minhas fragilidades e as estratégias necessárias para colmatá-las, tal como me permitiu reconhecer quais foram os meus progressos. O questionamento constante sobre as minhas escolhas didáticas, a escuta ativa das recomendações das

professoras cooperantes e supervisoras e a observação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos, proporcionaram ajustar as estratégias utilizadas de forma intencional.

No que diz respeito à avaliação pedagógica, a avaliação formativa, considerada *Avaliação para as Aprendizagens* e a avaliação sumativa, intitulada por *Avaliação das Aprendizagens*, esteve presente durante a PP, nas duas áreas curriculares. Segundo Fernandes (2022), avaliação pedagógica refere-se a “(...) todos os processos de avaliação e de classificação que são da integral responsabilidade dos professores e das escolas, estando, por natureza, intrinsecamente relacionada com o ensino e aprendizagem.” (p. 15). Neste caso, tanto a avaliação formativa, como a avaliação sumativa, foram valorizadas neste contexto, permitindo orientar o processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação formativa esteve assente no contacto direto com os alunos, entre diálogos e partilha de *feedback* que apoiou e orientou no desenvolvimento de aprendizagens. A promoção da participação ativa por parte dos alunos e o esclarecimento de dúvidas foi constante, uma vez que um dos objetivos é evitar dificuldades e, caso as tenham, ultrapassá-las. O contacto com a avaliação sumativa teve maior relevância no 2.º semestre. Na área curricular de História e Geografia de Portugal (HGP) a professora cooperante possibilitou-me elaborar, junto da minha colega de prática, a ficha de avaliação, já na área curricular do Português, embora não tenha elaborado a ficha de avaliação, a professora mostrou o modo como este recurso é criado.

Na elaboração da ficha de HGP, tivemos como base a observação e análise de exercícios presentes em manuais de diferentes editoras, adaptando-os ao contexto da turma. Na sua construção, procurámos diversificar os exercícios propostos, incluindo itens de resposta extensa, de resposta curta, análise de imagens e leitura de textos historiográficos. O principal desafio surgiu na definição dos critérios de correção e na atribuição da cotação a cada pergunta, tendo sido necessário o apoio da professora. No momento da correção, a professora também auxiliou, especialmente na avaliação das respostas extensas, pois exigiam uma maior interpretação daquilo que foi escrito pelos alunos. Deste modo, apesar de algumas dificuldades sentidas, acredito que a possibilidade de elaborar e corrigir uma ficha de avaliação revelou-se uma experiência significativa, pois permitiu-me compreender como se procede este tipo de avaliação.

3.3. Ensinar e aprender Português: observar, intervir, avaliar e refletir com a língua e através da língua

No que concerne ao período de observação na área curricular de Português, verificou-se que, de um modo geral, os alunos apresentavam uma atitude de compromisso face à disciplina. A observação permitiu identificar diferentes ritmos de trabalho, sendo visível que alguns alunos necessitavam de maior apoio na concretização das atividades. Ao longo do ano letivo, observou-se uma crescente participação, fruto da valorização que, desde cedo, a professora da disciplina atribuiu à participação ativa em sala de aula.

Ainda neste momento inicial, foi possível observar as competências de alguns alunos nos diferentes domínios linguísticos. No domínio da leitura, percebeu-se que a maioria dos alunos apresentava uma boa fluência leitora, isto é, demonstrava capacidade de ler um texto com facilidade na identificação das palavras que o constituem. Além disso, mostravam uma boa dicção, expressividade e bom tom de voz. No domínio da oralidade, só foi possível observar as competências expressivas dos alunos a partir da participação em sala de aula, sendo que os alunos revelaram ter a capacidade de expressar os seus pontos de vista, mas, por vezes, com alguma dificuldade. Já o domínio da gramática, a partir da atividade de consolidação proposta pela professora cooperante, compreendeu-se que apresentavam os conhecimentos essenciais.

Após o período de observação, prosseguiu-se a elaboração das planificações. Este momento mostrou-se, novamente, fundamental na organização dos conteúdos a lecionar, na reflexão sobre a sequência didática e intencionalidade pedagógica. Permitiu, também, a articulação de estratégias que promovessem a compreensão e interesse dos alunos, de acordo com os documentos curriculares. Nesta área curricular, a maioria das planificações teve como base o manual, apesar de, por vezes, também ter sido disponibilizados textos e exercícios que não estavam presentes neste recurso. Quando não utilizava o manual, tentava apostar em atividades que incluíssem estratégias e dinâmicas de trabalho diferentes.

Posteriormente, apresento, de um modo breve, algumas das atividades dinamizadas nos diferentes domínios do Português:

- No domínio da Oralidade: realização de *podcasts* sobre determinada temática; realização de recontos orais; realização de apresentações orais; intervenções em sala de aula, com foco sobretudo no desenvolvimento de vocabulário e de estruturação de ideias a apresentar (Jorge e Carreira, 2023; Sousa, 1995);

- No domínio da Leitura: realização dos *10 minutos a ler*; escrita no caderno de leitura; realização do “Dia Aberto” e do “Clube de Leitura”; leitura (de forma silenciosa e individual e de forma oral) de textos não literários, textos narrativos, dramáticos e poéticos. O foco destas atividades centrou-se no desenvolvimento de competência de leitura literária, nomeadamente através da realização de inferências; interpretação, compreensão e expressão de ideias sobre textos lidos (Azevedo et al., 2023; Sousa, 2015; Rosenblatt, 1982);
- No domínio da Escrita: planificação da escrita e produção escrita de textos com características narrativas, expositivas, descritivas e de opinião. O foco das atividades realizadas centrou-se não só no produto de escrita, mas também no processo, considerando princípios fundamentais da escrita: intencionalidade comunicativa, destinatário, observância dos protocolos dos géneros textuais escritos (Barbeiro, 2003; Pereira, 2008);
- No domínio da Educação Literária: leitura integral das seguintes obras: *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner, *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa e *A montanha de livros mais alta do mundo*, Rocio Bonilla; análise e interpretação de textos consoante o género literário e a especificidade de ler sobretudo extensivamente (Amor, 1993; Rosenblatt, 1982; Giasson (1995); Viana et al., 2010);
- No domínio da Gramática: aprendizagem de classes de palavras a partir da descoberta das funções que as palavras desempenham nas frases (exemplo das classes de palavras aprendidas nesta lógica: adjetivos, advérbio, preposição); explicitação do modo como a unidade de frase se organiza através de atividades que promoveram a descoberta (exemplo: sujeito e predicado) (Xavier, 2012).

Com o intuito de dar a conhecer o trabalho desenvolvido nos diversos domínios apresentados, descrevo, seguidamente, algumas atividades que considere mais significativas, e refletirei sobre as suas potencialidades, aprendizagens e desafios.

Ao longo da PP foram diversos os géneros textuais lidos, analisados e refletidos pelos alunos. O texto poético foi um deles, sendo que, de forma a iniciar este género textual, apostou-se na sua articulação com a Educação Artística, a Música. Deste modo, os alunos escutaram a música “O meu cão”, de Luísa Sobral enquanto observavam a letra. Com o intuito de desenvolver o domínio da expressão oral, nomeadamente a expressão de sentimentos e emoções, fez-se a seguinte questão: *se tivessem de escolher uma palavra que expressasse o que a música transmite, qual escolheriam?*

As ideias dos alunos foram anotadas na plataforma *Wordart*, permitindo observar o conjunto de emoções partilhadas pela turma, facilitar a comparação entre as diferentes respostas e promover um momento de reflexão coletiva. A apresentação visual das palavras, sob a forma de uma nuvem, reforçou o envolvimento dos alunos, despertando o seu interesse e incentivando a participação, uma vez que estes conseguiam reconhecer as suas próprias palavras e as dos colegas. Costa e Oliveira (2012) são autores que defendem a utilização das tecnologias em sala de aula como forma de motivar os alunos para a aprendizagem e, ao refletir sobre a atividade desenvolvida, compreendi que o uso da plataforma *Wordart* potenciou não só a expressão oral, mas também a construção de significados em grupo, tornando a atividade mais significativa e motivadora.

A professora interveniente continuou a questionar os alunos, sendo que, seguidamente, refere: *o que podemos concluir ao observar esta “chuva” de ideias?* Os alunos rapidamente conseguiram compreender que a letra da música possibilita a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos. Além disso, antes de ter feito qualquer pergunta, um aluno conseguiu identificar que a estrutura do texto da música é diferente da estrutura de todos os outros textos lecionados. Esta situação proporcionou iniciar o diálogo sobre o nome que se dá aos textos que apresentam esta estrutura, o texto poético e, posteriormente, identificou-se, em turma, as principais características deste género textual.

Dialogou-se, também, sobre o recorrente contacto com o texto poético nas músicas que ouvimos e de que, de certa forma, não nos damos conta. Após este diálogo, foi apresentado o *PowerPoint* (Anexo 11) com as principais características do texto poético, resultando num remate do que foi referido no diálogo. Desta forma, conclui que todas as estratégias implementadas foram vantajosas, no sentido de desenvolver aprendizagens nos alunos.

Ainda em relação a este género textual, apresento uma atividade que teve como objetivo ler, interpretar e compreender o poema “25 de abril”, de Luísa Ducla Soares. Este poema estava presente no manual, mas a atividade não se baseou somente neste recurso.

Na escrita de poesia, o poeta tem a atenção de utilizar palavras com o intuito de possibilitar diferentes significados. Para isso, este recorre a “(...) esquemas semânticos, como fonéticos e sintáticos.” (Melo, 2011, p. 121). Estas palavras têm como intuito a subjetividade da própria compreensão e a transmissão de sentimentos e emoções por parte do leitor (Melo, 2011). Assim sendo, a leitura e análise deste género textual na área

curricular do Português permite que os alunos e o seu professor se relacionem através de um conjunto de opiniões diferentes e tendo em conta as características comunicativas. Tal como refere Melo (2011), “(...) a poesia leva adultos e crianças a refletir, a observar, a descobrir pontos de vista, sensações e afetos, que, de outra forma, poderiam ficar encobertos.” (p. 110).

De acordo com Ribeiro et al. (2018), são vários os autores que reconhecem as vantagens do texto poético. Entre inúmeras vantagens, destaca-se a expressão oral e escrita, a compreensão, competências de pensamento e imaginação, a sensibilidade estética, afetiva e social e a promoção do gosto pela leitura. Tendo em consideração estes princípios, a atividade pensada iniciou-se de um modo diferente da habitual leitura de textos poéticos. De forma a assinalar o 25 de abril de 1974 e com o objetivo de articular conhecimentos referentes à área curricular de História e Geografia de Portugal, foi disponibilizado aos alunos, no final de uma aula, o poema “25 de abril”, de Luísa Ducla Soares, para que estes pudessem fazer a sua leitura individual. Foi, também, partilhado um *link* da plataforma *Padlet* que tinha disponível o poema entregue, um vídeo explicativo sobre o 25 de abril de 1974 e um conjunto de tarefas simples e ligadas a este. Entre as tarefas, destaco a escrita sobre o que sentiram ao ler o poema, que relações fazem do poema com o mundo e a declamação do poema.

Uma vez mais, foram utilizadas ferramentas digitais na aula de Português, desta vez o *Padlet*. Tal como Costa e Oliveira (2012) mencionam, a tecnologia possibilita ao professor ultrapassar os limites do espaço físico da sala de aula e, até, certas dificuldades provocadas pela abstração de conhecimento. O registo nesta plataforma foi realizado fora da sala de aula, sendo que houve uma grande adesão, especialmente na declamação do poema, evidenciando envolvimento e motivação por parte dos alunos. Deste modo, esta ferramenta revelou-se um recurso com potencial e, por esse motivo, pretendo utilizar em contextos futuros.

Na aula seguinte, as estratégias realizadas inicialmente estão de acordo com o que defende Ribeiro (2007): é fundamental que se inicie com a leitura individual e silenciosa e, posteriormente, em turma. Deste modo, através da leitura individual, o aluno consegue compreender o ritmo e a musicalidade do texto e, a partir da leitura em turma, este já consegue identificar ou transmitir estas características (Ribeiro, 2007). Azevedo et al. (2018) acrescentam que a leitura em voz alta poderá despertar sentimentos no aluno. Este despertar pode remeter no aluno “a possibilidades de encontro consigo mesmo e com o

outro; podem colocá-lo na condição de agente de seu processo formativo e copartícipe das aventuras nessa nau chamada vida.” (p. 24).

Após a leitura, foram visualizadas, em turma, as partilhas que os alunos realizaram no *Padlet*, de forma a perceber as suas opiniões acerca do poema e as relações que fizeram. Como existiam inúmeras partilhas, só foi possível ler algumas destas, sendo que tive o cuidado de selecionar previamente as que considerava pertinentes. Neste caso selecionei um comentário, no qual um aluno referiu que antes do 25 de abril não existia liberdade. Esta afirmação permitiu criar um diálogo em volta da questão: *Será que atualmente temos liberdade?* Foram inúmeras as partilhas que os alunos realizaram em relação ao conceito de liberdade, sendo que estes chegaram juntos à conclusão de que temos liberdade, no entanto, devemos de respeitar os outros.

O diálogo anterior, culminado com a análise do poema oralmente, revelou-se promotor de uma leitura reflexiva. A leitura reflexiva torna-se possível através do cuidado com a linguagem, com as palavras incluídas no texto, da relação que se constrói com o significado, da riqueza dos recursos expressivos e de outros elementos que possam estar presentes e que permitem a construção de significado (Melo, 2011). O professor deve ser mediador no diálogo e, por isso, deve ter a função de criar condições de partilha, de interpretações e promover o gosto pela poesia nos alunos. Para além disso, também deve desafiar os alunos para a expressão de sentimentos face à sua interpretação do texto (Rosenblatt, 1982; Azevedo et al., 2018). Nesse sentido, durante a análise, destacaram-se certos versos, devido à riqueza do seu significado ou por provocar dificuldades na sua interpretação.

O diálogo em turma contribuiu para a compreensão do poema, na troca de opiniões sobre o significado de versos, para além de ter promovido o pensamento crítico dos alunos, que se revelou fundamental para a realização posterior de exercícios de interpretação do poema. Os exercícios de interpretação foram fundamentais na construção de sentidos, através da ativação de conhecimentos prévios e da formulação de inferências, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do texto.

No último momento da aula, os alunos visualizaram um vídeo da *RTP Ensina* que aborda, de uma forma breve, o 25 de abril de 1974. A visualização permitiu consciencializar e aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o tema do poema, servindo de remate final da aula. Ao dialogar com os alunos, foi referido que antes do 25 de abril de 1974 existiam várias canções que foram censuradas pelo regime. Contrariamente, referi que, atualmente, existem canções que assinalam o 25 de abril e

que expressam opiniões acerca do regime ditatorial, como a canção “A madrugada que eu esperava”, de Bárbara Tinoco. Esta canção foi escutada e, de seguida, os alunos responderam a certas perguntas, como, por exemplo, “Qual é o tema desta canção?”, “No refrão da canção, por que razão Bárbara Tinoco refere «esta é a madrugada que eu esperava»?”, “É possível comparar a letra da canção com o poema lido?”

Este momento revelou-se promotor do pensamento crítico e da expressão de sentimentos e emoções, algo que considero fulcral desenvolver nesta área curricular. Esta perspetiva é defendida por vários autores, como Ribeiro et al. (2018), quando sugerem a leitura e análise do texto poético no ensino, bem como Giasson (1995) e Rosenblatt (1982), ao destacarem a importância das respostas estéticas do leitor face ao texto lido. Para além disso, a atividade final foi importante para estabelecer relações entre o texto poético e a realidade histórica, promovendo uma compreensão mais significativa.

Nesta aula, tive dificuldades na gestão do tempo, sendo um dos principais fatores o diálogo com os alunos após a leitura do texto poético. Por esse motivo, não foi possível realizar os exercícios de gramática que também estavam estipulados para realizar nesta aula. Como restavam 10 minutos para a aula terminar, optei por partilhar com os alunos a canção, contudo, não houve tempo suficiente para analisar detalhadamente os versos mais significantes. Mesmo assim, considero que a aula finalizou com um momento descontraído e que permitiu desenvolver os objetivos de aprendizagem.

Finalizando, a articulação das diversas estratégias referidas conduziu a uma abordagem envolvente e interdisciplinar, especialmente por se ter articulado uma temática que não deve ser esquecida, e daí o papel importante da escola na dinamização de atividades como esta. Apesar da dificuldade em gerir o tempo, concluo que consegui cumprir os principais objetivos para esta aula.

No âmbito da aula de Português destaco, ainda, uma das reflexões que mais me marcou devido à implementação de uma metodologia estudada na Didática do Português, a metodologia da Escola de *Sydney*, articulada com a leitura e análise de um texto poético. A metodologia sugere a leitura detalhada do texto, sendo que, neste caso, aprofundou-se a compreensão de um poema, tendo assente a explicação dos recursos linguísticos que foram usados (Caels et al., 2020). Esta estratégia permite analisar partes selecionadas de um texto, no entanto, como o poema é curto, tornou-se vantajoso analisá-lo na sua totalidade. Ao longo desta leitura, para além das perguntas de interpretação, também é necessário questionar sobre o sentido das frases e da sua estrutura gramatical.

Após o professor transmitir uma pergunta à turma, os alunos terão o desafio de identificarem e destacarem as palavras e expressões que este solicita, através da explicação do seu valor na frase e relacionando o seu significado com outras palavras ou expressões (Caels et al., 2020).

A reflexão relativa a esta prática permitiu-me compreender que é importante apostar em estratégias diferentes e que me levam a sair da minha zona de conforto. No entanto, devo ter atenção se estas se adequam aos conteúdos. A reflexão face à quarta quinzena demonstra o modo como analisei criticamente a minha atuação:

Na minha perspetiva, inicialmente senti que os alunos estavam interessados em compreender o modo como se iria analisar o poema, contudo, como esta atividade se desenrolou ao longo de mais tempo do que o previsto, no final, alguns dos alunos distraíram-se. Apesar da metodologia possibilitar desenvolver capacidades de compreensão leitora, considero que esta deve ser realizada em textos que desafiem a própria compreensão. Neste caso, o texto selecionado não continha uma linguagem que dificultasse a compreensão dos alunos e, por essa razão, as palavras e expressões analisadas não se tornaram desafiantes. Além do mais, como foram interpretadas palavras e expressões de um texto poético, a parte artística e expressiva das emoções e sentimentos não foi tão valorizada, o que leva a concluir que esta metodologia deva ser colocada em prática em géneros textuais apropriados.

Por último, ao nível do domínio da gramática, também foram desenvolvidas atividades de que me orgulho, por verificar que contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens e por ter utilizado estratégias que, no meu ponto de vista, fazem sentido, pois os alunos têm um papel ativo na construção do conhecimento. Na planificação de conteúdos gramaticais sempre apostei naquilo que considero ser uma das melhores formas para ensinar: evitar a transmissão de definições imediatas, privilegiando a construção de significado.

De forma a exemplificar, apresento uma das atividades desenvolvidas, cujo o objetivo foi a aprendizagem dos adjetivos. Para tal, disponibilizou-se um recurso que foi

preenchido em grande grupo e que se encontrava dividido em três fases, com objetivos diferentes (Anexo 12). Na primeira fase, a partir de três frases, os alunos identificaram os nomes, rodeando-os, e sublinharam as palavras que lhes transmitiam qualidades ou características. De seguida, compararam e refletiram sobre o sentido das palavras sublinhadas na segunda e terceira frases. Posto isto, concluíram aquilo que foi aprendido através de um texto com lacunas: os adjetivos são palavras que, geralmente, surgem depois do nome e permitem transmitir qualidades a esse nome. Alguns adjetivos podem encontrar-se antes ou depois do nome, no entanto, terão sentidos diferentes.

Na segunda fase, foram expostas novas frases, nas quais os alunos identificaram o adjetivo em cada uma e, posteriormente, referiram o que cada uma pretendia transmitir. Por último, concluíram aquilo que aprenderam através de um texto com lacunas: alguns adjetivos pretendem qualificar características do nome, sendo que outros pretendem ordenar o nome presente na frase. Neste caso, dá-se o nome de adjetivos qualificativos aos que são utilizados para transmitir uma qualidade ou característica ao nome, e adjetivos numerais àqueles que pretendem indicar uma ordem no nome.

Na última fase, os alunos aprenderam que os adjetivos flexionam em género e em número e que alguns são biformes e outros uniformes, ao sublinharem os adjetivos em novas frases e, seguidamente, responderam às seguintes perguntas: *Observa os adjetivos presentes nas frases 1 e 2. Existe alguma diferença entre os dois adjetivos? Justifica; O que acontece ao adjetivo da terceira frase?; Observa os adjetivos presentes nas frases 4 e 5. Existe alguma diferença entre os dois adjetivos? Justifica.* Uma vez mais, os alunos concluíram o que aprenderam a partir de um texto com lacunas.

A partir da participação ativa dos alunos ao longo do preenchimento deste recurso, foi possível entender que este estava organizado e que não comprometeu a sua compreensão. A realização de exercícios de consolidação foi fulcral para os alunos exercitarem o que foi aprendido, para além de permitir que o professor compreenda se, de facto, esta estratégia permitiu desenvolver aprendizagens. Através da correção dos exercícios, verificou-se que os alunos não apresentavam dúvidas, o que pode ser um dos indicadores de sucesso.

Na minha opinião, esta abordagem centrada na descoberta do conhecimento possibilitou a aquisição de aprendizagens significativas, pois permitiu envolver ativamente os alunos neste processo. Neste sentido, esta prática vai ao encontro do que defende Henriques (2023) ao referir que as estratégias centradas no papel ativo do aluno no processo de aprendizagem da gramática se revelam mais eficazes do que explicações

expositivas que muitos professores ainda realizam e que, algumas das vezes, são pouco significativas. O autor realça que, apesar deste método apresentar inúmeras vantagens, tornando um aluno um “cientista” que explora a gramática e constrói significado, há que ter atenção para que este não chegue a conclusões erradas (Henriques, 2023). Desta forma, prezo ainda mais o recurso apresentado aos alunos, pois orientou no processo da descoberta, permitindo adquirir conhecimentos de modo guiado.

Concluindo, as estratégias implementadas na área curricular do Português contribuíram para o desenvolvimento de diversas competências linguísticas, estando essas em consonância com o PASEO. Ao fazer esta correlação, destaco, essencialmente, o desenvolvimento das áreas de competências *Linguagem e Textos*, *Informação e comunicação*, *Pensamento crítico* e *Sensibilidade estética e artística*, por ter possibilitado, em sala de aula, a comunicação e a construção de conhecimentos a partir de textos variados, assim como, por ter contribuído para a capacidade de os alunos compreenderem, interpretar e expressarem pensamentos, opiniões e sentimentos nos diversos domínios do Português. Reforço, ainda, as dinâmicas de trabalho estabelecidas em sala de aula, que possibilitaram desenvolver as áreas de competências *Desenvolvimento pessoal e autonomia* e *Relacionamento interpessoal*. Considero que estas duas áreas devem ser transversais a qualquer área curricular e não devem ser esquecidas, pois o ambiente em sala de aula e o papel do professor favorece o processo de ensino e de aprendizagem.

Atribuindo foco especial a cada competência linguística, no domínio da oralidade, a maioria permitiu aos alunos melhorar a componente expressiva e argumentativa em volta de diferentes tipos de texto. A realização de apresentações orais, bem como os *podcasts* dinamizados pela minha colega de estágio possibilitaram o desenvolvimento da dimensão linguística e extralinguística, nomeadamente ao nível da organização do discurso, da expressividade, postura, tom de voz e outros elementos defendidos por Jorge e Carreira (2023). Já no domínio da Leitura e da Educação Literária, os *10 minutos a ler*, a escrita no caderno de leitura e as atividades associadas possibilitaram o envolvimento dos alunos com práticas de leitura, incentivando o gosto pelos livros e o desenvolvimento de hábitos leitores. Além disso, a leitura de textos em sala de aula e as estratégias implementadas permitiram que os alunos construíssem sentidos a partir do questionamento. Estas práticas contribuíram, também, para o desenvolvimento da dimensão afetiva e emocional da leitura (Rosenblatt, 1982; Sousa, 2015).

No que concerne ao domínio da escrita, as atividades propostas permitiram aos alunos desenvolver competências nas três fases de produção. Na fase de planificação, os alunos puderam organizar o texto tendo em conta as características de género e os seus objetivos. A fase de redação permitiu transformar o plano num texto coerente e estruturado, e a fase da revisão permitiu aperfeiçoar o texto, corrigir erros e modificar a linguagem (Barbeiro, 2003). Por último, no domínio da gramática possibilitou-se os alunos de refletir acerca das particularidades linguísticas e retirar conclusões, tornando-os ativos no processo de aprendizagem (Xavier, 2012).

3.4. Ensinar e aprender História e Geografia de Portugal: observar, intervir, avaliar e refletir no 5.º ano de escolaridade

A fase da observação também decorreu na área curricular de História e Geografia de Portugal, sendo que foi possível compreender que, apesar de os alunos demonstrarem uma boa adaptação à disciplina, estes tendem a não participar regularmente. Do que foi observado, percebi que os alunos não apresentavam conhecimentos prévios acerca dos conteúdos estudados, o que comprometia, por vezes, essa participação. Desta forma, refleti sobre a importância do professor na procura de estratégias para que o aluno possua um papel ativo no processo de aprendizagem. Para isso, acredito que se deva evitar aulas exclusivamente expositivas e que, como consequência, provocam cansaço e falta de envolvimento, e priorizar aulas que permitem relacionar os conteúdos com vivências, aulas em que se dê voz àquilo que o aluno já sabe ou pensa sobre determinando conteúdo.

Planificar nem sempre foi uma tarefa fácil. Logo nas primeiras semanas, compreendi que, antes de planificar qualquer atividade, necessitava de adquirir conhecimentos sobre os conteúdos que iria abordar. Deste modo, valorizei, primeiramente, a realização da fundamentação teórica, o que implicou a leitura de autores como José Mattoso e A. H. de Oliveira Marques. A fundamentação revelou-se crucial na aquisição de conhecimentos necessários para transmitir informação útil, adequada e fidedigna aos alunos, seja nos recursos elaborados, como no meu discurso ao intervir. Destaco que, nesta área curricular, o manual não foi utilizado, o que levou à constante elaboração de recursos e à aposta em estratégias diversificadas e adequadas na abordagem de cada conteúdo, tal como será apresentado seguidamente:

- No domínio A Península Ibérica – localização e quadro natural:
visionamento de *PowerPoint* e vídeos didáticos da *Escola Virtual* sobre a

localização, relevo, clima e vegetação dos arquipélagos dos Açores e da Madeira; realização de um jogo de consolidação de conteúdos a partir da ferramenta *Plickers*.

- No domínio A Península Ibérica – dos primeiros povos à formação de Portugal: visualização de *PowerPoints* e preenchimento de esquemas disponibilizados aos alunos; visualização e análise de imagens e vídeos (promoção da antecipação de sentidos, reflexão, estabelecimento de relações, diálogos); consolidação de conteúdos a partir da realização de palavras cruzadas, jogo do “Bingo da Pré-história” (Anexo 13), jogos de emparelhamento; registos no caderno diário; visita virtual às ruínas de Conímbriga.
- No domínio Portugal do século XIII ao século XVII: leitura e análise de textos historiográficos e documentos; visualização de imagens e vídeos; consolidação de conteúdos a partir da realização de um jogo de tabuleiro intitulado “Quem quer ser historiador!” e jogo do dominó (Anexo 14); preenchimento de um mapa mental na aplicação *Mindmeister*; utilização da ferramenta *Google Earth* com o objetivo de observarem onde fica localizada a arte românica em Portugal; visualização de um vídeo da Escola Virtual sobre o Mosteiro da Batalha, dando ênfase à arte gótica; visualização de um vídeo sobre a perspetiva de uma pessoa Moçambicana em relação à expansão marítima portuguesa.

