



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Refletindo sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-
Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os contributos do Clube de Leitura para a promoção da
leitura com alunos do 4.º ano.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Rita Silva Alves

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Alexandre dos Reis

Leiria, novembro, 2023

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por todo o apoio dado durante esta grande jornada académica. Obrigada por tudo o que abdicaram para me ajudar nesta fase.

À minha avó e tias-avós que sempre acreditaram que era este o caminho que me estava destinado.

À Bruna, à Jéssica, ao Luís e à Sandra por toda a força que me deram nos momentos mais difíceis.

À Inês, à Lara e à Susana por terem compreendido todos os momentos em que priorizei o percurso académico.

À professora Susana Reis, por me acompanhar e orientar nestes dois anos de mestrado, que em tantos ensinamentos resultou.

Ao meu par pedagógico, aos alunos, aos cooperantes que se cruzaram comigo nos contextos, que comprovaram a minha escolha acertada em ser educadora e professora.

RESUMO

O presente relatório documenta as vivências e as reflexões enquanto educadora e professora ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas dimensões: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva apresenta as experiências nos diversos contextos de Prática Pedagógica, baseadas na reflexão constante por parte da educadora/professora em formação, contemplando as componentes da prática docente, a planificação, a atuação e a reflexão.

A dimensão investigativa surgiu no âmbito da Prática Pedagógica do 1.º CEB II, realizada numa turma de 4.º ano de escolaridade. A investigação incide sobre os contributos do Clube de Leitura para a promoção da leitura dos alunos. Os dados recolhidos foram obtidos recorrendo a diferentes instrumentos, antes, durante e após a dinamização do Clube de Leitura. A análise dos resultados obtidos parece mostrar a relevância do Clube de Leitura para a motivação e promoção leitora dos alunos participantes no estudo.

Palavras-chave

Biblioteca; Clube de Leitura; Diferenciação Pedagógica; Dispositivo Pedagógico; Motivação Leitora; Planificação; Reflexão.

ABSTRACT

This report documents a personal experience and reflections an educator and teacher throughout the Master in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education (CEB). It is divided in two dimensions: the reflective dimension and the investigative dimension.

The reflective dimension presents the experiences in the different contexts of Pedagogical Practice, based on constant reflection by the educator/teacher in formation, including the teaching practice components, the planning, the performance and the reflection.

The investigative dimension appear within the Pedagogical Practice of 1st CEB II, carried out in a 4th grade class. The research focuses on Reading Club's contributions to the promotion of students' reading. The collected data were obtained using different instruments, before, during and after the promotion of Reading Club. The analysis of the obtained results seems to show the relevance of the Reading Club to the students' motivation and reading promotion.

Keywords

Library; Pedagogical Device; Pedagogical Differentiation; Planning; Reading Club; Reading Motivation; Reflection

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Lista de siglas	xi
Introdução.....	1
Dimensão Reflexiva	3
1. Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche	4
1.1. A Creche, as rotinas e o grupo	4
1.2. Planificações e intervenções	7
1.3. Observação, registos e avaliação	9
1.4. Desafios, estratégias e aprendizagens	10
2. Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância	13
2.1. Observação, escuta e relação	14
2.2. Abordagem de Trabalho por Projeto.....	16
2.3. Planificação, intervenção, reflexão, documentação e avaliação	18
2.4. Área da Biblioteca e interação com o livro.....	23
3. Refletindo sobre Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
3.1. Diferenciação Pedagógica.....	28
3.2. Ensino exploratório	29
3.3. Planificação.....	31
3.4. Avaliação das aprendizagens	34
4. Meta reflexão	36

Dimensão investigativa	39
1. Introdução.....	40
1.1 Contextualização, motivação e pertinência do estudo.....	40
1.2 Questão de investigação e objetivos.....	41
2. Enquadramento teórico.....	41
2.1 A importância da literacia para a infância no desenvolvimento infantil	41
2.1.1 Literacia na infância	41
2.1.2 Literacia crítica.....	43
2.1.3 Leitura enquanto construção de significados e leitura estética	44
2.1.4 Literacia na infância e desenvolvimento do aluno	45
2.1.5 O papel do educador/professor na promoção da literacia para a infância	46
2.2 Motivação do leitor.....	47
2.2.1 Motivação intrínseca e motivação extrínseca.....	47
2.2.2 O papel da Escola na motivação leitora.....	48
2.3 Clube de Leitura enquanto dispositivo pedagógico.....	48
2.3.1 Definição e objetivos	49
2.3.2 Estratégias de dinamização do Clube de Leitura.....	50
2.3.2.1 Leitura em voz alta	51
2.3.2.2 Caderno de Leitura	53
2.3.3 Potencialidades do Clube de Leitura	54
3. Metodologia.....	55
3.1 Opções Metodológicas.....	55
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	55
3.2.1 Contexto e participantes do estudo.....	55
3.2.2 Implementação do Clube de Leitura.....	57
3.2.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	60
3.2.4 Técnicas de análise de dados	61

3.3	Apresentação e discussão de resultados.....	66
3.3.1	Antes da implementação do Clube de Leitura	66
3.3.2	Implementação do Clube de Leitura	67
3.3.3	Após a implementação do Clube de Leitura	70
4	Considerações finais	76
4.1	Conclusões	76
4.2	Potencialidades e limitações do Estudo	79
4.3	Sugestões para futuras investigações	79
	Conclusão do relatório.....	81
	Bibliografia.....	83
	Anexos.....	93
	Anexo 1 – Teia de Aprendizagens.....	93
	Anexo 2 – Evidências do trabalho por projeto	94
	Anexo 3 – Excerto do portfólio	95
	Anexo 4 – Excerto da documentação semanal	96
	Anexo 5 – Excerto da avaliação	97
	Anexo 6 – Questionário inicial aplicado à turma	98
	Anexo 7 – Diário de Leitura.....	100
	Anexo 8 – Guião de Questões do <i>Podcast</i>	101
	Anexo 9 – Entrevista final	102
	Anexo 10 – Respostas aos Questionários iniciais	103
	Anexo 11 – Diários de Leitura da A.....	107
	Anexo 12 – Diários de Leitura do F.	109
	Anexo 13 – Diários de Leitura da L.	111
	Anexo 14 – Diários de Leitura do M.....	113
	Anexo 15 – Transcrições do diário de bordo da professora-investigadora	115
	Anexo 16 – Transcrições do <i>Podcast</i>	117

Anexo 17 – Transcrições das Entrevistas finais	118
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Livro "Diário do Mar" que surgiu na sequência do projeto do grupo.	18
Figura 2 - Local onde a área da biblioteca se encontrava na sala.....	24
Figura 3 - Local para o qual a área da biblioteca transitou.....	25
Figura 4 - Registo fotográfico prévio a mudança da biblioteca.	26
Figura 5 - Registo fotográfico realizado após à mudança da biblioteca.....	26
Figura 6 - Construção no geoplano e registo na folha de trabalho.	30
Figura 7 - Avaliação preenchida por aluno.	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Rotinas do grupo acompanhado em Creche.	5
Tabela 2 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pela A.	118
Tabela 3 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pelo F.	119
Tabela 4 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pela L.	120
Tabela 5 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pelo M.	121

LISTA DE SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

PP – Prática Pedagógica

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

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

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e explana todo o percurso da Prática Pedagógica do Mestrado decorrida entre os anos letivos 2021-2022 e 2022-2023. O Relatório encontra-se dividido em duas dimensões – dimensão reflexiva e dimensão investigativa.

A dimensão reflexiva retrata o trajeto decorrente das vivências nos diversos contextos de Prática Pedagógica, refletindo de forma crítica e fundamentada sobre a pertinência das vivências para a construção da minha identidade pessoal e profissional. A dimensão reflexiva incide sobre Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I (2.º ano do 1.º CEB) e Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II (4.º ano do 1.º CEB). Para cada uma destas práticas, surgiram referentes que julguei serem os mais pertinentes, representando o que nas práticas foi mais desafiante para mim, os aspetos onde verifiquei maior evolução e o que testemunhei ser mais significativo, para os grupos com que trabalhei, no que diz respeito às suas aprendizagens.

A dimensão investigativa incide sobre um estudo efetuado com uma turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, no âmbito da Prática Pedagógica em 1.º CEB II (PP II), cujo foco foi a dinamização de um Clube de Leitura, que tinha como finalidade a promoção da leitura com os alunos intervenientes. A dimensão investigativa encontra-se dividida em seis capítulos: i) introdução (contextualização, motivação e pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos), ii) enquadramento teórico (a importância da literatura para a infância no desenvolvimento infantil, motivação leitora, Clube de Leitura enquanto dispositivo pedagógico), iii) metodologia (opções metodológicas, procedimentos metodológico), iv) apresentação e discussão de resultados, v) considerações finais (conclusões, potencialidades e limitações do estudo, sugestões para futuras investigações) e vi) conclusão.

Por fim, é apresentada a conclusão do relatório na qual reflito sobre a relevância das dimensões reflexiva e investigativa, na reflexão sobre a prática docente e como a investigação contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

DIMENSÃO REFLEXIVA

O percurso realizado nos quatro contextos no âmbito da Prática Pedagógica, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi muito importante para a minha formação enquanto futura educadora/professora. Graças às particularidades de cada Prática Pedagógica realizei diversas aprendizagens que serão uma mais-valia no meu futuro profissional.

A dimensão reflexiva está dividida em quatro partes de acordo com as Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionada, nomeadamente, Creche, Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico I – 2.º ano e 1.º Ciclo do Ensino Básico II – 4.º ano. Na secção respeitante à Creche reflito acerca dos seguintes referentes: i) “A Creche, as rotinas e o grupo”, ii) “Planificações e intervenções”, iii) “Observação, registos e avaliação” e iv) “Desafios, estratégias e aprendizagens”, os mesmos foram selecionados dado que numa primeira instância foi necessária uma aproximação à realidade em Creche e, por conseguinte, toda a prática teve de ser adaptada face prévios às minhas pré-concepções, o que implicou grande reflexividade antes, durante e após as intervenções. Em Jardim de Infância incidi a minha reflexão sobre: i) “Observação, escuta e relação”, ii) “Abordagem de trabalho por projeto”, iii) “Planificação, intervenção, reflexão, documentação e avaliação” e iv) “Relato de ensaio investigativo realizado durante a Prática Pedagógica”. Estes referentes tiveram por base a escuta ativa da criança em toda a prática em JI e de um projeto realizado pelas crianças. Já no 1.º CEB, reflete-se sobre: i) “Transição de ciclos”, ii) “Aprendizagem cooperativa e estratégias adotadas” e iii) “Feedback, avaliação e aprendizagens”, tendo por base uma mudança de ciclo o que trouxe múltiplas adaptações, não só no que concerne a estratégias didático-pedagógicas, como também tudo o que envolvia a avaliação da turma. Na última prática a minha reflexão recaiu sobre i) “Diferenciação pedagógica”, ii) “Ensino Exploratório”, iii) “Planificação” e iv) “Avaliação das aprendizagens”. Estes referentes que emergiram nesta última prática pedagógica recaíram sobretudo sobre a diferenciação pedagógica que foi necessário efetivar, dadas as especificidades dos alunos, as condicionantes, os fatores e a reflexão que foi preciso ter em consideração, particularmente na articulação entre a comunidade educativa.

1. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – CRECHE

No decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância, na valência de Creche, foi possível contactar com uma realidade, no que diz respeito à diversidade cultural presente no grupo, a qual não era expectável da minha parte. A mesma foi realizada numa IPSS do distrito de Leiria, num grupo com diferentes realidades a nível cultural. A sala em questão tinha 14 crianças, com idades compreendidas entre os 12 meses e os 17 meses, em que 8 crianças tinham nacionalidade portuguesa e as restantes possuíam diferentes nacionalidades. O comportamento do grupo vivenciado ao longo do semestre demonstrou que grande parte das crianças já exibia grande autonomia para a faixa etária, antecipando e colaborando com as tarefas do dia a dia, ressaltando-se apenas duas crianças que ainda não tinham adquirido a marcha e outras duas, em particular, que por vezes se opunham às indicações das mestrandas e da equipa educativa. Da mesma forma, foram diversos os desafios que foram surgindo durante o semestre e que, à semelhança da diversidade cultural vivenciada, permitiram o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens relativamente ao papel do Educador de Infância.

1.1.A CRECHE, AS ROTINAS E O GRUPO

Sendo o contexto de Creche uma valência que dá resposta às necessidades dos pais da criança, tem de zelar pelo bem-estar da criança, garantir a sua proteção e promover um desenvolvimento saudável (Portugal, 1998). Para que a adaptação da criança à dinâmica e à equipa educativa seja facilitada, é fulcral que o educador estabeleça uma relação segura e vinculada com a criança (Klette et al., 2018). Também Papalia e Feldman (2013) reforçam a ideia anteriormente explanada, de que a adaptação à creche depende, em grande parte, da relação estabelecida com o educador e das interações respeitadas e estimulantes que a criança experiencia. Neste contexto foi possível testemunhar tanto o envolvimento da instituição como o da Educadora no acolhimento da criança. Particularmente, no que concerne ao envolvimento da Educadora, e à semelhança do que Klette et al. (2018) referiu, essa relação saudável foi pautada por respeito, utilização de um tom de voz calmo, afetividade e contacto ocular (posicionando-se ao nível da criança). Enquanto futura educadora, identifico-me bastante com este olhar e escuta da criança,

respeitando a sua individualidade e transmitindo-lhe segurança, o que facilita o seu acolhimento na creche, promovendo-se o bem-estar da criança e uma transição entre a família e o educador.

Para auxiliar todo este processo é necessário estabelecerem-se rotinas, uma vez que, a rotina transmite à criança um sentimento de segurança, permitindo-lhe saber o momento que se segue, tranquilizando-a (Cordeiro, 2018). Logo, cabe ao educador planificar todos os momentos do dia-a-dia do grupo. Esta tarefa acarreta inúmeras questões, pois não são somente as propostas que têm de ser pensadas e organizadas, como também toda a rotina de cuidados diários, tendo em consideração o respeito pelas necessidades do grupo e de cada criança (Post & Hohman, 2004). O grupo de Creche que acompanhei já possuía rotinas estabelecidas previamente pela instituição e pela Educadora Cooperante, como observável na tabela 1.

Tabela 1 - Rotinas do grupo acompanhado em Creche.

Período do dia	Rotinas
Manhã	<ul style="list-style-type: none"> i. Acolhimento ii. Brincadeira livre na sala iii. Reforço alimentar iv. Leitura de história v. Brincadeira livre no exterior
Almoço	<ul style="list-style-type: none"> vi. Higiene vii. Almoço no refeitório viii. Higiene ix. Sesta
Tarde	<ul style="list-style-type: none"> x. Despertar xi. Higiene xii. Lanche no refeitório xiii. Brincadeira livre na sala/ sala polivalente xiv. Higiene xv. Regresso a casa

Os momentos que mais apreciei foram (i), o acolhimento em sala, por existir tempo para ir conversando com cada criança individualmente à medida que iam chegando, arrumando os seus pertences em conjunto com as mesmas, o (iv), a leitura de uma história e diálogo com as crianças sobre a mesma, no qual era possível promover a literacia na infância e o (ix), a sesta na sala, com momento de relaxamento com música e o momento

em que dávamos “colo” a quem naquele dia mais precisava. Estes momentos foram mais significativos para mim, enquanto futura Educadora, pois era neles que me revia, que escutava e conhecia cada criança, individualmente, com o tempo que era necessário para cada uma delas. Por outro lado, o momento (viii), a higiene pós almoço, era extremamente complexa pelo cansaço que as crianças apresentavam. Apesar de sermos sempre, pelo menos, três adultos em sala, era complexo ocupar/dinamizar um pequeno momento com o grupo de crianças que ainda não tinha feito a higiene, era difícil ir mantendo as crianças que já estavam prontas para dormir nos catres e, adicionalmente, ir fazendo a higiene das restantes. A solução encontrada por todas, Cooperante, Supervisora e par pedagógico, foi planificar este momento, tendo sempre preparada uma pequena dinâmica que cativasse as crianças e permitisse os restantes adultos cuidarem da higiene de outras.

Post e Hohman (2014) explicam que, tendo por base uma aprendizagem ativa, a criança por meio de expressões faciais, gestos e verbalizações (sons ou palavras) transmite os seus interesses e os seus sentimentos, explora o meio que a rodeia e relaciona-se com o outro. Seguindo a mesma linha de pensamento, Post e Hohman (2004) referem que, nesta faixa etária, a criança tem a capacidade de desenvolver novas competências num curto período, aprende com o seu corpo e sentidos, aprende se tiver interesse e aprende num contexto onde esteja estabelecida uma relação de confiança. Ao longo das semanas, ao observar as crianças durante as suas rotinas diárias, foi possível observar que praticamente todas as crianças já anteviam a tarefa seguinte, isto é, deslocavam-se para o espaço que dizia respeito à tarefa seguinte, como, por exemplo, dirigiam-se para a escada que dava acesso ao muda fraldas, para fazer a higiene, ou deslocavam-se para a porta da sala quando a hora do almoço ou a ida para o recreio se aproximava, ou ainda quando se sentavam na área da reunião para o reforço da manhã e a leitura do livro. Para além de o meu papel, enquanto futura educadora, se focar no auxílio das crianças durante as rotinas já mencionadas e respetiva dinamização, era sobretudo, de facilitadora. Ou seja, tendo por base as competências e a autonomia de cada criança, agia no momento, caso fosse necessário. Particularmente, no momento da muda da fralda, pegava ao colo apenas as crianças que ainda não subiam autonomamente para o muda fraldas, quanto às restantes, mantinha-me somente por perto e vigilante.

Post e Hohman (2004) alegam que os interesses e pontos fortes da criança demonstram ao educador a sua linha de ação, sendo as bases da planificação. Ou seja, planificar implica observar, escutar e em idades superiores negociar (Neves, 2018).

Observei que havia algumas crianças que resistiam e evitavam determinados momentos da rotina diária do grupo, tais como o caso particular de uma menina que aquando da sesta resistia ao sono e chorava. Neste caso particular, observando os comportamentos da criança a solução encontrada foi dar colo, tranquilizar e “cantarolar” algumas músicas, o que acabou por surtir efeito e, à medida que o tempo foi passando, a criança já não necessitava de tanto apoio para se autorregular e passou a adormecer autonomamente. Desta forma, é necessário que o educador possua uma formação sólida e atualizada no decorrer de toda a prática pedagógica, sendo um profissional reflexivo, autónomo, colaborativo e capaz de se adaptar e inovar (Dias & Ribeiro, 2015). Assim, é possível garantir o sucesso educativo, o direito à aprendizagem, aumentando a inclusão e equidade, em virtude de existir uma adaptação às necessidades e interesses do grupo (Alves, Madanelo & Martins, 2019).

1.2. PLANIFICAÇÕES E INTERVENÇÕES

As planificações semanais foram sendo elaboradas tendo em consideração os interesses e as necessidades que foram possíveis de observar em conjunto com a Educadora Cooperante, e com a minha colega de prática, adaptando as propostas educativas da semana seguinte dependendo dos acontecimentos da semana precedente. Um dos pontos de partida foi o livro “Pop-Ups Cucu! – A Quinta” – esta obra vai abordando os diferentes animais da quinta e possui abas que vão desvendando animais e o trator no final – sendo que existiam várias crianças no grupo que solicitavam múltiplas vezes esta história. Logo, em conversa com a Educadora, a Supervisora e com a colega de prática, fez-se uso desse interesse demonstrado e emergiu uma teia de aprendizagem (ver Anexo 1) que foi surgindo naturalmente, através das observações e reflexões que iam sendo elaboradas semanalmente. Nesta sequência de propostas procurou-se ter em consideração as seguintes aprendizagens “esconder e aparecer com caixas” (fig.1), seguido de esconder e aparecer com objetos (fig. 2), rasgar (fig. 3), explorar jornal (fig. 4), materialidade do jornal (fig. 5), explorar massa de modelar (fig. 6), explorar massa de modelar com cor (fig. 7), explorar tinta (fig. 8), explorar tinta na mesa de luz (fig. 9) e familiarização do conto de história com teatro de fantoches (fig. 10), respetivamente.