Ao abordar a História, devemos ter consciência da sua importância na sociedade, pois possibilita, segundo Rodrigues (2010) “(...) compreender a evolução das sociedades ao longo dos tempos, permite compreender a diferença, a continuidade e as mudanças (...)” (p.8). A autora salienta que, deste modo, estudar História contribui para a formação do indivíduo, uma vez que permite criar referências que influenciam o modo de pensar e de agir. Neste sentido, é fulcral apostar na formação histórica, procurando práticas pedagógicas que utilizem materiais concretos e que estimulem a reflexão e o desenvolvimento de competências essenciais, como o raciocínio (Barca, 2001).

Ao longo da PP, a leitura e a análise de documentos e de textos historiográficos foi uma estratégia de ensino cada vez mais valorizada, considerando, por essa razão, importante destacar na dimensão reflexiva. A sua valorização advém da compreensão de

que é importante que os alunos estejam em contacto com diferentes fontes históricas, que as saibam interpretar e de atribuir-lhes sentido.

Segundo Moreira (2004), os documentos, mais propriamente, as fontes históricas, são um meio que leva ao surgimento da História. Assim sendo, existe História devido à interpretação das fontes, sendo que estas contêm um conjunto de evidências da ação humana. Os historiadores são os responsáveis pela interpretação científica das fontes históricas, no entanto, estas também devem ser usadas e exploradas pelos alunos, em sala de aula (Moreira, 2004). Deste modo, foram várias as atividades propostas com vista à leitura, interpretação e reflexão de documentos, textos historiográficos e até imagens.

Marrou, citado por Proença (1990), define documento como “(...) qualquer fonte de informação da qual o espírito do historiador saiba tirar alguma coisa para o conhecimento do passado humano.” (p.101). Tendo em consideração esta definição, torna-se crucial distinguir em sala de aula a diferença entre documento e texto historiográfico pois, segundo o autor supracitado, “(...) não podemos dar o nome de documento a qualquer obra que não seja contemporânea dos acontecimentos nelas descritos.” (p.101). Inicialmente, atribuía a designação *documento* a qualquer texto que disponibilizava, pois desconhecia esta diferenciação. Após a chamada de atenção por parte da professora supervisora, os recursos fornecidos aos alunos começaram a incluir esta distinção, para além de ter mencionado em aula esta diferença, promovendo uma abordagem mais rigorosa.

Tanto a leitura como a interpretação de texto, de acordo com Miranda (2013), devem proporcionar repostas pertinentes. Para que isso aconteça, o leitor deve ter em atenção a seleção da informação e a utilização de conhecimentos prévios (Moreira, 2004). Nas aulas de História, segundo Moreira (2004), é possível obter bons resultados na interpretação de um texto de acordo com as atividades que o professor implementa. Deste forma, torna-se fundamental que a partir de uma fonte histórica, o aluno saiba manipular informação, comparar, refletir e procurar conclusões.

De acordo com Moreira (2004), as atividades propostas em sala de aula devem passar “(...) pela resolução de exercícios de inferência e actividades que as façam lidar com conceitos de segunda ordem, para que a sua compreensão destes conceitos seja gradual e progressiva, para níveis de sofisticação cada vez mais avançados.” (p.48). Proença (1990) refere um conjunto de estratégias que poderão ser utilizadas nas aulas de História, sendo que, em várias planificações, tive como base algumas dessas. Deste modo, o autor destaca o “(...) trabalho de grupo sobre um conjunto previamente organizado de

documentos que possa levar os alunos à descoberta do conhecimento;” e a “(...) exploração do documento acompanhada da sua ilustração com imagens (...)” (Proença, 1990, p.102). Em relação à utilização de imagens, Miranda (2013) constata que esta estratégia é fundamental para o processo de aprendizagem, visto que atribui sentido aos conteúdos abordados.

De forma a exemplificar o trabalho desenvolvido no âmbito desta estratégia de ensino, será descrita e refletida uma aula realizada na quarta quinzena do 2.º semestre, que tinha como temática a crise de 1383-1385 (a sucessão ao trono e a independência de Portugal). Tal como habitual, no início da aula realizou-se uma revisão sobre os conteúdos anteriores e, desta vez, utilizou-se como meio um documento que falava sobre o cerco de Lisboa. A leitura individual e posterior discussão em turma, revelou-se uma estratégia enriquecedora, pois os alunos tiveram de analisar o texto para compreenderem o que estava a ser mencionado.

Na discussão em turma, à pergunta “Qual o acontecimento descrito no documento?”, o primeiro aluno a participar não conseguiu identificar, sendo que este referiu ser a Batalha de Aljubarrota. De modo a auxiliar o aluno na interpretação e compreensão do texto, utilizei como estratégia a leitura de um excerto, sendo que destaquei através do meu tom de voz as palavras importantes e que nos dão a informação acerca do acontecimento retratado. Na minha perspetiva, esta estratégia revelou-se positiva, pois os alunos conseguiram identificar o acontecimento. Após a minha atuação, reflito em outras estratégias que poderiam ter sido utilizadas para auxiliar os alunos. Por exemplo, poderia ter lido cada frase e solicitar aos alunos para identificarem as palavras importantes e sublinhá-las. Desta forma, os alunos teriam um papel mais ativo na descoberta do acontecimento, tal como desenvolveriam competências de interpretação e de compreensão.

Ao longo da aula, os alunos leram e analisaram um documento e um texto historiográfico, relacionado com as cortes de Coimbra de 1385 e com a Batalha de Aljubarrota, respetivamente. Um aspeto que considerei pertinente foi o facto de, no recurso disponibilizado, ter indicado previamente o tema geral de cada texto. Esta antecipação revelou-se importante, pois os alunos ainda não estão familiarizados com a leitura, análise de textos e a posterior respostas a perguntas. Deste modo, no primeiro documento, referi: *Através da leitura do seguinte documento irás compreender o que ficou definido nas cortes de Coimbra de 1385. Após leres responde à seguinte pergunta;* no segundo texto mencionei: *Será que o exército português vence a invasão de 14 de*

agosto de 1385? Terás de ler o seguinte texto historiográfico para perceberes! De seguida, responde às perguntas. Destaco esta última pergunta, visto que tive o objetivo despertar motivação e curiosidade por parte dos alunos para a leitura. Na minha perspetiva, este momento de antecipação, embora seja simples, acredito que possa ter um impacto significativo no envolvimento dos alunos, pois poderá promover uma maior consciência e reflexão sobre o que está a ser lido (Anexo 15).

Em relação às perguntas expostas, considero fulcral ter em conta a sua seleção e pertinência face aos objetivos de aprendizagem. Entre estas, destaco uma das perguntas propostas após a leitura do texto relativo à Batalha de Aljubarrota: *Atribui um novo título ao documento.* Na minha perspetiva, esta pergunta poderá ser vista como simples e fácil de responder para os alunos, no entanto, considero que possibilita a compreensão em relação ao texto. Nas respostas dadas pelos alunos, verificou-se que alguns destes selecionaram um título muito vago e que não explicitava a temática. Dessa forma, foi necessário intervir para reforçar a ideia de que um bom título deve transpor de modo preciso, o que está retratado especificamente no texto.

Ainda no que diz respeito à importância de colocar boas perguntas aos alunos, destaco uma atividade realizada no âmbito do estudo dos modos de vida dos nobres em Portugal no século XIII. Durante esta aula, abordou-se que os nobres detinham propriedades (os senhorios) e que, a partir destas, tinham o direito de receber rendas e tributos dos camponeses que viviam nas suas terras. De seguida, foi proposto aos alunos o seguinte exercício: *Escreve uma mensagem a um nobre em que referes a tua opinião sobre este direito. Também poderás referir alguma sugestão para administrar a sua propriedade. Nota: tens de mostrar que sabes os conteúdos de História.*

Na minha perspetiva, esta atividade revelou-se enriquecedora, pois permitiu que os alunos consolidassem os conteúdos abordados de forma criativa e crítica. Além disso, ao escreverem uma mensagem dirigida a um nobre, tiveram a possibilidade de desenvolver a empatia histórica, permitindo reforçar o entendimento das ações do passado tendo em consideração o contexto histórico e as deduções obtidas a partir das fontes históricas (Garcia, 2022, citado por Marques e Solé, 2024). A expressão da opinião exigiu fundamentação, o que contribuiu para a articulação entre o modo de pensar e os factos históricos apresentados, algo que valorizo na disciplina de História.

Proença (1990) ainda ressalta que o professor deve ter atenção para não utilizar excessivamente documentos em sala de aula. Além disso, refere que o documento deve conter informação relevante, não deve ser demasiado longo ou difícil, bem como, deve

ter uma linguagem acessível, pois este deve estar de acordo com a faixa etária dos alunos (Proença, 1990). Estes princípios foram sempre respeitados, especialmente por compreender que os alunos estão a ter o primeiro contacto com as fontes históricas, o que gera uma maior responsabilidade no momento de seleção dos textos e no momento de intervenção, aquando do diálogo sobre os mesmos.

Posto isto, concluo que, ao longo do percurso escolar, os alunos terão a tarefa de analisar fontes históricas e, por isso, é importante que estejam em contacto, desde cedo, com estas, para que as valorizem e para que haja um progresso na sua interpretação e reflexão. Acredito que, ao longo do ensino, o professor deve ter especial atenção na seleção de textos e na perceção de diferentes perspetivas em relação aos acontecimentos históricos.

As aulas de HGP não se basearam na leitura e interpretação de textos historiográficos, tal como salientado anteriormente. Por esse motivo, será partilhada uma das atividades realizadas a partir da visualização de um *PowerPoint* acerca das características das comunidades agropastoris. Tendo em conta que a turma se caracterizava por não participar ativamente e voluntariamente, durante a abordagem a este conteúdo, cada aluno teve uma função atribuída aleatoriamente, podendo ser as seguintes: “O(a) investigador(a)”, alguns alunos tinham palavras ou frases que completavam a história, “Génio da sistematização”, “Pergunta mistério”, “O(a) curioso(a)” e “A mão amiga” (Anexo 16). Esta estratégia, para além de possibilitar a participação por parte dos alunos, levou com que estes estivessem atentos, pois poderiam intervir com a sua função a qualquer momento.

O jogo didático é um recurso que possibilita a aquisição e/ou a síntese de novos conhecimentos, tal como a consolidação de aprendizagens (Carvalho, 2017). Ao longo do semestre, antes da realização de qualquer ficha de avaliação, eram realizadas revisões a partir do jogo, e uma das que mais me marcou, seja pelo recurso em si, como pelo seu sucesso de execução, foi o jogo de tabuleiro, intitulado “Quem quer ser historiador!” (Anexo 17). Carvalho (2017) menciona que há uma íntima relação entre o jogo e os sentimentos de alegria e entusiasmo e, por esse motivo, quando aplicado em sala de aula, o jogo impulsiona uma aprendizagem eficiente, pois desperta esses sentimentos.

Após referidas as instruções, os alunos jogaram numa dinâmica a pares, sendo uma das vantagens desta atividade: promover “(...) a socialização entre pares, envolvendo os alunos num fim comum que é o de vencer o jogo.” (Carvalho, 2017, p. 30). Deste modo, os alunos tiveram de “(...) mobilizar os conhecimentos apreendidos,

serem criativos e ágeis, assim como cumpridores de determinadas regras expressas no jogo.” (Carvalho, 2017, p. 30). O jogo sucedeu-se da seguinte forma: enquanto um aluno lia uma pergunta retirada de uma carta, o outro teria de responder. Caso o aluno respondesse corretamente à pergunta avançava o número de casas mencionadas nessa carta, contudo, caso não acertasse, não avançava e a sua carta era colocada no final do baralho. Além disso, ambos tinham de preencher um recurso disponibilizado e que tinha todas as perguntas presentes das cartas para que ficassem com esse registo. O vencedor do jogo seria o primeiro que chegasse à casa final. Sendo assim, para além do tabuleiro, foram disponibilizadas 16 cartas com perguntas, assim como um recurso para anotarem as respostas a cada pergunta.

A realização do jogo gerou um *feedback* positivo. Primeiro, tornou-se vantajoso realizar o jogo a pares, pois os alunos conseguiram ter autonomia nas aprendizagens efetuadas. O recurso disponibilizado mostrou-se igualmente enriquecedor, pois alguns grupos não conseguiram responder a todas as perguntas das cartas, contudo, estes puderam terminar em casa, a partir do material fornecido. Destaco nesta aula o envolvimento de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, o que me permite considerar que esta estratégia é adequada para qualquer aluno.

Concluindo, a disciplina de HGP deve formar alunos que, principalmente, saibam refletir sobre os acontecimentos descritos e tenham consciência do modo como diferentes povos perspetivam dado acontecimento. Para isso, o professor tem um papel fundamental nos textos que seleciona, no modo como motiva os alunos e nas estratégias que utiliza em sala de aula. Enquanto futura professora, assumo como objetivo entusiasmar os alunos pela disciplina e, por esse motivo, compreendo a necessidade de diversificar estratégias e de escutar os alunos, pois também devem ter um papel ativo no processo de aprendizagem.

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A segunda parte deste relatório diz respeito à dimensão investigativa, realizada no 2.º CEB. O estudo investigativo centra-se na leitura por parte dos alunos e, paralelamente, na escrita em torno dos livros lidos, com recurso ao caderno de leitura.

Estruturalmente, o projeto de investigação apresenta-se dividido em quatro partes distintas. O primeiro capítulo apresenta o estudo investigativo, concretamente, a contextualização, o seu ponto de partida, a questão de investigação e os seus objetivos. O segundo capítulo constitui o enquadramento teórico, no qual se expõem, com base na consulta de bibliografia, conceitos e ideias que fundamentam, de forma teórica e didática, a investigação. No quarto capítulo, segue-se a metodologia de investigação, referente ao método utilizado, as técnicas de recolha de dados, os instrumentos de análises de dados, além do processo de intervenção pedagógica. Por fim, serão apresentados os dados e discutido os resultados.

1. Objetivos do estudo e questão de investigação

O presente estudo emerge de pesquisas iniciais que tinham como intuito a descoberta de temáticas de investigação inovadoras e que fossem possíveis de colocar em prática numa turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente na área curricular do Português. Nesta linha de pensamento, o processo de leitura e de revisão da literatura efetuado levou-me a descobrir textos de que destaco, por exemplo, *Caderno de Leituras: uma estratégia pedagógica para desenvolver a capacidade de ler para apreciar textos literários no 4.º ano de escolaridade* (Vieira, 2019). A leitura deste relatório, associada ao estudo realizado no âmbito das aulas de Didática do Português, despertou em mim curiosidade, visto ser um material didático que desconhecia, tendo tomado a decisão de explorar didaticamente este recurso no âmbito da minha Prática Pedagógica. A partir deste, compreendi a possibilidade de desenvolver a Educação Literária, domínio que considero relevante para a criação de hábitos de leitura e, consequentemente, para a formação de leitores.

Na turma em que realizei a Prática Pedagógica, na área curricular do Português, colocou-se em prática o projeto escolar *10 minutos a ler* que promove a leitura livre por

parte dos alunos. Desde o início da sua implementação, compreendi que os alunos se sentiam motivados para ler um livro à sua escolha no final da aula. Deste modo, pensei em propor a escrita das experiências de leitura, no caderno de leitura, como um alicerce ao projeto *10 minutos a ler*, apesar da sua flexibilidade de uso em qualquer contexto. Através de várias pesquisas e reflexão sobre esta temática, enunciei a seguinte questão a investigar:

De que forma o caderno de leitura potencia o envolvimento dos alunos com práticas de leitura?

A partir da questão de investigação, definiram-se os seguintes objetivos:

- a) Conhecer a influência da utilização do caderno de leitura no desenvolvimento de práticas de leitura e a sua relação com a quantidade de livros registados;
- b) Identificar a frequência de registos no caderno de leitura em cada fase de leitura;
- c) Identificar o tipo de experiências/reações de leitura realizadas pelos alunos no caderno de leitura;
- d) Refletir sobre as potencialidades da implementação do caderno de leitura para o desenvolvimento de capacidades de compreensão e de apreciação crítica e estética.

2. Enquadramento teórico

2.1. A educação literária e formação de leitores

Pensar a educação literária no contexto da escolarização básica implica ter em consideração o papel da literatura na sociedade atual e no desenvolvimento dos alunos. Segundo Azevedo e Balça (2016), a literatura promove a transmissão de “(...) valores, saberes, conhecimentos (...)” fundamentais para a mudança de pensamento sobre o mundo (p.2). Para Cerrillo (2007), a literatura desenvolve os leitores, pois

les permite viajar a otros lugares, volver atrás en el tiempo o adelantarse al futuro, sentirse cerca de las emociones o de los anhelos de otras personas y de otros personajes, o conocer las causas que provocaron ciertos acontecimientos relevantes de boca de quienes los vivieron directamente. (p. 14)

Azevedo e Balça (2016) destacam particularmente o papel da literatura infantojuvenil como promotora de experiências entre o leitor e o mundo, “(...) um espaço plural no qual se mostra a experiência humana, o que significa ser humano e não

humano.” (p.2). Azevedo (2014) acrescenta que a literatura possibilita que a criança adquira novos conhecimentos e desenvolva a capacidade de dialogar com diferentes culturas e formas de perspetivar o mundo. Ao contactar com realidades distintas, o autor realça a oportunidade de consciencializar a criança para a diferença, levando-a a compreender que existem diferentes formas de pensar sobre o mundo, sendo todas legítimas e dignas de valor na construção da identidade humana.

Deste modo, o autor supracitado revela que um dos principais objetivos da literatura infantil e juvenil é proporcionar à criança o acesso ao mundo imaginário, bem como, possibilitar conhecer as características dos textos narrativos e poéticos que integram a sua cultura literária (Azevedo, 2014). Assim sendo, a educação literária contempla uma função decisiva na promoção da leitura de literatura.

De acordo com Mendonza (2010), citado por Azevedo et al. (2023), a educação literária tem como finalidade a formação de leitores que, perante o texto literário, desenvolvam a capacidade de compreender, interpretar e de apreciar esteticamente. Colomer (2001) menciona que a educação literária tem como principal objetivo contribuir para a formação do leitor enquanto pessoa, tendo em conta que esta formação se interrelaciona com o desenvolvimento da socialização, visto que o texto literário expressa como diversas gerações anteriores e contemporâneas refletem sobre as experiências humanas através da linguagem. A mesma autora também revela que o contacto com diferentes textos literários permite que o leitor experiencie uma variedade cultural e social (Colomer, 2001). De modo semelhante, Azevedo e Balça (2016) constataam que a educação literária “(...) visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir ativo e participante de uma mesma comunidade.” (p.2).

Ainda relacionado com os objetivos da educação literária, Cerrillo (2007) considera que este ensino possibilita ao aluno o acesso a um modo de comunicação concretizado através de uma linguagem própria, sendo que esta transmite “un mensaje estético verbal” (p. 23). Segundo Cerrillo (2007), “El carácter particular de ese mensaje y el lenguaje en que se comunica exigen esa capacitación de los intervinientes en el proceso que les permita codificarlo y descodificarlo” (p. 23). Deste modo, torna-se crucial a formação de leitores desde os primeiros anos de vida, visto que “Sendo capazes de ler e de interpretar qualquer texto, numa pluralidade de formatos e de suportes, os leitores mostram-se intrinsecamente capazes de interrogar as práticas, de formular juízos de valor, de opinar e de decidir em consistência.” (Azevedo e Balça, 2016, p.1).

Ao analisar as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018) referentes ao 5.º ano de escolaridade, na Unidade Curricular de Didática do Português, verifica-se que a educação literária é um dos domínios que deve ser desenvolvido. Conforme o documento, neste domínio “(...) pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.3). As estratégias e recursos utilizados em sala de aula e as práticas que são proporcionadas aos alunos condicionam os seus hábitos de leitura, o prazer em ler, e, simultaneamente, a motivação para ler e adquirir novas aprendizagens (Aprendizagens Essenciais, 2018). Desta forma, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) destacam a importância da realização de atividades orientadas que desenvolvam a capacidade de análise e de interpretação.

As *Aprendizagens Essenciais* (2018) acrescentam, ainda, a importância de capacitar os alunos para “(...) apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores.” (p.3). Nesse sentido, a escola em geral, e o papel do professor, em particular, condicionam a educação literária do aluno.

2.2. A escola e a mediação leitora na formação de leitores

A escola é um lugar privilegiado para a formação de leitores, desde logo porque, como refere Dionísio (2000), é lá que estão os leitores e os não leitores. E, portanto, ainda que as famílias, outros espaços sociais, sejam contextos que impulsionam a formação leitora, é no contexto da escola que emergem desafios de formação leitora, nomeadamente através da aposta na educação literária. Reconhecida a importância da escola para a formação de leitores, importa pensar as condições motivacionais que potenciam o envolvimento dos leitores com a cultura escrita, a partir de práticas de leitura.

Azevedo e Balça (2016) referem que educar literariamente não é uma atividade que ocorre naturalmente e, por esse motivo, requer por parte do professor o planeamento de atividades e uma formação consciente. Estes autores dão destaque ao papel do professor enquanto mediador do processo de formação leitora dos alunos, referindo que “Para ler, é preciso vontade. Um bom leitor não é aquele que lê por obrigação, mas o que escolhe um livro espontaneamente, um livro do seu interesse, e o desfruta em todo o seu esplendor.” (p. 11). Para que o ato de ler se torne prazeroso, é essencial que, desde cedo, se promova a leitura nas crianças através da inter-relação entre hábitos de leitura,

competências leitoras e a leitura de textos literários (Prole, 2008). A relação entre estes fatores contribui para a formação de leitores hábeis, autônomos e que contêm capacidades de apreciar criticamente e formular hipóteses sobre os textos literários (Prole, 2008).

No âmbito escolar, Azevedo et al. (2023) constata que, embora não seja obrigatório se reger por um modelo de ensino voltado para a formação leitora, a mediação da leitura é indispensável, pois a escola desempenha um papel preponderante na aproximação ou afastamento dos alunos ao ato de ler. Nesse sentido, a mediação leitora constitui um alicerce entre o leitor e o texto, permitindo ir ao encontro dos gostos e preferências dos alunos, considerar o nível de leitura que cada aluno apresenta e valorizar as vivências de leituras anteriores (Silva et al., 2012).

As atividades organizadas com o objetivo de promover a leitura, segundo Silva et al. (2012), devem ser pensadas de forma cuidada, realizadas regularmente, considerando as particularidades do seu público-alvo como, também, devem garantir uma continuidade de execução nos contextos mais significativos dos alunos, sendo esses a escola e a família.

Para estes autores, as práticas escolares que promovem a leitura devem proporcionar hábitos de leitura, sendo que esta prática deve transparecer no meio familiar (Silva et al., 2012, p.15). Assim sendo, o professor é um dos principais responsáveis na formação leitora dos seus alunos. Viana et al. (2018) enumeram alguns fatores que devem ser refletidos pelo professor antes de implementar uma tarefa de leitura que contribua para a formação de leitores competentes: “(...) a motivação, a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção de textos, as atividades propostas durante e após a leitura.” (p.6).

O professor que forma leitores deve saber que, para motivar os seus alunos, é fundamental que estes confirmem significado à leitura, compreendendo as suas funções e objetivos e que construam o seu «projeto pessoal de leitor» (Viana e Martins, 2009; Viana et al., 2018; Gamboa, 2026).

Custódio (2012) critica o modo como, muitas vezes, a leitura está associada à avaliação na área curricular do Português, visto que pode comprometer as finalidades de leitura. O autor afirma que “O texto literário não existe nem sobrevive em função da avaliação e não poderá continuar por muito mais tempo a cumprir alguns objetivos que lhe queremos impor, ainda que com generosas intenções.” (p.233) No 2.º Ciclo do Ensino Básico, as competências literárias devem ser aprimoradas a partir do alargamento do conhecimento sobre o mundo, o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de compreender e interpretar textos. Contudo, tal como este refere, quando a leitura é centrada exclusivamente na verificação de competências, poderá provocar nos alunos

uma atitude de desinteresse, pois apesar da proximidade com os textos, a sua finalidade é interpretá-los através de guiões pré-estabelecidos (Custódio, 2012).

É a partir do 2.º Ciclo “(...) que alguns leitores se perdem, outros se reencontram, e outros vagueiam, confusamente, por entre múltiplas possibilidades de escolha textual, incapazes de tomar uma direção ou um rumo definido” (Custódio, 2012, p. 95). Deste modo, comprova-se a importância de refletir sobre as atividades propostas à turma e as suas finalidades, pois o professor tem o propósito de que os alunos valorizem o ato de ler e, simultaneamente, estejam motivados e tenham prazer nos momentos de leitura.

Tal como mencionado anteriormente por Viana et al. (2018), ao apostar numa tarefa de leitura, é fundamental antecipar os conhecimentos dos alunos antes do ato de ler. Silva et al. (2012) vão ao encontro destes autores referindo que, assim como é crucial os alunos desenvolverem estratégias para colmatar dificuldades em torno da relação entre as letras e o seu som, também é essencial que o aluno aprenda a ativar e a utilizar os seus conhecimentos prévios sobre o que é abordado no texto. Além disso, é importante que o aluno desenvolva aptidão para compreender os textos, como forma de criar “(...) um contínuo vaivém entre o que é lido, o que já se sabe sobre o assunto lido e o que pode antecipar a partir das pistas que a leitura lhe vai fornecendo.” (Silva et al., 2012, p. 44).

A antecipação de conhecimentos, articulado com um ambiente em sala de aula acolhedor e tranquilizante, segundo Rosenblatt (1982), permitirá um momento durante a leitura propício a manifestações verbais e não verbais (p.275). Após a leitura, o professor deve intensificar a experiência de leitura, auxiliando o aluno a “(...) to return to, relive, savor, the experience.” (Rosenblatt, 1982, p. 275)

O reconto é, também, uma das atividades que o professor poderá colocar em prática após a leitura estimulante e afetiva por parte dos alunos. Assim sendo, quando o professor solicita a realização do reconto oral, “(...) ele está não só a reforçar a sua consciência de narrativa, como a desenvolver a sua capacidade de organizar a sequência de factos num discurso coerente.” (Prole, 2008, p. 8).

Como modo de formar leitores, cabe, também, ao professor o gesto didático de selecionar cuidadosamente os textos literários, em função de diferentes critérios (Silva, 2012; Gamboa, 2016), sendo, para isso, fulcral a sua reflexão e o conhecimento das características dos seus alunos, como forma de eleger livros de acordo com os seus interesses, as suas necessidades (Viana et al., 2010), assim como conhecer as características dos livros.

Para Azevedo et al. (2023), o professor deve possibilitar que os alunos tenham a liberdade de escolher os livros que pretendem ler, através da disponibilização de diversas obras literárias com qualidade estética. Esta perspectiva articula-se com a de Gamboa (2016), que afirma que “A oportunidade de escolher constitui uma motivação intrínseca para ler, favorecendo a independência leitora (...)” (p. 178). A mesma autora menciona que, na seleção das obras, o professor não só deve partilhar textos em torno das preferências e referências dos seus alunos, como, também, textos “(...) que os libertem do confinamento da sua experiência (...)”. (p.177). Desta forma, o aluno desenvolve-se, não apenas como leitor que acumula um conjunto de obras lidas, mas como um leitor que desenvolve competências literárias (Dispy e Dumortier, 2008, citado por Gamboa, 2016). Seja em qualquer atividade de leitura, a qualidade da obra literária e a apropriação do texto às capacidades cognitivas dos alunos são fatores que condicionam a relação entre o leitor e o texto (Prole, 2008).