A rotina diária contemplava sempre a hora do conto. A dinamização deste momento surgiu a partir do convite da Educadora Cooperante que, após o momento do reforço

alimentar da manhã, sempre que estavam reunidas condições – as crianças estavam relativamente calmas e reunidas na zona do acolhimento e não existia expressão musical –, procedia-se ao conto de uma história. Assim, nas semanas em que intervimos, dinamizava o momento do conto, selecionando previamente a obra e preparando a respetiva dinâmica. Nas primeiras semanas recorri apenas ao livro como suporte para contar a história e numa fase posterior recorri a outros objetos, como a marioneta a representar a Rapunzel e a família do *stick man* (personagens feitas por mim com ramos de árvores), por exemplo. Os livros que foram sendo selecionados tiveram em consideração não só alguns dos interesses que iam sendo demonstrados pelo grupo, como as indicações de Post e Hohman (2004), sendo livros com imagens claras e nítidas e em que o texto que não fosse demasiado complexo. Estes autores ressaltam a importância de introduzir as crianças no mundo da literatura desde cedo, dado que quanto mais frequente for esse contacto mais fácil será a aprendizagem da leitura, posteriormente. Adicionalmente, Post e Hohman (2004) sustentam que, para além de ser importante fornecer uma diversidade de livros infantis para manipular e observar, é também fundamental estarem à disposição do grupo fantoches, de modo que as crianças possam representar momentos que sejam do seu interesse. Cote (2017) corrobora esta importância do conto de histórias, na medida que a criança expande as suas capacidades comunicativas.

Ao nível da designação de intencionalidades específicas para cada momento da rotina, acolhimento, refeições, higiene, propostas, sesta e brincadeira livre, pode dizer-se que inicialmente foi extremamente complicado, por consequência de não estar familiarizada com todos os interesses e competências do grupo. Aqui, foi fulcral a ajuda tanto da Educadora Cooperante como da Professora Supervisora. Para desenvolver as propostas e momentos de transição, foram sendo explorados diversos materiais e concebidos recursos, como a pasta de jornal, a massa de modelar, a tinta caseira, o fantocheiro, a família do *stick man* e as pedras com histórias, indo ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças e da teia de aprendizagens que surgiu.

Por exemplo, quando a pasta de jornal foi apresentada ao grupo foi possível verificar que as crianças conseguiram manipular a pasta de diversas formas e, para além disso, ainda existiram crianças que a levaram à boca e outras que fizeram transferências do material de um recipiente para outro, como é expectável para a faixa etária em questão, à semelhança do que Post e Hohman (2014) e Cordeiro (2018) referem. O foco da proposta e do respetivo material, foi conseguido, uma vez que grande parte do grupo explorou a

pasta de jornal de diferentes formas, transferindo, amassando, provando e manipulando um material num estado físico diferente do que já havia sido explorado. Noutra proposta, foi construído um fantocheiro para dinamizar o conto de uma história. O grupo demonstrou um grande interesse, mantendo o foco durante o conto da história, seguindo atentamente as movimentações dos fantoches e ouvindo a história e, posteriormente, beneficiaram da exploração livre dos fantoches e do fantocheiro. Existiram muitas crianças que reproduziram algumas passagens da história com o fantoche do lobo, escovando-lhe os dentes, outras utilizando o fantoche da vaca atrás das cortinas do fantocheiro. O que indica que planificação e intervenção foram ao encontro das necessidades e interesses do grupo, inclusive existiu uma criança que até à data tinha receio do fantoche do lobo e, naquele momento, conseguiu, por breves segundos, simular a escovagem dos dentes com a escova nos dentes do fantoche.

1.3.OBSERVAÇÃO, REGISTOS E AVALIAÇÃO

Ao longo das semanas, uma das adversidades que emergiu foi a necessidade de melhorar a capacidade de observação, perceber o que observar e conseguir, simultaneamente, registar tudo (em grande grupo, especialmente). Jablon et al. (2009), esclarecem que o processo de observação permite que o educador construa laços de afetividade e confiança com a criança e respetivo agregado familiar, sendo este o segredo para o processo de aprendizagens ter êxito. Sendo a observação fulcral para a integração das rotinas da sala, da equipa educativa e do grupo, é fundamental que seja efetuado o registo das observações, já que estas anotações permitem lembrar alguns pormenores que de outra forma se iriam dissipar ao longo do tempo (Jablon et al., 2009). Para ultrapassar este contratempo foi necessário discutir com a Educadora Cooperante e com a Professora Supervisora algumas estratégias possíveis e selecionar a que fizesse mais sentido no momento. No meu caso em particular as estratégias que se verificaram mais eficazes foram: escrever pequenas notas (já com chaves preestabelecidas para comportamentos expectáveis – aquando da proposta escrevia somente “1” que correspondia à primeira reação da criança ser “dirigir-se para o alguardar com tiras de jornal”, por exemplo), registar fotograficamente outros momentos e, em alguns momentos pontuais colocar a câmara a gravar (sustentada num tripé). As três modalidades apresentadas a que recorri permitiram registar observações do que ia acontecendo com a maioria dos elementos do grupo. Na impossibilidade de registar os momentos por escrito

ou fotograficamente, a gravação verificou-se uma mais-valia, no sentido em que ao analisar as imagens verifiquei alguns comportamentos que não teria sido possível observar aplicando outra metodologia. Jablon et al. (2009) ressaltam que estes mesmos métodos devem ir ao encontro daquilo que faça sentido ao profissional de educação, isto é, que seja adequado ao seu estilo pessoal. Só encontrando um método adequado à minha identidade pessoal e profissional é que foi possível evoluir enquanto futura Educadora, visto que assim tive a possibilidade de adequar a minha prática, a planificação das atividades e os recursos adequados ao grupo, tendo por base as observações que realizadas.

A observação direta é o método que mais informações permite recolher sobre as dinâmicas do grupo e o comportamento de cada criança (Campenhoudt et al., 2019). Particularmente, no contexto de Creche, observei uma menina a gesticular a ação de bater à porta enquanto decorria a dramatização da história “Onde está o Bolinha?”. Ressalvo que este método implicou um dispêndio superior de tempo, face aos registos escritos e fotográficos. Só foi possível determinar a melhor estratégia a utilizar, porque houve uma reflexão durante e após a prática e, conseqüentemente, consegui selecionar o método que se tornava mais prático e eficaz a cada proposta. Graças à observação do comportamento das crianças do grupo, foi possível perceber o seu envolvimento na construção conjunta de aprendizagens e foi-me permitido compreender em que medida o que havia observado me fornecia dados para adaptar toda a prática, para ir ao encontro de necessidades e objetivos do trabalho enquanto Educadora (Altet, 2000; Arends, 2008).

Tanto a observação, como os registos e a avaliação, foram processos que compreenderam muita reflexão e empenho, através da observação direcionada, da adaptação de técnicas de registo e da modificação de algumas questões avaliativas. Alarcão (1996) esclarece que ao refletir sobre uma atitude/ação, analisa-se segundo conhecimentos que já possuímos e experiências vivenciadas, de modo a compreender toda a situação envolvente. A mesma autora argumenta que esta reflexão leva a um questionamento permanente sobre a prática que o próprio docente desenvolve e a uma reorganização de conhecimentos provenientes da análise da situação em causa, melhorando a prática. Alarcão (1996) acrescenta ainda que todo o processo de reflexão é difícil, porquanto abrange flexibilidade, cooperação e consciencialização.

1.4. DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E APRENDIZAGENS

Um dos maiores desafios que experienciei prendeu-se com um dos momentos de transição – entre o término do almoço e a sesta. Este momento tornou-se extremamente desafiante, visto que as crianças tinham de aguardar pela sua vez para fazer a higiene para, de seguida, se deitarem no seu catre, tudo isto já demonstrando alguns sinais de cansaço. Inicialmente, recorria a músicas já conhecidas pelo grupo (cantadas noutros momentos pelas auxiliares e pela educadora), contudo nem sempre me sentia suficientemente confiante de forma a manter o foco do grupo durante os minutos necessários. Após discussão com a Educadora sobre este assunto, surgiram outras estratégias que poderiam ser utilizadas aquando destas circunstâncias, como exploração e experimentação de instrumentos musicais, exploração de brinquedos diferentes dos que têm na sala (e.g. marioneta), conto de histórias recorrendo a objetos ao invés do livro, entre outras. As estratégias a que recorri foram os instrumentos musicais (pandeiretas), as canções, o sapo musical (instrumento musical de madeira), as caixas musicais (caixas com objetos, feitas por mim, que produziam diferentes sons), a marioneta, a família do *stick man* (personagens feitas com ramos) e as pedras com história (pedras com passagens da história impressas). Todas elas suscitaram um grande interesse por parte do grupo, talvez por ter permitido que explorassem materiais com os quais não existia um contacto frequente, verificado através de alguns comportamentos, como por exemplo, as crianças permanecerem perto de mim a explorar os objetos e através de gestos e/ou verbalizações a solicitarem o objeto. A partir daí, este momento do dia passou a ser extremamente interessante, na medida que era cuidadosamente planeado e deixou de ser um momento tão complexo e no qual, após alguns episódios a fazer uso doutras estratégias, também recorri espontaneamente às canções. Todo este processo, enquanto futura educadora, deixou-me com um sentimento de dever cumprido, com vontade de explorar mais as diversas possibilidades e melhorar o meu à-vontade em momentos de transição semelhantes.

Outro aspeto deveras exigente ao longo desta jornada foi a J. demonstrar um comportamento desafiador. Este comportamento verificava-se sempre que a J. era contrariada, sobretudo em momentos de higiene (lavar as mãos) e em momentos de refeição (quando se levantava da cadeira antes de terminado o momento). Numa fase inicial, por considerar que ainda não havia sido estabelecida uma relação de confiança, optava por solicitar a um dos membros da equipa educativa que intervisse, de forma a

não deixar que o comportamento se mantivesse e respeitando o espaço da criança. Com o passar do tempo, fui experimentando diferentes estratégias e no momento da higiene o que surtiu efeito foi ser assertiva ao solicitar à J. que me acompanhasse e ir verbalizando todas as etapas do momento que iam sendo executadas. Veiga (2013) menciona que é importante que exista uma relação de confiança entre adulto e criança, manter a calma, ser seguro, coerente e flexível, enaltecer os comportamentos positivos da criança e não criticar publicamente. De forma semelhante, Webster-Stratton (2019) sublinha que é comum a criança apresentar problemas de comportamento e que o progresso, no que diz respeito aos mesmos, rege-se por avanços, recuos, consolidação e crescimento. Completando a ideia anterior, na resolução de conflitos, o docente deve conhecer de antemão o temperamento de cada criança e o nível de desenvolvimento de cada uma, para que não esteja constantemente a intervir e possa permitir à criança resolver o seu problema de forma autónoma (Post & Hohman, 2004). Fica a nota, que numa próxima oportunidade irei testar diferentes linhas de ação.

Destaca-se ainda a importância durante esta caminhada se ter discutido e refletido bastante no que concerne ao papel da criança e ao papel do educador. Este trajeto foi pautado pela escuta da criança e um encadear de propostas com uma vertente lúdica sempre presente. Brincar é uma atividade que está muitíssimo presente na vida da criança, sobretudo nesta faixa etária, é através da mesma que a criança desenvolve diversas competências, a nível sensorial, motor, emocional, perceptivo, social e cognitivo (Neto, 2021). O mesmo autor defende também que brincar fomenta a capacidade adaptativa da criança, a cultura de sobrevivência, o confronto com a adversidade, a regulação emocional, a autoconfiança, a relação social, a melhoria de capacidades cognitivas, motoras e sociais. Logo, o papel da criança é brincar. Por outro lado, em contexto educativo, o educador deverá apoiar a criança durante a sua jornada, promovendo a sua autonomia, dando-lhe liberdade para investigar, escutando-a e procurando interferir só o necessário (Fochi, 2018).

Este percurso foi caracterizado por progressos e dificuldades o que levou a um crescimento pessoal que de outra forma não teria sido possível. Foi uma mais-valia experienciar o dia-a-dia do contexto concreto de IPSS, trabalhar não só com toda a equipa educativa da instituição como com a Professora Supervisora. Tudo o que foi anteriormente explanado permitiu-me discutir diversos pontos de vistas, sobre o papel da criança particularmente, ter consciência da forma como se elabora uma planificação

(respetivas intencionalidades, que comportou muito empenho e discussão) e toda a pesquisa e reflexão que engloba contactar com diferentes realidades educativas e familiares e aprimorar todo o trabalho reflexivo. Inicialmente foi excepcionalmente difícil elaborar uma reflexão que não se baseasse somente na mera descrição de acontecimentos e citações de autores, contudo com o passar das semanas, discutindo semanalmente com a Educadora e com a Professora Susana senti que melhorei bastante esse aspeto. Todo este trabalho ao longo do semestre requereu um esforço e uma pesquisa consideráveis para que em cada reflexão fosse espelhado todo o trabalho desenvolvido diariamente, contextualizando, incluindo a descrição de alguns episódios da semana, exemplos concretos de comportamentos testemunhados e uma análise pessoal de alguns momentos baseada e fundamentada em autores de referência.

Em suma, ao longo desta primeira Prática Pedagógica as expectativas iniciais foram superadas, dado que me foi possibilitado um elevado grau de autonomia e um grande envolvimento em toda a dinâmica da sala. Sobretudo, o foco principal durante toda a prática foi a importância da escuta da criança, através do testemunho de como a mesma é um ser capaz de inúmeros feitos, bastando ao educador dar-lhe espaço e permitir que esta se expresse. Como por exemplo, no momento que as crianças acordavam da sesta, era-lhes permitido que acordassem e se levantassem de acordo com as suas necessidades e interesses do momento. Tal como Post e Hohman (2004) consideram, o educador proporciona conforto e segurança necessária a cada criança, interagindo com as crianças que vão despertando, possibilitando que as mesmas se vão juntando à atividade seguinte somente quando se sentirem prontas. Ao respeitar cada etapa da vida da criança, afetiva, cognitiva e conseqüentemente o seu ritmo, o educador transmite à criança que acredita nesta e que é um ser competente, melhorando a sua autoestima (L'Ecuyer, 2017). Por fim, Thornton e Brunton (2005) reiteram que a relação entre educador e criança deve ser recíproca, baseando-se no respeito e na confiança, o que implica conhecer a criança, valorizando a sua cultura, as suas competências, diferenças e opiniões. Finda esta jornada, apesar de existirem aspetos que devo melhorar, julgo que aprendi muito e todas as dificuldades e progressos foram extraordinariamente úteis para o meu futuro como educadora, num contexto de Creche.

2. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM DE INFÂNCIA

No decurso da Prática Pedagógica em Educação de Infância, no contexto de Jardim de Infância, foram inúmeras as aprendizagens que fiz. Este grupo era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e duas delas possuíam nacionalidade marroquina. As crianças demonstravam um grande envolvimento nas atividades do quotidiano, exibiam diferentes interesses. Paralelamente, uma menina do grupo já sabia ler e outra criança demonstrava-se muitas vezes resistente em cumprir algumas tarefas. O período de prática a seguir descrito foi caracterizado por desafios e marcos pessoais relativos à prática profissional que me possibilitaram evoluir em alguns aspetos enquanto futura educadora. Para esta evolução ser possível houve períodos de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão, à semelhança do primeiro contexto de Prática Pedagógica.

2.1.OBSERVAÇÃO, ESCUTA E RELAÇÃO

Em JI contactei com crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos que, tal como Gardner (2001) refere, se definem como sujeitos com um grande sentido de si, que percecionam quais os seus interesses e o que conseguem ou não fazer. Este autor esclarece que nesta faixa etária a criança adquire um amplo leque de conhecimentos, sobretudo pela exploração ativa e frequente do mundo que a rodeia. O grupo que encontrei possuía interesses diversificados, convergindo em momentos de brincadeira, nomeadamente nos jogos de encaixe, puzzles e jogos simbólicos e em momentos de artes visuais, desenho, pintura, entre outros. Este grupo caracterizou-se também por ser muito autónomo, participativo, comunicativo e que se entreatudava.

O trabalho desenvolvido com o grupo iniciou-se primeiramente na observação do mesmo, nas dinâmicas entre pares, na dinâmica educador-criança. Aquando da elaboração das planificações as opiniões e interesses das crianças foram tidos em consideração, através de diálogos estabelecidos nas semanas precedentes. Como Oliveira-Formosinho (2011) afirma, em pedagogias participativas, o educador deve estabelecer momentos em que as crianças exerçam o seu direito de serem escutadas, definindo as suas intenções e as dos seus pares, comunicando e partilhando essa escuta de forma a existir futuramente uma ação refletida. Da mesma forma que a escuta da criança é fundamental para todo o processo educativo da criança, também as interações e relações estabelecidas

são preponderantes em todo o trajeto pedagógico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nas primeiras semanas, um dos meus objetivos foi estabelecer uma relação segura, vinculada e baseada na confiança, na medida do possível dado o tempo de PP. O grupo em questão não apresentou grandes desafios nesse sentido, dado que me senti sempre bem acolhida pelas crianças, em que elas demonstraram confiança em mim, respeito e facilmente faziam a distinção entre momentos de brincadeira e outros mais estruturados. Um dos desafios que surgiu foi o facto de, após algumas intervenções e observações, julgar que existiam elementos do grupo que necessitavam de uma maior atenção, ou por apresentarem comportamentos desajustados ou pela sua dificuldade em se expressarem. Assim a solução encontrada, para além de solicitar as suas participações de forma mais discreta e respeitadora, foi em momentos de brincadeira no exterior, conversar e brincar com as duas crianças em questão. Só assim, senti que consegui desbloquear alguns comportamentos e orientar as crianças de forma a tirarem o máximo partido das propostas e da relação que estava a ser construída. Particularizando, observei que, inicialmente, uma criança não participava nas discussões de ideias, dada a sua timidez, nem solicitava a ajuda do adulto e outra criança que não tinha em consideração as instruções apresentadas, executando tarefas de forma incorreta. Testemunhei evoluções em ambas as crianças, nos 4 meses de prática, nomeadamente na participação mais ajustada à situação/proposta e na interação educador-criança. Isto é, o menino em questão no início da prática em momentos de grande grupo nunca participava nos diálogos sobre os livros explorados ou noutras propostas que implicassem responder a questões oralmente. Nos últimos dias de prática a criança já demonstrava algum à-vontade quando questionado, porém, dialogar por iniciativa própria ainda era algo que não acontecia. A par disso, a outra criança a que me referi, uma menina de nacionalidade marroquina, estava com grandes dificuldades, não só em comunicar com os adultos, como em acompanhar as rotinas e as propostas do grupo. Em conversa com a equipa educativa percebi que o facto de estar há pouco tempo em Portugal e, conseqüentemente, naquela escola, dificultava a sua adaptação ao contexto e à cultura portuguesa, especialmente na arrumação dos materiais de escrita e dos brinquedos. Neste caso específico, no que dizia respeito ao cumprimento das regras da sala, deixar a mesa arrumada/limpa, por exemplo, havia uma resistência muito grande em arrumar/limpar o que havia manipulado, o que só foi possível colmatar insistindo calmamente com a criança e mostrando o que era suposto fazer. Adicionalmente, talvez

pela questão da dificuldade na comunicação, quando esta menina se encontrava no recreio em momentos de brincadeira livre facilmente entrava em conflitos e desrespeitava as colegas e o espaço. Não foi possível testemunhar uma mudança radical, porém verifiquei que por iniciativa própria a menina já arrumava os materiais e os brinquedos e, quando no recreio existiam desentendimentos, recorria a um adulto para pedir ajuda.

As duas situações relatadas representaram um grande desafio para mim, visto que as características destas duas crianças estavam intimamente relacionadas com a sua personalidade e com a sua cultura (existindo a possibilidade de na cultura marroquina ou dos hábitos familiares não contemplarem um grande rigor na arrumação e na limpeza), respetivamente, o que trouxe alguma complexidade às situações, dado que teve de existir um grande cuidado para não reprimir as crianças e não transparecer a ideia de que algo estava errado com a sua personalidade e com a sua cultura. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) clarificam que as aprendizagens experienciais estabelecem-se respeitando as relações identitárias e as identidades relacionais de cada criança presente no grupo.

2.2. ABORDAGEM DE TRABALHO POR PROJETO

Tendo em consideração que se pretendia colocar em prática a abordagem de trabalho por projeto, as planificações que foram sendo elaboradas e colocadas em prática partiram dos interesses e conhecimentos do grupo, definindo estratégias ao longo do percurso, numa lógica de processo co construído com e pelas crianças. Tal como Vasconcelos (2011) advoga, esta abordagem é caracterizada por 4 fases – a definição do problema, a planificação e desenvolvimento, a execução e, por fim a divulgação e avaliação.

O tema do projeto escolhido foi “Animais Marinhos”, que partiu dos interesses do grupo, uma vez que diversas crianças partilhavam constantemente curiosidades sobre animais e as próprias convergiram dos animais para os “Animais Marinhos” – ver Anexo 2. Seguiu-se então a fase relativa à planificação e ao desenvolvimento, que englobava o que pretendiam saber e como se iria efetuar a pesquisa, como Vasconcelos (2011) esclarece, é o momento do projeto em que se estabelecem os objetivos do trabalho em conjunto com o grupo. O diálogo que surgia no grupo dizia respeito às características de diferentes animais marinhos, nomeadamente discutiam sobre o revestimento dos peixes

e dos golfinhos, a alimentação do caranguejo, o local em que as anémonas habitavam, entre outros. Concretamente, foi feito um levantamento sobre o que as crianças sabiam sobre o oceano – e.g. “O planeta Terra tem água.”, “Uns peixes gostam de água quente e outros de água fria.”, “As pessoas precisam de malas e capacetes para respirar debaixo de água.” – fig.1 (Anexo 2). A partir daí, as crianças decidiram que teriam de elaborar um bilhete de identidade para cada um dos animais que foi mencionado, uma vez que chegaram ao problema em que diferentes crianças mencionavam diferentes características do mesmo ser-vivo.

Por sua vez, a execução centra-se no processo de pesquisa, seleção, organização e registo da informação (Vasconcelos, 2011). Nesta fase as crianças trouxeram trabalhos realizados com a família sobre seres vivos em específico e partilharam com o grupo. Os trabalhos realizados em família foram bastante diversificados, no que concerne ao envolvimento da criança na sua elaboração, existiram trabalhos construídos de raiz pelas crianças, com desenhos e códigos para fazerem a apresentação e outros trabalhos que tiveram alguma participação das famílias na redação dos mesmos. Para além disso, foi efetuada pesquisa na sala, recorrendo a livros e à internet, resultando no preenchimento em grupo do bilhete de identidade de diferentes seres vivos – Fig.2 e 3 (Anexo 2). Esta pesquisa foi extremamente profícua, dado que foram as crianças da sala que se deslocaram à biblioteca da instituição a fim de selecionar os livros e enciclopédias. Já havíamos conversado sobre que tipo de livros necessitávamos e, assim, com base na capa e nas imagens apresentadas, as crianças conseguiram selecionar um espólio pertinente à pesquisa. Foi bastante interessante ver a autonomia do grupo na procura dos livros, pois, mesmo sem decifrarem o código escrito, conseguiram alcançar o objetivo. Além disso, em pequenos grupos, as crianças folhearam os livros e as enciclopédias e, com a ajuda das mestrandas na leitura apenas, conseguiram preencher todas as características do ser vivo que lhes havia sido atribuído.

Finalmente, no que diz respeito à divulgação e à avaliação, estas concernem a socialização dos saberes, partilhando com outras crianças o trabalho desenvolvido, bem como os produtos que dele resultaram (Vasconcelos, 2011). A divulgação foi feita por todo grupo, dividido em grupos de trabalho, à sala do lado do Jardim de Infância, Fig.4 (Anexo 2). Foi notório algum desconforto por parte de algumas crianças aquando da apresentação do projeto, neste caso do ser vivo que investigaram, talvez pelo facto de a apresentação ser para um grande grupo de crianças. Por sua vez, a avaliação foi feita individualmente por cada criança, com a ajuda de ambas as mestrandas na leitura das perguntas e registo das respostas, na qual cada criança avaliou todo o trabalho desenvolvido (referindo o que apreciou mais e menos, o que aprendeu e o que gostava de saber mais) – Fig.5 (Anexo 2). Foi perceptível que a maioria apreciou ter participado no projeto, apesar de terem existido algumas crianças que revelaram não ter gostado do momento da apresentação, o que poderá indicar que, excluindo os casos de timidez, são propostas que interessam às crianças e, conseqüentemente, poderão ser aquelas em que retiram mais aprendizagens. Terminado o produto do projeto, este ficou intitulado de “Diário do Mar”, por sugestão do grupo e foi criado um livro com as informações recolhidas e registadas pelas crianças – os bilhetes de identidade – Fig. 1.



Figura 1 - Livro "Diário do Mar" que surgiu na sequência do projeto do grupo.

De uma forma geral, considero que este trabalho foi bem conseguido, o único aspeto que julgo não ter decorrido como era suposto, diz respeito à fase da planificação, visto que os interesses do grupo sobre os seres vivos eram imensos e foi necessário particularizar alguns deles, a fim de ser possível terminar o projeto em tempo útil.

2.3.PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, REFLEXÃO, DOCUMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Neste período, à semelhança do que Cardona et al. (2021) e Lopes da Silva et al. (2016) explanam, é importante que o educador ao planificar com base nos interesses e necessidades das crianças, intencionalidades e aprendizagens, procure interligar as áreas de conteúdo, tornando a ação aberta, flexível e integrada. Para além disso, segundo os mesmos autores, tipicamente, nesta idade, as aprendizagens da criança efetuam-se pela brincadeira, logo, através da mesma consegue-se promover aprendizagens significativas para o grupo. Similarmente, Ferreira (2004) explica, que ao se considerar o brincar como uma ação social, não se pode dissociar da expressão, da ação pedagógica e, conseqüentemente, do currículo. Ao brincar a criança não só se apropria de práticas culturais, de conhecimentos sobre ciências, matemática e língua, como se envolve com o outro, interage verbal e não verbalmente, valoriza as interações sociais e reproduz o que observa (Lopes da Silva et al., 2016; Ferreira, 2004). Durante o período aqui referido pude observar múltiplas vezes interações entre pares, aprendizagens que foram surgindo, sobretudo através da transmissão de conhecimentos das crianças mais velhas às crianças mais novas, tudo isto em momentos de brincadeira. Também nestes momentos assisti a mudanças, no que concerne aos interesses nas áreas da sala. Isto é, em momentos de brincadeira em sala, inicialmente observava o grupo, principalmente, na área da casinha (faz-de-conta) e nos jogos de mesa, porém, com o passar do tempo, verifiquei uma maior afluência na área da biblioteca e na área dos jogos de encaixe.

Uma das provocações que emergiu durante este percurso formativo foi conceção de algumas crianças sobre o que para elas era “esteticamente bonito” e não sendo capazes de reproduzir plasticamente algo, desvalorizavam as suas produções. Isto é, por diversas vezes, existiram crianças a enunciar “Não sou capaz!”, “Não sei desenhar!” ou até “Isso é só riscalhada!” (apontando para o desenho de um colega). Esta desconstrução foi bastante trabalhosa, visto que só com um trabalho contínuo que passa pela valorização do trabalho executado e por diferentes experimentações plásticas conseguiria efetivamente colocar o grupo a pensar sobre o que é ou não “bonito” e que o foco não é esse! Como Sousa (2003) refere, em produções espontâneas existe expressão afetiva pelo elemento que criam, ou seja, a criança produz consoante o que sente, segundo a sua personalidade. Assim, estando presente a liberdade criativa e as experiências vivenciadas pela criança, não existem produções plásticas iguais, uma vez que as crianças são todas diferentes, logo cabe ao educador educar o olhar das mesmas (Rodrigues, 2011; Sousa, 2003).

As intervenções foram decorrendo de forma natural, com os contratemplos que lhes são características. Um desses aspetos relaciona-se com o facto de existirem diferenças acentuadas entre os alunos da turma, ao nível do interesse demonstrado e consequente participação aquando da proposta. Mais especificamente, no caso de quatro crianças que cujo foco era extremamente difícil de manter durante as propostas. Por exemplo, numa proposta que tivesse como ponto de partida a leitura de uma história, seguida de diálogo, o foco só se mantinha durante a leitura, nos restantes momentos as crianças não se concentravam na tarefa. As suas partilhas não eram muito ricas, isto é, não mobilizavam conhecimentos, nem da história, nem das suas experiências pessoais. Os únicos momentos em que era garantido que estas crianças permaneciam concentradas era quando estavam a desenhar ou em momentos de brincadeira livre, especialmente a fazer puzzles. Face a estas dificuldades, as intervenções foram repensadas, de forma que, tanto as histórias, como a exploração a elas inerente, fossem ao encontro dos interesses de todas as crianças e as estimulasse a serem mais ativas.

O que me leva a refletir que, para além de incentivar a criança a envolver-se, enquanto futura educadora/professora posso planificar propostas que estejam adaptadas às necessidades e interesses do grupo, maximizar o ambiente em que a proposta ocorre, proporcionar oportunidades de aprendizagens significativas e perceber o que motiva o grupo (Aloi, Haydu & Carmo, 2014). Evidentemente que colocar em prática estas estratégias implica que já exista uma relação de confiança com as crianças e tempo para conhecer as características individuais de cada elemento do grupo, no caso da prática em questão, o período foi relativamente curto, pelo que fica como nota futura o investimento nesta questão tão fundamental no processo educativo da criança.

No que diz respeito a registos, documentação e avaliação foram uma novidade, uma vez que comparativamente ao trabalho desenvolvido nestas componentes em Creche, na Educação Pré-Escolar diverge a partir do momento em que, dada a faixa etária ser superior, os marcos desenvolvimentais também o são, pelo que existe um documento orientador oficial, neste caso as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, os registos foram sendo elaborados com base nas intencionalidades e aprendizagens previamente estabelecidas, através de registos escritos e fotográficos, bem como a documentação e a avaliação.

A documentação pedagógica, como Marques (2018) indica, tem um papel fundamental, tanto na planificação como na avaliação formativa. Conhecer individualmente todas as crianças do grupo, analisar e interpretar os registos de cada uma delas, possibilita ao educador compreender qual o melhor caminho a seguir na sua prática e, assim, atribuir significado às aprendizagens do grupo (Marques, 2018). Marques (2018) esclarece que, não sendo possível observar e documentar tudo, documentar baseia-se constantemente nas escolhas do profissional. Logo, cabe ao profissional fazer a triagem do que é mais significativo documentar (Marques, 2018). Desta forma, documentar pedagogicamente, possibilita ao educador refletir, fundamentar as planificações e as avaliações e, tornar assim, visíveis as aprendizagens das crianças (Marques, 2018).

De entre as documentações pedagógicas possíveis de selecionar em JI, a documentação de parede foi uma das escolhidas por ser um material aberto, resumido, que narra experiências e aprendizagens feitas com e para o grupo (Zoccatelli & Malavasi, 2019). Paralelamente, optou-se ainda pela realização de um portefólio, excerto presente no Anexo 6, este atendeu ao facto de relatar episódios que ocorreram com a criança naquele período, selecionados com a mesma, valorizando a sua opinião, as suas competências e potencialidades e articulando as suas aprendizagens com o mencionado na literatura (Zoccatelli & Malavasi, 2019).

Zoccatelli e Malavasi (2019), à semelhança de Marques (2018), narram que a chave é simplificar, selecionar registos fotográficos que transmitam o que se pretende mostrar de forma clara, que o texto seja breve, pessoal e com citações curtas e diretas e que transpareça o que a criança pretende, conhece e sabe. Quer na documentação de parede, quer no portefólio, foi necessário fazer uma seleção criteriosa, porque, naturalmente, existiam bastantes dados e, conseqüentemente, muitos registos. Todos estes registos contribuíram para uma melhor avaliação da criança e da minha prática pedagógica, pois observar, registar, refletir, planear e agir são parte integrante do ciclo avaliativo (Portugal & Laevers, 2018). Assim, percebi o quão importante é a avaliação neste contexto, sendo que “Uma avaliação sistematizada, obedecendo a princípios éticos, sobre os progressos e aprendizagens realizadas por cada uma das crianças, possibilita a novos educadores ou professores conhecer melhor cada criança e saber como poderá dar continuidade ao que esta já aprendeu.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 152).

Ao longo deste percurso foram emergindo algumas dificuldades no que concerne aos principais objetivos de PP. De entre as cinco etapas desta Prática Pedagógica, as que representaram maior desafio foram a planificação, a reflexão e a avaliação. Na medida que ao planificar foi um desafio, não só em conciliar intencionalidades e aprendizagens, como concentrar os interesses do grupo, o traçado inicial da Educadora Cooperante e as finalidades da Prática. Já as reflexões, apesar de já existir uma metodologia de trabalho e, conseqüentemente, de pesquisa, houve semanas que se tornou complicado transcrever todo o ambiente vivenciado e mobilizar fontes bibliográficas. Por fim, no respeitante à avaliação, dado o facto de não ter sido possível observar exemplos concretos e, dado o carácter flexível da mesma em Jardim de Infância, não foi fácil chegar a um modelo consensual que abarcasse tudo o que havia sido explorado e lido. A opção tomada por mim e pelo meu par pedagógico, considerando o que Cooperante e Supervisora haviam mencionado, para além dos registos no Diário de Bordo de cada mestranda, dos registos fotográficos das propostas e do portefólio, foi feita documentação semanal, presente no Anexo 4, com todas as propostas, que incluía a contextualização da proposta, relatos das crianças e registos fotográficos. Com base nesta documentação, não só foi possível refletir sobre a proposta (aspectos positivos e aspectos a melhorar), consoante o que foi registado, como nos permitiu planificar a nossa prática da semana seguinte, com base no *feedback* que as crianças iam fornecendo e avaliar cada criança (Anexo 5).

Ressalvo outra dificuldade que senti neste contexto, ao contrário do que vivenciei em Creche, o tempo. Por outras palavras, em Creche o grupo era acompanhado desde o acolhimento até à chegada dos tutores, incluindo propostas, refeições e o momento da sesta, senti que, no mesmo período, consegui estabelecer uma relação maior com mais crianças. Ao passo que, em Jardim de Infância, por me sentir sempre dependente dos tempos, tempo da proposta, tempo de pausa e tempo de almoço, senti que “andávamos a correr” contra o tempo e não conseguia parar para ouvir mais cada criança. Para colmatar esta adversidade a única resposta que encontrei que respondesse aos tempos da instituição e às necessidades de algumas crianças, foi no tempo de brincadeira mostrar-me disponível tanto para conversar como para brincar, como já havia referido antes. Como Oliveira-Formosinho (2011) explica o tempo pedagógico, no Jardim de Infância, engloba as dinâmicas de jogo, de trabalho, de cuidado, mas, sobretudo, incorpora os ritmos individuais e grupais, respeitando a diversidade presente na sala. Só é possível criar este tempo pedagógico se se respeitar todas as crianças.

Adicionalmente, é importante ter em consideração o que cada criança pretende transmitir e incentivar cada uma na resolução autónoma de problemas (Lopes da Silva et al., 2016). No caso específico da exploração do livro “O Jardim Curioso”, após a leitura e o diálogo em torno da história, o grupo foi desafiado a elaborar um desenho coletivo sobre a sua cidade ideal, em papel de cenário de grandes dimensões, em que cada criança ia incluindo elementos consoante os que já existiam, dando continuidade à cidade e acrescentando pormenores que achasse relevantes. Numa primeira fase foi complexo dar a entender que o desenho era coletivo e tinha de ter “a voz” de cada criança do grupo, existiram algumas crianças que, mesmo com a ajuda das mestrandas, não conseguiram perceber essa ideia de trabalho cooperativo, porém, numa fase posterior, a grande maioria das crianças interiorizou a ideia e foi completando o que já estava desenhado. Foi ainda bastante pertinente perceber que o simples descalçar os sapatos, literalmente, subir para a mesa, para cima do papel de cenário e desenhar, foi algo que marcou muitas crianças pela positiva, comprovado pelo que testemunharam aquando da avaliação da proposta.

Em suma, é dever do educador envolver a criança, valorizando-a, e apoiá-la nas descobertas que vai desenvolvendo (Lopes da Silva et al., 2016). Concluo que com todas as experiências vivenciadas durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância tornaram reais as expectativas que possuía sobre a planificação e reflexão com as crianças. Melhor dizendo, consegui perceber como posso ter delineadas intencionalidades, aprendizagens e propostas, escutando a criança, debatendo com a mesma daquilo que foi realizado o que necessita de melhorias e, essencialmente, percebi como eu, como futura educadora, posso adaptar a minha prática face às necessidades e interesses do grupo sem descorar a componente pedagógica.

2.4.ÁREA DA BIBLIOTECA E INTERAÇÃO COM O LIVRO

A área da biblioteca suscitou-me algum interesse, uma vez que, em momentos de brincadeira livre na sala, as crianças raramente se dirigiam a esta área e, quando o faziam, era para brincar com dois jogos que existiam no móvel presente na biblioteca. Para além disso, foi possível testemunhar que eram explorados livros, e histórias, somente pela

educadora cooperante e tal não acontecia diariamente. Em termos quantitativos, registei apenas um total de 22 visitas das crianças à área da biblioteca para “ler” – folhear, observar e ler as imagens – em 7 semanas (nos meses de abril e maio). Quanto aos restantes momentos não verifiquei quaisquer interações das crianças com livros, excetuando-se as vezes em que a educadora contava histórias.

Deste modo, verificado o pouco interesse do grupo relativamente à área da biblioteca, foi efetuado um pequeno ensaio que consistiu, não só em dinamizar mais momentos de leitura, enquanto educadora em formação, como dinamizar a área da biblioteca da sala do grupo em questão. Portanto, foram exploradas duas dezenas de livros ao longo das intervenções. No início de abril, as intervenções passaram a contemplar momentos de exploração do livro, com tarefas antes, durante e após a leitura. O grupo era convidado a partilhar as expectativas que tinham sobre o livro, bem como o que suspeitavam que iria acontecer, tendo por base a capa e o título. Complementando o anteriormente referido, as crianças falavam de forma crítica e fundamentada sobre as personagens e as suas ações (se concordavam com as mesmas ou se faziam algo de forma diferente), as peripécias e o desfecho e, também, partilhavam possíveis finais alternativos. Foi dada a oportunidade de todas as crianças partilharem o que pensavam, em grande grupo e, foi-lhes sempre possibilitada a manipulação do livro que estava a ser explorado.

Para além do que já foi mencionado a zona reservada à área da biblioteca transitou de um canto da sala – Fig. 2 – para perto da zona de acolhimento – Fig. 3 –, próximo da entrada da sala. Como Balça (2011) sugere, a área da biblioteca, na sala, deve ser um lugar atrativo, acolhedor, bem organizado e com pequenos sofás.