Em suma, a escola é um dos contextos que deve promover a formação leitora a partir da mediação por parte do professor. A atitude consciente do professor antes da implementação de uma atividade de leitura é fundamental para criar leitores que valorizam e que se encontram motivados no ato de ler. Para isso, a reflexão sobre as atividades a executar antes, durante e após a leitura, tal como a reflexão sobre o livro que se deve selecionar, torna-se crucial, pois as atividades colocadas em prática condicionarão a criação de hábitos de leitura e no prazer de ler dos alunos. Tal como Custódio (2012) afirma, em sala de aula, o professor tem a possibilidade de propor um conjunto de atividades motivadoras e que promovem a criação de hábitos de leitura, mas no seio familiar, as preferências dos alunos, o modo como ocupam os tempos livres e, até, os hábitos de leitura dos pais, condicionam, também, o ato de ler. No ponto seguinte, dá-se destaque à ideia de que uma das condições de motivação para ler passa pela capacidade de compreender e também, neste domínio, o professor tem um papel muito relevante.

2.3. Leitura e compreensão

A leitura é uma capacidade primordial para a convivência de qualquer cidadão na sociedade, determinando o seu progresso ao nível pessoal e profissional. Para Azevedo et al. (2023), a leitura é uma das bases fundamentais da educação e da cultura, tendo em conta que, a partir desta, “(...) é possível obter informações, desenvolver habilidades

cognitivas, melhorar a compreensão e o raciocínio lógico, ampliar o vocabulário e a capacidade de comunicação.” (p.92).

No que concerne ao conceito de ler, Silva et al. (2012) e Viana et al. (2018) são alguns dos autores que o definem. Segundo Silva et al. (2012), ler é compreender, sendo dessa forma uma ação que gera reflexão e envolve um processo de interpretação do escrito. Viana et al. (2018) mencionam que ler é obter sentido daquilo que foi lido e, por essa razão, é incontestável referir em leitura caso não haja compreensão. Dessa forma, é possível afirmar que ler é um ato complexo, pois exige por parte do leitor a compreensão do código escrito. Por esse motivo, revela-se necessário promover um ensino que fomente estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de ler com fluidez (Sim-sim, 2007).

Na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criança já viveu inúmeras experiências linguísticas que poderão influenciar o ensino da leitura pois, de uma forma espontânea, esta adquire desde os primeiros anos de vida, conhecimentos sobre a língua, concretamente conhecimento fonológico, sintático, semântico e pragmático (Viana et al., 2010). Na aprendizagem da leitura, a identificação automática das letras e das palavras é um dos processos mais básicos e relevantes, pois acredita-se que, através do domínio do código escrito, o aluno esteja apto para compreender o que lê (Viana et al., 2010). Para além do conhecimento do código escrito, Falardeau (2003) menciona a relação entre o leitor e a sociedade envolvente como promotor da compreensão do texto, pois a leitura não constitui uma ação isolada.

Posto isto, compreende-se que “A leitura é o produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de sub-processos.” (Viana et al., 2010, p.3). Contudo, segundo os autores citados, somente o processo de aquisição do código escrito não garante a compreensão leitora. É fundamental que se reconheça as condicionantes que comprometem a compreensão de um texto, sendo essas derivadas do texto, do contexto e do leitor, pois estas influenciam a leitura eficaz (Giasson, 1995; Viana et al., 2010).

2.3.1. Fatores que influenciam uma leitura eficaz

Tal como referido anteriormente, e tendo por referência o modelo interativo da leitura (Giasson, 1995), são três os fatores principais que influenciam na leitura eficaz: fatores derivados do texto, do contexto e do leitor. Relativamente aos fatores provenientes do texto, Viana et al. (2018) referem como condicionantes “(...) a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário.” (p.3). Deste modo, a organização e a estrutura do texto, a sua

informação e coesão, são fatores que comprometem a compreensão do texto. O vocabulário é outro fator que poderá dificultar a compreensão do leitor e, por esse motivo, torna-se necessário analisar antecipadamente os vocábulos (Viana et al., 2010, p.4).

No que concerne aos fatores provenientes do contexto, Giasson (1995) menciona que o estado psicológico, físico e social do leitor condiciona a compreensão leitora (p.20). A autora refere que o fator psicológico “(...) se caractérise surtout par l’intention de lecture” (Giasson, 1995, p.20). Ao nível social, Giasson (1995) considera o professor e os alunos como intervenientes da leitura, referindo como exemplo a diferença entre a compreensão de um texto que será lido em voz alta diante um auditório e a leitura silenciosa deste (p. 20). Quanto aos fatores físicos, como por exemplo ruídos ou a temperatura ambiental, o mesmo autor ressalta que estes afetam a leitura como, também, a aprendizagem (Giasson, 1995, p. 21).

Para além dos fatores provenientes do contexto referidos por Giasson (1995), Viana et al. (2018) destacam, à semelhança de outros autores, o fator motivação como promotor de uma leitura eficaz. Estas autoras acrescentam que “Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor.” (p. 6). Só é possível criar motivação prévia para ler caso a aprendizagem da leitura faça sentido desde os primeiros anos de escolaridade. Consequentemente, “Só a leitura com sentido pode desenvolver ou manter níveis de motivação elevados.” (Viana e Martins, 2009, p. 19).

Em relação aos fatores provenientes do leitor, estes dependem das estruturas cognitivas e afetivas de quem lê. No momento de leitura, o leitor integra automaticamente um conjunto de saberes, interesses e expectativas sobre o escrito. Neste caso, as estruturas cognitivas correspondem aos conhecimentos que o leitor possui sobre a língua e o mundo, derivado das suas experiências de leitura e de vida.

Na tarefa de ler, a estrutura afetiva do leitor vai ser ativada, isto é, os seus interesses e a sua atitude perante a leitura. Na opinião de Giasson (1995), “Cette attitude générale entrera en jeu chaque fois que l’individu sera placé devant une tâche dont l’enjeu est la compréhension d’un texte.” (p. 19). O interesse do leitor pela leitura também determinará a sua compreensão, sendo os pais e professores um dos fatores responsáveis. Neste sentido, Viana e Martins (2007), citados por Silva et al. (2012), constataam que “A motivação para aprender a ler será diretamente proporcional ao estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz de leitor.” (p.14)

Para obter uma leitura eficaz, não basta que o aluno domine o código escrito, visto que também é crucial que conheça e coloque em prática estratégias que lhe permitam compreender o texto. Para além disso, deve-se ter em consideração os vários fatores que influenciam a compreensão do leitor. Se esses fatores comprometem a compreensão, simultaneamente, prejudicarão a leitura, pois ler é compreender.

Um leitor competente deve ter a capacidade não só de compreender aquilo que lê como, também, de reagir e de apreciar criticamente. Segundo Giasson (2005), existem quatro dimensões da leitura que se inter-relacionam e que são cruciais no desenvolvimento da compreensão leitora: compreender, interpretar, reagir e apreciar. As quatro dimensões possibilitam a criação de uma interação entre o leitor e o texto, assim como permitem que o leitor exprima os seus pontos de vista e que desenvolva o seu pensamento crítico e reflexivo (Giasson, 2005).

Tal como referido anteriormente, a capacidade de compreender o texto permite desvendar o seu sentido, sendo que esse sentido é entendido como “(...) une idée ou un ensemble d'idées intelligibles que le lecteur perçoit dans le texte (...)” (Falardeau, 2011, p. 678). Tendo em consideração que a leitura não é um ato isolado, compreender um texto é um processo que envolve conjuntamente habilidades individuais e práticas sociais (Falardeau, 2011).

Assim sendo, compreende-se que, através da interpretação do texto, se atribui significado ao que foi compreendido e, simultaneamente, o leitor expressa a sua opinião sendo que, segundo o mesmo autor, esta apresenta-se aceite e partilhada (Olson, 1998, citado por Grossmann, 1999, p. 152).

No que concerne à dimensão associada a importância de reagir, Silva et al. (2011) constata a necessidade de os alunos leitores manifestarem as suas reações acerca do que leem. Inicialmente, estas reações poderão começar de forma simples para que, ao longo do processo, se tornem respostas reflexivas, comparativas e apreciativas (fundamentadas com criticidade). Em relação à apreciação, Giasson (1995) revela que não se deve limitar a apreciação de uma obra literária ao prazer que esta provoca, visto que a apreciação resulta, também, do modo como o leitor manifesta as suas opiniões, os seus pensamentos e como desperta o entusiasmo de ler a outros leitores. Tanto a dimensão de reagir, como a dimensão de apreciar, devem ser trabalhadas em sala de aula, através do uso de estratégias que impulsionem os alunos a responderem esteticamente ao texto literário.

A resposta estética ao texto literário é defendida por Rosenblatt (1982) no seu modelo transacional da leitura. A autora dá destaque à ideia de que o leitor pode adotar

dois tipos de postura face ao texto: posição eferente ou posição estética (Rosenblatt, 1982).

Na posição eferente ou, tal como refere Giasson (1995), na posição «utilitária», o objetivo do leitor é obter informações após o ato de ler. Neste caso, a atenção do leitor é a de, através da leitura, procurar informações, conclusões, ideias ou instruções que serão úteis para a construção de significados. Na posição estética, o foco do leitor remete para a experiência de leitura. Deste modo, Rosenblatt (1982) afirma que o leitor recorre a vivências passadas com as pessoas e com o mundo que o rodeia e tem em consideração os seus sentimentos, emoções e sensações durante a leitura. Além disso, devido à transação entre o leitor e o texto, este envolve-se na história, identificando-se, ou não, com as personagens e com as várias peripécias presentes.

Em relação a estas duas posições, Rosenblatt (1982) refere que tanto a apreciação como a reação a um determinado texto literário se modificam de leitor para leitor, como também o próprio leitor poderá alterar a sua resposta perante o mesmo texto, devido a mudanças de contexto ou da sua personalidade. A autora também menciona a necessidade de ensinar ambas as posições (posição eferente e estética). Rosenblatt (1982) considera que a leitura de um texto literário com o objetivo de os alunos adotarem uma posição estética é uma estratégia negligenciada nas escolas.

Para esta autora, é essencial que o professor compreenda o processo transacional de leitura, isto é, o processo que ocorre entre o leitor e o texto durante o ato de ler, pois é crucial prestar atenção às reações e apreciações do leitor, sem valorizar apenas o significado do texto e as intenções do autor. Tal como refere Rosenblatt (1982), “The notion that first the child must “understand” the text cognitively, efferently, before it can be responded to aesthetically is a rationalization that must be rejected.” (p. 272). Além do mais, a autora afirma que nas primeiras experiências de leitura da criança, a sua atitude perante o texto literário é, principalmente, estética sendo, por esse motivo, fundamental assegurar que os alunos contenham inicialmente uma experiência estética (Rosenblatt, 1982).

Posto isto, Rosenblatt (1982) ressalta a importância de os professores contribuírem para o progresso da resposta estética dos alunos. Dessa forma, é crucial desafiar os alunos a manifestarem os seus sentimentos, tendo-se em atenção às suas reações internas e que contenham criticidade perante o texto literário. Para que tal aconteça, são várias as estratégias que poderão ser tomadas com o intuito de abordar as reações dos alunos sobre o texto literário sem limitar a sua experiência estética.

Primeiramente, tanto o professor como os alunos devem adotar uma atitude receptiva como forma de estabelecer, em sala de aula, um ambiente de confiança que permita a expressão espontânea do que foi vivenciado durante a leitura. Após as primeiras reações partilhadas pelos alunos, o professor deve conceder um reforço positivo com o objetivo de proporcionar novas reações sobre o texto literário (Rosenblatt, 1982). Caso o professor considere adequado realizar uma discussão ou comentário acerca do texto, este pode conduzir novamente o aluno para a leitura. Segundo a autora, as perguntas remetidas pelo professor aos alunos “(...) can be sufficiently open to enable the young readers to select concrete details or parts of the text that had struck them most forcibly.” (Rosenblatt, 1982, p. 276). Deste modo, pretende-se que o aluno leitor desenvolva a sua postura estética e que tenha em consideração os detalhes do texto como forma de, em leituras posteriores, promover uma atitude cada vez mais reflexiva e apreciativa (Rosenblatt, 1982).

Ainda segundo Rosenblatt (1982), após o evento de leitura, o professor deve ter o encargo de “«deepen the experience»: We should help the young reader to return to, relive, savor, the experience” (p. 275). Para isso, a autora enumera algumas atividades que poderão ser realizadas a fim de aprofundar a experiência de leitura, como recontar, dramatizar, desenhar e pintar, dançar e brincar. Estas atividades podem auxiliar o leitor a regressar a experiências que vivenciou durante a transação literária e perceber o que lhe provocou maiores ou menores reações (Rosenblatt, 1982).

Concluindo, Rosenblatt é uma autora que teve uma influência significativa na procura de respostas em relação ao processo transacional que ocorre entre o leitor e o texto, sendo que considera que o leitor apresenta duas posições distintas e que devem ser ensinadas e estimuladas na escola: a postura eferente e estética. Esta autora destaca a importância de valorizar as respostas estéticas do leitor, como forma de este desenvolver reações e apreciações relativas à sua experiência vivenciada durante a leitura. Para isso, esta enumera algumas estratégias que promovem uma postura estética por parte do aluno leitor e que têm o objetivo de o tornar cada vez mais sensível, crítico e apreciador do texto.

2.4. O caderno de leitura

A necessidade de pensar modos didáticos de construção de uma relação positiva entre alunos e as suas leituras implica considerar que “To produce readers capable of

critically evoking literary works for themselves and deriving the pleasures and insights claimed for literary study evidently requires different methods and a different educational climate from the traditional teacher-dominated explication of literacy texts.” (Sinha, 2009, p. 237). Neste processo de diversificação de modos didáticos de construir leitores, o professor deve ter presente a importância de uma abordagem integrada de práticas de leitura, de escrita e de oralidade (Gamboa, 2026).

Nesta linha, Giasson (1995) dá destaque à ideia de que a leitura e a escrita estão relacionadas com a compreensão pois, através da escrita recorrente, os alunos começam a ler como autores do próprio livro. Por esse motivo, a autora revela que os alunos leitores desenvolvem uma maior consciência de que a leitura é um modo de comunicação entre o autor e o leitor, visto que “Ils portent attention non seulement au sens du texte, mais également à la façon dont l’auteur écrit, au langage et à la structure utilisés.” (Giasson, 1995, p. 55).

Pereira (2008) reforça a importância da ligação entre estas duas práticas de linguagem, uma vez que permitem incentivar a experiência estética. Tal como a autora refere, “Recomenda-se, nesse sentido, que o universo da literatura infantil seja descoberto (também) pela prática da escrita, permitindo que o aluno, através desta experiência exigente, possa começar a tomar consciência das especificidades do mundo das ficções.” (Pereira, 2008, p. 33).

É também neste contexto, que importa pensar o valor pedagógico do caderno de leitura. Assim sendo, o caderno de leitura é um recurso que permite desenvolver não só a compreensão como, também, apreciar esteticamente o texto literário de forma escrita. Segundo Silva et al. (2011), o caderno de leitura “(...) trata-se de uma forma de registo que permite ao leitor anotar as suas reações aos livros que vai lendo.” (p. 29). Este pode conferir diferentes formas de organização, tal como os registos são de acordo com o critério de cada aluno (Silva et al., 2011).

De acordo com Leite (2017), este recurso possibilita a realização de diferentes atividades focadas na relação entre os leitores e os livros. Para além de contribuir para o incremento da leitura, para a reflexão e para a partilha de pensamentos sobre o texto, permite que o aluno se desenvolva ao nível expressivo e criativo, proporcionando-lhe a liberdade de escolher um livro e, simultaneamente, de o interpretar (Leite, 2017). Leite (2017) refere que este recurso fomenta uma conexão entre o leitor e o texto mais estimulante e intensiva, comparando com a concretização de fichas com diversos exercícios nos quais estão presentes perguntas previsíveis ou na realização de trabalhos

de pesquisa em que a maioria dos alunos se restringe a reproduzir as informações contidas no texto.

A escrita no caderno de leitura, segundo Leite (2017), permite que o leitor desenvolva a sua interpretação pessoal que, provavelmente, teria sido difícil de expressar oralmente. Este recurso poderá ser utilizado em qualquer ambiente e, ao possibilitar o registo dos pensamentos, permite que o leitor tome consciência de si próprio e do texto como, também, proporciona o relacionamento do texto com outros textos lidos, a realização de pesquisas, o aumento e a conclusão de novas ideias e a partilha destas com outros leitores (Leite, 2017).

Ao implementar o caderno de leitura em sala de aula, o professor deve ter o papel de estimular os alunos para a anotação de reações, de sensações, perguntas e diversos pensamentos, de modo a que estes cresçam e amadureçam. Tal como a autora refere,

Analizando, comparando, inferindo, supondo, problematizando, investigando, confirmando, refutando, argumentando, exercitam uma diversidade de raciocínios que contribuirão para desenvolver o seu espírito crítico, a sua capacidade de observação, a sua destreza interpretativa, a sua autoconfiança e o seu conhecimento sobre si próprios. (Leite, 2017, p. 11)

Para além do mencionado, Leite (2017) constata que o professor deve conduzir as reflexões dos seus alunos para um lugar de partilha de ideias, como forma de estes compreenderem que a prática da leitura não deve ser tomada como uma ação isolada, mas sim como uma ação que provoca a socialização. Para Viana e Martins (2009), é fundamental a partilha deste recurso com o professor e com os colegas de turma tendo em consideração um conjunto de regras estabelecidas antecipadamente. Leite (2017) acrescenta, ainda, a importância de respeitar as reações de qualquer aluno, mesmo aquelas que são julgadas como insignificantes.

Concluindo, saliento que a escrita no caderno de leitura exige por parte do aluno motivação, bem como, “(...) disciplina e capacidade de gestão do tempo, fluidez e destreza na compreensão das obras lidas a um nível complexo, (...) competência e vontade para refletir sobre os textos e verbalizar ideias, sentimentos, perplexidades, conclusões e opiniões.” (Leite, 2017, p.8). Deste modo, apesar do caderno de leitura constituir um precioso recurso a utilizar, a forma como o aluno o encara será decisiva no seu desenvolvimento enquanto leitor, tanto a nível individual, emocional, como social. Por esse motivo, o professor tem um papel fundamental, pois o modo como incentiva os seus

alunos a reagir transacionalmente (Rosenblatt, 1982) sobre os livros, certamente condicionará a relação entre o leitor e o texto.

3. Metodologia de Investigação

O presente capítulo apresenta a metodologia aplicada no estudo de dimensão investigativa. Deste modo, será exposto o método de investigação, os participantes do estudo e a sua caracterização, as técnicas de recolha de dados, os instrumentos de análise de dados e os procedimentos da intervenção pedagógica.

3.1. Método de investigação

O estudo investigativo integra o método quantitativo e o método qualitativo na sua análise. Coutinho (2013) considera que “O que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar;” (p. 35).

Relativamente ao método quantitativo, o investigador tem um papel distanciado e imparcial face ao investigado. Segundo Carmo e Ferreira (2008), o principal objetivo consiste na “(...) generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos.” (p. 196). Assim sendo, neste método pretende-se analisar acontecimentos ou fenómenos que sejam observáveis e avaliá-los de acordo com variáveis que sejam possíveis de serem medidas ou comparadas (Coutinho, 2013, p. 26). Este método estará presente no estudo uma vez que recolhi dados possíveis de quantificar.

No que concerne ao método qualitativo, Carmo e Ferreira (2008) constataam que há um maior interesse no processo investigativo do que nos resultados finais e, dessa forma, existe uma maior relação entre o investigador e o investigado (p. 198). A partir dos comportamentos observáveis, pretende-se investigar os propósitos e/ou as ideias dos investigados, isto é, encontrar significados nos atos de quem se investiga (Coutinho, 2013, p. 28). Segundo Coutinho (2013), neste método, “O investigador é o “instrumento” de recolha de dados; a validade e a fiabilidade dos dados depende da sua sensibilidade, conhecimento e experiência.” (pp. 198-199). Deste modo, considera-se que o investigador tem um papel indutivo, visto que “Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados.” (Coutinho, 2013, p.

197). No estudo investigativo, este método estará assente na interpretação dos dados recolhidos para cada categoria de análise definida.

3.2. Participantes

O estudo decorreu num colégio pertencente ao concelho de Leiria, no qual realizei a Prática Pedagógica de Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico I. A turma atribuída corresponde ao 5.º ano de escolaridade, sendo constituída por 27 alunos (15 meninos e 12 meninas), todos estes provenientes de escolas do concelho de Leiria. Os 27 alunos da turma têm nacionalidade portuguesa e as suas idades compreendem-se entre os dez e os onze anos.

No que diz respeito aos participantes no estudo, na primeira e segunda categoria estabelecidas, serão analisados dados referentes aos 27 alunos da turma. Já na terceira categoria, o critério de escolha dos participantes emerge dos dados recolhidos no questionário final, relativos aos alunos que declararam ter lido mais, com recurso ao caderno de leitura, e os que declararam o contrário. No total, selecionei seis alunos, três de cada grupo, de forma a analisar os dados de forma concisa e minuciosa, considerando diferentes perfis e experiências de leitura.

3.3. Técnicas de recolha de dados

De acordo com Fortin (2009), o investigador tem o dever de selecionar adequadamente os instrumentos que serão usados no estudo, de forma que a questão de investigação seja respondida e os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Durante o processo de investigação, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados a análise documental, através das produções dos alunos no caderno de leitura, e o inquérito por questionário, com a disponibilização de um guião.

No que concerne à análise documental como técnica de recolha de dados, de acordo com Carmo e Ferreira (2008), esta tem o objetivo de selecionar, processar e interpretar informações a partir de diferentes meios. Neste caso, ao longo do projeto de investigação, foram analisados registos escritos que os alunos realizaram no caderno de leitura e os questionários respondidos pela turma.

Relativamente ao inquérito por questionário, recorreu-se a esta técnica antes e após a implementação do estudo, com a disponibilização de um guião a cada aluno, no entanto, só será utilizado o questionário final para recolha de dados. Optou-se pela

utilização exclusiva do questionário final (Anexo 18) devido ao facto de este ter perguntas mais específicas e concisas sobre o processo de escrita no caderno de leitura. Contrariamente, no questionário inicial (Anexo 19), as perguntas feitas estão relacionadas com os hábitos de leitura dos alunos e, desse modo, não se focam especificamente nos objetivos do estudo.

Segundo Fortin (2009), o inquérito por questionário permite recolher dados de forma escrita e sem auxílio. Esta técnica “Ajuda a organizar, a normalizar e controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa.” (Fortin, 1999, p. 249). Os questionários apresentam um conjunto de questões que devem ser refletidas e adequadas para os inquiridos. Eisman (1992), citado por Coutinho (2013), refere que a quantidade de perguntas efetuadas, o tipo de perguntas, a organização destas e o aspeto do próprio guião são condicionantes que se devem ter em consideração no momento de construção do questionário de modo a não desmotivar os inquiridos (p. 108). Fortin (1999) acrescenta que “As questões devem ser compreensíveis para todos os sujeitos, independentemente da capacidade de leitura de cada um, isto é, claras e não enviesadas.” (p. 251).

3.4. Instrumentos de análise de dados

A análise dos dados recolhidos ocorre na fase final do projeto e, a partir desta, será possível comprovar a teoria com os dados. De modo a analisar os dados, procedeu-se à definição de categorias e subcategorias. As categorias de análise foram definidas de acordo com o enquadramento teórico efetuado e considerando os dados que emergem dos registos dos alunos, tanto no inquérito por questionário, como no caderno de leitura.

Na tabela seguinte serão apresentadas as categorias e subcategorias definidas para analisar os resultados do estudo.

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos

Categorias	Subcategorias
1. Práticas de leitura	- Livros lidos após a entrega do caderno de leitura (maior ou igual leitura); - Razões para o aumento ou para a não alteração do número de livros lidos após a entrega do Caderno de Leitura;

2. Frequência de registros no caderno de leitura	- Número de registros sobre cada livro registrado por cada aluno; - Número de registros em cada fase de escrita sobre os livros lidos.	
3. Tipo de registros no caderno de leitura	Identificação dos elementos paratextuais	- Identificação dos elementos paratextuais.
	Compreensão/previsões	- Faz previsões sobre o livro, formulando questões ou hipóteses; - Reconta.
	Compreensão/Apreciação crítica e estética	- Expressa sentimentos e/ou emoções acerca do livro; - Relaciona o que lê consigo mesmo, com a sua experiência de vida ou com o mundo; - Expressa a sua opinião; - Aprecia a beleza das frases, palavras ou ilustrações; - Recorre à ilustração para explicar ou exemplificar informação escrita.

3.5. Procedimentos da intervenção pedagógica

De seguida serão expostos os procedimentos efetuados antes e durante a realização do estudo investigativo. Primeiramente, será explicitado o modo como construir o caderno de leitura e as atividades complementares que criei associadas a este recurso. Estas atividades não serão alvo de investigação, no entanto, fizeram parte da intervenção pedagógica, envolvendo todos os alunos da turma. Por fim, será apresentado o processo didático desenvolvido durante o ano letivo.

3.5.1. Construção do caderno de leitura

Antes de iniciar a construção deste recurso, realizei leituras e pesquisas com o intuito de compreender o modo como geralmente se estrutura o caderno de leitura. O artigo de Leite (2017), intitulado *O Caderno de Leitura: Um recurso a explorar*, serviu como guia de orientação e inspiração para esta construção. Assim sendo, a elaboração das

primeiras páginas do caderno (como a capa, a instrução inicial e a lista com registo de leituras) e a definição de tópicos que os alunos poderiam selecionar como forma de refletir sobre as suas leituras, seguem as orientações propostas por Leite (2017) e sustentam-se no modelo transacional de leitura (Rosenblatt, 1995). Nesta linha, este caderno de leitura surge como lugar para a reflexão sobre o que aluno lê, confirmando-se como um recurso importante para a expressão de sentimentos e emoções. A construção deste recurso baseou-se, também, nos conhecimentos adquiridos, na reflexão com a professora orientadora e naquilo que acreditei ser essencial num caderno de leitura, tendo também em consideração as características dos alunos da turma com quem explorei este recurso.

Tal como Leite (2017) refere, este recurso é muito utilizado nos Estados Unidos da América, todavia, em Portugal, tem pouca utilização como recurso didático (p. 1). Deste modo, e apesar de a investigação ter há muito destacado as potencialidades educativas do caderno de escrita associada à leitura (Álvares, 2000), são ainda poucos os professores que exploram este material didático como promotor de aprendizagem. No entanto, é desejável que cada aluno tenha o hábito de reagir, por escrito, sobre a sua perspetiva pessoal face à leitura literária, pois pretende-se que “(...) o aluno sinta que aprende através de um processo de descoberta e de empenhamento pessoal.” (Pereira, 2000).

Relativamente à estrutura do caderno de leitura, tal como mencionado, as primeiras páginas tiveram como referência Leite (2017). Na capa, foram colocadas apenas duas linhas para os alunos escreverem o seu nome e o da instituição. O restante espaço ficou em branco com o objetivo de cada aluno ilustrar o seu caderno de leitura, tornando-o único. Ao abrir este recurso, o aluno encontra uma breve apresentação que refere o principal objetivo, o prazo de limite de utilização e as atividades complementares que serão realizadas (Anexo 20).

Ainda nas primeiras páginas é possível observar uma ilustração na capa do livro *A montanha de livros mais alta do mundo*, escrito e ilustrado por Rocio Bonilla. A seleção desta ilustração deveu-se à leitura inicial deste livro como forma de dar a conhecer aos alunos o caderno de leitura (Anexo 21). Posteriormente, está presente uma grelha para os alunos registarem os livros lidos, sendo que poderão escrever sobre seis livros (Anexo 22). Considerei, igualmente, pertinente acrescentar, numa outra página, espaço para os alunos registarem livros que gostariam de ler futuramente (Anexo 23). Seguidamente estão apresentadas as instruções relativas ao que os alunos devem escrever acerca dos livros (Anexo 24).