Figura 2 - Local onde a área da biblioteca se encontrava na sala.



Figura 3 - Local para o qual a área da biblioteca transitou.

Os livros nesta área foram expostos com a capa visível, ao alcance da criança, para facilitar a manipulação e foram também renovados de forma a despertar a curiosidade da criança (Balça, 2011). Os livros foram permutados, consoante os interesses que o grupo demonstrava aquando das leituras. Mais concretamente, observei quais as tipologias/géneros de livros que as crianças mais exploravam e mantive as revistas, os livros informativos e os livros literários (Balça, 2011; Ramos e Silva, 2014; Fernandes, 2007). Então, optei por trocar um livro da mesma coleção de outro que já estava biblioteca, pelo qual 12 crianças demonstraram bastante interesse, recorrendo ao mesmo 8 vezes (“O Cuquedo” de Clara Cunha), outro do tipo enciclopédia, consultado 16 vezes, – pelo facto de termos andado a falar de diferentes animais marinhos –, revistas e jornais – por ser um material que possivelmente contactam mais frequentemente e reconhecem imagens de mercearias, por exemplo –, um livro concebido pelo grupo, o “Diário do Mar”, consultado 5 vezes, com base no projeto e outros livros, do Plano Nacional de Leitura, destinados à faixa etária aqui em questão, nomeadamente contos. Esta permuta foi efetuada uma vez, na sétima semana após o início da dinamização das intervenções com especial enfoque no livro, à exceção do “Diário do Mar” que foi inserido na biblioteca quando foi finalizado somente à nona semana de Prática Supervisionada.

De acordo com Fernandes (2007), é fulcral que o educador adote comportamentos que promovam a linguagem e a literacia emergente em jardim de infância. Estes comportamentos podem centrar-se na exploração de livros e de atividades relacionadas com a leitura, organização de “ambientes literácitos” ricos, leitura frequente de histórias (com conteúdos ricos e do interesse do grupo) e reservar tempos destinados à leitura (Fernandes, 2007). Foi o que procurei fazer, ao explorar não só o livro – o que apresentava, a capa e contracapa, o que o título sugeria, o que o grupo achava que iria

acontecer, quem eram as personagens da história, como a ação se ia desenrolando, possíveis finais alternativos, etc. – , como modificar a zona da biblioteca – de forma a tornar-se mais atrativa – e, também, na escolha de livros que coincidisse com os momentos e interesses pelos quais o grupo estava a passar.

Com o evoluir das semanas, procurando veementemente e de forma lúdica envolver as crianças no mundo dos livros, fui observando diversos progressos. Entre eles, o número de idas à área da biblioteca ter aumentado, prévio à mudança física da biblioteca já se verificava uma afluência a aumentar. No final, a 15 de junho, verificou-se um total de 33 visitas no período de 3 semanas (registos dos meses de maio e junho), após modificação da área e a troca dos livros, tendo essa afluência subido para mais do dobro em menos de metade do tempo – nas Fig. 4 e 5 é possível verificar o aumento do número de crianças na área da biblioteca.



Figura 4 - Registo fotográfico realizado prévio à mudança da biblioteca.



Figura 5 - Registo fotográfico após a mudança da biblioteca.

Houve ainda um incremento de 3 crianças que até à mudança da biblioteca não haviam estado na biblioteca (em momentos que pude testemunhar), à priori da mudança 13 crianças diferentes tinham visitado a biblioteca e após a mudança registei 16 visitas de

crianças diferentes. Em relação aos livros mais consultados, posso afirmar que o livro/enciclopédia “A diversidade da vida”, de Nicola Davies e Lorna Scobie, foi de longe o que conquistou mais o grupo, pelo que observei nas interações das crianças com o livro e entre pares, ao irem identificando os animais presentes e solicitando-me que lesse o nome científico do animal e as respetivas características. Posso concluir que este breve estudo trouxe resultados positivos, na medida que, com o passar do tempo, a maioria do grupo se envolveu mais na leitura, não só em atividades dirigidas, como em momentos de brincadeira livre. Acrescento, ainda, que desde as primeiras intervenções em que foram explorados livros, se verificou que existiam crianças que após essa tarefa orientada, em momentos de brincadeira livre, foram à área da biblioteca folhear, observar e ler o livro que havia sido explorado anteriormente.

Friso, também, que no caso concreto das crianças estarem mais presentes na área da biblioteca, em momentos de brincadeira, este poderá ter acontecido por diversos motivos, entre eles o maior contacto com livros em sala, mais momentos de brincadeira dentro da sala, mudança da área da biblioteca para uma zona mais visível, entre outros. Porém, como Ramos e Silva (2014) e Viana, Sucena, Ribeiro e Cadime (2014) referem, existem hábitos de leitura que promovam bem-estar, a presença de diversos materiais impressos, a valorização da leitura e a motivação externa do adulto, origina uma motivação interna que leva a criança a gostar de livros e, conseqüentemente, da leitura.

Nesta PP procurou-se sempre inserir o livro como objeto no quotidiano do grupo – através da leitura e exploração de histórias e da realização de pesquisas recorrendo a enciclopédias infantis –, possibilitando a sua manipulação e explorando as características físicas do livro e da história em si como acima refiro. Estes aspetos poderão indicar que as oportunidades fornecidas possam ter tido alguma influência para com a familiarização da leitura do grupo.

3. REFLETINDO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I (PP I) decorreu com uma turma de 2.º ano, que contava com 25 alunos, com idades entre os 7 e os 8 anos e todos de nacionalidade portuguesa. Nesta turma existiam dois alunos a beneficiar de Medidas Universais ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 e outro aluno que apresentava um comportamento de oposição frequente. Grande parte dos alunos demonstrava-se curioso

por obter novos conhecimentos em diferentes áreas, nomeadamente relacionados com matemática e artes.

A Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II (PP II) foi realizada numa turma de 4.º ano. A turma era composta por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, em que um aluno possuía nacionalidade americana (aluno de Português Língua não Materna) e outra aluna nacionalidade moçambicana. Nesta turma existiam, ainda, quatro alunos abrangidos pelas Medidas Universais e um aluno pelas Medidas Seletivas, segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018. A maioria dos alunos que compunham a turma, de uma forma geral, apresentava um comportamento exemplar, não só no tocante à gestão de comportamento como na participação e argumentação durante as aulas, existindo apenas situações pontuais com dois alunos a usufruírem de medidas, que necessitavam de auxílio na autorregulação dos seus comportamentos.

Para mim ambas as Práticas foram muito ricas em aprendizagens, nomeadamente no que concerne: i) diferenciação pedagógica, ii) ensino exploratório, iii) planificação e iv) avaliação de aprendizagens. Foram estes referentes que mais guiaram a minha prática ao longo dos respetivos semestres.

3.1.DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Relativamente aos alunos que usufruíam de Medidas Universais e Seletivas, a solução encontrada foi a mestranda interveniente conduzir a aula, numa proposta de exploração de texto, por exemplo e a mestranda observadora acompanhava um dos alunos com Medidas na leitura e nos exercícios de compreensão. A diferenciação pedagógica em causa consistia no esclarecimento de enunciados, na leitura das tarefas e/ou na adaptação de recursos e fichas de trabalho. Graças a este acompanhamento individualizado, os 5 alunos, de 4.º ano, com Medidas participavam mais frequentemente, quando estavam acompanhados por uma das mestrandas, nos diálogos sobre os conteúdos que estavam a ser explorados, na partilha das suas estratégias de resolução em problemas matemáticos e na resposta a questões colocadas a toda a turma. Assim, foi visível um maior envolvimento destes alunos durante a realização das propostas.

No caso específico de um aluno, por exemplo, dadas as suas dificuldades na leitura, com esta diferenciação já conseguia acompanhar de forma mais eficaz a exploração de textos, evidenciando a sua compreensão leitora que, caso não fosse acompanhado, não

era perceptível. A diferenciação pedagógica inerente à prática docente, tal como todos os outros processos da prática, difere consoante o contexto e o aluno a que se destina, pelo que, dependendo do aluno em questão, o auxílio prestado foi diferente (Clérigo et al., 2017).

Em ambos os contextos garantir a diferenciação pedagógica implicou uma avaliação formativa constante, que se baseou na interação com o aluno, no diálogo, no *feedback* e no apoio ao desenvolvimento de aprendizagens (Fernandes, 2022). Adicionalmente, em ambas as práticas, foi necessário atender às necessidades de outros alunos. Isto é, para além dos alunos que usufruíam de Medidas, existiam alunos que necessitavam de mais ajuda na resolução de problemas matemáticos, pois revelavam muita insegurança quando eram lançados e em grande parte das situações não os realizavam por acreditarem que não conseguiam. O trabalho desenvolvido com estes alunos em específico, baseou-se sobretudo na resolução em conjunto com a mestrandas, desconstruindo os problemas e dando bastante *feedback* positivo quando conseguiam completar uma etapa. Especificando, o foco passou pela abstração – extraindo a informação essencial do problema –, a decomposição – estruturando a resolução – e pela depuração – procurando erros, retificando-os e otimizando a resolução (Direção-Geral da Educação, 2021). De forma semelhante, existiam também alunos que exibiam algumas dificuldades na leitura e, para além de destinar momentos, fora de aula para auxiliar na leitura de algum excerto de texto mais complexo, tentei incentivar os alunos a lerem livros que fossem do seu interesse, partilhando com eles também algumas das minhas escolhas pessoais. Assim, foi possível ter consciência da situação de cada aluno, nomeadamente os objetivos que estavam por cumprir e, a partir daí, delinear estratégias para facilitar todo o processo (Fernandes, 2022).

3.2. ENSINO EXPLORATÓRIO

A PP em 1.º CEB apresentou, naturalmente, alguns desafios, começando pelo facto de contactar com novos conteúdos, conseqüentemente, com documentos orientadores diferentes dos que já havia trabalhado e, também, pela questão de a turma ter quatro alunos abrangidos pelas Medidas Universais e um aluno a usufruir de Medidas Seletivas. Estas dificuldades iam sendo geridas, em conjunto com os professores titulares, à medida que ia sendo necessário.

Particularmente, no que dizia respeito a conteúdos de matemática de 4.º ano, por exemplo, na exploração do conceito de área, com o auxílio do docente foi possível articular as indicações dos autores de referência, os documentos orientadores e a prática propriamente dita. Isto é, sendo o conceito de área algo complexo, numa primeira fase exploraram-se materiais manipuláveis para descobrir a área de figuras recorrendo a unidades de medida não padronizadas e, somente, numa fase posterior foi abordada a expressão geral do conceito de área e em que consistia, como Rocha et al. (2007) sugere. A proposta em causa, exibida na fig.6, consistiu numa primeira troca de conceitos sobre área, seguida da apresentação da tarefa, que consistia na descoberta de seis figuras com a área previamente estipulada, recorrendo ao geoplano. Os alunos envolveram-se bastante nesta proposta, inclusive quiseram partilhar com os seus pares outras figuras diferentes que tinham descoberto e desafiá-los a calcular as suas áreas.

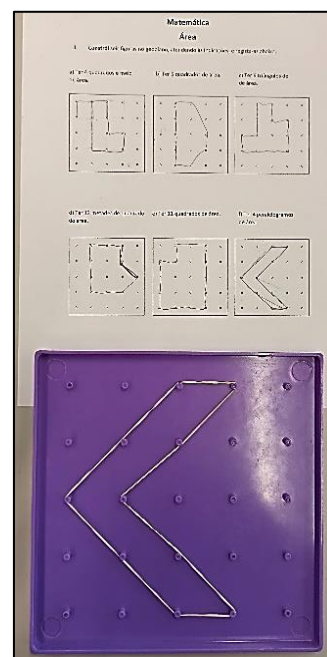


Figura 6 - Construção no geoplano e registo na folha de trabalho.

Partindo deste pressuposto conseguiram planificar-se propostas de cariz exploratório, abordagem caracterizada pelo lançamento da tarefa, seguido de trabalho autónomo dos alunos e terminando com a discussão e síntese, contemplando as quatro fases deste modelo de sequencialização e possibilitando aos alunos explorarem, discutirem e sistematizarem conteúdos (Ponte & Serrazina, 2009; Canavarro, 2011).

Nas tarefas planificadas, segundo esta metodologia ativa de trabalho, foi possível testemunhar uma maior participação por parte de alunos que não sendo solicitados não partilhavam as suas estratégias com a turma. De igual modo houve uma maior discussão de estratégias entre pares e o entusiasmo demonstrado durante a tarefa foi superior, relativamente a outras propostas, o que foi extremamente útil para a minha formação, dado o equilíbrio conseguido entre teoria e prática no desenvolvimento de um conteúdo de maior complexidade de exploração.

Este tipo de abordagem possibilitou-me compreender e interpretar a forma como os alunos resolviam as tarefas, explorando as suas respostas e confrontando--as com as utilizadas pelos seus pares e permitiu-me, também, discutir e refletir em conjunto com a turma as estratégias utilizadas e sintetizar os conteúdos, de maneira que os objetivos

fossem atingidos (Canavarro, 2011; Ponte, 2005). A utilização desta abordagem proporcionou-me uma melhor perceção dos conhecimentos de alunos que noutro tipo de abordagem não partilhavam as suas estratégias de resolução de problemas, uma vez que eram sempre os mesmos alunos a responder ao solicitado, por terem um ritmo de trabalho mais rápido.

3.3.PLANIFICAÇÃO

A transição de ciclos revelou-se um desafio, especialmente nas primeiras semanas, pelo desenrolar das dinâmicas em sala e consequente planificação. Existiram momentos que aconteciam de forma semelhante à Creche e à Educação Pré-Escolar, como privilegiar o diálogo individual e coletivo ao longo do dia. Por outro lado, as diferenças mais flagrantes vivenciadas foram relativas à gestão de sala, especialmente na gestão de tempo e comportamentos e à presença de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Deste modo, as propostas foram sendo planificadas tendo em conta as características da turma, as tarefas precedentes e seguintes – encadeando tarefas, de forma a existir transdisciplinaridade –, os momentos de abertura, desenvolvimento e fecho/sistematização (Molina, 2014).

De forma semelhante, no decorrer da PP I, à medida que a relação com a turma se ia solidificando, conhecendo as características, as necessidades e as especificidades de cada aluno, foi possível reduzir o tempo despendido em questões de disciplina e gestão, estimulando a turma a uma autogestão eficaz e saudável (Arends, 2008). As alterações que experienciei com esta alteração foram notadas especialmente na motivação e foco da turma, inicialmente existiam propostas que se estendiam no tempo, apenas pelo facto de ainda não ter a perceção clara do tempo que os alunos levariam a executar a tarefa, ao passo que com o decorrer das semanas, foi-me possível estruturar melhor os tempos de cada proposta e quando a turma necessitava era feita uma mudança de foco ou uma pausa. Por exemplo, na introdução de um conteúdo de matemática, existiram propostas, inicialmente, que se prolongavam mais do que esperava, por necessidade de esclarecimento de dúvidas e discussão de diferentes estratégias de resolução, ocupando mais um bloco do horário letivo, relativamente ao que tinha sido planificado anteriormente. À medida que fui conhecendo os alunos, em conjunto foi decidido fazer a mudança de foco ou a pausa, ou seja, deixávamos o conteúdo que estávamos a explorar em “*standby*” e íamos fazer uma atividade de cariz mais motor, para num bloco seguinte

retomar o conteúdo. Revelou-se eficaz, pois em alguns momentos foi notória a necessidade da turma de se movimentar, descontraír e recuperar energia para, de seguida, fazer mais um “esforço” cognitivo.

As planificações elaboradas ao longo das Práticas Pedagógicas tiveram sempre por base a cooperação entre alunos e entre alunos e docente, procurando melhorar as competências sociais, o desempenho escolar dos alunos e incentivar os alunos a tolerar e aceitar a diversidade (Arends, 2008). A adoção de aprendizagens cooperativas nas propostas caracterizou-se pela existência de um maior ruído, por alguns conflitos entre pares, mas, também, por uma entreatajuda e partilha de conhecimentos. Verifiquei que esta tipologia de trabalho era extremamente vantajosa, especialmente por incitar uma maior participação de alunos com mais dificuldades, e por auxiliar os alunos a discutirem os seus pontos de vista e aceitarem diferentes opiniões. Foi necessário estruturar e orientar as tarefas e respetivos objetivos e destinar mais tempo às propostas que implicavam uma aprendizagem cooperativa, uma vez que tinha de ser contabilizada a apresentação dos objetivos, a organização de grupos de trabalho, a interação entre pares e as partilhas dos grupos com a turma (Arends, 2008). A título de exemplo, na exploração e utilização do robô *Doc* da *Clementoni*, em grupo, os alunos tinham de optar pelo itinerário que o robô iria realizar, fazer o seu registo, programar o *Doc* e implementar o programa no tapete alusivo à proposta (elaborado por mim para esta atividade). Aqui, mais de metade dos grupos conseguiram chegar a um consenso e distribuir tarefas, de forma que todos os elementos participassem, porém existiram dois grupos em que foi difícil existir consenso por parte de todos os alunos, pelo que tive de intervir enquanto facilitadora/mediadora.

Saliento, também, que foi possível observar que parte da turma do 2.º ano já possuía uma boa competência leitora e, naturalmente, testemunhei que existiam alunos cuja leitura se caracterizava por ser mais silabada. Neste sentido, procurou-se implementar estratégias que promovessem comportamentos emergentes da leitura, explorando diferente material impresso, identificando os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem na leitura, diversificando as estratégias realizadas e acompanhando a evolução das competências de leitura da turma (Viana & Teixeira, 2002; Carvalho & Tomé, 2014). Sendo a leitura uma competência transversal ao currículo, é fundamental que o docente promova a mesma, por forma a enriquecer a capacidade comunicativa e a expansão de interesses da turma (Valadares, 2003). Implicitamente, procurei que existisse um equilíbrio entre a leitura, a expressão oral e a expressão escrita, pelo que a gestão de

tempo, no decorrer do semestre, foi distribuída consoante os objetivos anteriormente referidos e interligando-os sempre que possível – concebendo propostas em que os alunos necessitassem de ler instruções para programar em *Scratch*, redigissem textos de forma livre, fornecendo um tópico e partilhassem opiniões/estratégias/textos, por exemplo (Pereira & Azevedo, 2005; Valadares, 2003).

As estratégias e propostas implementadas foram sendo melhoradas à medida que a relação entre docente-aluno se tornou mais consistente, através do tempo consumido em sala de aula e, também, dos períodos destinados aos intervalos. Consequentemente, foi possível conhecer melhor os interesses e necessidades de cada aluno, orientando recursos e estratégias que se destinassem a uma sistematização mais eficaz das aprendizagens, a um acompanhamento e a uma reflexão sistemática dos processos de aprendizagens (Azevedo, 2000). Particularmente, na turma de 2.º ano, com o avançar das semanas, consegui perceber que existia uma aluna que só participava nas propostas que não a expusessem demasiado. Isto é, a aluna em questão tinha múltiplas dificuldades na leitura e na escrita, não estava referenciada para qualquer tipo de Medidas e, por consequência, retraía-se bastante cada vez que lhe pedia para responder a uma questão, falando muito baixa, demorando muito tempo a responder e, em casos pontuais, chorando. Paralelamente, existia outro aluno na mesma turma que, era um excelente aluno, porém extremamente agitado, participando de forma inadequada e perturbando a turma, pela sua frequente agitação. Enquanto professora, com a primeira aluna, após os restantes alunos irem para o recreio, ficávamos ambas a interpretar alguma questão mais complexa, a nível de português, e a redigir alguma resposta/texto, de forma a auxiliá-la na estruturação do pensamento e na estruturação frásica, individualmente, sem pressão por estar a ser observada pelos restantes colegas. No segundo caso, foi tudo muito complexo, na medida que gerir toda a turma e ainda arranjar estratégias diferenciadas para este aluno (solicitando a sua ajuda durante as aulas, de forma a estar mais focado e conseguir autorregular-se mais facilmente), exigiu um grande equilíbrio de todas as componentes envolvidas. O que facilitaria qualquer uma destas situações seria ter mais tempo destinado aos alunos em questão e/ou a turma possuir um número mais reduzido de alunos, podendo dar a ambos mais atenção.

3.4. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Ao longo de ambas as práticas existiu sempre um cuidado acrescido relativamente ao *feedback* que ia sendo dado à turma. Procurei recorrer a um *feedback* que contemplasse sugestões construtivas e positivas, incentivando os alunos a melhorarem o trabalho que realizavam e a esforçarem-se sempre por dar o seu melhor (Fernandes, 2022). Adicionalmente, foi minha intenção não fazer uso excessivo do mesmo, salientando apenas o essencial no processo de aprendizagem de cada aluno e, atendendo ao facto de ser um conteúdo fundamental na avaliação formativa, fiz por ser o mais clara e motivadora possível (Fernandes, 2022). Ressalvo, ainda, a existência contínua de articulação entre docentes, possibilitando a integração e mobilização de conteúdos, tanto nas planificações, como nas intervenções e reflexões, dialogando constantemente, passando da teoria à prática, do saber ao saber fazer, construindo também eu o meu próprio conhecimento (Formosinho et al., 2015).

A avaliação foi sempre direcionada para as aprendizagens. Por outras palavras, procurou fazer-se uma avaliação contínua e flexível, procurando ir ao encontro das necessidades da turma, integrando os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo *feedback*, através dos dados recolhidos no momento de cada proposta, a fim de melhorar aprendizagens e contemplando o aluno em todo o processo (Fernandes, 2022). Particularmente, numa aluna, que tinha muita relutância na escrita criativa, aquando do início da nossa prática, revelou melhorias nas últimas semanas, após ser incentivada, frequentemente, a escrever (tendo auxílio pontualmente no encadeamento das ideias e na escrita de palavras mais complexas). Assim como outro aluno, que demonstrava algum desânimo na resolução de problemas matemáticos, a adoção de uma estratégia mais individualizada, fornecendo *feedback* múltiplas vezes, fez com que já partilhasse as suas estratégias de resolução, mesmo quando não estava plenamente confiante.

O maior desafio, relativamente à avaliação, foi diversificar os métodos avaliativos aquando da Prática. Para além de considerar uma tarefa já algo complexa, sobretudo no início quando ainda me estava a familiarizar com o contexto, avaliar todas as propostas tornou-se um pouco difícil. Para mim o que era mais prático para fazer os registos, para analisar posteriormente, eram as listas de verificação, que continham todos os nomes dos alunos, as aprendizagens essenciais da proposta em questão e uma coluna destinada a observações. No entanto, este tipo de avaliação não tinha o aluno no centro do processo

e como Fernandes (2022) refere o aluno deve ser parte integrante do seu processo avaliativo, pelo que foi necessário utilizar outras técnicas. Neste sentido, utilizei por exemplo a estratégia 3-2-1, apresentada abaixo na Fig.7 e enunciada por Lopes e Silva (2012), permitiu-me perceber que o aluno em questão não se recordava do que havia explorado no ano anterior sobre textos poéticos, que, aparentemente, interiorizou a definição de “verso” e ficou ainda com dúvidas no conceito de “estrofe”. Esta avaliação permitiu-me ter a perceção do ponto de situação deste aluno, relativamente ao conteúdo que estávamos a explorar e, assim que tive oportunidade de ler o registo do aluno, pude, em conjunto com ele, explorar novamente os constituintes do texto poético e garantir, assim, que os objetivos da proposta eram alcançados.

O que já sabia sobre o texto poético: <u>nada.</u>
O que aprendi com a atividade de hoje: <u>o verso</u>
Fiquei com dúvidas: <u>sim, mas como eram as estrofes.</u>

Figura 7 - Avaliação preenchida por aluno.

Como Lopes e Silva (2012) esclarecem, a avaliação deve ser uma prática integrada diariamente no trabalho do docente, para que todos os alunos possam beneficiar da mesma e se promova o sucesso escolar. De forma a colmatar esta dificuldade, como mencionei anteriormente, adotaram-se diferentes estratégias, entre elas listas de verificação das aprendizagens esperadas, através da participação oral dos alunos e/ou dos registos efetuados por eles, diário de bordo das mestrandas contemplando os objetivos das propostas, a participação e o envolvimento durante o processo, em propostas de cariz mais aberto (desenho, dança, informática) e, adicionalmente, os registos de “3 – 2 – 1” - “O que já sabia; O que aprendi; Fiquei com dúvidas”. Todas estas estratégias, mas especialmente a última, permitiram identificar nos alunos dificuldades na compreensão de conteúdos e promover competências metacognitivas, o que facilitou bastante a avaliação da turma (Lopes & Silva, 2012).

4. META REFLEXÃO

Senti um grande envolvimento em ambos os contextos, mas, sobretudo, na turma de 4.º ano, pois todas as planificações e decisões eram pensadas em conjunto, por mestrandas e Professor Cooperante, o que tornou estas Práticas muito enriquecedoras. Durante todo o semestre existiu um grande envolvimento em todas as dinâmicas intrínsecas à prática docente, o que me proporcionou uma visão mais prática e real do contexto. Graças ao envolvimento que me foi permitido, senti que evolui especialmente no encadeamento das propostas educativas. Designadamente, se ao passo que nas primeiras intervenções estava mais “presa” à planificação, às diversas etapas que haviam sido estabelecidas para cada proposta, nas últimas semanas verifiquei que tudo fluía de forma natural, seguindo mais as necessidades dos alunos e adaptando espontaneamente a planificação. Por este motivo, possivelmente testemunhei um maior número de participações por parte dos alunos e, consecutivamente, maior foco e empenho. Por exemplo, numa proposta de identificação de palavras homónimas, homógrafas e homófonas, os alunos trabalharam cooperativamente, de forma a encontrar o maior número de palavras e a classificá-las – o que, quando não era feito corretamente, eram os próprios alunos a corrigirem e explicarem o que os motivava a afirmar isso e a discordar do colega. A interação entre pares, a sinergia, a motivação e o trabalho cooperativo estiveram sempre presentes, permitindo à turma, não só trabalhar em conjunto para atingir um mesmo objetivo, como construir novas aprendizagens e desenvolver competências sociais e psicológicas (Lopes & Silva, 2009).

Naturalmente, as planificações e reflexões foram significativas, na medida que as propostas foram cuidadosamente pensadas previamente à sua implementação e, à posteriori, refletidas, individual e conjuntamente. Só através das Práticas Pedagógicas é que foi possível construir todos estes conhecimentos, tal como Tardif (2012) corrobora. Houve também algumas evoluções ao longo das Práticas, nestes dois campos. Como a Prática deve ser reflexiva, tal como Alarcão (1996) refere que deve acontecer, levava a cabo momentos de reflexão individuais, que me conduziam a um balanço de todos os aspetos positivos e a melhorar da minha prática docente. Senti que houve propostas mais complexas de gerir o comportamento da turma, o que levou a que as propostas fossem mais desafiantes para a turma e outras atividades em que a turma se autorregulou excecionalmente e, conseqüentemente, os alunos demonstraram maior motivação e envolvimento. Apesar de numa fase inicial percecionarem se os objetivos tinham sido

conseguidos ou não, só já numa fase avançada consegui perceber o que motivava os resultados e como podia melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Como Reis (2008) refere, o questionamento deve possibilitar aos alunos a construção das suas conceções acerca das ciências, estimulando o espírito crítico. Assim, foi possível ir comprovando se os objetivos eram conseguidos. O exercício reflexivo nem sempre foi fácil, mas como Alarcão (1996) refere é uma capacidade que se desenvolve, através do questionamento, da descoberta e do envolvimento pessoal, o que me leva a concluir que irei melhorar com a prática docente.

A passagem pelos quatro contextos, tão diversificados, foi muito benéfica para a minha formação, desconstruindo mitos e crenças e tornando mais concreto o ensino em Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB. As aprendizagens construídas ao longo da PP foram fulcrais para o meu futuro profissional, visto que é nesta fase de formação inicial que são geradas as bases para exercer a profissão de professor (Tardif, 2012). Em suma, com as Práticas Pedagógicas, foi-me permitido integrar saberes, práticas e crenças, agindo, refletindo e construindo o meu percurso, articulando a ação pedagógica com tudo aquilo que me caracteriza enquanto pessoa (Formosinho et al., 2015). Mais importante ainda, percebi como é possível, nos quatro contextos, estabelecer uma relação segura e vinculada com cada criança, respeitando-a e adaptando a minha prática consoante as suas necessidades. Percebi, também, que há tempo para promover aprendizagens, lecionar conteúdos e, sobretudo, há tempo para ouvir e permitir que a criança exprima o que sente, basta que exista empenho, estudo e reflexão por parte do educador/professor, o que me levou a uma identificação maior do que aquela que esperava, com a prática docente no contexto de 1.º CEB. Como Fernandes (2022) afirma, na prática pedagógica, não existem receitas a seguir, é necessário inovar e pensar a nossa ação, consoante o espaço, o tempo e as crianças.

Assim, considero que, apesar de existirem múltiplos aspetos a melhorar enquanto futura profissional da educação, só na prática é que consigo vivenciar os desafios existentes numa sala de aula e só através da implementação de diversas estratégias é que terei capacidade para num futuro próximo assumir uma turma e auxiliar a mesma na construção das suas aprendizagens. À semelhança do que Nunes (2000) esclarece, deve priorizar-se o saber e a prática implementados pelo docente em formação, não limitando o mesmo à reprodução de um modelo existente, dar preferência à reflexão feita pelo professor e deixar o mesmo considerar o contexto social no qual a sua prática está

inserida. Ao longo de todas as Práticas senti-me praticamente sempre ouvida por Cooperantes e Supervisora, o que me ajudou a perceber que educadora e professora pretendo ser no meu futuro. Quero que o meu percurso profissional seja sempre pautado pela escuta da criança, pela relação, pela confiança, pelo respeito, pelo trabalho cooperativo, pela reflexão e pela aprendizagem constante de todas as partes integrantes no processo de ensino e aprendizagem.

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O estudo aqui apresentado surgiu no âmbito da minha Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II, numa turma de 4.º ano. Esta investigação teve como foco a implementação de um Clube de Leitura, procurando-se identificar as motivações leitoras e a reflexão sobre o papel do professor na implementação deste dispositivo pedagógico. Assim sendo, a dimensão investigativa está organizada da seguinte forma:

- introdução – em que se apresenta o estudo, identificando a problemática e objetivos subjacentes, a contextualização e a pertinência do estudo;
- enquadramento teórico – apresentando uma revisão de literatura sobre a temática em estudo;
- metodologia de investigação – na qual estão descritos o contexto, os participantes do estudo, as técnicas de recolha de dados e as opções metodológicas inerentes à metodologia;
- apresentação e discussão de resultados – em que são apresentados e discutidos os dados recolhidos no estudo;
- considerações finais – que contempla as conclusões, as potencialidades e as limitações do estudo e possíveis reforços em investigações na área;
- conclusão do relatório.

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentada a contextualização, a motivação e a pertinência do estudo, a questão de investigação e os respetivos objetivos.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Mata et al. (2021) referem no seu estudo sobre *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário*, que à medida que os alunos progredem nos anos curriculares os índices de leitura diminuem. Particularmente no 1.º CEB, apenas 23,6% dos inquiridos afirmam gostar muito de ler e somente 22,7% declaram ler quase todos os dias (Mata et al., 2021). Para que exista uma maior probabilidade de interesse do aluno pela leitura, é conveniente que o mesmo interaja e contacte frequentemente com livros (Azevedo, 2011; Mendes, 2015; Mendes & Velosa, 2016).

A leitura tornar-se um hábito, um momento de fruição e o livro ser uma fonte de motivação para a leitura são alguns dos objetivos alusivos à leitura mencionados nas Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018). Lonigan et al. (2008) esclarecem que atividades de leitura compartilhada estão indicadas como sendo das mais benéficas para a promoção de comportamentos emergentes de leitura em crianças. A opção pedagógica do Clube de Leitura é assente na forma como este dispositivo pedagógico se caracteriza como um grupo de partilha, em que os intervenientes podem expressar ideia, opiniões e sentimentos sobre o livro explorado (Direção-Geral de Educação, 2018; Perea, 2018).

A motivação da investigação prende-se, não só pelos índices de leitura no 1.º CEB referenciados pelos estudos já mencionados, como pelos contributos que o Clube de Leitura pode ter no desenvolvimento dos alunos (na construção de significados, na socialização e na partilha), como pelo interesse da professora-investigadora pelo livro enquanto objeto de descoberta e também pelo envolvimento da turma na leitura.

Nas primeiras semanas foi possível observar que a leitura era muito valorizada no contexto, na turma de 4.º ano, pois todos os momentos de leitura em voz alta eram profundamente explorados, os alunos requisitavam livros frequentemente e uma das tarefas de recurso recorrente consistia na leitura desses mesmos livros, individualmente.

1.2 QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

No que concerne ao gosto pela leitura demonstrado pelos alunos e o interesse da professora-investigadora pela temática, a presente investigação teve como principal objetivo compreender quais os contributos que o Clube de Leitura poderá ter na promoção da leitura dos alunos selecionados para o estudo.

Assim, surgiu a questão de investigação: *Quais as potencialidades do Clube de Leitura para a promoção da leitura com alunos do 4.º ano de escolaridade?*. A partir desta, foram definidos os objetivos:

- Identificar e compreender a motivação intrínseca dos alunos para a leitura, antes e após a implementação do Clube de Leitura;
- Conceber, implementar e avaliar um Clube de Leitura para a promoção do gosto pela leitura dos alunos;
- Identificar e compreender as potencialidades do Clube de Leitura para a promoção da leitura com alunos do 4.º ano de escolaridade;
- Refletir sobre o papel do professor na implementação de um Clube de Leitura e consequentemente do papel do aluno.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo é apresentada a revisão bibliográfica, relacionada com a investigação e foca-se, de uma forma geral, na importância da literacia para a infância, no papel do educador/professor na promoção da literacia e no Clube de Leitura.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERACIA PARA A INFÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Neste subcapítulo é abordada a literacia na infância, a literacia crítica, a leitura enquanto construção de significados e a leitura estética, a literacia na infância e o desenvolvimento do aluno e o papel do educador/professor na promoção da literacia para a infância.

2.1.1 LITERACIA NA INFÂNCIA

A literacia como aprendizagem e ensino da leitura e da escrita constitui um direito na educação de qualquer pessoa, independentemente da idade e do contexto em que esta se encontra (Torres, 2008). Azevedo (2011) considera a leitura, especificamente, uma atividade de construção de significados, que implica a presença de motivação e a extração de sentidos do texto, envolvendo processos de decifração de sinais gráficos de forma automatizada. À semelhança da leitura, a escrita também se caracteriza como uma atividade cultural, esta compreende uma prática metódica e consistente e uma aprendizagem específica (Azevedo, 2011). Ambas as aprendizagens beneficiam de um contacto prematuro e metódico e de uma multiplicidade de materiais impressos em diversos contextos (escolar e familiar) (Azevedo, 2011).

A família é crucial no que concerne à prática da literacia para a infância, visto que, é a partir das interações que a criança vivencia no seio da família que se estabelecem rotinas, valorizando o livro enquanto objeto e, conseqüentemente, a leitura (Azevedo, 2011). Da mesma forma, este autor concretiza que, as experiências vividas em família deverão transmitir segurança, ser estimulantes e ricas para todos os envolvidos, especialmente para a criança.

Educar para a literacia é um caminho de partilha, no qual se pretende uma articulação entre família e escola, para que possam ser criados contextos de aprendizagem, que contemplem diferentes recursos que possibilitem a expressão e o questionamento da criança (Azevedo, 2011). Este percurso traz inúmeras vantagens quando se inicia precocemente, entre elas a apropriação facilitada das finalidades e normas do código escrito (Mendes & Velosa, 2016). Por conseguinte, quanto mais assíduo for o contacto da criança com a leitura e a escrita, maior é a probabilidade que desenvolva projetos pessoais de leitor/escritor, ampliando a sua literacia (Mendes, 2015; Mendes & Velosa, 2016).

A interação com diferentes obras irá promover a literacia emergente, a imaginação, a sensibilidade estética, a compreensão leitora e, mais tarde, melhorar o desempenho escolar da criança (Mendes, 2015). A compreensão de um texto implica a construção de significados, a elaboração de uma imagem mental que vai sendo enriquecida com novas informações cruzadas com conhecimentos prévios do aluno. Esta construção de significados implica diversos processos cognitivos, a nível de microestrutura, macroestrutura, superestrutura, construção de um modelo mental e

autorregulação (Català et al., 2001). Para efetuar a avaliação da compreensão leitora, as autoras distinguem quatro tipos de compreensão, a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e a compreensão crítica. A compreensão literal diz respeito às informações que se encontram explícitas no texto; a reorganização é referente à análise, síntese e organização das informações presentes no texto; a compreensão inferencial implica a articulação dos conhecimentos prévios do leitor com as informações do texto, dando o seu cunho pessoal na formulação de conjeturas e hipóteses e, por último, a compreensão crítica, o nível mais profundo de compreensão, que contempla juízos avaliativos, mobilizando as intervenções do docentes e de outros alunos, estando dependente dos valores do leitor, do seu conhecimento e das suas experiências (Català et al., 2010).

Pereira e Balça (2018) corroboram o anteriormente mencionado, reforçando que educar literariamente supõe a promoção de uma relação afetiva e prazerosa com o texto, sobrepondo a necessidade e transformando a leitura numa prática cultural, junto do contexto familiar e do contexto escolar.

2.1.2 LITERACIA CRÍTICA

O conteúdo das obras, como linguagem que são, consideram-se uma “arma social” (Pereira, 2009, p.17). O que torna os livros um meio de comunicação, de transmissão de opiniões e valores e, por conseguinte, tornam-se instrumentos de reflexão, aprendizagem e fruição estética. Consequentemente, um texto é considerado sempre como um discurso condicionado pelas crenças e valores culturais do redator (Pereira, 2009). Neste âmbito, surge a literacia crítica, como ato de reflexão e intervenção sobre os textos e, implicitamente, de cariz político-social (Pereira, 2009). Por isso, a prática da literacia crítica não se orienta por um guião, pois o seu objetivo perde-se. A aplicação desta pedagogia deve centrar-se em abrir “caminhos” ao questionamento do mundo por parte dos alunos, na mobilização de vivências e conhecimentos e implica, também, um grande envolvimento por parte do docente, para que os alunos consigam desconstruir os textos de forma crítica (Pereira, 2009).

O papel do professor nesta prática é complexo, na medida que tem de ter formação sociocultural e linguística e deve conseguir percecionar a mensagem ideológica, política e social que se encontra subentendida nos textos (Pereira, 2009). Adicionalmente, esta

autora considera que o professor deverá indagar o texto, não o assumindo como possuidor de uma verdade absoluta. No que respeita a planificação e gestão das práticas com os alunos, o professor deverá mediar os questionamentos dos alunos de forma a desconstruir as suas expectativas, conduzir os alunos a obterem uma visão alternativa àquela que lhes é mais confortável e promover a autonomia de análise crítica (Pereira, 2009).