O caderno de leitura possibilita que, durante qualquer registo efetuado pelos alunos, o professor e os colegas de turma consigam comentar/apreciar no local indicado em cada página, permitindo, segundo Pereira (2000), o retorno ao texto lido e capacitar a realização de novas inferências por parte do aluno. O professor tem um papel crucial ao utilizar a sua palavra para que o aluno enriqueça a sua escrita sobre os livros lidos, de modo a transcender a sua esfera pessoal. Para isso, a troca de impressões entre o aluno e o professor deve ser promovida através de comentários no caderno de leitura e, tal como Pereira (2000) consta, é necessário ter em conta que “(...) o professor não é outro aluno, mas aquele que gere o dispositivo com propósito bem definidos, com objectivos que ultrapassam o mero “fazer ler e escrever” (p.30). Por esse motivo, o autor defende a gestão regular do caderno de leitura, de forma a que o aluno desenvolva hábitos “leitorais” e “escritorais” (Pereira, 2000).

Em relação ao registo sobre cada livro, em consonância com a professora orientadora, optou-se por dividir em três fases: antes da leitura, denominado *Antes da descolagem* (Anexo 25), durante a leitura, denominado *No espaço* (Anexo 26), e após a leitura, designado *De volta à Terra* (Anexo 27). Esta divisão foi estabelecida não só por ser uma prática já definida em sala, em momentos de leitura de um texto, mas também por estar suportada pela investigação, nomeadamente, relativa ao desenvolvimento da compreensão leitora (Giasson, 1995).

Deste modo, apostou-se na divisão em três fases. Giasson (1995), Azevedo e Balça (2016) mencionam o que se espera que os alunos adquiram em cada fase, sendo que, antes da leitura, é importante que saibam reconhecer os elementos paratextuais e que realizem deduções sobre a obra, como forma de ativar e desenvolver capacidades inferenciais. Já na fase de durante a leitura, “(...) o objetivo é facilitar ao aluno a leitura e aprofundar a compreensão do texto, para que seja possível estabelecer com ele uma relação afetiva, potenciadora de um envolvimento que possibilite respostas pessoais face ao mesmo.” (Azevedo e Balça, 2016, p. 213). Na última fase, há semelhança do que se defende no modelo transaccional da leitura (Rosenblatt, 1982), deve-se potenciar a reflexão sobre a obra lida, promovendo a relação entre o leitor e o texto (Azevedo e Balça, 2016, p. 213). Para além da reflexão, considero fulcral o reconto da história como forma de o aluno vivenciar novamente a experiência leitora.

De seguida, será apresentado o que se pretende que os alunos registem em cada fase:

- *Antes da descolagem* (antes da leitura): os alunos escrevem os elementos paratextuais do livro, as razões pelas quais escolheram determinado livro, o

que consideram que vai ser abordado na narrativa e, por último, também poderão acrescentar alguma informação pertinente de forma escrita ou através da ilustração no espaço *Tudo o que quero dizer*.

- *No espaço* (durante a leitura): os alunos devem de seleccionar dois tópicos presentes nas instruções iniciais. Esses tópicos correspondem a perguntas que permitirão que o aluno reflita ao longo da leitura. De entre os múltiplos tópicos para reflexão, os alunos podem seleccionar aqueles com os quais mais se identificam. Na seguinte lista, serão apresentados os tópicos:
 - O meu ponto de vista sobre a história:
 1. Como achas que vai acabar a história;
 2. Refere algo que te surpreendeu ou que achaste interessante;
 3. Que partes do livro te confundiram ou que te levaram a fazer perguntas;
 4. Descreve o que gostavas de mudar se pudesses entrar na história.
 - A minha relação com o livro:
 5. Mostra como a personagem é ou não é como tu;
 6. Escreve como o livro te faz pensar em ti mesmo, ou em pessoas que conheces;
 7. Escreve a maneira como o livro te faz lembrar uma experiência que tenhas vivido;
 8. Refere relações do livro com acontecimentos do mundo.
 - As habilidades do autor:
 9. Na tua opinião, por que razão o autor escolheu aquele título;
 10. Mostra palavras interessantes utilizadas pelo autor e diz o que pensas sobre o tipo de linguagem;
 11. Faz perguntas ao autor;
 12. O que pensas do tipo de linguagem que o autor utiliza.
- *De volta à Terra* (após a leitura): os alunos devem recontar a história que leram como, também, refletir sobre esta, recorrendo a tópicos que se encontram nas instruções iniciais. Também deverão recomendar o livro a alguém e justificar a sua escolha. De seguida, serão expostos os tópicos que os alunos podem seleccionar de acordo com a sua preferência e/ou necessidade:

1. Quais as razões que, na tua opinião, terão levado o autor a escrever o livro;
2. De que maneira o autor conseguiu suscitar o teu interesse e puxar-te “para dentro” do livro;
3. O que a história significa para ti;
4. Refere os teus sentimentos em relação ao modo como termina a história;
5. Relaciona o livro com outro livro ou filme;
6. O que desejas recordar sobre o livro;

No final do recurso, estão presentes as instruções relativas às atividades que se desenrolarão em torno deste projeto, sendo essas *O Dia Aberto* (Anexo 28) e *O Clube de Leitura* (Anexo 29), que serão seguidamente explicitadas.

3.5.2. Atividades complementares ao caderno de leitura

Para além da utilização do caderno de leitura, foram criadas duas atividades que o complementam e que promovem igualmente a educação literária. Embora essas não sejam alvo do estudo investigativo, estão integradas no seu processo e, por isso, serão seguidamente descritas.

A atividade *O Dia Aberto* (Anexo 28) consiste na partilha dos cadernos de leitura entre os colegas da turma, permitindo a interação. Assim sendo, os alunos poderão ler os registos efetuados de outros colegas como, também, apreciarão de forma escrita esse registo no espaço indicado. Na atividade *O Clube de Leitura* (Anexo 29), os alunos estarão organizados em pequenos grupos de forma a dialogarem sobre os livros que estão a ler atualmente. Neste diálogo, os alunos deverão partilhar o título e o autor da história, alguns acontecimentos e a sua opinião. Para que os alunos não tenham dúvidas sobre o modo de realizar a atividade, no final do caderno de leitura estão presentes as instruções.

Na minha perspetiva, considero pertinente articular o caderno de leitura com estas duas propostas pois, tal como Costa e Sousa (2007) defendem, a integração de atividades que promovam a discussão entre os alunos sobre livros gera o prazer pela leitura, visto que permite estabelecer uma relação de proximidade com o texto como, também, potencia a compreensão leitora, especialmente dos alunos que têm mais dificuldades. A criação de uma reflexão entre colegas de turma, seja de forma escrita ou oral, poderá permitir o desenvolvimento pessoal, visto que a partilha de opiniões leva a que cada aluno forme a

sua perspectiva (Costa e Sousa, 2007, p. 55). Custódio (2019) acrescenta que, falar sobre os livros, permite fortalecer “(...) a capacidade de interpretação do aluno, agiliza a proximidade com os textos de literatura, dessacraliza a leitura sem a banalizar e, sobretudo, confere aos alunos um papel mediador na leitura (...)” (p. 229). Nesta mesma linha, Terwagne et al. (2003) e Barbeiro e Gamboa (2014), ao enfatizarem a relevância dos círculos e dos clubes de leitura destacam as atividades de socialização da leitura, confirmando a importância de, na aula de Português, falar, entre pares, sobre os livros lidos.

3.5.3. *Procedimentos*

A seguir apresenta-se uma síntese das etapas do processo de intervenção didática, pensado para a promoção de práticas de leitura literária.

Tabela 2 - Síntese geral do processo didático

Intervenções	Procedimentos	Data da realização
Intervenção 1 (atividade introdutória)	1. Diálogo com os alunos sobre o desenvolvimento das atividades a realizar no âmbito da leitura de textos literários. Neste diálogo, foi destacada a importância de ler, de ter hábitos de leitura e de escutar histórias. 2. Ida à biblioteca: escuta da história <i>A montanha de livros mais alta do mundo</i>, de Rocio Bonilla. 3. Preenchimento de um recurso antes, durante e após a leitura do livro por parte dos alunos. 4. Diálogo final acerca do livro e da importância de ler. 5. De volta à sala de aula: entrega do caderno de leitura a cada aluno. 6. Apresentação do caderno de leitura: seus objetivos e instruções. 7. Preenchimento de um inquérito por questionário.	15 de novembro de 2023
Intervenção 2, 3, 5, 8, 10, 14, 15, 16 e 17	Utilização do caderno de leitura após os 10 minutos a ler.	16 e 17 de novembro de 2023 6 de dezembro de 2023 3 de janeiro de 2024

		8 de março de 2024 19 e 24 de abril de 2024 17 e 24 de maio de 2024
Intervenção 4, 6 e 9	Sugestão de leitura; Utilização do caderno de leitura após os 10 minutos a ler.	29 de novembro de 2023 13 de dezembro de 2023 8 de janeiro de 2024
Intervenção 7	Sugestão de leitura; Realização d' <i>O clube de leitura</i> .	15 de dezembro de 2023
Intervenção 11 e 12	Realização d' <i>O dia aberto</i> .	5 de janeiro de 2024 13 de março de 2024
Intervenção 13	Realização d' <i>O clube de leitura</i> .	15 de março de 2024
Intervenção 18	Resposta ao questionário final.	7 de junho de 2024

Em relação à atividade introdutória, inicialmente realizou-se um diálogo com os alunos como forma de contextualizar o que se iria proceder em aula, bem como, entender as ideias prévias dos alunos sobre a importância de ler e de ter hábitos de leitura. De seguida, os alunos dirigiram-se até à biblioteca escolar para escutarem a história *A montanha de livros mais alta do mundo*, de Rocio Bonilla, sendo que a sua seleção provém de esta abordar a importância da leitura nas nossas vidas. Tal como habitual, procedeu-se à exploração do livro, tendo por referência as três fases de leitura: o antes, o durante e o após a leitura. Desta vez, primeiramente, mencionei a necessidade de sermos críticos nestas três fases com o intuito de os alunos refletirem sobre esta afirmação (Anexo 30).

Logo de seguida, foi disponibilizado um recurso para ser preenchido durante as três fases de leitura. Na fase *antes da leitura*, os alunos anteciparam significados, tendo escrito acerca do que o livro iria abordar. Durante e após a leitura, selecionou-se aleatoriamente uma pergunta que levou à reflexão sobre o lido. No final, dialogou-se novamente com os alunos sobre as ideias presentes no livro, assim como, sobre a possibilidade (e necessidade) de refletir sobre o que lemos. Ainda nesta primeira intervenção, foi entregue um caderno de leitura a cada aluno e referido o seu objetivo e o modo como este se utiliza. Também foram dadas as instruções relativas às duas atividades complementares e, por fim, foi distribuído o questionário inicial.

Nas intervenções indicadas na tabela anterior, nos minutos finais de cada aula, os alunos realizaram o projeto escolar *10 minutos a ler* e, posteriormente, elaboraram registos no caderno de leitura. De 15 em 15 dias (ou até mesmo em todas as semanas, dependendo do que era acordado com o aluno), os cadernos de leitura eram recolhidos com o objetivo de os apreciar. Desta forma, foi possível acompanhar diretamente os registos desenvolvidos durante o ano letivo. O caderno de leitura pôde ser utilizado tanto na sala de aula como em casa ou em outros contextos, estratégia defendida por vários autores, como Silva et al. (2012), por afirmar que as atividades destinadas a promover a leitura devem ser pensadas para serem realizadas nos contextos mais significativos dos alunos, como a escola e a família.

As atividades complementares anteriormente descritas foram realizadas duas vezes durante o ano letivo apesar de, por exemplo, os alunos poderem partilhar os cadernos de leitura com os colegas quando quisessem (Anexo 32). Para além disso, foram sugeridos livros aos alunos como forma de suscitar interesse no ato de ler, especialmente daqueles que não manifestam esse hábito. Por fim, foi disponibilizado um questionário final (Anexo 18) com a finalidade de conhecer a perspetiva dos alunos face à utilização do caderno de leitura, servindo como instrumento de recolha de dados.

4. Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos a partir do questionário final e dos registos no caderno de leitura. A estrutura deste capítulo está organizada pelas três categorias previamente estabelecidas, nas quais se apresentam os dados recolhidos e a sua análise.

4.1. Categoria: Práticas de leitura

A partir desta categoria pretende-se não só compreender se os alunos consideram ter lido mais livros, devido às atividades de leitura realizadas e, especificamente, pela utilização do caderno de leitura, como identificar as razões associadas. Pretende-se, igualmente, conhecer a quantidade de livros registados no caderno de leitura por parte dos alunos, considerando que o registo é um indicador da adesão a este recurso, aumentando, consequentemente, a possibilidade de os participantes desenvolverem competências leitoras.

A tabela seguinte apresenta os dados recolhidos através do caderno de leitura e das respostas fornecidas pelos vinte e sete alunos no questionário final.

Tabela 3 - Número de livros registados no caderno de leitura, percepção dos alunos sobre o aumento ou a não alteração do número de livros lidos após a entrega do caderno de leitura e motivos associados

Percepção dos alunos	N.º de alunos	Número de livros registados no caderno de leitura		Motivos da percepção do aumento ou da não alteração do n.º de livros lidos		
		1-3 livros	4 - 6 livros	Influência do caderno de leitura	Hábitos prévios de leitura	Outros motivos:
Leu mais após a entrega do caderno de leitura	20	14	6	18	0	2
Não leu mais após a entrega do caderno de leitura	7	3	4	0	4	3

Conforme os dados recolhidos, vinte alunos afirmaram que começaram a ler mais livros após a utilização do caderno de leitura. Destes, catorze registaram um a três livros no caderno de leitura. Este dado revela que, apesar de os alunos considerarem ler mais, desde que utilizam o caderno de leitura, o uso deste recurso, para estes 14, não se refletiu de forma consistente no número de livros registados, o que poderá indicar que não contribuiu plenamente para o desenvolvimento das competências associadas a este recurso. Os restantes seis alunos registaram entre quatro e seis livros, o que poderá evidenciar que a entrega do caderno de leitura funcionou como um estímulo no aumento de práticas de leitura, para além de ter possibilitado desenvolver competências leitoras.

Relativamente às razões apresentadas, dezoito dos vinte alunos referem como principal motivo o uso deste recurso. Um aluno menciona a sua curiosidade para ler mais livros e, por último, outro aluno considera que começou a valorizar o ato da leitura. Os dezoito alunos que declararam o aumento do número de leituras devido ao uso deste material didático especificaram as suas razões. Entre estas, destaca-se a preferência em refletir sobre as perguntas (um aluno aprofunda esta preferência mencionando que gosta de refletir sobre si mesmo), o gosto em partilhar o caderno de leitura, o querer finalizar o caderno de leitura e o aumento da sua motivação. Com menos foco, um aluno referiu que

o caderno de leitura permitiu compreender que ler é divertido e outro aluno mencionou que este recurso se tornou auxiliador para a realização do projeto de leitura escolar.

Os dados relativos às razões enunciadas sugerem que o caderno de leitura poderá ter funcionado como um elemento motivador da prática leitora. Contudo, é importante continuar a promover o envolvimento dos alunos em práticas de escrita sobre os livros lidos, para que também se verifique um aumento do número de livros registrados.

Por outro lado, para sete alunos, este recurso não influenciou a quantidade de livros lidos. A partir dos dados, é possível identificar dois perfis distintos. Três alunos registraram entre um e três livros, sendo os mesmos que, na tabela, estão apresentados como razões “Outros motivos”. Os motivos para estes alunos não terem aumentado a quantidade de livros lidos, após a entrega do caderno de leitura, são os seguintes: um aluno indica que não gosta de ler nem de escrever, outro aluno refere que não gosta de escrever sobre aquilo que lê e, por fim, um aluno compreende que não lê mais livros porque tem dificuldades leitoras. Para estes alunos, conclui-se que este recurso não os motivou para práticas de leitura. Estes dados podem também confirmar que os alunos não atribuíram significado positivo à tarefa proposta. Silva et al. (2011) referem que para que o aluno esteja motivado numa tarefa de leitura, é necessário que este lhe dê sentido, ou seja, é importante que ele saiba o motivo pelo qual está a concretizar. No caso da escrita no caderno de leitura, a situação assemelha-se, pois, o aluno deve ter conhecimento da importância de pensar, refletir e relacionar o texto consigo mesmo e com o prazer e utilidade que este lhe poderá dar, contudo não valoriza esses benefícios.

Além disso, é possível afirmar que, “(...) é condição indispensável, para que a leitura aconteça, que os alunos se dediquem individualmente à decodificação e compreensão dos textos.” (Leite, 2017, p.9). Deste modo, para o aluno que tem dificuldades na decodificação do código escrito, este recurso não permitiu melhorar esta situação, uma vez que escrever sobre os livros lidos requer compreensão e esforço, aspetos que podem ter contribuído para explicar uma menor adesão de alguns alunos às propostas de escrita no caderno de leitura.

Por sua vez, quatro alunos registraram quatro a seis livros, os mesmos que mencionaram que não leram mais livros, mas que consideram ter hábitos de leitura. A partir dos dados é possível afirmar que estes alunos já tinham práticas de leitura e que este recurso ajudou a manter essa tendência. Tal como Azevedo e Balça (2016) referem, para que sejam desenvolvidos hábitos de leitura, é fundamental que, inicialmente, a prática leitora seja prazerosa. Por esse motivo, a escolha dos livros por parte dos alunos

tornou-se num aspeto crucial no desenvolvimento da leitura por prazer e, consequentemente, na criação de hábitos de leitura que conduzissem ao envolvimento dos alunos na escrita sobre os livros.

Contudo, atendendo a que este recurso foi utilizado durante o ano letivo, esperava-se uma maior adesão à proposta de registo no caderno de leitura, devido ao tempo disponível para ler e escrever sobre o prazer de ler. Embora a maioria dos alunos tenha declarado que o caderno de leitura possibilitou o aumento do número de livros lidos, a quantidade de livros registados neste foi limitada. Para alguns alunos, este recurso não influenciou o aumento da quantidade de livros lidos, no entanto, a maioria registou quatro a seis livros. Por outro lado, para alguns alunos, este recurso não parece ter motivado nem auxiliado no desenvolvimento de práticas de leitura e, por esse motivo, torna-se necessário refletir acerca de outras estratégias que colmatem esta situação. Azevedo e Balça (2016) indicam que, para a criação de hábitos de leitura e promoção do prazer a ler, é essencial a mediação leitora, pelo que importa investir pedagogicamente e de forma continuada nesta dimensão.

4.2. Categoria: Frequência de registos no caderno de leitura

Com esta categoria pretende-se, primeiramente, verificar o número de registos que os alunos realizaram sobre cada livro registado no caderno de leitura e analisar a sua evolução, comparando os registos feitos no primeiro e último livro. A partir destes dados, pretende-se perceber se houve uma maior ou menor adesão na utilização do caderno de leitura ao longo do processo de escrita. De seguida, será dado foco à quantidade de registos que os alunos efetuaram em cada fase (antes, durante e após a leitura).

Com o objetivo de estruturar os dados recolhidos, apresentar-se-á primeiro a evolução global dos registos efetuados pelos alunos e, posteriormente, será analisada a sua distribuição pelas diferentes fases da leitura.

4.2.1. Evolução global dos registos no caderno de leitura

Considera-se como registo todas as tarefas que são solicitadas no caderno de leitura, tais como:

- Na fase *antes da leitura* (Anexo 25), era pretendida a realização de quatro registos, sendo esses a identificação dos elementos paratextuais, a explicação

do motivo de ler o livro, a realização de previsões e alguma informação adicional no *Tudo o que quero dizer*;

- Na fase *durante a leitura* (Anexo 26), os alunos realizaram dois registos, seleccionando dois tópicos presentes nas instruções iniciais;
- Na fase *após a leitura* (Anexo 27), os alunos realizaram dois registos, primeiramente o reconto e, seguidamente, a recomendação do livro;

Deste modo, no total, os alunos devem efetuar oito registos sobre cada livro lido. No entanto, tendo em conta que estes poderão realizar ilustrações, o número de registos poderá ser maior do que se espera. A tabela n.º 4 indicará os dados recolhidos, através da observação dos registos efetuados no caderno de leitura dos alunos A1 até ao A13. A tabela n.º 5 indicará os dados dos restantes alunos, ou seja, do aluno A14 ao A27. No total, serão analisados os dados dos 27 alunos da turma.

Tabela 4 - Número de registos realizados pelos alunos nas diferentes fases e total de registos por livro (do aluno A1 ao A13)

			Alunos												
			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
R E G I S T O S	1.º livro	Antes de ler	4	3	3	4	4	1	3	4	3	4	4	4	5
		Durante a leitura	4	3	2	----	4	----	2	1	----	2	2	----	2
		Após a leitura	2	1	2	----	1	----	2	----	----	2	2	2	----
		Total de registos	10	7	7	4	9	1	7	5	3	8	8	6	7
	2.º livro	Antes de ler	4		4	4	5					4	4	4	4
		Durante a leitura	2		1	----	3					2	2	2	3
		Após a leitura	2		----	----	2					2	2	2	2
		Total de registos	8		5	4	10					8	8	8	9
	3.º livro	Antes de ler	4		4		5					4	4	5	
		Durante a leitura	2		3		2					2	2	2	
		Após a leitura	1		2		2					----	2	1	
		Total de registos	7		9		9					6	8	8	
	4.º livro	Antes de ler	4										4	4	
		Durante a leitura	----										2	2	
		Após a leitura	----										2	2	
		Total de registos	4										8	8	
	5.º livro	Antes de ler											4	5	
		Durante a leitura											2	2	
		Após a leitura											2	----	
		Total de registos											8	7	

	6.º livro	Antes de ler											4		
		Durante a leitura											2		
		Após a leitura											2		
		Total de registos											8		
Total de registos no caderno de leitura			29	7	21	8	28	1	7	5	3	22	48	37	16

Tabela 5 - Número de registos realizados pelos alunos nas diferentes fases e total de registos por livro (do aluno A14 ao A27)

			Alunos													
			A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	A27
REGISTOS	1.º livro	Antes de ler	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	5
		Durante a leitura	----	2	2	2	2	----	2	2	4	2	----	----	----	2
		Após a leitura	2	2	2	----	----	----	----	2	2	2	----	----	----	1
		Total de registos	6	8	9	6	6	3	6	8	11	8	4	4	4	8
	2.º livro	Antes de ler	4	4	4			5	4	4	5	4			4	5
		Durante a leitura	2	1	2			2	2	2	4	2			----	----
		Após a leitura	----	----	2			1	2	----	4	2			----	----
		Total de registos	6	5	8			8	8	6	13	8			4	5
	3.º livro	Antes de ler		4	4			4	4	4	5	4			4	4
		Durante a leitura		1	2			2	----	2	4	2			----	----
		Após a leitura		----	----			1	----	2	----	2			----	----
		Total de registos		5	6			7	4	8	9	8			4	4
	4.º livro	Antes de ler		4	3					4		5			4	3
		Durante a leitura		----	----					----		2			----	----
		Após a leitura		----	2					2		3			----	----
		Total de registos		4	5					6		10			4	3
	5.º livro	Antes de ler								4		4				
		Durante a leitura								1		3				
		Após a leitura								2		2				
		Total de registos								7		9				
	6.º livro	Antes de ler										4				
		Durante a leitura										3				
		Após a leitura										2				
		Total de registos										9				
Total de registos no caderno de leitura			12	22	28	6	6	18	18	35	33	52	4	4	16	20

Tal como se verifica nas tabelas anteriores, o número total de registos efetuados no caderno de leitura compreende-se entre um e cinquenta e dois, com uma média de 18,7 registos por aluno. Deste modo, observa-se que quinze alunos realizaram uma quantidade inferior de registos em relação à média, enquanto doze alunos superaram-na.

Nove alunos (alunos A2, A6, A7, A8, A9, A17, A18, A24 e A25) só fizeram registos sobre um livro, confirmando o seu afastamento relativamente ao caderno de leitura. Além disso, nenhum destes nove alunos completou os oito registos pretendidos por cada livro. Estes dados demonstram que o caderno de leitura, desde o seu momento inicial de entrega, não parece ter seduzido os alunos e, conseqüentemente, não terá contribuído para o desenvolvimento de práticas de leitura de nove alunos da turma, sendo evidente que não os ajudou a expressarem-se sobre os livros lidos.

Ao observar os dados das tabelas, constata-se que oito alunos (alunos A1, A10, A15, A16, A20, A21, A22 e A27) diminuíram o número de registos ao comparar o primeiro e o último livro registados, tal como se observa no seguinte gráfico.

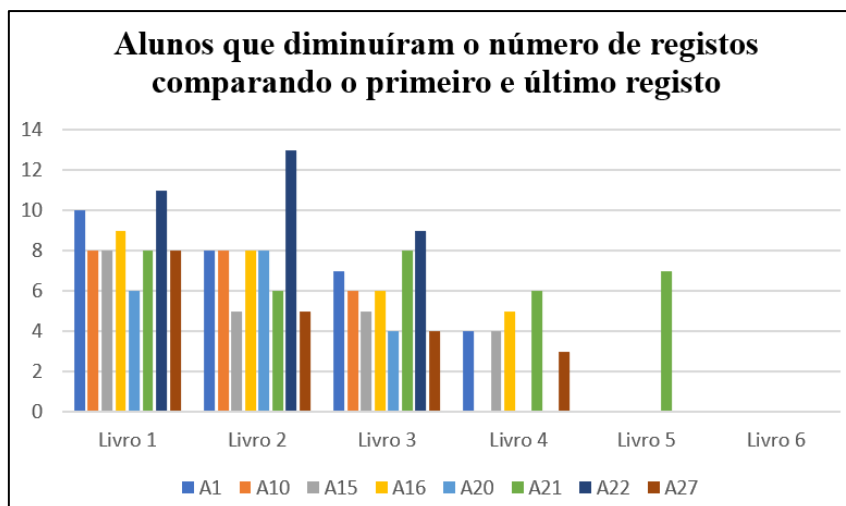


Figura 1 - Alunos que diminuíram o número de registos entre o primeiro e último livro registado

A partir do gráfico é possível constatar uma tendência para a diminuição do número registos ao longo dos livros registados, embora se verifiquem algumas oscilações durante o processo em determinados alunos. Os alunos A20, A21 e A22 apresentam momentos em que o número de registos aumenta em determinados livros, apesar de, no final, se observar uma diminuição relativamente ao primeiro livro.

Um dado particularmente relevante é o facto de, dos oito alunos referidos, seis apresentarem, no primeiro livro, um total de oito ou mais registos, enquanto no último livro registado realizaram um número inferior ao previsto. Esta diminuição pode indicar

uma menor adesão a este recurso, pela não reflexão sobre os livros lidos ao longo do ano letivo e por um possível afastamento relativamente a práticas de leitura.

Neste contexto, destaca-se o aluno A20 que, desde o primeiro livro registado, apresentava um número de registo inferior ao esperado, diminuindo ainda mais no último livro. Ainda assim, no segundo livro realizou a quantidade de registos prevista. Por sua vez, o aluno A22, apesar de ter apresentado uma diminuição no número de registos, manteve sempre uma quantidade superior ao esperado.

De acordo com as tabelas, é também possível constatar que cinco alunos (A3, A12, A13, A19 e A23) aumentaram o número de registos ao comparar o primeiro e o último livro registado. No entanto, a evolução não é totalmente linear na maioria dos casos, tal como se observa no seguinte gráfico.