2.1.3 LEITURA ENQUANTO CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E LEITURA ESTÉTICA

Sendo a leitura uma construção de significados, essa construção é efetuada tendo em consideração os conhecimentos e as experiências prévias do leitor, o que torna o leitor o ator principal (Sousa, 2015). Consequentemente, a compreensão de um texto efetuada por um aluno implica uma interação entre leitor, texto e contexto (Giasson, 1993). A autora elucida que na leitura estão implícitas estruturas cognitivas e estruturas afetivas. A primeira respeitante aos conhecimentos que o leitor possui relativamente à língua e ao mundo que o rodeia (Giasson, 1993). Por sua vez, as estruturas afetivas dizem respeito aos interesses e atitudes do leitor face à leitura, mais concretamente no maior/menor envolvimento consoante os interesses prévios à leitura e conforme o envolvimento que o texto possibilitar (Giasson, 1993).

Rosenblatt (1994) citada por Sousa (2015) concretiza que a leitura de textos engloba a leitura estética, que contempla os sentimentos desencadeados no leitor pelo impresso e a leitura não estética, em que o leitor se foca exclusivamente na atividade leitora e respetivo fim. Sousa (2015) esclarece que é vantajoso que em sala de aula se promova uma leitura estética, apesar de ambas serem importantes, visto que é o tipo de leitura que leva os alunos a reagirem, a refletirem e a avaliarem os textos. Otilia Sousa (2015) ressalva ainda que quando o aluno efetua uma leitura estética é quando este mais se envolve na atividade, levando-o a uma compreensão para além da literal.

Indo ao encontro do anteriormente referido por Giasson (1993) e Sousa (2015), Gamboa (2016) enfatiza que a construção de significados através da leitura de um texto deve ser feita recorrendo ao pensamento crítico e estético, inerente à leitura. Gamboa (2016) refere, ainda, que o professor deverá estimular os alunos a refletir sobre a intenção do autor do texto e a interpretar o mesmo, de forma que os alunos se consigam envolver

durante a leitura. Só assim, é possível o leitor fruir verdadeiramente da leitura e, conseqüentemente, a sua afetividade com a leitura aumenta exponencialmente (Gamboa, 2016; Viana et al., 2010). Torna-se, assim, fulcral tratar o impresso como um objeto artístico e cultural, implicando que o leitor esteja capacitado para refletir sobre o processo de criação e a recepção estética do texto (Rosenblatt, 1978 citada por Gamboa, 2016).

Corroborando o acima exposto, a Direção-Geral da Educação (2018), nas Aprendizagens Essenciais de Português de 4.º ano, esclarece que é objetivo, no decorrer do 1.º CEB, que o aluno contacte diariamente com impressos, fomentando o hábito da leitura e a leitura por fruição. Adicionalmente, pretende-se incentivar uma relação estética e afetiva com os livros, através do contacto regular com livros e da construção de um projeto pessoal de leitor (Direção-Geral da Educação, 2018). Quando a escola se alia a uma educação para a literacia é possível promover no aluno o gosto e o prazer pela leitura, desenvolvendo a criatividade e a imaginação, melhorando a capacidade reflexiva e crítica enquanto leitor e estabelecer uma relação com o livro (Direção-Geral da Educação, 2018; Franco & Balça, 2018).

2.1.4 LITERACIA NA INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

As obras literárias são uma mais-valia no que concerne à satisfação no ato de ouvir ou ler um livro, ao usufruto do material estético apresentado e, sobretudo, pelo enorme contributo que fornecem ao desenvolvimento global do indivíduo (Mendes & Velosa, 2016).

Concretamente, Mendes e Velosa (2016) referem, que a nível literário e linguístico possibilitam não só ampliar o campo morfossintático e lexical, compreender múltiplos sentidos, metáforas, analogias e comparações, como também expandir a linguagem oral; cognitivamente, é possibilitado um melhor entendimento do meio que envolve a criança, esquemas mentais, raciocínios, experiências vividas e representações humanas, assim como a estimulação do pensamento reflexivo, crítico e divergente, através da organização do mesmo; na componente psicológica existe a possibilidade de a criança se rever/identificar com as personagens e de se tranquilizar relativamente às suas preocupações e aos seus medos, vendo-os representados nos atos das personagens; finalmente, no que se refere ao social e moral a criança tem a oportunidade de diferenciar

o mal do bem, perceber as suas vivências, colocar-se no lugar do outro e, conseqüentemente, melhorar as suas relações.

Deste modo, a literatura para a infância possibilita ao indivíduo uma visão ampla do que o rodeia, expande as suas preferências e promove novas descobertas que conduzem a um conhecimento aprofundado de si e do outro (Mendes & Velosa, 2016).

2.1.5 O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA LITERACIA PARA A INFÂNCIA

Durante a prática da literacia para infância é o educador/professor que tem um papel importantíssimo neste processo no contexto escolar. A iniciar-se pelo envolvimento da criança em todo o percurso, transformando-a num sujeito ativo (Mendes, 2015; Sousa, 2015). Segundo Braunger e Lewis (1997) existem alguns aspetos a ter em consideração durante o processo. Designadamente: i) conceber a leitura como um processo cognitivo, ativo e afetivo; ii) as experiências e o conhecimento prévios influenciarem a leitura; iii) a interação social ser fundamental; iv) a leitura e a escrita caracterizarem-se como processos que se desenvolvem em simultâneo; v) a leitura implicar um pensamento complexo; vi) existência de ambientes ricos em recursos beneficiarem todo o percurso; vii) modelos e experiências literárias facilitarem o desenvolvimento da leitura; viii) a diferença presente na forma como criança e adulto percebem e tiram significados do impresso; ix) as experiências de literacia ajudarem o desenvolvimento da consciência fonémica; x) as estratégias de leitura serem melhor assimiladas durante a própria leitura; xi) a aprendizagem ser favorecida quando o professor diversifica as estratégias que utiliza; xii) a criança tirar partido de múltiplas oportunidades para ler; xiii) monitorização da literacia (Braunger & Lewis, 1997).

Desde o Jardim de Infância, não negligenciando a intencionalidade pedagógica, o educador deverá fomentar um grande e diversificado contacto da criança com materiais impressos e possibilitar à mesma o manuseamento destes suportes literários (Mendes & Velosa, 2016). Também, desde cedo, o educador e o professor deverão incitar a criança a refletir sobre as relações sociais e o mundo que a rodeia através do impresso, pelo que promovem, dessa forma, a literacia crítica (Azevedo, 2011). Como o autor anteriormente referido clarifica, através do impresso o professor faz com que a criança se questione e, ao partir do pessoal para o local seguindo, depois, para o global, a criança consegue

refletir sobre o seu lugar no mundo e o poder que tem sobre este. Seguindo esta linha de pensamento, é fulcral que o educador/professor promova a literacia olhando para a sociedade como um todo, por meio de uma abundante oferta de contextos, situações, práticas e atividades que familiarizam a criança com diversos tipos de texto.

Quer em Jardim de Infância, quer em 1.º CEB, o educador/professor deve estruturar propostas que incitem a leitura por prazer, reforçando os esforços e os progressos do aluno, tendo em vista a formação de leitores com uma personalidade leitora pessoal e bem vinculada e possuidores de capacidades reflexivas e críticas (Pereira & Balça, 2018). O leitor beneficia deste contacto com os livros quanto mais cedo possível, de forma que a sua identidade leitora seja moldada precocemente e positivamente (Mendes & Velosa, 2016; Pereira & Balça, 2018).

2.2 MOTIVAÇÃO DO LEITOR

Neste subcapítulo é explanada a motivação do leitor, particularmente em que consiste a motivação intrínseca e a motivação extrínseca e em que medida a escola pode influenciar essa motivação.

2.2.1 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

A motivação leitora diz respeito à predisposição do indivíduo para ler frequentemente, por conseguinte se o indivíduo demonstrar motivação para ler, considera-se ser um indivíduo com motivação habitual para a leitura (Lopes & Lemos, 2014). Quando se fala de motivação para a leitura, este contempla a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca diz respeito ao interesse natural do indivíduo para a leitura, por sua vez, a motivação extrínseca carece de um estímulo externo para que o indivíduo exerça a atividade (Lopes & Lemos, 2014). Ou seja, na primeira, o aluno é movido apenas pela aquisição de novos conhecimentos, ao passo que na segunda, a aquisição de novos conhecimentos é apenas um meio para atingir um objetivo (Lopes & Lemos, 2014).

A motivação intrínseca para a leitura tem como fatores preponderantes a competência percecionada pelo aluno para a tarefa, bem como o seu interesse e prazer pela mesma (Lopes & Lemos, 2014). A motivação extrínseca para a leitura não é tão desejável quanto a motivação intrínseca, por ser mais instável, aparecendo/desaparecendo

rapidamente consoante o estímulo fornecido pelo meio. Esta consiste especialmente na forma como o aluno entende a sua eficácia e a sua competência leitora (Lopes & Lemos, 2014). Porém esta não pode ser excluída da vida do aluno, visto que a motivação intrínseca, exclusivamente, não é suficiente para ter um aluno motivado para a leitura (Lopes & Lemos, 2014).

A atitude do aluno perante a leitura está dependente da forma como este a percebe, sendo uma construção afetiva inerente à imagem deste acerca da leitura, resulta numa maior ou menor afetividade pela atividade (Lopes & Lemos, 2014). O autoconceito de competência leitora está diretamente associado aos afetos, pelo que, se o aluno prevê grandes dificuldades na leitura, a sua motivação naturalmente irá diminuir (Lopes & Lemos, 2014).

2.2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA MOTIVAÇÃO LEITORA

Pitcher et al. (2007) aconselham a que as obras literárias trabalhadas se aproximem o mais possível dos valores, necessidades e objetivos dos alunos, aumentando a motivação destes. Para tal é necessário que o docente: i) identifique e leve para a sala de aula as múltiplas literacias dos alunos; ii) valorize a leitura; iii) envolva os alunos em atividades cativantes, tais como clubes de leitura e círculos de leitura; iv) contemple uma ampla oferta de impressos, com diferentes níveis de dificuldade e temáticas; v) incentive os alunos a falarem sobre os textos; vi) possibilite que os alunos selecionem leituras e projetos (Azevedo, 2014; Canter, 2023; Heinemann, 2023; Pitcher et al., 2007).

Assim, é importante que o docente vá monitorizando os níveis de motivação dos alunos, em conjunto com os mesmos e procure promover a motivação intrínseca, de forma que os alunos valorizem a leitura por si só (Paulino et al., 2015; Paulino & Silva, 2012; Wolters, 2011). Tudo isto depende necessariamente do ambiente criado pelo docente com os respetivos fatores académicos e sociais (Aloi, Haydu & Carmo, 2014).

2.3 CLUBE DE LEITURA ENQUANTO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Neste subcapítulo enquadra-se o Clube de Leitura, definindo-o, à luz de diversos autores, clarificando os seus objetivos, abordando algumas estratégias pertinentes a utilizar no Clube e as suas potencialidades.

2.3.1 DEFINIÇÃO E OBJETIVOS

O Clube de Leitura caracteriza-se como sendo um dispositivo que consiste num grupo de indivíduos que se reúne para partilhar sensações, opiniões e conclusões, após a leitura de uma obra (Perea, 2018). Barbeiro e Gamboa (2014, 2016) concretizam o Clube de Leitura como encontros regulares de partilha, relação, discussão, aprendizagens e fruição. Estes autores complementam a ideia clarificando que o Clube promove uma interação dinâmica entre leitor e livro, na medida que existe uma leitura em simultâneo da obra, uma valorização das escolhas pessoais de cada indivíduo na seleção dos livros, enriquecendo a construção de conhecimentos de cada interveniente.

O Clube de Leitura destina-se a qualquer idade, Perea (2018) refere que, relativamente ao intervalo dos 8 aos 10 anos, visto que os alunos já têm a personalidade mais marcada, este deve ser baseado na seleção feita pelos participantes. Ademais, deve ficar claro que a intenção do Clube é ser algo cativante para os alunos e não deve ser visto como uma obrigação (Perea, 2018). Nesta idade os alunos caracterizam-se pela sua capacidade crítica, pelo que o Clube deve estimular os alunos a refletirem criticamente sobre as obras e, simultaneamente, despertar a sua curiosidade (Perea, 2018). De igual forma, a autora concretiza que os grupos não devem ter mais de 10 crianças e que a duração das reuniões não deverá ultrapassar os 60 minutos (com uma frequência quinzenal). Para além de livros, leitores e um espaço de reunião, é necessário ter em consideração outros elementos, tais como os alunos que compõem o Clube de Leitura, preestabelecer regras em conjunto, a regularidade e o local das reuniões (Perea, 2018). Segundo a autora as reuniões devem realizar-se em lugar tranquilo e os intervenientes devem estar dispostos em círculo, de forma a poderem todos observar-se e comunicar e a primeira reunião deve destinar-se ao estabelecimento de regras.

Na prática, o Clube de Leitura deve ter como pilar um ambiente seguro, em que os riscos são diminuídos e o diálogo é incentivado, é um lugar para ouvir, para ler, para conversar, dialogar, registar informação e para partilhar o gosto pelos livros (Heller, 2006). Neste sentido, o Clube de Leitura integra a leitura, a escrita, a discussão em grande

grupo e a discussão em pequeno grupo, como componentes (Evans, 2001). Concretamente no respeitante à leitura, Evans (2001) refere a importância de selecionar diferentes e bons livros. Por sua vez, na componente da escrita incentivar os alunos a escrever de forma pessoal, crítica e criativa (Evans, 2001). Na discussão em grande grupo devem introduzir-se novas ideias, desconstruir significados, partilhar sentimentos e pensamentos e melhorar o sentido de pertença dos alunos (Evans, 2001). Por fim, relativamente à discussão em pequenos grupos, a componente mais importante, visto que os alunos devem ser incentivados a envolverem-se numa partilha real e significativa sobre as obras que foram exploradas (Evans, 2001).

2.3.2 *ESTRATÉGIAS DE DINAMIZAÇÃO DO CLUBE DE LEITURA*

Para a realização de um Clube de Leitura é indispensável a existência de um moderador, este deve caracterizar-se como leitor assíduo, ser alguém que é capaz de estabelecer empatia com o grupo e o consiga liderar, ser organizado e comprometido com o projeto (Perea, 2018). A mesma autora concretiza que o moderador deve promover o debate, dando a possibilidade a todos os elementos do grupo intervirem e conhecer o livro que irá ser explorado. Heller (2006) particulariza, dizendo que é importante no Clube de Leitura reler excertos da obra, melhorando a fluência e a compreensão do escrito, partilhar construções de significados com que o leitor se identifique, dar voz aos alunos, possibilitando a partilha de interesses e ter em consideração as suas necessidades.

Giasson (1993) e Perea (2018) reuniram um conjunto de questões que visam orientar o questionamento do docente para o processo e não para o resultado. Entre elas: Identificaste-te com o livro? Sim/Não, porquê? O que te levou a gostar/não gostar do livro? Concordas com a mensagem do autor? O que te faz dizer...? Este livro recorda-te outras obras lidas? Já alguma vez vivenciaste algo semelhante à personagem principal? (Giasson, 1993; Perea, 2018). Sendo que Heller (2006) refere, semelhantemente, que a linguagem oral é o alicerce da literacia, pelo que o docente deve encorajar o diálogo entre estudantes, questionando-os, durante o processo de compreensão e composição.

Quanto à seleção dos livros a ler, sabendo que existem diferentes interesses num grupo, poderá não ser fácil eleger um livro que vá ao encontro dos interesses de todos os participantes, logo será perspicaz estabelecer as convergências desde o início (Perea, 2018). Os livros que o educador/professor oferece devem suscitar na criança interesse,

deslumbramento e surpresa e, adicionalmente, devem estimular a imaginação, a sensibilidade artística e aprimorar preferências (Mendes & Velosa, 2016). Já Bettelheim (1985) reforçava que, para que exista um envolvimento da criança na história, é necessário que a história lhe desperte curiosidade, a distraia e que faça com que a criança se identifique com as situações retratadas, enriquecendo as suas experiências de vida e auxiliando-a na resolução de problemas do cotidiano. Mendes e Velosa (2016) concretizam explicando que os livros apresentados são uma mais-valia quando envolvem a criança pelo encantamento do texto e da imagem, pela fantasia e pelo contributo a nível de desenvolvimento emocional, socioafetivo e cognitivo, assumindo uma qualidade literária e estética. Mais especificamente, na primeira infância as obras de qualidade incorporam recursos estilísticos e recursos narrativos ou expressivos, a fim de possibilitar à criança pré-leitora a interiorização das regras da escrita literária (Mergulhão, 2008). Por outro lado, é importante existir uma simbiose entre texto e imagem, na medida que, para além de o texto ser plurissignificativo – permitindo dar espaço ao leitor de completar o que lê/ouve –, também a imagem transpareça e acrescente informação relativamente à componente escrita e pela sensibilidade estética que é promovida no leitor (Mendes & Velosa, 2016). Mendes e Velosa (2016) ressaltam, também, que o adulto, enquanto mediador, não deverá infantilizar a criança leitora, isto é, as obras exploradas devem ser ricas e densas a nível semântico, só assim os níveis de compreensão leitora do indivíduo são desenvolvidos, assim como as capacidades simbólica, linguística e cognitiva.

Desta forma, a lista de livros apresentada aos intervenientes deverá ter em consideração os seus interesses e as suas necessidades e a relação que os alunos exibem relativamente à leitura (Pereira, 2009; Barbeiro & Gamboa, 2016). Adicionalmente, o moderador tem a possibilidade de apresentar a lista de opções (de cariz aberto), a mesma deve ser votada pelos participantes e a escolha das obras deverá considerar ainda o nível de leitura dos intervenientes, de forma a promover a melhoria da capacidade leitora de cada um dos participantes (Perea, 2018). Rosa Perea (2018) salienta também o quão positivo é incentivar no grupo a capacidade seletiva e crítica de escolher livros e de elaborar uma lista sugestiva para reuniões seguintes.

2.3.2.1 *LEITURA EM VOZ ALTA*

No percurso escolar o aluno é incentivado a fazer leituras literárias que podem ser individuais ou coletivas (Català et al., 2001). Em leituras coletivas o docente deverá destinar um momento precedente à leitura da obra para falar sobre a mesma, de forma que os alunos façam previsões acerca da obra, do que trata e o que acontecerá (Català et al., 2001). Paralelamente, deve ser discutido o desenrolar da ação e o comportamento das personagens, que auxiliará o aluno na apreensão do sentido global do texto (Català et al., 2001). Para proceder à leitura coletiva, é importante que, uma vez que será objetivo ser feita uma leitura em voz alta, haja uma preparação prévia e um contacto prévio com outros leitores experientes, de maneira que os alunos possam preparar-se, melhorando a expressividade, a entoação e o ritmo de leitura (Català et al., 2001; Leite, 2013).

Numa primeira instância devem ser fornecidos bons exemplos de leitura em voz alta, que não sejam meras decifrações, mas, sim, interpretações sentidas da história lida (Leite, 2013). Por outras palavras, o professor deve proceder múltiplas vezes à leitura em voz alta, de forma expressiva, emotiva, envolvente para que consiga desencadear nos alunos encantamento, emoção e os consiga envolver (Dalla-Bona, 2017). A leitura efetuada proficuamente por parte do docente incita a autonomia dos leitores, motiva-os na procura de novas histórias, aumenta a sua capacidade de construção de significados e a sua capacidade de diálogo e de mediação (Dalla-Bona, 2017).

Sara Leite (2013) esclarece que a leitura em voz alta vivida pelo leitor, possibilita uma evasão (fuga à realidade) e, simultaneamente, uma aproximação (do leitor à história). A imersão do leitor transmite aos recetores que a leitura é um ato prazeroso e que provoca bem-estar (Leite, 2013). Ao incentivar a criança a ler, o docente valoriza as suas capacidades de interpretação e assimilação de textos, estimula a mesma a expressar-se e a experimentar (interpretar diferentes discursos) (Leite, 2013). Quando, já numa fase mais avançada, o aluno já efetua uma leitura em voz alta sem que a decifração seja uma preocupação recorrente, este consegue, não só descobrir o gosto pela leitura, como desenvolver competências comunicativas e linguísticas, melhorar a sua autoconfiança, a sua autoestima, a sua cumplicidade e a sua sensibilidade (Leite, 2013).

De forma que a criança se familiarize positivamente com a leitura em voz alta é necessário que o professor possibilite à criança testemunhar diferentes momentos em que é efetuada a leitura em voz alta, tenha em consideração a dimensão do texto face ao tempo disponível, motive os alunos a querer interpretar textos em voz alta, forneça tempo de

preparação da leitura e dê oportunidade à criança de melhorar o seu desempenho (Leite, 2013). Também a *International Literacy Association* (2018) afirma que para motivar um aluno para a leitura é crucial que o professor demonstre entusiasmo nas leituras que efetua, de forma a ser um modelo para os seus alunos. Assim, quanto mais os alunos testemunharem e efetuarem a leitura em voz alta, maior é a probabilidade de se tornarem leitores mais assíduos (International Literacy Association, 2018). É fulcral que o professor crie oportunidades para os estudantes avaliarem, discutirem e refletirem sobre a leitura em voz alta, sua e dos seus pares (International Literacy Association, 2018).

2.3.2.2 *CADERNO DE LEITURA*

Perea (2018) sugere como estratégia de dinamização para o Clube de Leitura, a integração de Cadernos/ Diários de Leitura. O Caderno de Leitura poderá funcionar como ponto de partida ou como ponto de chegada em atividades dinamizadas entre leitores e livros (Leite, 2017). Este recurso fomenta a leitura, a reflexão e a partilha de ideias sobre os livros trabalhados, garantido a concretização dos objetivos, permitindo que os intervenientes se expressem de forma livre e criativa e conferindo responsabilidade e autonomia (Leite, 2017). Os Cadernos de Leitura focam-se na opinião pessoal de cada aluno, na construção de sentidos e na mobilização de experiências emocionais voluntárias de cada leitor (Leite, 2017). O envolvimento dos diversos leitores no Clube, implica que as suas experiências pessoais sejam trazidas para o Clube e para os Cadernos de Leitura e, por consequência, contribuem para a experiência de todos os intervenientes (Barbeiro & Gamboa, 2014).

A partilha e a leitura coletiva que o Clube de Leitura e o Caderno de Leitura incitam são essenciais para a construção dos conhecimentos dos alunos e contêm uma prática social muito forte (Leite, 2017). Os Cadernos de Leitura incentivam os alunos a interpretar os textos, a partilhar com os pares aspetos com os quais se identificaram mais e menos e a escrever as suas interpretações pessoais sobre o que leram (Leite, 2017). É um recurso construído pelos alunos, que contempla as aprendizagens literárias, sociais, emocionais e pessoais de cada um. O uso deste suporte físico estimula a memória, desenvolve capacidades cognitivas e motiva o aluno a escrever sobre uma temática do seu interesse (Heller, 2006). Deste modo, o Caderno de Leitura é um instrumento que envolve o professor, o leitor e o texto, tendo em consideração o respeito pelos interesses individuais dos intervenientes (Leite, 2017).

2.3.3 POTENCIALIDADES DO CLUBE DE LEITURA

O Clube de Leitura permite, enquanto dispositivo pedagógico, uma partilha e troca de conteúdos, através da mobilização de experiências pessoais e da construção coletiva de significados, que irão fortalecer a relação do aluno com o livro (Barbeiro & Gamboa, 2014, 2016). Tendo presentes respostas orais, escritas e ilustrativas, o Clube fornece informação ao docente tanto sobre os conhecimentos prévios conceptuais do estudante, como novos conhecimentos adquiridos nas sessões do Clube (Heller, 2006).

O dispositivo pedagógico que Barbeiro e Gamboa (2014) mencionam caracteriza-se como sendo mais diversificado, face a outros, tornando-se um promotor de interações entre participantes, desenvolvendo a construção coletiva e pessoal e o “domínio progressivo dos mecanismos utilizados na construção de textos” (Barbeiro & Gamboa, 2014, p. 217). A prática assídua do Clube de Leitura que ambos os autores abordam, não só desenvolve as competências leitoras, como intensifica a prática leitora dos participantes e o gosto destes pela leitura – capacidade esta passível de desenvolvimento. Indo ao encontro destes autores, também Heller (2006) constata que o Clube de Leitura auxilia o docente na sustentação do processo de construção de significados, produzindo efeitos a longo prazo no gosto do aluno pela leitura e, inevitavelmente, pela escrita.

O Clube de Leitura transporta consigo uma componente social à leitura que, como mencionado anteriormente, tendo em conta a abertura conferida pelo dispositivo em causa, possibilita que os participantes se expressem e interajam entre si, o que leva à construção de uma “pluralidade da leitura” (Barbeiro & Gamboa, 2014). Quando o discurso, a escrita e a prática de fruição alusivas à leitura, se fundem no Clube de Leitura, consolidam as aprendizagens prévias e melhoram o processo de construção de futuras aprendizagens (Barbeiro & Gamboa, 2014). A partilha, a discussão, a reflexão e a socialização que o Clube de Leitura confere, tornam este dispositivo um lugar de multiplicidade de vivências que contribuem para a construção das personalidades dos alunos (Barbeiro & Gamboa, 2014; Barbeiro & Gamboa, 2016; Evans, 2001). O Clube de Leitura é o espaço em que é dada liberdade ao aluno para contar a sua história e refletir dialogar sobre factos (Heller, 2006). Para que tudo isto seja possível, o professor, reflexivo e informado, tem de ter como objetivo da sua prática o envolvimento artístico dos alunos no seu processo de literacia (Heller, 2006).

3. METODOLOGIA

No presente capítulo são discriminadas as opções metodológicas adotadas no estudo efetuado, particularizando a natureza da investigação e descrevendo as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e no tratamento dos dados. Este capítulo encontra-se dividido em duas secções, Opções Metodológicas e Procedimentos Metodológicos.

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

No estudo efetuado pretendia-se compreender o contributo do Clube de Leitura na promoção da leitura por alunos do 4.º ano, pelo que se optou por seguir uma metodologia qualitativa. A investigação qualitativa caracteriza-se como sendo uma metodologia orientada para o processo e não para o fim. Paralelamente, traduz-se como estudo de caso, que surge naturalmente do contexto, através do contacto com os indivíduos nele presente e pretende interpretar um fenómeno em estudo, particularizando um caso em específico, limitado na ação e no tempo, conferindo-lhe um significado (Fortin, 2009).

O presente estudo, teve por base as orientações de Fortin (2009) que defende que a investigação começa pela definição do problema e termina na obtenção de resultados, passando pela observação de ações e pela recolha de dados observáveis de forma sistemática. Durante a recolha e interpretação de dados houve uma preocupação constante por parte da professora-investigadora em fazer uma interpretação dos dados sem enviesamentos, procurando manter a autenticidade destes, dentro do expectável (Bogdan & Biklen, 2013; Fortin, 2009). Analisando os dados recolhidos durante as sessões do Clube de Leitura, foi tido em consideração este dispositivo enquanto lugar de partilha e de construção de sentidos, promovendo a leitura como atividade social e de fruição (Barbeiro & Gamboa, 2014).

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.2.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica de 1.º CEB II, numa turma de 4.º ano de escolaridade, de uma escola pública, localizada na

periferia da cidade de Leiria, durante o ano letivo de 2022/2023, no 2.º e 3.º períodos letivos.

O grupo era constituído por 21 alunos, 10 do género feminino e 11 género masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Na turma existia 1 aluno de Português Língua não Materna, 4 alunos abrangidos pelas Medidas Universais e 1 aluno com Medidas Seletivas, de acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018.

O grupo, de uma forma geral, caracterizava-se pela sua assídua participação, pelo seu nível de compreensão crítica muito desenvolvido e elevada autonomia. Os alunos do grupo contactavam frequentemente com livros, porém nem todos demonstravam níveis próximos de motivação leitora. Quando o estudo foi apresentado, o grupo demonstrou-se bastante interessado em participar e, no tocante aos quatro alunos selecionados, esse interesse manteve-se constante até ao término do estudo.

No presente estudo, no questionário inicial participou toda a turma e, posteriormente, no Clube de Leitura participaram somente 4 alunos, tendo por base as respostas que haviam sido dadas no questionário inicial (ver Anexo 10) aplicado a toda a turma, no dia 11 de maio de 2022. No questionário existia uma questão, questão n.º 3: *Assinala a opção mais correta para ti: Acho que ler é muito importante e costumo ler muitos livros; Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros; Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros; Acho que ler não é assim tão importante*, cujo objetivo era os alunos manifestarem a importância que a leitura tinha para si e quais os seus hábitos de leitura. Com base nesta questão, foram selecionados os alunos que atribuíram menos importância à leitura e cujos hábitos de leitura eram menores. Todas as identidades dos participantes foram salvaguardadas durante todo o processo investigativo.

Particularizando os alunos integrantes do estudo, a aluna A. chegou à turma apenas no ano letivo do estudo, bem integrada, era muito contida nas participações em sala de aula, não se voluntariava para ler em voz alta, quando existiam momentos destinados à leitura por fruição, requisitava e lia um livro da biblioteca escolar, mas não tinha por hábito ler. O F., aluno que acompanhou a turma desde o 1.º ano, bem integrado, era muito participativo, não se voluntariava para ler em voz alta, quando existiam momentos destinados à leitura por fruição, requisitava e lia um livro da biblioteca escolar, porém não tinha por hábito ler. A aluna L., acompanhou a turma desde o 1.º ano, bem

integrada, pouco participativa, não se voluntariava para ler em voz alta, quando existiam momentos destinados à leitura por fruição, requisitava e lia um livro da biblioteca escolar, contudo não tinha por hábito ler. O M. acompanhou a turma desde o 1.º ano, bem integrado, usufruía de Medidas Universais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, pouco participativo, não se voluntariava para ler em voz alta, quando existiam momentos destinados à leitura por fruição, requisitava e lia um livro da biblioteca escolar e possuía poucos hábitos de leitura.

3.2.2 *IMPLEMENTAÇÃO DO CLUBE DE LEITURA*

A sequência de atividades desenvolvida no Clube de Leitura teve por base alguns pressupostos já discutidos na literatura – ver Quadro 1. Numa primeira fase, as propostas foram ao encontro do que Perea (2018), Pitcher et al. (2007), Heinemann (2023), Canter (2023) e Català et al. (2001) defendem, apresentando o Clube como algo lúdico (sendo um modelo na leitura e no interesse que a professora-investigadora demonstra), identificando os interesses dos quatro alunos selecionados, percecionando o valor que atribuem à leitura, possibilitando a escolha do acervo a explorar e estabelecendo as regras em conjunto com os participantes.

Seguidamente, a professora-investigadora procurou contemplar questões que levassem os alunos a refletir, analisar e criticar as obras lidas, mobilizando experiências pessoais e obrigando-os a posicionarem-se face às histórias (Català et al., 2001; Pereira, 2009; Viana et al., 2010). Paralelamente, foram utilizadas estratégias como a leitura em voz alta e o diário de leitura, que tal como Català et al. (2001), Dalla-Bona (2017), International Literacy Association (2018), Leite (2013; 2017) indicam, são opções didáticas que possibilitam aos alunos melhorar a sua leitura, refletir sobre a atividade e construir significados através das partilhas efetuadas. A estrutura das sessões do Clube de Leitura teve também em consideração o que Evans (2001) enuncia, que estas devem compreender as componentes de leitura, escrita, discussão e partilha.

Tal como é perceptível no quadro abaixo apresentado, a sequência inicia-se pela apresentação do estudo e aplicação de um questionário inicial a toda a turma, identificando a motivação intrínseca dos alunos relativamente à leitura. Tendo por base os resultados dos questionários, foram selecionados quatro alunos. Seguindo-se a implementação do dispositivo didático Clube de Leitura, durante quatro semanas,

respeitando quatro sessões do Clube e exploração dos livros “Tudo é possível” de Kobi Yamada, “O Urso e o Piano” de David Litchfield, “O que fazer com um problema” de Kobi Yamada e “Lea e o Elefante” de Kim Sena. Por fim, é gravado o *podcast* e aplicada a entrevista final somente aos quatro alunos integrantes do Clube de Leitura, de forma a refletir sobre o papel do professor na implementação do Clube de Leitura.

Quadro 1 - Sequência didática do Clube de Leitura.

Objetivos Data	Proposta	Recursos	Instrumentos de Recolha de Dados
11 de maio de 2023	<p>Apresentação do projeto à turma – Contextualização da investigação: a importância da participação de cada aluno na investigação, referência do número de sessões do Clube de Leitura e breve explicação do significado de Clube de Leitura. Leitura por parte da professora-investigadora do livro “O leão que temos cá dentro” e questionamento (com base na compreensão inferencial e crítica) dirigido aos alunos – as mesmas questões que serão efetuadas em cada sessão do Clube.</p> <p>Aplicação de questionário inicial à turma (Anexo 6) – preenchimento nos computadores individuais em <i>Google Forms</i>. Na última questão os alunos são avisados que farei uma apresentação dos livros, de forma que possam escolher mais conscientemente.</p> <p style="text-align: right;">(40 min)</p>	<p>Livro “O leão que temos cá dentro” de Rachel Bright.</p> <p>Questionário em formato <i>Google Forms</i> (Anexo 6) Computadores individuais</p> <p>Livros físicos apresentados no questionário</p>	<p>Questionário inicial</p>

<p>17 de maio de 2023</p> <p>24 de maio de 2023</p> <p>31 de maio de 2023</p> <p>7 de junho de 2023</p>	<p>Com os quatro alunos selecionados:</p> <p>- Estabelecimento das regras do Clube de Leitura em conjunto, oralmente e respetivo registo e compromisso.</p> <p>- Partilha da seleção de livros a explorar, por parte da professora-investigadora, com base nos resultados dos questionários. (10 min)</p> <p>Clube de Leitura – 4 sessões (nos dias 17/05/2023, 24/05/2023, 31/05/2023 e 7/06/2023) – descrição de cada sessão:</p> <p>-Leitura silenciosa do livro da respetiva semana (recorrendo a dois exemplares do livro).</p> <p>-Leitura em voz alta feita por alunos, aleatoriamente.</p> <p>-Partilha, por parte dos alunos, dos aspetos mais significativos e diálogo contemplando questões de exploração como:</p> <p>- “O que sentiste ao ler este livro?</p> <p>- Já viveste/experienciaste algo parecido?</p> <p>- O que farias se estivesses no lugar do personagem?</p> <p>- O que quereria o autor transmitir ao escrever esta história?</p> <p>- O que te fez gostar/não gostar desta história?” .</p> <p>- Leitura de um excerto do livro de que mais gostaram.</p> <p>- Preenchimento dos Diários de Leituras com auxílio da professora-investigadora.</p> <p>- Partilha por parte dos alunos de algumas respostas do Diário de Leituras e discussão em grupo. (45 min)</p>	<p>Livros selecionados pelos alunos.</p> <p>1.º livro (17/05/2023) “Tudo é possível” de Kobi Yamada</p> <p>2.º livro (24/05/2023) “O Urso e o Piano” de David Litchfield</p> <p>3.º livro (31/05/2023) “O que fazer com um problema” de Kobi Yamada</p> <p>4.º livro (7/06/2023) “Lea e o Elefante” de Kim Sena</p> <p>Diários de Leitura (Anexo 7)</p>	<p>Diário de bordo da mestranda:</p> <p>- Demonstra curiosidade e interesse em ler o livro?</p> <p>- Que tipo de compreensão faz (Literal, reorganização, inferencial ou crítica)?</p> <p>- Manifesta a sua opinião sobre o livro?</p> <p>- Envolve-se no diálogo e troca de opiniões?</p> <p>Diários de Leitura dos alunos</p>
<p>14 de junho de 2023</p> <p>14 de junho de 2023</p>	<p>Gravação de Podcast – Leitura das questões por parte da professora-investigadora, presentes no Anexo 8 e gravação das respostas dos quatro alunos selecionados. (45 min)</p> <p>Aplicação de entrevista final aos quatro alunos selecionados – leitura e registo por parte da professora-investigadora. (40 min)</p>	<p>Gravador</p> <p>Entrevista final (Anexo 9)</p>	<p>Registos áudio do <i>Podcast</i> (Anexo 8)</p> <p>Entrevista final</p>

3.2.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Fortin (2009) menciona diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados úteis para a investigação qualitativa. Neste estudo optou-se por utilizar como técnicas a observação, análise documental e o inquérito. No que diz respeito aos instrumentos recorreu-se à entrevista, com a elaboração de um guião (presente no anexo 9), o questionário produzido e respondido com recurso ao *Google Forms* (presente no anexo 6) e o diário da investigadora (anexo 15). Procedeu-se, ainda, à gravação áudio do *Podcast* (com o guião presente no anexo 8) e da entrevista final, de forma que os registos ficassem mais detalhados e precisos. A recolha de dados com os quatro alunos realizou-se no espaço sala de aula da turma, numa primeira instância e, de seguida, numa sala de aula destinada a apoio e atividades de artes visuais. A interligação entre os três instrumentos de recolha de dados foi importante, cruzando os dados da entrevista, do questionário e ainda procedendo à análise documental, uma vez que aumentou a sua fiabilidade, corroborando os registos feitos de diversas formas (Coutinho, 2015).

A observação, neste caso participante, implicou incitar, registar e descodificar ações dos alunos, recorrendo à colocação de questões e à observação direta das suas respostas, com apoio da gravação, num período definido, carecendo do envolvimento da professora-investigadora, o que permitiu uma maior relação desta com o estudo (Bogdan & Biklen, 2013; Fortin, 2009). Esta técnica teve como vantagens identificar fenómenos decorrentes da aprendizagem, treinar o questionamento, posicionar-me criticamente face aos fenómenos observados, entre outros (Fortin, 2009; Gabinete de Apoio ao Tutorado, 2014). Mais concretamente, a professora-investigadora, em sala, observou em cada sessão o envolvimento de cada aluno, a postura corporal, o interesse demonstrado, a vontade de manipular e ler o livro, a postura ao ler o livro e ao preencher o Diário de Leitura e os dados foram registados no diário de bordo. Quanto ao diário concebido pela professora-investigadora este caracterizou-se como algo muito pessoal, com algum carácter descritivo (Bogdan & Biklen, 2013). Incluiu perspetivas de e sobre os alunos, opiniões, sentimentos, preocupações e comentários reflexivos das vivências, que auxiliaram na condução da investigação (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 2013).

A análise documental efetuada aos Diários de Leitura dos alunos incluiu a recolha dos documentos e a análise do conteúdo dos mesmos (Dias, 2009). A gravação, sendo um tipo de registo de suporte aos diários, tornou-se benéfica e muito descritiva por registar toda a ação (Amado, 2014).