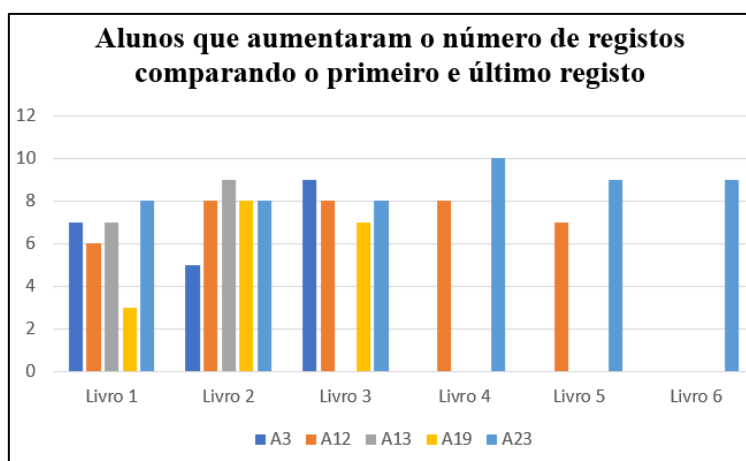


Figura 2 - Alunos que aumentaram o número de registos entre o primeiro e último livro registado

Entre estas variações, destaca-se o aluno A3 que, apesar da sua evolução, no seu segundo livro registado diminuiu consideravelmente o número de registos. Destaca-se, também, o aluno A12, pois, apesar de ter evidenciado uma evolução ao comparar o primeiro e o último livro registado, em ambos os casos, o número de registos foi inferior ao esperado. Contudo, no segundo, terceiro e quarto livro, o aluno realizou os registos pretendidos.

As variações que ocorreram podem indicar que o envolvimento dos alunos com o caderno de leitura não se manteve constante ao longo do tempo, apesar de, no último livro registado, se verificar um número de registos superior ao do primeiro. O aumento do número de registos no último livro pode sugerir que, ao longo do ano letivo, estes alunos tiveram uma maior adesão a este recurso pedagógico.

Para uma análise detalhada, apresento, de seguida, uma interligação entre os dados apresentados e os dados da subcategoria anterior. Deste modo, destes cinco alunos que aumentaram o número de registos ao comparar o primeiro e o último livro registado, três foram os mesmos que referiram que começaram a ler mais desde a entrega do caderno de leitura, enquanto os outros dois referiram que não alteraram a quantidade de livros lidos, sendo os mesmos que mencionaram como fator “já apresentarem hábitos de leitura”. Um dado particularmente interessante é o facto de os três alunos (os que declararam ter lido mais) serem os mesmos que só registaram um a três livros, enquanto os outros dois alunos (os que declararam não ter lido mais) registaram quatro a seis livros.

Estes dados permitem compreender que o aumento do número de registos, na comparação entre o primeiro e o último livro, não parece estar diretamente relacionado com a quantidade de livros registados no caderno de leitura. De facto, tanto os alunos que percecionaram o aumento de práticas de leitura como os que mencionaram o contrário aumentaram o número de registos, no entanto, só dois destes cinco alunos é que registaram quatro a seis livros, sendo os mesmos que consideravam ter hábitos de leitura consolidados. Deste modo, será possível afirmar que, independentemente da quantidade de livros registados, o caderno de leitura permitiu o desenvolvimento de práticas de reflexão sobre os livros lidos. O aumento da quantidade de registos, especialmente dos alunos que registaram quatro a seis livros, poderá ter contribuído para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação e de terem vontade de se expressar através do caderno de leitura, podendo ter atingido os principais objetivos defendidos por vários autores, como Giasson (1995).

Tal como já se tinha verificado, em alguns casos, tanto os alunos que diminuíram o número de registos entre o primeiro e último livro registado, como aqueles que evidenciaram um aumento, apresentaram oscilações no número de registos ao longo do processo. A motivação poderá ser um dos fatores que influencia significativamente o número de registos feitos pelos alunos visto que, para que esta exista por parte do leitor, este terá de “(...) a) atribuir sentido à leitura, saber quais as suas funções e quais os seus objetivos; b) desenvolver um projeto pessoal de leitor.” (Viana e Martins, 2009, p. 17). Neste sentido, quando um aluno não atribui significado à leitura de um determinado livro, é possível que se sinta menos motivado para escrever sobre as suas experiências de leitura. Além disso, caso não compreenda a importância de refletir e reagir, através da escrita, sobre os livros que lê, poderá demonstrar menor envolvimento com esta prática. Este aspecto deve constituir um dado de análise para o professor, no sentido de pensar modos

de motivar os seus alunos. A orientação na escolha de livros a ler, assim como a diversificação de tarefas de escrita podem contribuir para uma motivação acrescida por parte dos alunos.

Saliento, ainda, que cinco alunos (os alunos A4, A5, A11, A14 e A26) tiveram um registo constante ao longo do preenchimento do caderno de leitura. No entanto, verifica-se que somente os alunos A5 e A11 realizaram os registos pretendidos. Em relação aos restantes alunos, destaco os alunos A4 e A26 que realizaram quatro registos sobre cada livro, sendo estes referentes à fase antes da leitura, podendo concluir que estes alunos tiveram maior preferência em registar a fase inicial.

Posto isto, é possível concluir que, para alguns alunos da turma, o caderno de leitura parece não ter potenciado o envolvimento desejado e, consequentemente, o desenvolvimento de competências leitoras, especialmente daqueles que só registaram um livro no caderno de leitura. No entanto, para outros alunos, este recurso parece ter sido vantajoso, visto que realizaram os registos esperados e, por vezes os superaram. Estes resultados revelam, assim, diferentes níveis de adesão ao caderno de leitura, evidenciando que o impacto deste recurso pode variar de aluno para aluno, dependendo do seu envolvimento com as práticas de leitura e de escrita.

4.2.2. Distribuição dos registos em cada fase de leitura

Para compreender de forma mais detalhada os registos realizados pelos alunos, torna-se pertinente analisar a sua distribuição nas diferentes fases: *antes, durante e após* a leitura.

Em relação à fase antes da leitura, verifica-se que a maioria dos alunos realizou, de forma consistente, a quantidade de registos esperada. Observam-se, ainda, algumas variações, particularmente casos de aumento ou diminuição do número de registos ao longo dos livros registados. Em relação aos alunos que só registaram um livro, apesar de não ser possível analisar a sua evolução, verifica-se que parte destes cumpriu os registos pretendidos.

Sendo assim, os dados indicam que, a maioria dos alunos aderiu positivamente a esta fase de escrita, o que pode revelar que estes se encontram motivados e que dão importância à antecipação de sentidos, antes de iniciarem a leitura. Ao analisar os questionários finais, na pergunta *O que mais gostaste de escrever no caderno de leitura?* dezassete alunos, sendo a maioria da turma, mencionaram que o que mais gostaram de

registar foram as tarefas referentes ao momento *antes da leitura*. Desta forma, conclui-se que os alunos têm preferência em escrever nesta fase, comprovando os dados verificados.

No que concerne à fase durante a leitura, verifica-se uma maior irregularidade na realização de registos por parte dos alunos. Por um lado, alguns alunos evidenciam uma evolução positiva ou apresentam um registo constante, sendo que realizam a quantidade de registos pretendida. Por outro lado, observa-se a diminuição de registos ao longo dos livros e, até, alunos que nunca realizaram esta fase. Destacam-se ainda os alunos que registaram apenas um livro nesta fase, verificando-se, entre estes, uma menor tendência para o cumprimento dos registos definidos.

Os dados anteriores demonstram que a adesão à fase *durante a leitura* foi pouco consistente por parte da maioria dos alunos. Embora se verifiquem alguns casos positivos, estes representam uma minoria face ao conjunto analisado. Tendo em conta que esta fase promove a capacidade de os alunos expressarem o que sentem e o que pensam acerca do livro, a diminuição do número de registos poderá indicar que os alunos não reconhecem a necessidade de refletir sobre os livros ou não se sentiram suficientemente motivados durante esta fase. As mesmas causas aplicam-se para os alunos que nunca escreveram nesta fase, ou para aqueles que só registaram uma vez, reforçando a ideia de que “(...) a escola tem o desafio de planejar práticas pedagógicas que considerem o seu público-alvo e seus interesses, visando auxiliar o estudante a criar uma boa relação com a leitura desde a mais tenra idade.” (Batista et al., 2023, p. 208).

Tal como mencionado anteriormente, nesta fase, os alunos tinham a possibilidade de escolher dois tópicos presentes nas instruções iniciais (Anexo 24), como forma de refletir sobre o livro. A partir da análise destes dados, torna-se possível compreender, de forma geral, o que os alunos tendem a escrever no caderno de leitura sobre os livros lidos.



Figura 3 - Frequência de escolha dos tópicos na fase durante a leitura

A partir do gráfico, observa-se uma preferência pelo tópico um, que coloca a questão “Como achas que vai acabar a história?”, pelo tópico dois, no qual os alunos

tinham de referir algo que os surpreendeu ou consideraram interessante, e pelo tópico nove, que questiona a razão da escolha do título da obra.

Deste modo, constata-se que os alunos selecionaram majoritariamente tópicos que permitem expressar a sua opinião sobre a história e o autor. Por outro lado, verifica-se que os alunos não tendem a escolher tópicos que permitam relacionar a leitura consigo mesmo, com as suas experiências ou com o mundo (tópicos cinco, seis, sete e oito). As respostas estéticas face ao texto lido não são frequentes, o que demonstra que a leitura parece continuar a ser um ato que pretende sobretudo levar o aluno a compreender o significado do texto e as intenções do autor. Desta forma, prevalece a ideia da importância da mediação leitora como promotora da relação entre o leitor e o texto e da necessidade de despertar nos alunos respostas estéticas, tal como defendem os autores apresentados no quadro teórico.

Relativamente à fase após a leitura, verifica-se, de um modo geral, uma fraca adesão, sendo frequentes os casos em que os registos diminuem ao longo dos livros ou não são realizados. Contrariamente, alguns alunos mostraram um registo positivo, sendo os mesmos que apresentaram consistência ou que aumentaram o número de registos para o esperado. Contudo, o número de casos em que esta situação ocorre é reduzido, constituindo uma minoria face ao conjunto dos alunos. Também, três alunos apresentam alguma irregularidade nos seus registos, uma vez que alternam entre momentos em que realizam os registos e outros em que não efetuam qualquer registo. Por fim, destaco os nove alunos que só registaram um livro, verificando-se, na maioria destes casos, a não realização desta fase.

Os dados anteriores confirmam que esta fase não teve um impacto positivo, podendo querer significar que os alunos têm dificuldades em recontar a história, falta de motivação para escrever o reconto ou, até mesmo, dificuldade em compreender a importância do reconto para o prazer de ler.

4.2.3. Considerações finais da categoria

Os dados analisados revelam que, apesar de alguns alunos terem mostrado envolvimento contínuo e evolução ao longo dos registos no caderno de leitura, outros demonstraram pouca adesão, especialmente na fase durante e após a leitura, aspeto que nos faz questionar os modos como se estão a construir leitores na escola.

Embora o caderno de leitura tenha potencial para desenvolver competências leitoras, a diminuição na adesão aos registros *durante* e *após* a leitura pode indicar que a sua eficácia depende da motivação por parte dos alunos. Deste modo, é possível considerar que, no início da escrita sobre um livro, os alunos sentem-se mais motivados, no entanto, esta motivação pode diminuir ao longo do processo de escrita, possivelmente associado ao cansaço por ter de completar diferentes tipos de registros. Estes dados não deixam também de nos fazer pensar sobre os modos como o professor pode organizar e estruturar as tarefas de escrita, no caderno de leitura. Efetivamente diferentes perfis de leitores podem exigir percursos diferenciados de tarefas, de modo a que, por exemplo, os alunos que menos hábitos têm de leitura ou manifestem mais dificuldades em ler, não desistam tão facilmente da realização das propostas.

Assim, e na mesma linha de pensamento, a divergência observada entre os resultados nas diferentes fases pode estar relacionada com o excesso de propostas/tarefas de registo apresentadas no caderno de leitura, nas diferentes fases (antes, durante e após). Deste modo, os dados levam-me à seguinte questão: se a quantidade de propostas/tarefas de registros fosse reduzida, os alunos apresentariam maior motivação na escrita em cada fase, especialmente durante e após a leitura?

Outra hipótese que se gera em volta da diminuição de registros nas duas últimas fases prende-se com a forma como, em sala de aula, é valorizada a relação entre os textos lidos e os pensamentos e sentimentos que estes despertam nos alunos após a leitura. Na leitura de textos em sala de aula, tanto a antecipação de sentidos, como o momento de diálogo após a leitura são uma tarefa frequente. Contudo, é possível que estas tarefas, especialmente as que não tiveram maior adesão, não tenham sido consistentes ao longo do percurso escolar dos alunos, podendo, desta forma, justificar a frequência de registros no caderno de leitura. Uma vez mais, sublinho a importância de uma mediação leitora que valorize e acompanhe a prática da escrita, levando o aluno a entender a leitura como uma prática em que deve compreender a relação do livro com a sua vida e a vida dos outros.

Assim, apostar didaticamente no caderno de leitura parece ser um caminho possível para envolver os alunos em práticas de leitura e de escrita sobre leituras. O tempo usado pode ajudar a criar o desejo e a necessidade de os alunos não só registarem momentos de antecipação de sentidos de leitura, mas também sentimentos e emoções vivenciados pela leitura e consciencializados no ato da escrita.

4.3. Categoria: Tipo de registos no caderno de leitura

A partir da presente categoria será possível verificar a qualidade dos registos realizados pelos alunos no caderno de leitura, nas três fases de leitura, de modo a compreender se este material didático promove a reflexão sobre as obras lidas.

Tal como mencionado anteriormente, serão apresentados e analisados dados referentes a seis alunos. Destes, três referiram no questionário final que o caderno de leitura não contribuiu para o aumento do número de livros lidos, enquanto os restantes três afirmaram que aumentaram a quantidade de livros lidos após a sua utilização. Portanto, para estes três alunos, este recurso parece marcar uma diferença positiva no modo como se envolvem com a leitura.

Como referido, a seleção destes alunos teve como objetivo possibilitar uma análise mais aprofundada dos registos, considerando diferentes perfis e experiências de leitura. Deste modo, foram selecionados os seguintes alunos: A5, A12, A21, A22, A23 e A27. Os alunos A12, A23 e A27 referiram não ter aumentado o número de livros lidos, ao contrário dos alunos A5, A21 e A22.

Esta categoria de análise aponta para a identificação dos elementos paratextuais, compreensão/previsões e compreensão/apreciação crítica e estética.

4.3.1. Identificação dos elementos paratextuais

A tabela seguinte apresenta os dados referentes a uma das tarefas que os alunos realizaram na fase antes da leitura.

Tabela 6 - Identificação dos elementos paratextuais

			Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
A23	Identifica todos os elementos paratextuais?	Sim		X				
		Não	X		X	X	X	X
		Se não, qual?	Ilustrador		Ilustrador	Ilustrador	Ilustrador	Ilustrador
A27	Identifica todos os elementos paratextuais?	Sim	X		X	X		
		Não		X				
		Se não, qual?		Editora				
A12	Identifica todos os elementos paratextuais?	Sim	X	X	X	X	X	
		Não						
		Se não, qual?						
A21	Identifica todos os elementos paratextuais?	Sim	X			X		
		Não		X	X		X	
		Se não, qual?		Editora	Ilustrador		Ilustrador	
A22	Identifica todos os elementos paratextuais?	Sim	X	X	X			
		Não						
		Se não, qual?						
A5	Identifica todos os elementos paratextuais?	Sim	X	X	X			
		Não						
		Se não, qual?						

Em relação aos alunos que referiram não ter aumentado o número de leituras com o uso do caderno de leitura, tal como se observa, os alunos A23 e A27 não conseguiram identificar os elementos paratextuais de todos os livros, enquanto o aluno A12 conseguiu. O aluno A23 demonstrou fragilidades na identificação do ilustrador em cinco livros. Apesar disso, os dados recolhidos indicam que esta tarefa não inibiu a motivação do leitor para ler, visto que as suas leituras foram em volta da mesma coleção de livros. Os dados dos restantes alunos também apontam que a identificação dos elementos paratextuais não se tornou inibidor da motivação para ler, até mesmo do aluno A27 que não indicou a editora no segundo livro, pois este realizou registos sobre o mesmo e continuou a registar outros livros.

Dos alunos que declararam ter aumentado o número de leituras com o uso deste recurso, os alunos A22 e A5 conseguiram identificar os elementos paratextuais em qualquer registo, enquanto o aluno A21 teve dificuldade em identificar o ilustrador em dois registos e em identificar a editora num registo. Apesar dessas dificuldades, os dados sugerem que tal não comprometeu a sua motivação para a leitura. Esta constatação é reforçada ao analisar o seu questionário final, sendo que na pergunta *Qual foi a atividade que gostaste mais de realizar?* o aluno selecionou o registo no caderno de leitura, justificando esta seleção com o seu gosto de escrever sobre os livros que lê.

4.3.2. Compreensão/previsões

Seguidamente, serão apresentados os dados referentes às previsões dos alunos sobre cada livro registado, sendo também esta atividade desenvolvida na fase *antes da leitura*. Um dos principais objetivos desta tarefa consiste em motivar os alunos para a leitura pois, tal como Viana e Martins (2009) afirmam, quanto maior for a motivação do aluno antes de iniciar a leitura, maior será a sua atenção e envolvimento durante o seu ato. Sendo assim, através destes dados será possível aferir se esta tarefa motivou, ou não, o ato da leitura. A tabela seguinte apresenta os dados correspondentes às previsões dos alunos sobre os livros lidos.

Tabela 7 - Compreensão leitora: previsões sobre o livro

	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
A23	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento através do que observa na ilustração da capa.	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese do principal acontecimento, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre a personagem através do que observa na ilustração da capa.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento através do título.	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.
A27	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre a personagem, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro, formulando uma hipótese sobre um acontecimento, sem justificar.	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento, sem justificar.		
A12	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre a personagem através da contracapa.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre a personagem através da contracapa.	
A21	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre a personagem, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento, sem justificar.	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.	
A22	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre a personagem através do que observa na ilustração da capa.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento através do título.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento através do que observa na ilustração da capa.			
A5	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre um acontecimento, sem justificar.	Elabora uma previsão sobre o livro formulando uma hipótese sobre a personagem, sem justificar.	Elabora uma previsão geral do tema do livro, sem justificar.			

No que concerne aos alunos que declararam não ter lido mais com a utilização do caderno de leitura, a partir dos dados recolhidos, constata-se que os três alunos (A12, A23 e A27) realizaram previsões, formulando hipóteses, sobre todos os livros registados. Este dado poderá ser um indício de que os alunos se apresentam motivados neste tipo de tarefa. Ao analisar os questionários finais, na pergunta *O que mais gostaste de escrever no caderno de leitura?* os alunos A27 e A12 referiram que gostaram mais de escrever sobre as previsões, comprovando a preferência pela realização desta tarefa.

Tal como referido, os três alunos realizaram previsões, sendo que, maioritariamente, estes formulam hipóteses acerca do tema geral do livro sem justificarem as suas antecipações. Neste tipo de registo, destaca-se o aluno A12, com três registos, seguido do aluno A23, com dois, e o aluno A27, com um. Além disso, os alunos também formularam hipóteses sobre possíveis acontecimentos da história, sendo este tipo de registo realizado pelos alunos A23 e A27. Tal como se verifica na tabela, todos os alunos tenderam a prever as características da personagem principal em pelo menos um livro registado.

Em ambas as formulações, os alunos tendem a não justificar as suas antecipações, sobretudo o aluno A27. O aluno A23, quando justifica as suas antecipações, baseia-se na observação da capa e do título, enquanto o aluno A12 justifica-se com a leitura da contracapa. Ao longo do processo de escrita no caderno de leitura, o aluno A23 tende a alternar as suas justificações sendo que, no último livro registado, volta a elaborar uma previsão geral do tema do livro sem justificar. Já o aluno A12, destaca-se positivamente neste tipo de registo, visto que demonstra evolução ao começar a apresentar justificação

para as suas antecipações. As seguintes figuras comprovam essa evolução (Figuras 4 e 5).

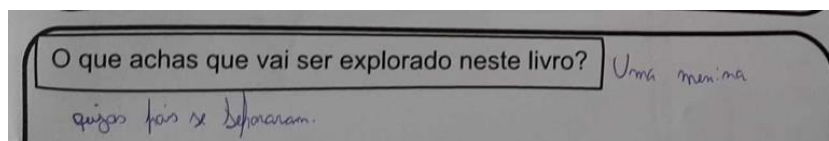


Figura 4 - Previsões do aluno A12 no seu primeiro livro registado

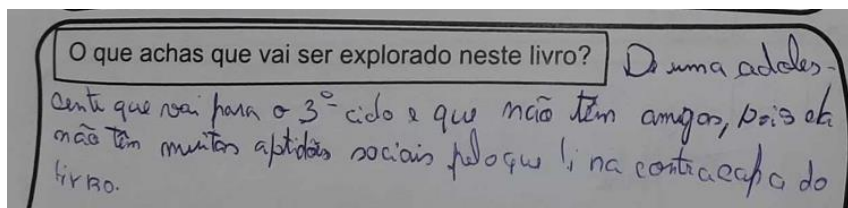


Figura 5 - Previsões do aluno A12 no seu último livro registado

As figuras mostram a evolução do aluno A12 na formulação de previsões, pois passou de respostas não justificadas para respostas fundamentadas, algo que se pretende neste tipo de registo.

Em relação aos alunos que declararam ter lido mais ao utilizar este recurso, também formularam previsões em qualquer livro registado o que, mais uma vez, poderá indicar a preferência pela realização desta tarefa. Neste caso, os alunos tendem a formular maioritariamente hipóteses acerca dos acontecimentos da história e, em menor proporção, também escrevem sobre as personagens.

Os alunos A21 e A5 também formularam num dos seus registos uma hipótese geral do tema do livro sem justificar as suas antecipações. Além disso, estes alunos, quando formulam hipóteses, nunca as justificaram e, por isso, só o aluno A22 explica as suas antecipações recorrendo à observação da capa e do título do livro.

Posto isto, os dados parecem demonstrar que os alunos se sentem motivados para escrever sobre os livros que vão posteriormente ler, tal como evidencia a importância de os alunos terem consciência das tarefas de antecipação de sentidos como forma de potenciar o ato de ler. No entanto, considero que tanto os alunos que declararam ter lido mais como os que declararam não ter lido após a uso do caderno de leitura deveriam ter refletido mais sobre as suas previsões, de modo a justificá-las adequadamente. Esta é uma dimensão a que o professor de Português tem de estar atento, pois pode usar o caderno de leitura para explorar a necessidade de os alunos inferirem, antecipando sentidos, com base nos textos e nos seus conhecimentos e não apenas como um exercício de adivinhação.

Para isso, é crucial mudar as práticas de ensino em sala de aula, sendo que a utilização do caderno de leitura, complementado com tarefas de escrita corretas, poderá ajudar nesse sentido. Por outro lado, os dados não deixam de revelar igualmente a importância de o professor ensinar a inferir e a antecipar acontecimentos narrativos não numa lógica de adivinhação, mas através de um pensamento lógico.

De seguida, será apresentada uma tabela que expõe os dados relativos à elaboração do reconto por parte destes alunos, atividade desenvolvida *após a leitura*. A partir destes dados será possível entender se este tipo de registo contribuiu para desenvolver a compreensão leitora, sendo este aspeto fundamental para o desenvolvimento de competências de leitura.

Tabela 8 - Compreensão leitora: reconto

	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
A23	Não reconta, apenas realiza um comentário sobre a temática do livro.	Não reconta, apenas realiza um comentário sobre a temática do livro.	Não reconta, apenas realiza um comentário sobre um acontecimento do livro.	Não reconta, apenas realiza um comentário sobre um acontecimento do livro.	Não reconta, apenas realiza um comentário sobre um acontecimento do livro.	Não reconta, apenas realiza um comentário sobre um acontecimento do livro.
A27	Não, apenas resume a estrutura global do texto, expressando o seu gosto no livro.	Não.	Não.	Não.		
A12	Não, apenas resume a estrutura global do texto, expressando o seu gosto no livro.	Não, apenas resume a estrutura global do texto.	Não.	Sim, inicialmente reconta o plano da narrativa numa sequência lógica. No entanto, não refere como termina a história devidamente.	Não.	
A21	Não.	Não.	Sim, inicialmente reconta o plano da narrativa numa sequência lógica. No entanto, não refere como termina a história devidamente.	Sim: inicialmente reconta o plano da narrativa numa sequência lógica. No entanto, não refere como termina a história devidamente.	Não.	
A22	Sim, reconta o plano da narrativa numa sequência lógica, respeitando a sua estrutura.	Sim, reconta o plano da narrativa numa sequência lógica, respeitando a sua estrutura.	Não.			
A5	Sim, reconta o plano da narrativa numa sequência lógica, respeitando a sua estrutura.	Sim, reconta o plano da narrativa numa sequência lógica, respeitando a sua estrutura.	Não.			

Relativamente ao reconto, os dados confirmam que os três alunos que declararam não ter aumentado o número de leituras com a utilização do caderno de leitura, não realizaram esta tarefa, visto que não recontaram o plano da narrativa numa sequência lógica e respeitando a sua estrutura. Deste modo, ao longo do processo de escrita, o aluno A23 tende a registar um comentário sobre a temática ou acontecimento do livro, enquanto o aluno A27, no seu primeiro livro registado, resume a estrutura global do texto e expressa o seu gosto pelo livro, no entanto, não realizou mais nenhum registo nos restantes livros. Já o aluno A12, nos seus dois primeiros livros, também resume a estrutura global do texto (no primeiro livro, também expressa o seu gosto por ele), enquanto no terceiro e último livro não efetua qualquer tipo de registo. Assim sendo, somente no quarto livro registado

reconta o plano da narrativa numa sequência lógica, mas mesmo assim, não menciona o desfecho da história.

No que concerne aos dados relativos aos alunos que declararam ter lido mais com a utilização deste recurso, é possível verificar que todos recontaram a história pelo menos duas vezes, embora o aluno A21 não tenha concluído esta tarefa adequadamente. Desta forma, o aluno A21, nos dois primeiros livros registados, não escreve o reconto, no entanto, verifica-se uma evolução no terceiro e quarto livro, sendo que reconta o plano da narrativa numa sequência lógica, todavia, não refere como termina a história. Apesar desta evolução, no último livro registado, não realiza, uma vez mais, o reconto. Tanto o aluno A5 como o A22, no início, realizam o reconto com a estrutura pretendida, porém, no seu último livro registado, também não realizam qualquer tipo de registo.

Nas indicações presentes no caderno de leitura, para além de os alunos terem de recontar, deveriam acrescentar os seus sentimentos e a sua posição crítica ao seleccionar um tópico presente nas instruções iniciais. A partir dos dados apresentados, verifica-se que nenhum aluno escolheu um tópico das instruções, mas, mesmo assim, os alunos A27 e A12 escreveram sobre o seu gosto pelo livro, evidenciando alguma necessidade de partilhar sentimentos acerca deste.

Posto isto, os dados confirmam que a maioria dos alunos não reconta a história, sendo que, muitos destes, tendem a comentar ou resumir a narrativa. Esta situação ocorre especialmente nos alunos que declararam não ter lido mais com o uso deste material pedagógico, pois somente o aluno A12 escreveu um reconto num dos livros registados. Embora os alunos que declararam o contrário também não recontarem, por vezes, a história lida, todos estes realizaram esta tarefa pelo menos uma vez.

De um modo geral, estes dados podem querer significar dificuldades a recontar a narrativa numa sequência lógica e estruturada, o que leva a refletir sobre a necessidade de apostar em atividades que promovam o reconto de textos literários em sala de aula. Também, estes dados podem evidenciar falta de motivação por parte dos alunos em elaborar o reconto, visto que esta tarefa exige uma maior capacidade de escrita e atenção ao plano geral da narrativa. Para além disso, os alunos poderão não compreender a importância do reconto na promoção do prazer em ler, revelando uma vez mais a necessidade de realizar atividades em sala de aula em torno do reconto escrito dos textos literários, em articulação com atividades de oralidade, pois este tipo de tarefa permite que o aluno tenha consciência de importância de compreender o texto para consequentemente, ter gosto em ler.

4.3.3. Compreensão/apreciação crítica e estética

Nesta categoria pretende-se analisar de que forma os alunos expressam a sua apreciação crítica e estética acerca dos livros lidos, tendo em conta os pressupostos defendidos por autores como Giasson e Rosenblatt. Assim sendo, procura-se compreender se, nos registos realizados no caderno de leitura, os alunos tendem a expressar sentimentos, emoções, opiniões e apreciações, bem como se estabelecem relações entre o texto, as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos sobre o mundo.

Os dados apresentam-se organizados em diferentes tabelas, que correspondem a cada subcategoria de análise. Deste modo, na seguinte tabela são apresentados os dados que permitem perceber se os alunos tendem a expressar os seus sentimentos e/ou emoções nos seus registos durante a escrita no caderno de leitura.

Tabela 9 - Expressão de sentimentos e/ou emoções acerca do livro

		Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
Expressa sentimentos e/ou emoções acerca do livro	A23	Não.	Não.	Sim, revela o gosto em ler a coleção de livros.	Não.	Não.	Não.
	A27	Sim, revela o gosto pela personagem principal.	Não.	Não.	Não.		
	A12	Sim, revela o gosto pela temática do livro.	Não.	Não.	Sim, revela o gosto em ler a coleção de livros.	Não.	
	A21	Sim, revela o gosto pelo livro e pelos outros livros do mesmo autor.	Não.	Não.	Não.	Sim, revela o gosto pelo livro.	
	A22	Não.	Sim, revela-se surpreso por um acontecimento da história.	Sim, revela o gosto pelo livro e pela sua ilustração.			
	A5	Sim, expressa sentimentos acerca do livro.	Não.	Sim, revela o gosto por uma história específica do livro.			

Relativamente aos alunos que declararam não ter lido mais com o uso do caderno de leitura, os dados mostram que, de um modo geral, estes tendem a não expressar os seus sentimentos e/ou emoções acerca do livro. Como podemos observar a partir da tabela, o aluno A12 foi o que mais expressou os seus sentimentos destes três alunos, sendo que escreveu este tipo de registo em dois livros lidos. Neste caso, este referiu o seu gosto pela temática do livro como, também, o gosto por ler outros livros da mesma coleção. Os restantes alunos (A23 e A27) só expressaram uma única vez os seus sentimentos em um

livro registado. Tal como o aluno A12, o aluno A23 também mencionou o gosto de ler outros livros da mesma coleção, enquanto o aluno A27 referiu a sua preferência pela personagem principal.

Globalmente, os alunos que mencionaram ler mais com a utilização deste material didático, tendem a registar mais sobre os seus sentimentos e/ou emoções comparando com os dados dos alunos anteriores. Tal como se observa na tabela, os três alunos expressaram em dois livros registados sentimentos, sendo que ambos referiram o gosto pelo livro lido. O aluno A21 expressa também o seu interesse em outros livros do mesmo autor, enquanto o aluno A22 realça o seu gosto num determinado acontecimento da história e na ilustração do livro. Já o aluno A5, como tinha lido um livro que contempla diferentes histórias revelou o seu interesse numa específica.

Os dados anteriores sugerem que os alunos que aumentaram o número de leituras ao utilizar este recurso tiveram maior necessidade de expressar os seus sentimentos pelos textos literários, ao comparar com os dados dos alunos que enunciaram a não alteração na quantidade de livros lidos. Para além disso, quando os alunos se expressam, nesta dimensão, tendem a partilhar sentimentos generalizados, limitando-se, muitas vezes, a expressar o gosto genérico pela história. Para comprovar este dado, apresento, de seguida, uma figura que ilustra o tipo de registo efetuado pelo aluno A21, no espaço *Tudo o quero dizer*, presente na fase *antes da leitura* (Figura 6).

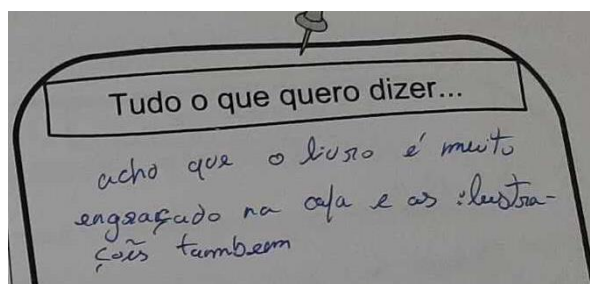


Figura 6 - Expressão de sentimentos do aluno A21 no seu primeiro livro registado

Tal como se observa neste exemplo, e à semelhança do que acontece com a maioria dos restantes alunos, a expressão de sentimentos e emoções assenta, na maioria das vezes, em afirmações genéricas, sem que seja apresentada uma justificação que sustente essas reações. Deste modo, os dados reforçam a necessidade de incentivar os alunos a refletirem mais aprofundadamente sobre as suas leituras, expressando sentimentos e/ou emoções acerca de acontecimentos específicos da história, dos valores transmitidos ou das características das personagens, contribuindo para um maior

envolvimento emocional entre o leitor e o texto literário, na linha do que defendem os autores referidos no quadro teórico, nomeadamente Louise Rosenblatt.

De seguida, será apresentada a tabela com dados que permitem compreender se os alunos relacionam o texto literário consigo mesmos, com a sua experiência de vida ou com o mundo, durante a escrita no caderno de leitura.

Tabela 10 - Relações do leitor com o livro

		Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
Relaciona o que lê consigo mesmo, com a sua experiência de vida ou com o mundo	A23	Não.	Não.	Sim, relaciona com a sua experiência de vida.	Sim, relaciona com a sua experiência de vida.	Sim, relaciona consigo mesmo e com a sua experiência de vida.	Não.
	A27	Não.	Não.	Não.	Não.		
	A12	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.	
	A21	Não.	Não.	Sim, relaciona o que lê consigo mesmo e com a sua experiência de vida.	Não.	Sim, relaciona com a sua experiência de vida.	
	A22	Não.	Sim, relaciona o que lê com o mundo.	Não.			
	A5	Sim, relaciona o que lê consigo mesmo.	Sim: relaciona o que lê com o mundo.	Não.			

Os dados dos alunos que declararam não ter lido mais com o uso deste recurso demonstram que, dois alunos, o A27 e o A12, nunca relacionaram o livro consigo mesmo, com a sua experiência de vida ou com o mundo. Deste modo, os dados evidenciam que o estabelecimento de relações entre o texto e a experiência pessoal não é uma prática consistente para estes alunos. Já o aluno A23, em seis livros registados, registou três vezes a sua relação. Inicialmente este aluno não relacionava o livro, mas ao longo do processo de escrita, começou a valorizar esta relação, desde o seu terceiro livro até ao quinto, sendo que, no seu último livro, não efetuou este tipo de registo novamente. Nos registos em que estabelece relações, este relaciona os livros com a sua experiência de vida, tal como exemplifica a figura seguinte (Figura 7).

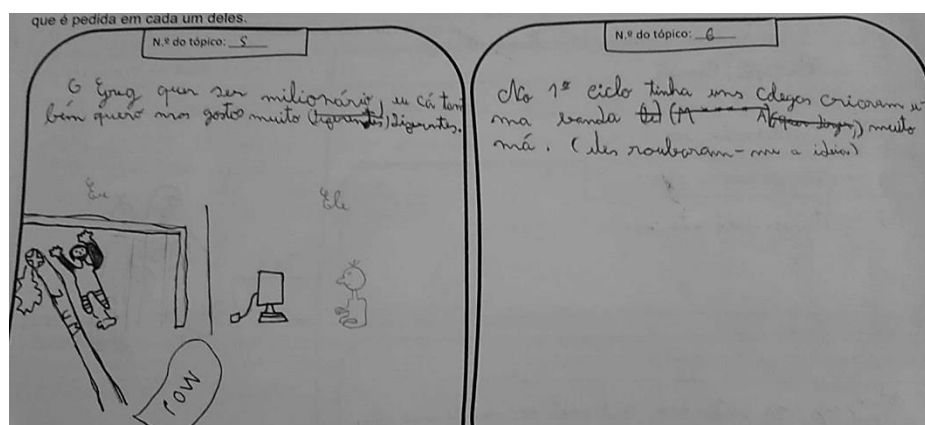


Figura 7 - Relações do aluno A23 com o livro no seu quinto livro registado

O aluno refere que *O Greg quer ser milionário, eu cá também quero, mas gostos muitos diferentes*. Esta afirmação complementa-se com uma ilustração que mostra que tem uma preferência distinta à da personagem principal. Já na reação, inscrita, do lado direito do caderno, o aluno menciona que *No 1.º Ciclo tinha uns colegas que criaram uma banda muito má (eles roubaram-me a ideia)*. Em ambas as reações, o aluno estabelece uma relação entre o texto e a sua experiência pessoal. No entanto, no segundo comentário, observa-se a necessidade de um maior aprofundamento da sua ideia, de modo a tornar mais clara a relação entre a experiência referida e a narrativa. É neste aspeto que o professor assume um papel fundamental, através dos comentários que realiza, uma vez que lhe cabe questionar o aluno e incentivá-lo a aprofundar a sua reflexão, tal como se observa na figura seguinte (Figura 8).

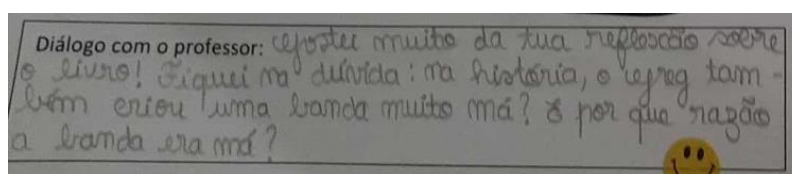


Figura 8 - Comentário do professor sobre a resposta do aluno A23 no seu quinto livro registado

Os restantes alunos, o aluno A21, A5 e A22 escreveram este tipo de registo, sendo que o aluno A21 e A5 registaram duas vezes e o aluno A22 uma vez. Nos seus dois primeiros livros lidos, o aluno A21 não escreve este tipo de registo, no entanto, no seu terceiro e último livro relaciona-os com a sua experiência de vida e, no seu terceiro, também relaciona consigo mesmo. Já o aluno A22 relaciona o livro com o mundo, no seu segundo livro registado, e o aluno A5 relaciona o livro consigo mesmo, no seu primeiro livro, e com o mundo, no segundo.

Posto isto, verifica-se que os alunos A23 e A21 progrediram na escrita sobre os textos literários, pois começaram a valorizar a relação do livro com uma das diferentes dimensões mencionadas. No entanto, tanto estes dois alunos como os restantes, ainda não refletem frequentemente sobre esta dimensão emocional, especialmente os alunos que declararam não ter lido mais com o uso deste recurso. Mesmo assim, identificam-se alguns registos que evidenciam tentativas relevantes de conexão com o texto sendo, por isso, apresentados alguns exemplos (Figura 9,10,11).

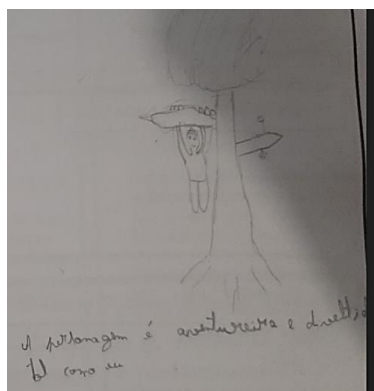


Figura 9 - Relação do aluno A5 com o livro no seu primeiro livro registado

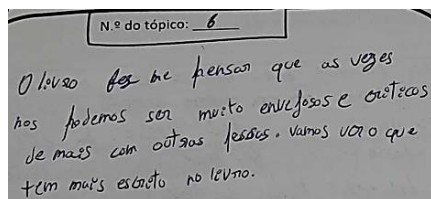


Figura 10 - Relação do aluno A5 com o livro no seu segundo livro registado

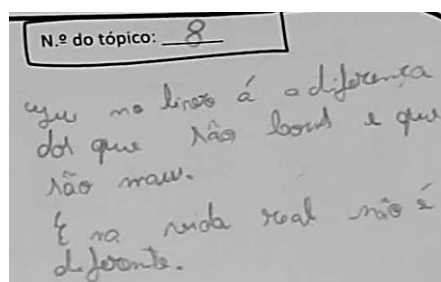


Figura 11 - Relação do aluno A21 com o livro no seu último livro

Estas figuras mostram que, mais do que a quantidade de registos, é a sua qualidade e o seu significado para o aluno que são mais relevantes. A tarefa de relacionar o texto com o leitor deve ser trabalhada em sala de aula, para que seja cada vez mais valorizada pelos alunos tal como seria desejável. Sendo assim, os dados sugerem a necessidade de estimular os alunos para práticas que criem conexões entre o leitor e o texto literário, com o intuito de promover o sentido de identificação com os livros e como forma de os alunos prestarem atenção às relações que são possíveis de estabelecer, seja consigo mesmo, com a sua experiência de vida ou com o mundo.

Seguidamente, será exibida uma nova tabela, na qual será possível entender se os alunos tendem a expressar a sua opinião acerca dos livros lidos e registados no caderno de leitura.

Tabela 11 - Dimensão crítica do leitor

		Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
Expressa a sua opinião.	A23	Sim, refere a sua opinião acerca da personagem.	Sim, expressa a sua opinião sobre o livro.	Sim, refere a sua opinião acerca da personagem.	Sim, refere a sua opinião acerca dos acontecimentos da história.	Não.	Sim, refere a sua opinião acerca do mundo.
	A27	Sim: refere a sua opinião sobre termina a história e expressa uma opinião sobre o livro.	Não.	Não.	Não.		
	A12	Não.	Não.	Sim, expressa a sua opinião sobre a personagem e sobre um acontecimento da história.	Sim, refere a sua opinião acerca do que mudaria na história e sobre o título.	Sim, revela a sua opinião sobre a escolha do título.	
	A21	Sim, refere a sua opinião sobre como termina a história.	Não.	Não.	Não.	Não.	
	A22	Sim, refere a sua opinião sobre como termina a história e sobre a razão pela qual o autor escolheu o título.	Sim, expressa uma opinião sobre a personagem.	Sim, refere a sua opinião sobre como termina a história e sobre a razão pela qual o autor escolheu o título.			
	A5	Sim, refere a sua opinião sobre a razão pela qual o autor escolheu o título.	Sim, expressa uma opinião sobre a personagem e sobre o livro em geral.	Sim, refere a sua opinião sobre a história em geral.			

No que concerne aos dados dos alunos que declararam não ter lido mais com a utilização do caderno de leitura, cada um teve um percurso de escrita diferente. Neste caso, o aluno A23 foi constante neste tipo de registo, sendo que só não expôs a sua opinião no quinto livro registado. Nos seus registos, este escreveu a sua opinião sobre o livro, a personagem e um acontecimento da história, e sobre o mundo. Já o aluno A12 evoluiu neste registo, pois após o segundo livro, este começou a escrever a sua opinião, referindo o seu ponto de vista sobre a personagem e um acontecimento da história como, também, sobre a escolha do título por parte do autor. O aluno A27 foi o único destes alunos que não teve um registo positivo, pois só mencionou a sua opinião no seu primeiro livro registado. Este deu a sua opinião crítica sobre como considera terminar a história e acerca do livro, de um modo global.

Em relação aos alunos que declararam o contrário, os alunos A22 e A5 escreveram a sua opinião em todos os seus livros registados, sendo esta acerca das personagens e de como terminou a história, sobre a escolha do título por parte do autor e sobre o livro, de um modo geral. Já o aluno A21, tal como é possível observar na tabela, somente registou a sua opinião no seu primeiro livro, sendo que menciona como considera que termina a história.

Estes dados indicam que a dimensão crítica sobre os livros registados teve percursos distintos entre os alunos. Enquanto os alunos A23, A22 e A5 se mantiveram constantes na apresentação do seu ponto de vista, o aluno A12 evoluiu no seu registo ao longo da escrita no caderno de leitura e, em contraste, os alunos A27 e A21 não se envolveram significativamente neste tipo de registo. Assim sendo, verifica-se uma maior preferência por parte dos alunos em registar a sua opinião do que em expressar sentimentos ou em relacionar o livro com a sua experiência. Ainda assim, alguns alunos necessitam de ser incentivados para expressar a sua criticidade, pois esta é fundamental para criar uma maior ligação entre o texto literário e o leitor.

A próxima tabela apresentará dados que permitem compreender se os alunos apreciam a beleza das frases, palavras ou ilustrações dos livros.

Tabela 12 - Apreciação da beleza das frases, palavras ou ilustrações

		Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
Aprecia a beleza das frases, palavras ou ilustrações	A23	Sim, aprecia as palavras utilizadas pelo autor.	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
	A27	Não.	Não.	Não.	Não.		
	A12	Não.	Sim, mas, neste caso, refere que as palavras não lhe dão prazer a ler e que o livro deveria ter ilustrações.	Sim: aprecia as palavras utilizadas pelo autor.	Não.	Sim, aprecia as ilustrações nas histórias; aprecia as palavras utilizadas pelo autor.	
	A21	Sim, aprecia as palavras utilizadas pelo autor.	Não.	Não.	Não.	Sim, aprecia as ilustrações.	
	A22	Não.	Não.	Não.			
	A5	Não.	Não.	Não.			

Em relação aos alunos que mencionaram não aumentar o número de leituras com o uso deste material didático, é possível verificar registos distintos nesta dimensão. O aluno A12 foi o que realizou mais registos, sendo estes no segundo, terceiro e quinto livro. No seu primeiro registo, em vez de apreciar a linguagem do autor, este refere que as palavras utilizadas e a falta de ilustrações no livro não lhe conferem prazer em ler. Nos restantes registos, este aprecia a beleza das palavras do autor e as ilustrações do livro. Já o aluno A23 só efetuou um registo no primeiro livro, no qual aprecia as palavras do autor, enquanto o aluno A27 nunca escreveu a sua apreciação sobre frases, palavras ou ilustrações dos livros lidos.

Dos alunos que mencionaram aumentar o número de leituras com o uso deste recurso, os alunos A5 e A22 nunca realizaram este tipo de registo. O aluno A21 registou no seu primeiro livro uma apreciação sobre as palavras utilizadas pelo autor e, no último livro, apreciou as ilustrações.

Os dados expostos sugerem que este tipo de registo não é apreciado pelos alunos, pois só um aluno é que teve um registo mais frequente e metade destes alunos não efetuou uma única vez este tipo de registo. Também, não se observa um registo constante dos alunos que fizeram este registo. Estes dados podem indicar que os alunos não atribuem relevância à linguagem do autor e/ou às ilustrações do livro, como, também, podem não sentir necessidade de refletir sobre este tipo de registo. Deste modo, verifica-se que esta também deverá ser uma prática realizada com uma maior intencionalidade em sala de aula, como forma de os alunos se tornarem mais recetivos e sensíveis ao texto literário.

A última tabela expõe os dados que levam a entender se os alunos recorrem à ilustração para explicar ou exemplificar informação escrita.

Tabela 13 - Utilização da ilustração para explicar ou exemplificar informação escrita

		Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4	Livro 5	Livro 6
Recorre à ilustração para explicar ou exemplificar informação escrita	A23	Não.	Não.	Não.	Não.	Sim, explica informação escrita.	Sim, explica informação escrita.
	A27	Não.	Não.	Não.	Não.		
	A12	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.	
	A21	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.	
	A22	Sim, utiliza a ilustração para exemplificar informação escrita.	Sim, utiliza a ilustração para exemplificar a informação escrita.	Sim, utiliza a ilustração para exemplificar a informação escrita.			
	A5	Sim, utiliza a ilustração para explicar a informação escrita.	Sim, utiliza a ilustração para exemplificar a informação escrita.	Sim, utiliza a ilustração para exemplificar a informação escrita.			

Dos alunos que mencionaram não aumentar o número de leituras com o uso do caderno de leitura, os alunos A27 e A12 não realizaram qualquer ilustração com o objetivo de exemplificar ou explicar informação escrita. Já o aluno A23, inicialmente não recorria à ilustração, no entanto, nos seus dois últimos livros registados, este utiliza-a para explicar informação escrita, revelando uma evolução positiva neste tipo de registo.

Relativamente aos alunos que declararam o contrário, os alunos A22 e A25 recorrem à ilustração em todos os seus registos, sendo que ambos utilizam tanto para explicar, como para exemplificar informação escrita. Já o aluno A21 nunca utiliza este tipo de registo durante a escrita no caderno de leitura.

Tendo em consideração que, desde o momento inicial, se deu abertura à utilização da ilustração como um modo de registo no caderno de leitura, esperava-se uma maior adesão. Neste caso, verifica-se que, para metade destes seis alunos, a ilustração é um bom meio para explicar ou exemplificar o que foi anteriormente escrito, especialmente para os alunos A22 e A25. Porém, para a outra metade dos alunos, os dados indicam que este tipo de registo nunca foi visto como uma mais-valia para a expressão de sentimento e/ou opiniões.

Em suma, os dados apresentados nesta categoria desafiam os professores a pensarem sobre as potencialidades do caderno de leitura e como ele pode ser um aliado extraordinário no sentido de construir leitores capazes de compreender o texto, mas também de se posicionar sobre ele, mostrando como este teve ou não relevância na sua vida.

5. Análise global dos resultados e considerações finais do estudo

Através do presente estudo, foi possível compreender o impacto que o caderno de leitura teve nos alunos da turma. Tal como referem diversos autores, como Azevedo e Balça (2016), para que haja práticas de leitura, é necessário que o ato de ler seja uma experiência prazerosa. Nesse sentido, desde já, considero como um aspeto positivo neste estudo a possibilidade de os alunos selecionarem os livros que desejam ler, pois considero que este envolvimento facilita no desenvolvimento de uma relação entre o leitor e o texto, essencial para promover respostas estéticas.

De acordo com os dados analisados, compreendeu-se que o caderno de leitura foi um estímulo para o aumento do número de livros lidos por parte da maioria dos alunos. No entanto, para certos alunos, o uso deste recurso ainda não possibilitou desenvolver a escrita contínua em torno dos livros. Desta forma, verifica-se que, para que caderno de leitura faça diferença, potenciando a relação dos alunos com a leitura, é fundamental a constante reflexão sobre as estratégias propostas. Tal como defendem Viana e Martins (2009) para que os alunos estejam motivados, é necessário consciencializá-los sobre a importância de pensar, refletir e relacionar o texto consigo mesmo, com as suas experiências e com o mundo. É importante igualmente terem a oportunidade de ler livros diversificados e escolhidos por si, podendo o professor mediar essas escolhas, de forma a favorecer o envolvimento dos alunos com os livros.

O caderno de leitura é uma ferramenta capaz de potenciar competências de leitura, mas a sua eficácia não foi uniforme. Enquanto alguns alunos realizaram a quantidade de registos esperada em cada livro, outros diminuíram o número de registos e alguns alunos apenas registaram um livro, não chegando a efetuar os oito registos previstos. As fases *durante e após* a leitura foram a que apresentaram menor adesão, o que levou essencialmente a refletir sobre os seus principais fatores. O fator motivação destaca-se, pois, comprovou-se que os alunos se sentiam envolvidos na fase *antes da leitura*, contudo, a quantidade de registos foi diminuindo nas outras fases, provavelmente fruto do cansaço em escrever. A quantidade de propostas para cada fase poderá também ter sido um dos fatores para a diminuição do número de registos e, por isso, uma vez mais, realço a importância de refletir sobre o modo como este recurso foi pensado. Além disso, a falta de experiências ligadas à reflexão sobre os livros e as relações possíveis de criar, como também a escrita de um reconto que envolva a reflexão expressiva, poderá ter gerado a desmotivação ou, até mesmo, a desvalorização deste tipo de tarefas.

A partir dos dados referentes à última categoria, conseguimos perceber com maior detalhe a relevância de investir em atividades de compreensão leitora e de escrita nas aulas de Português para que, conseqüentemente, os alunos se desenvolvam enquanto leitores. Focando no momento *antes da leitura*, verificou-se que todos os alunos realizam previsões, no entanto, considero que se deve reforçar a atividade de inferir, de modo a escreverem respostas mais fundamentadas, com o intuito de desenvolverem o seu pensamento crítico e interpretativo.

O reconto é uma das propostas que potencia a compreensão leitora, mas que, como verificado, revelou ser uma das propostas que teve menor adesão e que suscitou maior dificuldade na sua realização. Na minha perspectiva, se queremos potenciar competências leitoras nos alunos, é importante que, primeiramente, estes tenham prazer em ler e, neste caso, tenham prazer em escrever sobre os livros lidos, mas esse prazer constrói-se também promovendo a compreensão. Por isso, considero que esta proposta não se tornou aliciante, pois acredito que, após a realização de um conjunto de propostas anteriores, os alunos possam não estar motivados para recontar a história, especialmente quando têm dificuldades na escrita. Por isso, apesar de compreender e valorizar os benefícios do reconto, seja ele oral ou escrito, caso desenvolvesse um novo caderno de leitura, não incluiria esta atividade neste recurso, podendo optar por explorar a compreensão leitora através do reconto, noutros momentos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Assim, apostaria no reconto oral e escrito em sala de aula, de modo a que os alunos, primeiramente, desenvolvessem competências nesse âmbito (Pereira, 2008). Sublinho que, a competência *compreensão leitora* pode também ser avaliada no momento em que os alunos escrevem no caderno de leitura as suas reflexões sobre as personagens, sobre acontecimentos da história ou quando relacionam com a sua vida, pois é um indício de que compreenderam o que leram.

Apesar das limitações já identificadas, o caderno de leitura permitiu a identificação e o confronto entre o leitor e o texto. Ainda assim, os resultados analisados permitiram concluir que se deve apostar, mais, em sala de aula, na partilha sobre sentimentos e/ou emoções que as histórias provocam, relações geradas entre o leitor e o livro e o pensamento crítico de modo a que, em momentos, mais autónomos, de leitura, os alunos possam mobilizar as estratégias aprendidas e utilizadas em sala de aula. A compreensão voltada para a criticidade destacou-se nas tarefas propostas neste recurso, sendo um tipo de compreensão que continuo a considerar fundamental potenciar em qualquer ano de escolaridade e os dados comprovam essa necessidade. Os dados mostram

que o professor tem um papel desafiante no desenvolvimento de competências leitoras e, tal como Azevedo e Balça (2016) afirmam “A mediação leitora é a chave para o fomento de hábitos e gosto pela leitura.” (p.10). Por esse motivo, o professor deve ser responsável por formar leitores que apresentem autonomia, capacidade de pensar criticamente e de levantar hipóteses interpretativas sobre o texto literário.

Para concluir, acrescento alguns aspetos que poderiam contribuir para uma maior adesão ao caderno de leitura. Primeiramente, considero que teria sido vantajosa uma maior interligação entre o uso do caderno de leitura e as atividades complementares. Tal como se verifica na tabela 2, referente à síntese geral do processo didático, as atividades *Clube de Leitura* e *Dia Aberto* foram realizadas poucas vezes, tendo em conta que o recurso pedagógico em estudo foi utilizado pelos alunos durante o ano letivo. Deste modo, creio que se tivesse apostado nesta interligação, poderia ter promovido uma maior adesão à escrita sobre os livros, pois os alunos necessitavam do uso do caderno de leitura para gerar diálogo em torno dos livros. Para além disso, considero que deveria ter sido dado mais tempo letivo para os alunos escreverem no caderno de leitura. Contudo, o tempo disponível foi o tempo possível, pois era necessário cumprir a planificação anual/aprendizagens esperadas para o ano de escolaridade.

Apesar de os resultados obtidos não terem sido os esperados, pois considerava expectável haver uma maior adesão por parte de todos os participantes e uma maior reflexão em volta dos livros lidos, continuo a considerar relevante a utilização deste recurso pedagógico para formar leitores. O facto de um número considerável de alunos ter lido mais e explorado a sua relação com a leitura, através da escrita no diário de leituras, confirma o potencial deste recurso. Ainda assim, tenho consciência da necessidade de reformular as pistas de orientação deixadas no caderno de forma a torná-lo mais aliciante. Provavelmente, caso reformulasse o caderno de leitura, diminuiria o número de tarefas propostas, mas tendo sempre em consideração o desenvolvimento da capacidade de compreender, interpretar e apreciar esteticamente o texto.

CONCLUSÃO

A escrita deste relatório possibilitou a reflexão acerca dos dois anos de mestrado, que me transformaram por meio de um conjunto de aprendizagens nas variadas dimensões. Mesmo assim, reconheço que tenho um longo percurso para ir fazendo, pois terminar o curso não significa encerrar o meu processo de aprendizagem e de crescimento profissional.

Ao refletir sobre as diferentes Práticas Pedagógicas, pude ter consciência do trabalho desenvolvido e da minha evolução. Vivenciar o ciclo pedagógico e refletir sobre o mesmo, permitiram-me compreender a importância de cada fase e dos aspetos que devo melhorar, como a observação mais consciente e uma avaliação centrada no *feedback*. Ao longo das Práticas Pedagógicas experienciei diversos sentimentos, desde alegria à angústia, porque, de facto, são vários os desafios que exigem adaptações, persistência e, sobretudo, reflexão. Por isso, o apoio dos professores orientadores e supervisores foi fundamental no desenvolvimento de competências enquanto docente. O contacto com contextos educativos distintos, alunos com características específicas e, até, a partilha de ideias com a minha colega de Prática Pedagógica e com outras colegas de curso, possibilitaram-me compreender diferentes perspetivas pedagógicas e ter um olhar mais atento ao próximo.

Quanto ao estudo investigativo realizado, considero que o caderno de leitura mostrou ser um recurso pedagógico bem estruturado e com potencial para desenvolver competências literárias, embora a sua utilização não tenha surtido os resultados esperados. Mesmo assim, tenho o objetivo de implementar este recurso pedagógico enquanto docente, apesar de efetuar as alterações mencionadas nas considerações finais. A partir deste estudo, compreendi, também, a importância do papel mediador do professor na promoção de práticas de leitura, tal como, na produção de respostas estéticas por parte dos alunos. Deste modo, é fundamental criar espaços em sala de aula onde a leitura de textos literários assuma o lugar central, promovendo a compreensão, interpretação e o reconto (oral e escrito), mas, igualmente, a reflexão, a expressão de sentimentos e/ou emoções e a partilha das relações que os alunos estabelecem com os textos.

Posto isto, afirmo que o caderno de leitura será um aliado ao longo do meu percurso profissional. Comprometo-me a ter um olhar reflexivo relativo às competências que este permite desenvolver no aluno, adaptando-o sempre que precise para que se torne cada vez mais aliciante. Acredito que este estudo representa o início de um longo percurso

em volta deste recurso, pois os dados analisados despertaram-me curiosidade em reformulá-lo, bem como a vontade de apostar em aulas que promovam, de forma consistente, competências literárias nos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25–41.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18677>
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (Coords.). (2016). *Leitura e educação literária*. Pactor..
- Azevedo, F., Chagas, L. & Bazzo, J. (2018). Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. *Leitura: Teoria & Prática*, 36 (74), p. 15-30.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58658/1/710-1642-1-SM.pdf>
- Azevedo, F. J. F. (2014). *Literatura infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* (1 ed.). Lulu Press.
- Azevedo, F., Martins, C. O. & Magalhães, L. (2023). *Práticas de leitura e educação literária* (1 ed.). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
<https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/e7f03c78-93dd-47d5-bac1-5e5398b11ced/content>
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem* (1.^a Ed.). Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Barbeiro, L., & Gamboa, M. J. (2014). *Leitura: Descoberta e partilha: O papel dos clubes de leitura. Análise dos questionários do projeto Leitores Ibéricos*. ESECS/IPLeiria.
http://lectibe.eu/attachments/article/178/Estudo_Leitura_Descoberta_e_Partilha_Lectibe.pdf
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em educação histórica: Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 29-43). Universidade do Minho.
https://www.researchgate.net/profile/IsabelBarca2/publication/277215929_Concepcoes_de_adolescentes_sobre_multiplas_explicacoes_em_historia/links/55956db008ae21086d2068cb/Concepcoes-de-adolescentessobre-multiplas-explicacoes-em-historia.pdf

- Batista, P. C., Balça, Â., & Lima, S. O. (2023). Educação literária: Uma proposta de mediação no contexto português. *Revista Afluente: Revista de Letras e Linguística*, 8(23), 205–222. https://www.rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/35702/1/Batista%2C%20Bal%C3%A7a%20%26%20Lima_2023.pdf
- Caels, F., Barbeiro, L. F. & Gouveia, C. A. (2020). Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, 12(2), 13-32. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17433>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2017). O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica*, (2), 25–36. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/2896>
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária* (1 ed.). Octaedro. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, (1), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Costa, H., & Oliveira, I. (2012). *O uso das tecnologias no ensino das ciências: Resultados preliminares de um estudo no âmbito de cursos de natureza profissionalizante* [Comunicação em conferência]. II Congresso Internacional TIC e Educação, Lisboa.
- Coutinho, C. & Fonte, C. (2006). *Implementação de um site para o ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem: o método das 28 palavras*. Minho: Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6453/1/SIIEo6clarice.pdf>
- Coutinho, C. P., (2013). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Custódio, P. B. (2012). Experiências significativas de leitura no 2.º CEB: Representatividade e qualidade dos textos literários. *Português: Investigação e Ensino*, 87–106. <http://hdl.handle.net/10400.26/47240>
- Custódio, P. B. (2019). A literatura que se ensina no 2.º ciclo do básico português: Desajustamentos e reduplicações. *Palimpsesto*, 18(30), 213–235. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/42923>

- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série A, n.º 129/2018.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Dias, A. (2023, julho 20). *A Educação artística como ferramenta para experimentar e pensar o mundo*. Património.pt. <https://www.patrimonio.pt/post/a-educacao-art%C3%ADstica-como-ferramenta-para-experimentar-e-pensar-o-mundo>
- Dionísio, M. L. A. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do livro de Português*. Edições Almedina.
<https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/9252aedb-33fd-4506-90b0-d2ed7b7baf5a>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Artes Visuais*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/c_artes_visuais.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Durão, R. L. (2010). *Acolhimento aos Alunos Estagiários da Formação inicial. Uma Proposta de Acolhimento e Integração* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2259/1/Tese%20Rita%20Durao.pdf>
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation: Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694.
https://www.researchgate.net/publication/237398785_Comprehension_et_interpretation_deux_composantes_complementaires_de_la_lecture_litteraire
- Fernandes, D. (2022). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202104/Folha1_Avaliac%25CC%25A7a%25CC%2583o_Formativa.pdf&ved=2ahUKEwjvk4nb6d2PAxWKVKQEHZqtBkIQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw3t6WypIQokqHPNB1HMfEHk
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20.
<https://iparadigma.org.br/biblioteca/participacao-social-artigo-um-olhar-sobre-a-inclusao/>
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: Textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, 168–183.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6492605.pdf>
- Gamboa, M. J. (2026). Do silêncio dos livros à voz dos leitores: O lugar da literatura na escola. *Palavras*, 64, 43–54. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.197>
- Giasson, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. De Boeck.
- Grossmann, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139–166.
- Henriques, M. S. S. (2023). *Impacto de percursos de descoberta orientada de gramática na autonomia dos alunos: contributo de um estudo no 9º ano*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/152816/2/642296.pdf>
- Jorge, N., & Carreira, I. (2023). Oralidade: Afinal, o que é uma apresentação oral? *Palavras*, 60-61, 33-44.
<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/article/view/168/159>
- Leite, S. A. (2017). O caderno de leitura: Um recurso a explorar. *Revista Dobra: Pensar com Artes*, 1–12.
https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/sara_leite.pdf
- Leite, T. (2010). *Planeamento e criação da ação de ensinar*. Universidade de Aveiro.
https://www.researchgate.net/publication/261359500_Planeamento_e_Concepcao_da_Accao_de_Ensinar
- Marques, S., & Solé, M. G. (2024). A empatia histórica para compreender o passado: Um estudo com professores e alunos do 2.º ciclo do ensino básico da zona Centro de Portugal. In P. Miralles Sánchez, R. Sánchez Ibáñez, & J. R. Moreno Vera (Coords.), *Aprender historia en el siglo XXI: Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico* (pp. 337–347).
<https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/81a62895-a096-4b20-bcbe-b97835994a2e/content>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C.

- S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Melo, I. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* [tese de doutoramento]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20318/1/Isabel%20Maria%20Pinto%20do%20Souto%20e%20Melo.pdf>
- Mendes, M. F., & Delgado, C. C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/geometria_0.pdf
- Menino, H. & Rodrigues, M. (2019). Resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemática. In D. Tavares, H. Pinto, H. Menino, I. Rocha, N. Rainho, M. Rodrigues, R. Cadima & R. Costa (Eds.), *Desafios Matemáticos: 20 anos de problemas para os primeiros anos* (pp. 13-23). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Politécnico de Leiria. https://www.ipleiria.pt/esecs/wp-content/uploads/sites/15/2019/10/Livro_Desafios_Matematicos_WEB.pdf
- Miranda, V. (2013). *A interpretação de documentos no ensino da História e da Geografia: análise e construção de documentos escritos e gráficos* [Dissertação de mestrado]. Universidade Nova de Lisboa. https://run.unl.pt/bitstream/10362/13801/1/VANDA_5190_relata_pratica_supervisionada_final.pdf
- Moreira, M. (2004). *As Fontes Históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2631/1/tese.pdf>
- Morgado, C. I. R., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 43–56. <http://hdl.handle.net/10400.26/47515>

- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/cafacf9c-9a1c-48d8-9d93-2f2443ddc301>
- Pereira, L. A. (2000). A escrita de “Diários de Leituras”. *Palavras*, (18), 19-34.
- Pereira, L. A., (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência* (2.^a ed.). Texto Editora.
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didáctica aplicada* (1.^a Ed.). Livros Horizonte.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (1.^a ed.). Edições Almedina.
- Ribeiro, J. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista portuguesa de pedagogia*, p. 51-81. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3
- Ribeiro, J. M., Festas, I., & Damião, M. H. (2018). Educação poética: Um programa para o 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52(1), 81–99.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://imactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1647-8614_521_5/4837/22515&ved=2ahUKEwjImaK5xfOFaxWXTqQEHalnCeIQFnoECQQAQ&usg=AOvVaw2VPedGyTmidIzlPXu6tgeQ
- Rodrigues, I. M. F. (2010). *Olhar o Ensino da História e da Geografia: Um Estudo de Caso* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
<https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/bde7c09f-6605-48b1-b425-622e5a541653/content>
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory Into Practice*, 21(4), 268–277.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0973184913411187>
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In C. A. Gomes, M. Figueiredo, H.

- Ramalho, & J. Rocha (Coords.), *XIII SPCE: Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1045–1053). Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação. <https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/f7c4696d-59b5-4dcb-a872-eee3e4064a4b>
- Serrão, J. (1993). *Pequeno Dicionário de História de Portugal* (1.^a Ed.). Figueirinhas.
- Silva, B. M. D. C., Pedro, V. I. D. C., & Jesus, E. M. (2024). Educação inclusiva. *Revista Científica Semana Académica*, (99). [file:///C:/Users/Filipe/Downloads/Artigo%20\[Educa%C3%A7%C3%A3o%20in%20clusiva%20de%20Berenice%20Silva\].pdf](file:///C:/Users/Filipe/Downloads/Artigo%20[Educa%C3%A7%C3%A3o%20in%20clusiva%20de%20Berenice%20Silva].pdf)
- Silva, C. V., Martins, M. & Cavalcanti, J. (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas Práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Departamento de Formação em Educação Básica. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1202/1/boas_pagina_o_TR.pdf
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Guia de implementação do programa do português do ensino básico*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76057/2/43847.pdf>
- Silvano, J. D. R. & Viana, F. L. (2024). Ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura. *Leitura: Teoria & Prática*, 42 (92), 19-33. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/1037/735>
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP – O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sinha, S. (2009). Rosenblatt's theory of reading: Exploring literature. *Contemporary Education Dialogue*, 6(2), 223–237. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0973184913411187>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43–61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp. 45–68). Lidel.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/11e0199b-b672-4f29-864a-5689b69d2781>

- Tavares, C. (2013). *A inclusão escolar num agrupamento de escolas* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/fdeb6455-982d-4fe4-9c25-672eb1f0a2fc>
- Tavares, D., Pinto, H., Menino, H., Rocha, I., Rodrigues, M., Rainho, N., Cadima, R., & Costa, R. (2019). *Desafios matemáticos: 20 anos de problemas para os primeiros anos*. Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. https://www.ipleiria.pt/esecs/wpcontent/uploads/sites/15/2019/10/Livro_Desafios_Matematicos_WEB.pdf
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.
- Viana, L. F., & Martins, M. M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9–41). Almedina.
- Viana, L. F., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica: Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico*. Edições Almedina.
- Vieira, I. F. S. (2019). *Cadernos de leituras: Uma estratégia pedagógica para desenvolver a capacidade de ler para apreciar textos literários no 4.º ano de escolaridade* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/fb2ecdc2-78cd-46c2-abc0-5ce7fe97094f>
- Vieira, R. (2021). *Da factualidade da multiculturalidade às pedagogias diferenciadas: O papel da mediação intercultural e sociopedagógica* [Comunicação em conferência]. XXVII Colóquio AFIRSE Portugal, Lisboa. <https://iconline.ipleiria.pt/entities/publication/7ae90e53-2225-410c-ae64-ee5f12c997de>
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra: Português – Investigação e Ensino*, 465–478. https://www.researchgate.net/publication/264694849_Ensinar_gramatica_pela_a_bordagem_ativa_de_descoberta
- Yopp, R., & Yopp, H. (2006). *Literature based reading activities*. Pearson.

ANEXOS

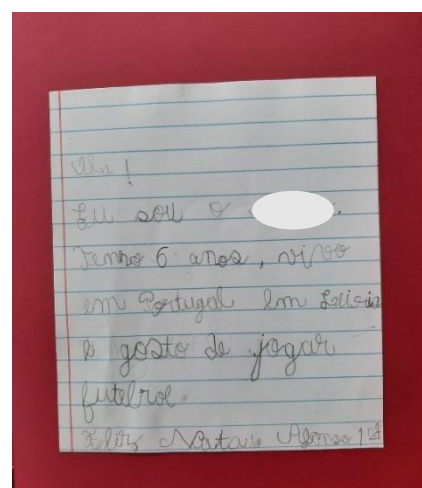
Anexo 1 – Atividade “Bruxa Sabrina”



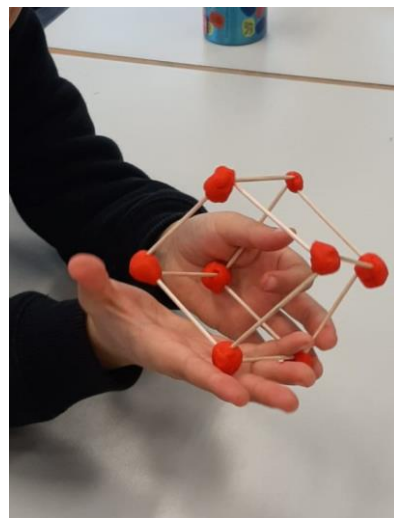
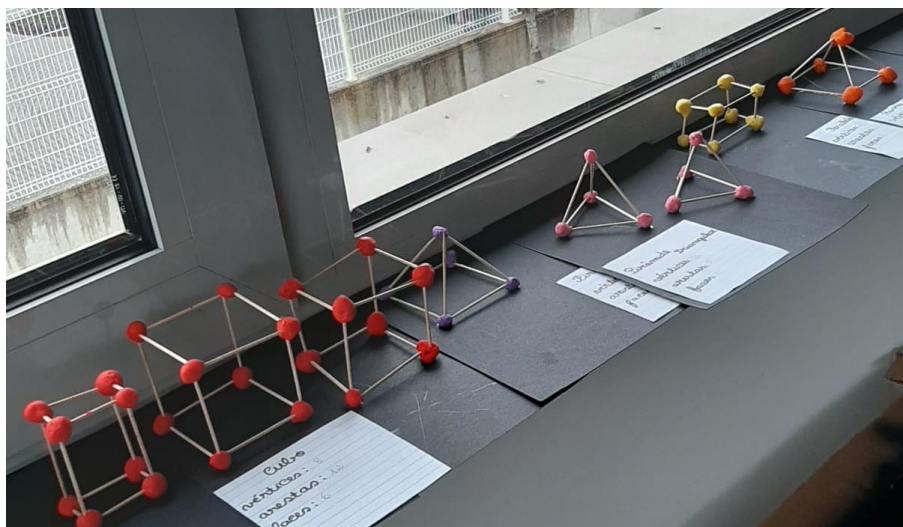
Anexo 2 – Atividade “Teatro de fantoches”



Anexo 3 – Envio de cartas para Moçambique



Anexo 4 – Construção de sólidos geométricos



Anexo 5 – Criação de fantoches



Anexo 6 – Construção do castelo com sólidos geométricos



Anexo 7 – Atividade experimental “Ver, cheirar, provar!”



Anexo 8 – Tarefa de matemática

Elementos do grupo:				
Como classificas o grau de dificuldade desta tarefa?				
MUITO FÁCIL	FÁCIL	UM POUCO DIFÍCIL	DIFÍCIL	MUITO DIFÍCIL
☐	☐	☐	☐	☐

Tarefa de matemática

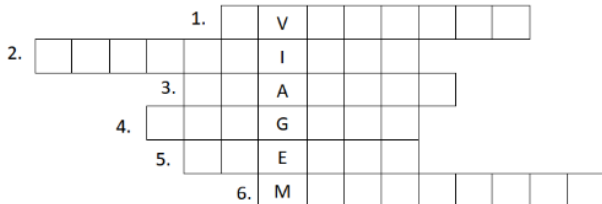
Existem os seguintes tipos de barcos para que os refugiados consigam fugir do seu país: barcos com capacidade para 20 pessoas, barcos com capacidade para 14 pessoas e barcos com capacidade para 10 pessoas. Sabendo que 160 refugiados estão a tentar fugir do seu país, quantos barcos são necessários para que isso seja possível?

Nota: todos os barcos devem ter a lotação máxima completa.

Anexo 9 – Exercícios de interpretação sobre o livro *A viagem*, de Francesca Sanna

"A Viagem", de Francesca Sanna: Interpretação

1. Preenche o quebra-cabeças, usando palavras que se encontram na história escutada.



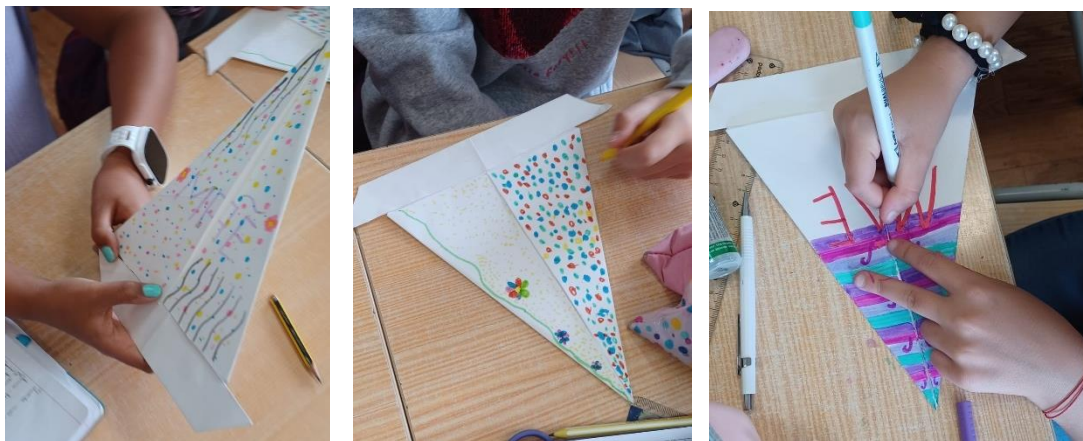
1. Como é que a mãe descreveu a viagem aos seus filhos antes de a iniciarem.
2. O que é que as três personagens da história tiveram de atravessar.
3. Quem acordou aos gritos as personagens da história.
4. Como estava o guarda quando as personagens queriam atravessar a fronteira.
5. Porque é que as personagens da história tiveram de fugir do seu país.
6. Como é que a amiga da mãe descreveu o país que iriam viver.

2. Observa as seguintes ilustrações retiradas do livro "A viagem", de Francesca Sanna. O que achas que as ilustrações querem transmitir?

(Responde à pergunta no teu caderno)

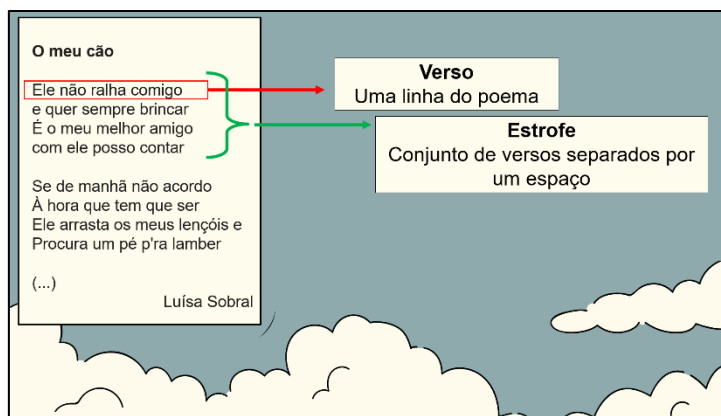


Anexo 10 – Postal do Dia da Mãe



Anexo 11 – *PowerPoint* com características do texto poético





Anexo 12 – Recurso de gramática: adjetivos

1 Hoje vamos aprender: _____

1- A rainha ficou pálida.
2- O escravo pobre não resistiu ao ataque.
3- O pobre escravo não resistiu ao ataque.

3.ª → Compara o sentido da palavra sublinhada na frase dois e na frase três.
Frase 2: _____
Frase 3: _____

1.ª → Rodeia os nomes presentes em cada frase;
2.ª → Sublinha as palavras que transmitem qualidades ou características aos nomes rodeados;

Conclusão que...
As palavras sublinhadas nas frases pertencem à classe dos _____. Os _____ são palavras que, geralmente, surgem depois do _____. Alguns adjetivos podem encontrar-se _____ ou depois do nome, no entanto, podem conter significados _____ (por exemplo, o adjetivo _____).

2

1- A rainha ficou pálida.
2- O príncipe era o primeiro filho do rei.

2.ª → O que pretende transmitir o adjetivo da primeira frase? _____
3.ª → O que pretende transmitir o adjetivo da segunda frase? _____

1.ª → Qual é o adjetivo de cada frase? (sublinha e escreve)
Frase 1: _____
Frase 2: _____

Conclusão que...
Adjetivos que pretendem ordenar o nome presente na frase. **Adjetivos qualificativos**
Adjetivos que pretendem qualificar ou transmitir características ao nome presente na frase. **Adjetivos numerais**

3

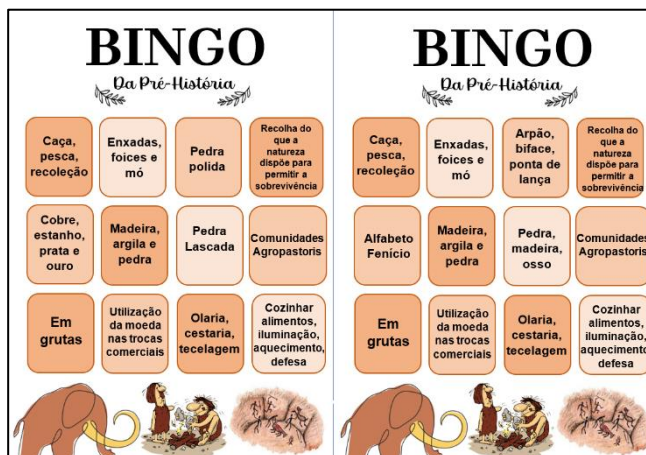
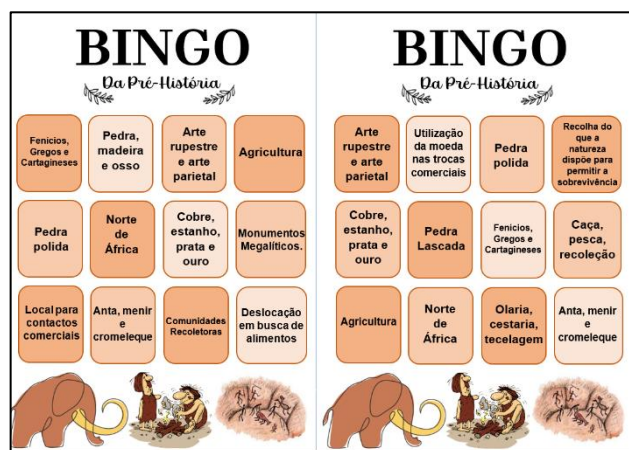
1- A rainha ficou pálida.
2- O rei ficou pálido.
3- O rei e a rainha ficaram pálidos.
4- O pobre escravo não resistiu ao ataque.
5- A pobre escrava não resistiu ao ataque.

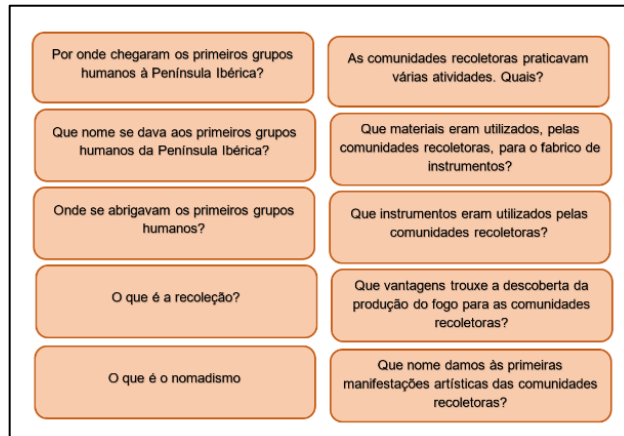
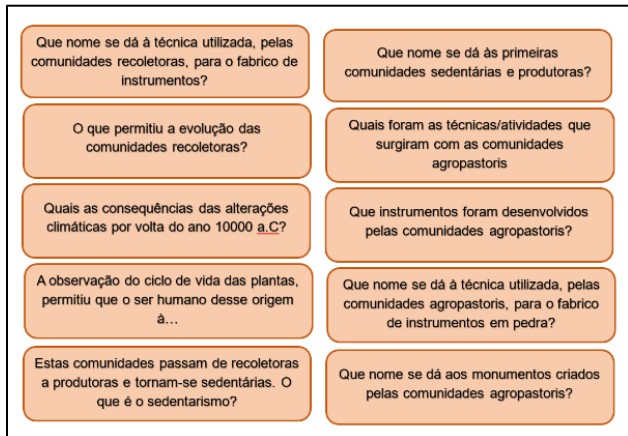
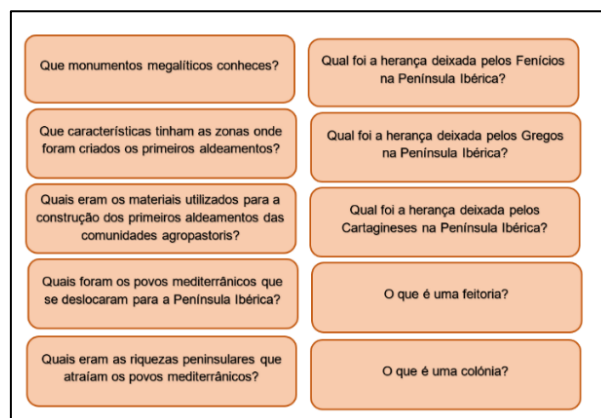
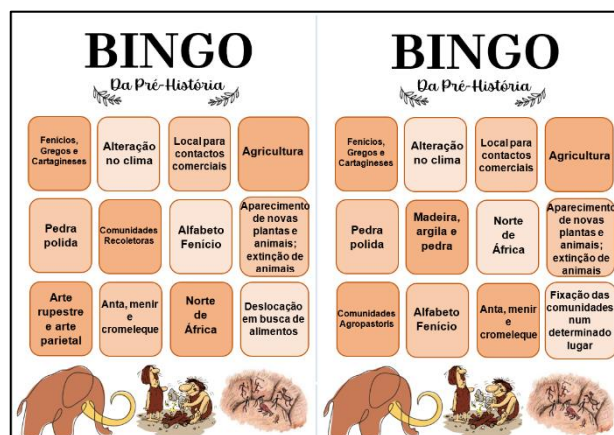
1.ª → Qual é o adjetivo de cada frase? (sublinha e escreve)
Frase 1: _____
Frase 2: _____
Frase 3: _____
Frase 4: _____
Frase 5: _____

2.ª → Observa os adjetivos presentes nas frases 1 e 2. Existe alguma diferença entre os dois objetivos? Justifica. _____
3.ª → O que acontece ao adjetivo da terceira frase? _____
4.ª → Observa os adjetivos presentes nas frases 4 e 5. Existe alguma diferença entre os dois objetivos? Justifica. _____

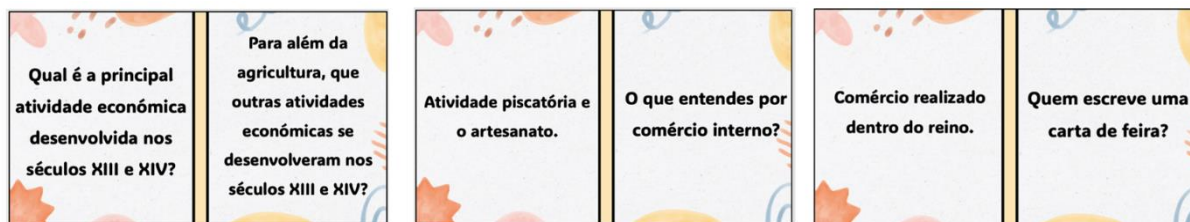
Conclusão que...
O adjetivo flexiona em _____ e _____ de acordo com o nome a que está associado (exemplo: frases 1 e 2). Nas frases em que estão associados dois nomes com géneros diferentes, o adjetivo é utilizado _____ (exemplo: frase 3). Existem adjetivos uniformes, isto é, continuam _____ mesmo que o nome associado esteja no masculino e no feminino ou no singular e no plural (exemplo: frases 4 e 5).

Anexo 13 – Jogo “Bingo da pré-história”





Anexo 14 – Jogo do dominó



(continua...)

Anexo 15 – Recurso sobre o conteúdo “Cortes de Coimbra de 1385”

A luta de sucessão ao trono e a independência de Portugal

O seguinte esquema será completado durante a aula.

```
graph TD; 1[ ] --- 2[ ]; 2 --- 3[ ]; 3 --- 4[ ]; 4 --- 5[ ]; 5 --- 6[ ]
```

Através da leitura do seguinte documento irás compreender o que ficou definido nas cortes de Coimbra de 1385. Após leres responde à seguinte pergunta.

Documento 1: As cortes de Coimbra de 1385

"Estava aí um muito grande letrado em leis, chamado doutor João das Regras. (...)

- Bem sabeis estamos reunidos para (...) tratar e resolver as coisas necessárias ao governo destes reinos (...). Convém-nos eleger rei que faça tudo o que é necessário para não cairmos na sujeição dos nossos inimigos. (...) Este D. João, Mestre de Avis, que tanto trabalhou e trabalha por honra e defesa destes reinos, é apto e idóneo e merece esta honra e estado de rei."

Fernão Lopes, Crónica de D. João I, 1450 (adaptado). Retirado da Escola Virtual

1. Refere o que ficou definido pelo Doutor João das Regras nas cortes de Coimbra?

Será que o exército português vence a invasão de 14 de agosto de 1385? Terás de ler o seguinte texto historiográfico para perceberes! De seguida, responde às perguntas.

Texto 1: A Batalha de Aljubarrota

"Justiça se faça a D. João I, que percebeu que aquela era a sua deixa, e com a sua bandeira à frente, liderou o seu destacamento para a refrega, gritando: *Avante, senhores, avante! Seu Jorge! Seu Jorge! Portugal! Portugal!* [...] Era aquela carga que ia decidir se D. João, Mestre de Avis, seria ou não o Rei de Portugal. E decidiu, porque a vanguarda castelhana, já quase sem espaço de manobra, ficou definitivamente cercada. [...] Os portugueses, totalmente envolvidos na luta [...] concentravam imenso poder de choque e de tiro a toda a volta de um inimigo sem espaço. [...] A dada altura a bandeira de Castela caiu; os primeiros castelhanos fizeram menção de retirar." (p. 104)

Duarte (2007), *Grandes Batalhas da História de Portugal*

1. Transcreve a frase que comprova qual dos exércitos se rendeu.

2. Atribui um novo título ao texto historiográfico de acordo com o que é abordado.

Anexo 16 – PowerPoint sobre o conteúdo “Comunidades agropastoris”

Vou contar-vos uma história...



Antes do momento de escuta da história...

Esta história retrata o que aconteceu às comunidades recoletoras ao longo dos anos.

Têm sugestões do que poderá ter acontecido, investigadores(as)?

Por volta de 10000 anos a.C verificou-se algo que mudou pouco a pouco a vida destas comunidades.

O que poderá ter acontecido?
(a resposta está num dos cartões)

Nesta época, ocorreu uma melhoria do clima da Terra.

Esta mudança aconteceu porque a temperatura deixou de diminuir, levando ao fim das glaciações, ou seja, o gelo que cobria algumas partes da Terra começou a derreter.

Houve um aumento da temperatura.

Provocou o fim das glaciações.

Reduziu as áreas cobertas por gelo.

Esta mudança provocou:

- o aparecimento de novas plantas,
- o aparecimento de novos animais
- e a extinção de animais.

Nota: não se esqueçam que estas mudanças levaram anos a acontecer



As mudanças no clima fizeram com que várias comunidades que viviam em lugares bem longe umas das outras e que não se conheciam, começassem a se desenvolver.

Foi na zona do **Crescente Fértil** que aconteceram as primeiras mudanças na vida de uma comunidade.



Fig. 4 - mapa do mundo

Génio da sistematização n.º 1

Investigador (a)

Que mudanças poderiam ter acontecido na vida das comunidades?

O ser humano começou a observar o ciclo de vida das plantas (observou como as plantas crescem), e a partir daí, aprendeu a reproduzi-las (aprendeu a controlar/selecionar as plantas para crescerem de novo).

Desta forma, o ser humano deu origem

à agricultura.

Pergunta mistério n.º 1

O que significa a frase:
Pouco a pouco os grupos humanos passaram de recolectores a produtores.

A frase significa que os grupos humanos, pouco a pouco, começaram a produzir mais alimentos do que a recolhê-los.

Génio da sistematização n.º 2

A atividade agrícola permitiu a produção de alimentos, na zona do Crescente Fértil cultivou-se essencialmente o trigo e a cevada.

As comunidades tinham que trabalhar nos campos durante um longo tempo para colhar, mais tarde, da colheita. Desta modo, devido à atividade agrícola, as comunidades começaram a permanecer no local.

Ao permanecerem num determinado lugar, estas comunidades tornaram-se

sedentárias.

Pergunta mistério n.º 2

O que é o sedentarismo?

O sedentarismo é a fixação dos grupos humanos (das comunidades) num determinado lugar.

No entanto, é essencial entender que, enquanto aguardavam o desenvolvimento das suas plantações, as comunidades continuavam a caçar animais e a apanhar frutos que a natureza dava.

Isso quer dizer que se continuou a recolher.

Para além da prática agrícola, as comunidades também criavam alguns animais, como a cabra ou o porco. Desta modo, a prática da agricultura e da criação de animais sustentavam comunidades. Assim, começou a haver um sentimento de pertença a uma comunidade, em que, possivelmente, os membros da mesma dividiam responsabilidades.

Agricultura Criação de animais Caça Recolha de frutos

O curioso (a) n.º 1

Abre o cartão que te foi dado e lê a curiosidade à turma.

Desta forma, estes grupos humanos começaram a controlar a sua alimentação, sem necessidade de se deslocarem constantemente para outro lugar.

Assim surgiram as

comunidades agropastoris.

Génio da sistematização n.º 3

Pergunta mistério n.º 4

Qual a diferença entre comunidades recoletoras e comunidades agropastoris?

As comunidades recoletoras alimentavam-se daquilo que recolhiam, enquanto as comunidades agropastoris produzem o seu próprio alimento. Além disso, as comunidades recoletoras eram nómadas, ou seja, necessitavam de deslocar de lugar à busca de alimento, sendo que as comunidades agropastoris são sedentárias, isto é, permanecem num determinado lugar.

O curioso (a) n.º 2

Abre o cartão que te foi dado e lê a curiosidade à turma.



Fig. 5 - Vênus de Willendorf

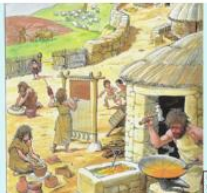
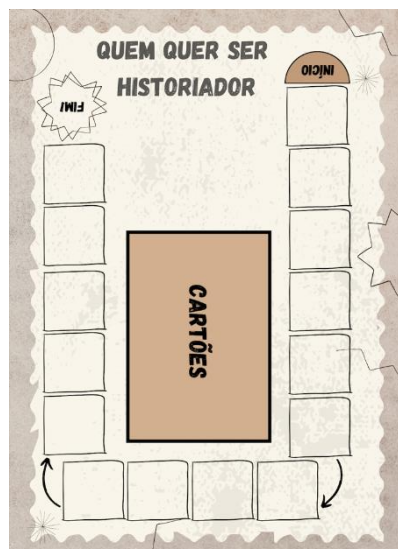


Figura 7: As comunidades agropastoris: as primeiras comunidades a dividir as responsabilidades

Anexo 17 – Jogo de tabuleiro “Quem quer ser historiador?”



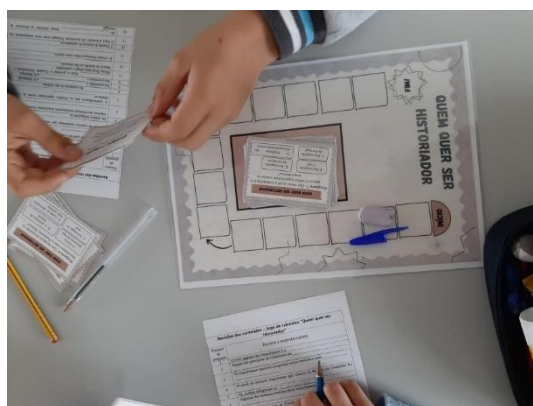
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 1: Que nome se dá ao livro sagrado dos muçulmanos? A: Bíblia B: Corão C: Torá D: Nenhuma das afirmações está correta	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso B O livro sagrado dos muçulmanos é o Corão.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 2: Qual das afirmações não é um dos princípios do Islamiismo? A: Dar retidão aos seus necessitados B: Ir pelo menos uma vez a Meca C: Fazer jejum durante o mês sagrado D: Todas as afirmações estão corretas	AVANÇA 2 CASAS (caso tenhas acertado na resposta) Afonso D Alguns dos princípios do Islamiismo são: dar retidão aos seus necessitados, ir pelo menos uma vez a Meca e fazer jejum durante o mês sagrado.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 3: Por que razão os muçulmanos queriam conquistar novos territórios? A: Expandir o Islamiismo B: Igualar os princípios da Bíblia C: Expandir o Cristianismo D: Nenhuma das afirmações está correta	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso A Os muçulmanos queriam conquistar novos territórios para expandir o Islamiismo (uma das razões).
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 4: Qual o nome do chefe do exército muçulmano que venceu as forças cristãs na Batalha de Guadalete? A: Maomé B: Tariq C: Ali D: Nenhuma das afirmações está correta	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso B O chefe do exército muçulmano que venceu as forças cristãs na Batalha de Guadalete foi Tariq.

QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 5: Para que região da Península Ibérica os cristãos se refugiaram dos muçulmanos? A: Al-andalus B: Pirenéus C: Astúrias D: Mérida	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso C Os cristãos refugiaram-se nas Astúrias.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 6: Que heranças trouxeram os muçulmanos para a Península Ibérica? A: Novos processos de rega B: A utilização da bússola C: Introdução da seda D: Todas as afirmações estão corretas	AVANÇA 2 CASAS (caso tenhas acertado na resposta) Afonso D Algumas das heranças trazidas pelos muçulmanos foram: novos processos de rega, a utilização da bússola e a introdução da seda.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 7: Que nome se dá à contraofensiva que os Cristãos organizaram contra os muçulmanos? A: Reconquista Cristã B: Reconquista de territórios C: Reconquista de Portugal D: Nenhuma das afirmações está correta	AVANÇA 2 CASAS (caso tenhas acertado na resposta) Afonso A A contraofensiva que os Cristãos organizaram contra os muçulmanos chama-se Reconquista Cristã.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 8: Que nome se dá ao chefe militar que foi aclamado rei das Astúrias? A: Afonso B: Afonso Henriques C: Pelágio D: Raimundo	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso C Pelágio foi aclamado rei das Astúrias.

QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 9: O que foi concebido a D. Raimundo? A: Condado Portucalense B: Condado da Catalonha C: Condado da Gália D: Rei de Navarra	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso C Foi concebido o Condado de Gália a D. Raimundo.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 10: O que foi concebido a D. Henrique? A: Condado Portucalense B: Condado da Catalonha C: Condado da Gália D: Rei de Navarra	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso B Foi concebido o Condado Portucalense a D. Henrique.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 11: Quem ficou a governar o Condado Portucalense após a morte de D. Henrique? A: Fernando Trava B: D. Afonso Henriques C: D. Teresa D: D. Afonso VI	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso C D. Teresa ficou a governar o Condado Portucalense após a morte de D. Henrique.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 12: Qual foi a consequência da Batalha de São Mamede? A: D. Henrique ficou a governar o Condado B: D. Afonso Henriques ficou a governar o Condado C: D. Teresa ficou a governar o Condado D: D. Afonso VI	AVANÇA 2 CASAS (caso tenhas acertado na resposta) Afonso B Após a batalha de São Mamede, D. Afonso Henriques ficou a governar o Condado Portucalense.

QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 13: Qual era o objetivo de D. Afonso Henriques? A: Tornar o Condado Portucalense independente B: Alargar o seu território para sul C: Todas as afirmações estão corretas	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso C D. Afonso Henriques tinha como objetivo tornar o Condado Portucalense independente e alargar o seu território para sul.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 15: Em que ano o Papa Alexandre III reconheceu Portugal como reino? A: 1179 B: 1135 C: 1297 D: 1143	AVANÇA 1 CASA (caso tenhas acertado na resposta) Afonso A O Papa Alexandre III reconheceu Portugal como reino independente em 1179.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 14: Em que ano foi assinado o Tratado de Zamora? A: 1179 B: 1135 C: 1297 D: 1143	AVANÇA 2 CASAS (caso tenhas acertado na resposta) Afonso D O Tratado de Zamora foi assinado em 1143.
QUEM QUER SER HISTORIADOR Pergunta 16: Em que tratado foram definidas as fronteiras de Portugal? A: Tratado de Zamora B: Tratado de Alcanices C: Tratado de Alcanices D: Nenhuma das afirmações está correta	AVANÇA 2 CASAS (caso tenhas acertado na resposta) Afonso B No Tratado de Alcanices foram definidas as fronteiras de Portugal.

Revisões dos conteúdos – Jogo de tabuleiro “Quem quer ser Historiador”	
Número da pergunta	Escreve a resposta correta.
1	O livro sagrado dos muçulmanos é o _____.
2	Alguns dos princípios do Islamiismo são _____.
3	Os muçulmanos queriam conquistar novos territórios para _____.
4	O chefe do exército muçulmano que venceu na Batalha de Guadalete foi _____.
5	Os cristãos refugiaram-se _____.
6	Algumas das heranças trazidas pelos muçulmanos foram _____.
7	A contraofensiva que os Cristãos organizaram contra os muçulmanos chama-se _____.
8	_____ foi aclamado rei das Astúrias.
9	Foi concebido o _____ a D. Raimundo.
10	Foi concebido o _____ a D. Henrique.
11	_____ ficou a governar o Condado Portucalense após a morte de D. Afonso Henriques.
12	Através da Batalha de São Mamede, _____.
13	D. Afonso Henriques tinha como objetivo _____.
14	O Tratado de Zamora foi assinado em _____.
15	O Papa Alexandre III reconheceu Portugal como reino independente em _____.
16	No _____ foram definidas as fronteiras de Portugal.



Anexo 18 – Questionário final

Questionário: utilização do Caderno de Leitura

1. Quantos livros registaste no Caderno de Leitura?
Registei _____ livros.

2. Achas que começaste a ler mais livros desde que escreves no Caderno de Leitura?
Sim ☐
Não ☐
Porquê?

3. O que escreveste no Caderno de Leitura ajudou-te a compreender as histórias? **Porquê?**

4. O que mais gostaste de escrever no Caderno de Leitura?

5. Como te sentiste ao escrever no Caderno de Leitura? **Porquê?**

6. Na tua opinião, é importante escreveres no Caderno de Leitura sobre o que lês? **Porquê?**

7. Na tua opinião, sentes que refletés mais sobre os livros que lês desde que utilizas o Caderno de Leitura? **Porquê?**

8. O Caderno de Leitura ajudou-te a gostares de ler mais?
Sim ☐
Não ☐

9. De todos os livros que leste, houve alguma personagem que te ajudou a pensar mais sobre ti? **Porquê?**

10. De todos os livros que leste, houve alguma personagem ou acontecimento que te ajudou a pensar mais nos outros? **Porquê?**

11. Qual foi a atividade que mais gostaste de realizar?
Registo no Caderno de Leitura ☐
"Dia aberto" (partilha do Caderno de Leitura) ☐
"Clube de leitura" (diálogo entre alunos sobre livros) ☐
Porquê?

12. Lembraste de algum comentário que o teu professor ou colega fez sobre aquilo que escreveste no Caderno de Leitura? Esses comentários foram importantes para ti? **Porquê?**

Obrigada pela participação! 😊

Anexo 19 – Questionário inicial

Questionário sobre hábitos de leitura

Nome _____

Preenche o questionário de acordo com a tua experiência com a leitura. Sé franco nas respostas que dás!

Em relação à leitura da obra *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner:

1. Leste esta obra? Sim ☐ Não ☐ Não concluí a leitura ☐

2. Por que razão leste esta obra?
Porque fui obrigado ☐ Tinha interesse ☐
Fui obrigado, mas tinha interesse ☐

3. Durante a leitura da obra, refletiste acerca das ações da Fada Oriana (ou seja, pensaste durante a leitura se as ações que a fada tinha eram corretas ou incorretas)? Sim ☐ Não ☐

A minha relação com a leitura de livros:

1. Gostas de ler? Sim ☐ Não ☐ Mais ou menos ☐
Porquê? _____

2. Com que frequência lês um livro?

todos os dias	
uma/duas vezes por semana	
uma vez por mês	
nunca	

 Outra opção: _____

3. Por que razão lês livros ou por que razão não lês livros? (podes selecionar mais do que uma opção)

Razão de ler	Razão de não ler
Aquiro novos conhecimentos	É cansativo
Adquiro novo vocabulário	Não existe nenhum livro que me agrade
É um ótimo passatempo	Não tenho tempo
Deixa-me relaxado(a)	Não aprendo nada
Leva-me para um mundo imaginário	Não tenho vontade
Outra opção:	Outra opção:

4. Em que local lês livros?

5. Consideras que é importante ler?
Sim ☐ Não ☐
Porquê? _____

6. Que livros é que gostas de ler?

7. Aprecias aquilo que lês? (ou seja, durante ou após a leitura, tens uma opinião acerca dos acontecimentos da história, das personagens ou comparas a história com acontecimentos que ocorrem no mundo ou na tua vida)
Sim ☐ Não ☐
Porquê? _____

8. Falas com alguém sobre os livros que lês?
Sim ☐ Não ☐ Falas com quem? _____

9. Alguém te motiva para ler?
Sim ☐ Não ☐ Quem te motiva? _____

Anexo 20 – Caderno de leitura: capa e apresentação inicial

 (nome da instituição) (o teu nome) 	<u>O Caderno de Leitura apresenta-se:</u> Olá! Eu sou o teu Caderno de Leitura. Quero que sejas um grande apreciador das tuas leituras, porque ler alimenta a nossa imaginação e é um excelente passatempo. Vou acompanhar-te até fevereiro e gostaria que, até lá, fosses registando, nas minhas páginas, as tuas experiências de leitura. Durante este tempo em que te vou acompanhar, a tua turma também irá realizar várias atividades para que gostes e aprecies a leitura. Uma dessas atividades é o Dia Aberto, em que me irás mostrar aos teus colegas especiais para que me apreciem e que avaliem as atividades que aqui foste registando. Também terás a oportunidade de apreciar os cadernos de leitura de outros colegas. E se gostas de partilhar as tuas leituras, irás participar no Clube de Leitura, em que darás a conhecer o livro que estás a ler no momento. Para terminar em cheio esta aventura da leitura, apresentarás, oralmente, o teu livro preferido. Vai ser uma escolha difícil, não achas? Prepara-te! Estima-me e desfruta desta oportunidade magnífica de voares nas asas da leitura!
---	---

Anexo 21 – Caderno de leitura: ilustração relativa ao livro lido



Anexo 22 – Caderno de leitura: Grelha para registo dos seis livros

LISTA DE LEITURA

Vamos começar esta aventura! Regista aqui os livros que fores lendo.

<i>Data de início de leitura</i>	<i>Livro</i>	<i>Autor</i>	<i>Avaliação</i>
			☆☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆☆
			☆☆☆☆☆☆

Anexo 23 – Caderno de leitura: Grelha para registo de futuras leituras

FAZ AS MALAS!

Prepara a tua bagagem. Preenche as malas de viagem com títulos de livros e respetivos autores que tencionas ler.

Título: Autor:	Título: Autor:	Título: Autor:	Título: Autor:
Título: Autor:	Título: Autor:	Título: Autor:	Título: Autor:

Anexo 24 - Caderno de leitura: instruções sobre o que devem escrever acerca dos livros

Instruções

Antes da decolagem
(Antes da leitura)

◊ Antes da decolagem, debes referir qual o livro que vais ler, o seu autor, ilustrador e editora.

◊ Além disso, debes escrever sobre:

- Por que razão escolheste este livro?
- O que achas que vai ser explorado neste livro?

Nota muito importante

Podes realizar ilustrações em qualquer momento da apreciação do livro! Essas ilustrações podem estar relacionadas com algum tópico ou algo que consideres relevante. Também podes fazer colagens de recortes de revista, fazer esquemas,...

Sê criativo!

No espaço...
(Durante a leitura)

◊ Tópicos que te levam à lua:

O meu ponto de vista sobre a história:

1. Como achas que vai acabar a história;
2. Refere algo que te surpreendeu ou que achaste interessante;
3. Que partes do livro te confundiram ou que te levaram a fazer perguntas;
4. Descreve o que gostavas de mudar se pudesses entrar na história;

A minha relação com o livro:

5. Mostra como a personagem é ou não é como tu;
6. Escreve a maneira como o livro te faz pensar em ti mesmo, ou em pessoas que conheces;
7. Escreve a maneira como o livro te faz lembrar uma experiência que tenhas vivido;
8. Refere relações do livro com acontecimentos do mundo.

As habilidades do autor:

9. Na tua opinião, por que razão o autor escolheu aquele título;
10. Mostra palavras interessantes utilizadas pelo autor e diz o que pensas sobre o tipo de linguagem;
11. Faz perguntas ao autor;
12. O que pensas do tipo de linguagem que o autor utiliza;

De volta à Terra
(Depois da leitura)

◊ De volta à Terra, debes:

- recontar, por escrito, o que leste e o que sentiste acerca do livro que acabaste de ler. Para te ajudar nesta resposta podes escolher os seguintes tópicos:

1. Quais as razões que, na tua opinião, terão levado o autor a escrever o livro;
2. De que maneira o autor conseguiu suscitar o teu interesse e puxar-te "para dentro" do livro;
3. O que a história significa para ti;
4. Refere os teus sentimentos em relação ao modo como acaba a história;
5. Relaciona o livro com outro livro ou filme;
6. O que desejas recordar sobre o livro.

- referir se recomendarias o livro a alguém.

Anexo 25 - Caderno de leitura: fase antes da leitura, *Antes da descolagem*

Antes da descolagem

Título do livro	
Autor	
Ilustrador	
Editora	

Por que razão escolheste este livro?

O que achas que vai ser explorado neste livro?

Tudo o que quero dizer...

Diálogo com o professor:

Diálogo com outro colega:

Anexo 26 - Caderno de leitura: fase durante a leitura, *No espaço*

No espaço...

Sê um(a) apreciador(a) daquilo que lê!

Escolhe dois tópicos das instruções que te foram dadas (tópicos relacionados com o momento durante a leitura) e realiza a tarefa que é pedida em cada um deles.

N.º do tópico: _____

N.º do tópico: _____

Diálogo com o professor:

Diálogo com outro aluno:

Anexo 27 - Caderno de leitura: fase após a leitura, *De volta à Terra*

De volta à Terra

Agora que acabaste de ler o livro, sê um verdadeiro crítico!

Imagina que tens de recontar a história a um colega...
Reconta a história do livro que acabaste de ler por escrito. Para te ajudar nesta resposta podes escolher tópicos que te foram dados nas instruções.

Recomendarias o livro a alguém? Porquê?

Diálogo com o professor:

Diálogo com outro aluno:

Anexo 28 - Caderno de leitura: instruções sobre a atividade “Dia Aberto”

Instruções *O Dia Aberto*

Sabendo que o Caderno de Leitura é um lugar de partilha, em algumas das aulas de português todos os alunos irão escolher um colega com quem vão partilhar o seu caderno, de forma a que possam falar os dois.

Este diálogo escrito será realizado no Caderno de Leitura do outro aluno, no espaço indicado.
Neste diálogo poderás referir:

- se o trabalho elaborado pelo teu colega te motivou para a leitura do livro que ele está a ler;
- a tua opinião acerca dos registos feitos pelo teu colega. Exemplos do que poderás referir: “podias fazer ilustrações acerca de...”, “gostava de saber mais da tua opinião acerca de...”, “fiquei sem perceber...”, “gostei muito da tua apreciação porque...”, “concordo com a tua opinião porque...”

Esta apreciação serve para **elogiar e motivar** o trabalho elaborado pelo outro aluno.

Anexo 29 - Caderno de leitura: instruções sobre a atividade “Clube de Leitura”

Instruções O Clube de Leitura

Em algumas das aulas de português, após os 10 minutos de leitura, os alunos serão distribuídos por grupos.

Objetivo: despertar o interesse dos teus colegas pelo livro que estás a ler.

Conselhos para tornar a conversa sobre livros produtiva:

- Olha para os teus colegas durante a conversa;
- Ouve os outros para compreenderes;
- Faz perguntas para compreenderes melhor;
- Foca-te no assunto;
- Fala claramente;
- Mostra o teu entusiasmo!
- Sê breve.

O que deves referir:

- Refere o título e o autor do livro;
- Fala um pouco sobre o livro, mas sem desvendar segredos!
- Lê alguma parte do livro que entusiasme os outros alunos a ler;
- Fala da tua opinião acerca do livro (refere uma personagem interessante ou que te dececionou, acontecimentos positivos ou negativos, ...).

Nota muito importante: caso gostes de algum livro que um colega apresentou, poderás registá-lo numa das malas de viagem.

Anexo 30 – Escuta do livro *A montanha de livro mais alta do mundo*, de Rocio Bonilla



Anexo 31 – Entrega do caderno de leitura



Anexo 32 – Escrita no caderno de leitura por parte dos alunos