Tanto o inquérito por questionário, como o inquérito por entrevista, foram instrumentos úteis para recolher informações dos intervenientes relativamente a atitudes, ideias, interesses e sentimentos (Fortin, 2009). O questionário implicou uma resposta escrita por parte dos alunos, a perguntas de cariz aberto e de cariz fechado, conferindo um maior rigor das informações recolhidas, dado que limitou os alunos a responderem às questões enunciadas (Fortin, 2009). O questionário foi apresentado oralmente à turma foi desenvolvido no *Google Forms*, era composto por 12 perguntas abertas e 7 perguntas fechadas, foi preenchido pela turma nos seus computadores, de forma individual. À medida que os alunos iam respondendo ao questionário, foram colocando algumas dúvidas que foram esclarecidas pela professora-investigadora. Desta forma, foram recolhidas as respostas, digitalmente, de maneira a identificar e compreender a motivação intrínseca dos alunos para a leitura e, consecutivamente, os hábitos de leitura, antes da implementação do Clube de Leitura. O questionário contemplou uma questão que recorria à escala de Likert que, tal como Fortin (2009) indica, possibilitou à professora-investigadora perceber o quão de acordo os alunos estão relativamente a determinadas afirmações face à importância da leitura e aos hábitos de leitura de cada aluno. Por outro lado, a entrevista semiestruturada (ver guião no anexo 9) baseou-se no questionamento verbal que, conseqüentemente, necessitou de um maior dispêndio de tempo por parte da professora-investigadora e por parte do aluno e possibilitou uma maior exploração das percepções e sentimentos dos alunos, face ao Clube de Leitura (Fortin, 2009). A entrevista continha seis perguntas de cariz aberto e uma pergunta de cariz fechado. Esta teve como objetivo identificar e compreender a motivação intrínseca dos alunos para a leitura, antes da implementação do Clube de Leitura e refletir sobre o papel do professor na implementação do Clube de Leitura.

3.2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

De forma a analisar os conteúdos, a professora-investigadora analisou os Diários de Leitura dos alunos, as gravações do *Podcast*, as entrevistas finais e as transcrições do

seu diário de bordo. Para proceder à análise de todos os dados recolhidos, foi necessário definir categorias de análise de dados, de forma a possibilitar a separação entre vivências e percepções de acordo com as categorias preestabelecidas (Bardin, 2013). Assim, foram definidas as categorias de análise de dados apresentadas no Quadro 3.

Quadro 2 - Descrição das categorias de análise de dados

Diário de Leitura dos alunos		
Categoria	Subcategoria de análise	Descrição da subcategoria
Síntese da obra.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta uma síntese que corresponde na globalidade à história explorada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere todos os aspetos relevantes da obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta uma síntese que corresponde em parte à história explorada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere alguns aspetos relevantes da obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta uma síntese que corresponde à história explorada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere apenas uma personagem/situação.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.
Leitura estética.	<ul style="list-style-type: none"> • Transmite o que sentiu com a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere sentimentos experienciados durante a leitura.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não demonstra qualquer sentimento com a leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere sentimentos experienciados durante a leitura.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.
Literacia crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Revela capacidade de questionamento e reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questiona e reflete sobre a obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Limita-se a mencionar se gosta/não gosta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere se se identifica ou não com a obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta qualquer opinião/capacidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não opina sobre a obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.
Sugestão de pessoa que se identificasse com a obra.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica uma pessoa e explica o motivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere uma pessoa que se poderia identificar e apreciar a obra, enunciando o motivo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica uma pessoa, mas não explica o motivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere uma pessoa que se poderia identificar e apreciar a obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.

Interesse por momento da história ou personagem que suscitou mais interesse.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica um momento ou uma personagem e explica o motivo da escolha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere um momento ou uma personagem, enunciando que motiva essa escolha.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica um momento ou uma personagem, mas não explica o motivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere um momento ou uma personagem.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.

Diário da professora-investigadora		
Categoria	Subcategoria de análise	Descrição da subcategoria
Curiosidade e interesse em ler o livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra vontade de ler o livro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz questões sobre o livro; • Manipula o livro espontaneamente; • Manifesta vontade de ler o livro.
	<ul style="list-style-type: none"> • Sem demonstração de interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não faz questões sobre o livro; • Recusa ler.
Compreensão leitora.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão literal 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta apenas a informação explícita na obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização 	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue sistematizar, organizar e sintetizar a informação da obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão inferencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Consegue mobilizar conhecimentos prévios e antecipa o que irá acontecer na obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta juízos próprios, de cariz subjetivo.
Opinião sobre o livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza a sua opinião.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não partilha opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não verbaliza a sua opinião.
Diálogo e troca de opiniões sobre o livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha a sua opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbaliza a sua perspectiva igual/ diferente dos restantes alunos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não partilha a sua opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não verbaliza qualquer opinião.

<i>Podcast</i>		
Categoria	Subcategoria de análise	Descrição da subcategoria
Livro mais significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta qual foi o livro mais significativo e explica o motivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere qual foi o livro mais significativo, enunciando o motivo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta qual foi o livro mais significativo, mas não explica o motivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere qual foi o livro mais significativo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.
Motivação do autor.	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona o motivo pelo qual o escritor escreveu o livro e o que pretendia transmitir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere o motivo pelo qual o escritor escreveu o livro e o que pretendia transmitir.
	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona o motivo pelo qual o escritor escreveu o livro, mas não menciona o que pretendia transmitir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere o motivo pelo qual o escritor escreveu o livro, mas não menciona o que pretendia transmitir.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.
Sugestão de colega que se identifique com a obra.	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona se os amigos gostariam de ler o livro e explica o motivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere que amigos gostariam de ler o livro, enunciando o motivo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Menciona se os amigos gostariam de ler o livro, mas não explica o motivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere que amigos gostariam de ler o livro.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.
Persuasão de um amigo para ler a obra.	<ul style="list-style-type: none"> • Enumera diversos argumentos para convencer um amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere diferentes argumentos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Enumera um argumento para convencer um amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere um argumento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.

Entrevista final		
Categoria	Subcategoria de análise	Descrição da subcategoria
Perceção acerca da sua competência leitora.	<ul style="list-style-type: none"> • Um bom leitor e justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere considerar-se um bom leitor, justificando.
	<ul style="list-style-type: none"> • Um leitor intermédio e justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere considerar-se um leitor intermédio, justificando.
	<ul style="list-style-type: none"> • Um mau leitor e justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere considerar-se um mau leitor, justificando.

	<ul style="list-style-type: none"> Um bom/mau leitor, sem justificação. 	<ul style="list-style-type: none"> Refere considerar-se um bom/mau leitor.
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> Não refere nada.
Sentimentos experienciados ao ler em voz alta no Clube de Leitura.	<ul style="list-style-type: none"> Verbaliza alguns sentimentos experienciados. 	<ul style="list-style-type: none"> Refere alguns sentimentos vivenciados.
	<ul style="list-style-type: none"> Verbaliza um sentimento experienciado. 	<ul style="list-style-type: none"> Refere um sentimento vivenciado.
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> Não refere nada.
Leitura em voz alta, por parte dos restantes alunos, enquanto facilitadora da compreensão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta ajudou a compreender melhor o texto e justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde que ter ouvido ler em voz alta ajudou a compreender melhor o texto, enunciando o motivo.
	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta ajudou a compreender melhor o texto, mas não justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde que ter ouvido ler em voz alta ajudou a compreender melhor o texto.
	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta não ajudou a compreender melhor o texto e justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde que ter ouvido ler em voz alta não ajudou a compreender melhor o texto, enunciando o motivo.
	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta não ajudou a compreender melhor o texto, mas não justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde que ter ouvido ler em voz alta não ajudou a compreender melhor o texto.
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> Não refere nada.
Leitura em voz alta, pelo próprio, enquanto facilitadora da compreensão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> Ler em voz alta facilitou a compreensão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Refere que ter lido em voz alta facilitou a compreensão do texto.
	<ul style="list-style-type: none"> Ler em voz alta não facilitou a compreensão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Refere que ter lido em voz alta não facilitou a compreensão do texto.
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> Não refere nada.
Clube de Leitura enquanto facilitador da compreensão da história.	<ul style="list-style-type: none"> O Clube de Leitura ajudou a compreender a história e justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> Refere que o Clube de Leitura ajudou a compreender a história, enunciando o motivo.
	<ul style="list-style-type: none"> O Clube de Leitura ajudou a compreender a história, mas não justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> Refere que o Clube de Leitura ajudou a compreender a história.
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> Não refere nada.

Importância da participação no Clube de Leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Fiquei a conhecer livros interessantes. • Pude escolher os livros para ler. • Pude dar a minha opinião sobre os livros que mais gostei/ não gostei. • Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história. • Não tive de fazer fichas de leitura sobre os livros lidos. • Gostei de ler em voz alta. • Gostei de escrever no caderno de leituras sobre os livros lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito importante – MI
		<ul style="list-style-type: none"> • Importante – I
		<ul style="list-style-type: none"> • Pouco importante – PI
		<ul style="list-style-type: none"> • Não sei/não respondo – NS/NR.
Pertinência da existência do Clube de Leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • O Clube de Leitura é pertinente e justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere a pertinência do Clube de Leitura, enunciando o motivo.
	<ul style="list-style-type: none"> • O Clube de Leitura é pertinente, mas não justifica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere a pertinência do Clube de Leitura.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.
Hábitos de leitura do momento.	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um livro de momento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere que está a ler um livro de momento e refere o título.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não ler nenhum livro de momento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere que não está a ler nenhum livro de momento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não refere nada.

3.3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo contempla a apresentação e discussão de resultados e encontra-se subdividido em quatro tópicos. As identidades dos alunos presentes no estudo foram sempre salvaguardadas, pelo que foi atribuída uma letra a cada um (A., F., L. e M.), de forma a manter o seu anonimato.

3.3.1 ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO CLUBE DE LEITURA

Como referido anteriormente, foi necessário aplicar um questionário inicial para seleccionar os quatro alunos integrantes do estudo, especificamente com base na questão n.º3 *“Assinala a opção mais correta para ti: Acho que ler é muito importante e costumo ler muitos livros; Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros; Acho que ler é*

importante, mas não costumo ler livros; Acho que ler não é assim tão importante.”. Com o questionário e, particularmente, com as respostas dos alunos à questão 3, presentes no Anexo 10, o objetivo era selecionar os alunos cuja motivação intrínseca, para a leitura, era menor. Ao analisar as respostas foram selecionados a A., o F., a L. e o M., pois eram os alunos em que a motivação intrínseca e, por consequência, os seus hábitos leitores eram menores, comparativamente com os restantes alunos da turma. Na questão 3, de escolha múltipla, a A., o F. e a L. responderam “Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros.” e o M. respondeu “Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros.”.

Destacaram-se algumas respostas às restantes perguntas, particularmente, verificou-se que nenhum dos alunos se encontrava a ler um livro no momento. Adicionalmente, os quatro alunos, excetuando-se o F., mencionaram gostar de ler em voz alta e, relativamente à sua conceção de serem ou não bons leitores, a A. e o F. afirmaram não serem bons leitores.

Desta forma, parece que a motivação intrínseca dos quatro alunos antes da implementação do Clube era relativamente baixa, podendo relacionar-se com o facto de não apreciarem ler em voz alta ou de não se considerarem bons leitores.

3.3.2 IMPLEMENTAÇÃO DO CLUBE DE LEITURA

Em todas as sessões do Clube de Leitura foi fornecido a cada estudante um Diário de Leitura. Os estudantes preencheram os mesmos durante as sessões, com auxílio da professora-investigadora e dos restantes pares, sempre que necessário – presentes no anexo 11, 12, 13 e 14.

Quadro 3 - Resultados obtidos dos Diários de Leituras.

Diário de Leitura dos alunos						
Categoria	Subcategoria de análise	Alunos				Resposta tipo
		1. ^o livro	2. ^o livro	3. ^o livro	4. ^o livro	
Síntese da obra.	<ul style="list-style-type: none"> Apresenta uma síntese que corresponde na globalidade à história explorada. 	F.	A. F.	F. A.	-	F.: “Um menino que um dia lhe apareceu um problema. Depois de um

						tempo enfrentou o problema.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta uma síntese que corresponde em parte à história explorada. 	A. M.	L. M.	L. M.	A. F. L.	A.:“O livro é basicamente uma menina que tem um porco que parece que sempre a acompanha.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta uma síntese que corresponde à história explorada. 	L.	-	-	M.	L.:“A menina tinha um porco que nunca podemos desistir.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	-	-	-	-	-
Leitura estética.	<ul style="list-style-type: none"> • Transmite o que sentiu com a leitura. 	A. F. L. M.	A. F. L. M.	A. F. L. M.	A. F. L. M.	F.: “Senti medo e tristeza, mas no final fiquei feliz.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Não demonstra qualquer sentimento com a leitura. 	-	-	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	-	-	-	-	-
Literacia crítica.	<ul style="list-style-type: none"> • Revela capacidade de questionamento e reflexão. 	A. F. L. M.	A. F. L. M.	A. F. L. M.	A. F. L. M.	L.:“É bom para as crianças aprenderem que nunca podemos desistir de um problema e que nos pode dar uma oportunidade.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Limita-se a mencionar se gosta/não gosta. 	-	-	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta qualquer opinião/capacidade. 	-	-	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	-	-	-	-	-
Sugestão de pessoa que se identificasse com a obra.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica uma pessoa e explica o motivo. 	A. F. L. M.	A. F. L. M.	A. F. L. M.	A. F. L. M.	“A minha tia, porque gosta de piano.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica uma pessoa, mas não explica o motivo. 	-	-	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	-	-	-	-	-

Interesse por momento da história ou personagem que suscitou mais interesse.	<ul style="list-style-type: none"> Identifica um momento ou uma personagem e explica o motivo da escolha. 	A. F. M.	A. F. L.	A. F. L. M.	A. F. L. M.	L.: “Gostei mais de quando o urso regressou porque matou as suas saudades.”
	<ul style="list-style-type: none"> Identifica um momento ou uma personagem, mas não explica o motivo. 	L.	M.	-	-	M.: “Eu me lembro que a menina sempre não desistia.”
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-	-	-	-	-

Evidenciou-se na categoria “Leitura estética – sentimentos experienciados durante a leitura” que todos os alunos foram capazes de transmitir o que sentiram aquando da leitura e, de forma semelhante, na categoria “Literacia crítica – capacidade de questionamento e de reflexão sobre a obra” todos os alunos revelaram capacidade de questionamento e reflexão. O que demonstrou que as dinâmicas implementadas pela professora-investigadora no Clube de Leitura foram relevantes para o envolvimento dos alunos, agindo de forma ativa e crítica aquando da exploração das obras.

Outra análise relevante relaciona-se com os registos da professora-investigadora no seu diário, que tinham por base a observação dos comportamentos e das partilhas dos alunos acerca da motivação dos alunos, do nível de compreensão leitora, da opinião sobre o livro e do diálogo e troca de opiniões sobre o livro, possíveis de observar no anexo 15.

Quadro 4 - Resultados obtidos do Diário da Professora-investigadora.

Diário da professora-investigadora		
Categoria	Subcategoria de análise	Alunos
Curiosidade e interesse em ler o livro.	<ul style="list-style-type: none"> Demonstra vontade de ler o livro. 	A., F., L., M.
	<ul style="list-style-type: none"> Sem demonstração de interesse. 	-
Compreensão leitora.	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão literal 	A., F., L., M.
	<ul style="list-style-type: none"> Reorganização 	A., F., L., M.
	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão inferencial 	A., F., L., M.

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão crítica 	A., F. e L.
Opinião sobre o livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha opinião. 	A., F., L., M.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não partilha opinião. 	-
Diálogo e troca de opiniões sobre o livro.	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha a sua opinião. 	A., F., L., M.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não partilha a sua opinião. 	-

Há a destacar que na 2.^a categoria foi possível observar e registar que 3 dos alunos foram capazes de fazer todo o tipo de compreensão, com exceção do M., que fica pela compreensão inferencial.

É perceptível que houve interesse nas sessões e, conseqüentemente, gosto pela leitura, por parte dos alunos integrantes. De forma semelhante, esteve presente a leitura estética e a literacia crítica, evidenciando um grande envolvimento nas obras e no diálogo sobre as mesmas.

3.3.3 APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO CLUBE DE LEITURA

O *Podcast* foi gravado individualmente, após o término do Clube de Leitura e os alunos tomaram como opção ser a professora-investigadora a ler as questões presentes no guião – transcrições presentes no anexo 16.

Quadro 5 - Resultados obtidos do Podcast.

<i>Podcast</i>			
Categoria	Subcategoria de análise	Alunos	Resposta tipo
Livro mais significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta qual foi o livro mais significativo e explica o motivo. 	A., F., L., M.	A.: “Ele ensina-me que não posso desistir dos problemas e o que eu posso fazer com os problemas.”
	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta qual foi o livro mais significativo, mas não explica o motivo. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Não responde. 	-	-

Motivação do autor.	<ul style="list-style-type: none"> Menciona o motivo pelo qual o escritor escreveu o livro e o que pretendia transmitir. 	A., F., L., M.	L.: “Ensina às crianças que nunca devem desistir e que devem seguir o seu coração.”
	<ul style="list-style-type: none"> Menciona o motivo pelo qual o escritor escreveu o livro, mas não menciona o que pretendia transmitir. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-	-
Sugestão de colega que se identifique com a obra.	<ul style="list-style-type: none"> Menciona se os amigos gostariam de ler o livro e explica o motivo. 	A., F., L., M.	F.: “É um livro engraçado, fixe e que tem muitos sentimentos.”
	<ul style="list-style-type: none"> Menciona se os amigos gostariam de ler o livro, mas não explica o motivo. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-	-
Persuasão de um amigo para ler a obra.	<ul style="list-style-type: none"> Enumera diversos argumentos para convencer um amigo. 	A., F., L., M.	L.: “É um livro interessante, ensina muitas coisas, que tu podes fazer algumas coisas que ele mostra e verás que tudo é possível, que temos de tentar até conseguirmos.”
	<ul style="list-style-type: none"> Enumera um argumento para convencer um amigo. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-	-

Há a destacar que não existiu oscilação nas subcategorias de análise, evidenciando que todos os alunos se envolveram ativamente nas sessões, demonstrando apreciação, quer por livros explorados, quer pela identificação com a mensagem transmitida pelo autor. Estes dados poderão sugerir que o facto de os alunos terem tido um papel ativo na seleção das obras, poderá ter ditado um maior envolvimento em todas as dinâmicas do Clube.

As entrevistas finais foram, também, aplicadas individualmente, aos quatro alunos intervenientes no Clube de Leitura. Estas foram gravadas, de forma a garantir que a recolha de dados fosse o mais rigorosa possível – transcrições presentes no anexo 17.

Quadro 6 - Resultados obtidos das Entrevistas Finais.

Entrevista final			
Categoria	Subcategoria de análise	Alunos	Resposta tipo
Percepção da sua competência leitora.	<ul style="list-style-type: none"> Um bom leitor e justifica. 	M.	M.: “Sou um bom leitor, porque eu gosto de ler.”
	<ul style="list-style-type: none"> Um leitor intermédio e justifica. 	A., F., L.	F.: “Sou um leitor mais ou menos, porque não leio muito.”
	<ul style="list-style-type: none"> Um mau leitor e justifica. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Um bom/mau leitor, sem justificação. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-	-
Sentimentos experienciados ao ler em voz alta no Clube de Leitura.	<ul style="list-style-type: none"> Verbaliza alguns sentimentos experienciados. 	A., F., L., M.	L.: “Senti-me nervosa no início, mas depois comecei a ficar à vontade.”
	<ul style="list-style-type: none"> Verbaliza um sentimento experienciado. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-	-
Leitura em voz alta, por parte dos restantes alunos, enquanto facilitadora da compreensão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta ajudou a compreender melhor o texto e justifica. 	A., F., L., M.	A.: “Sim, porque é mais fácil ler em voz alta, do que ler na cabeça. Compreendia melhor quando eram os amigos a ler.”
	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta ajudou a compreender melhor o texto, mas não justifica. 	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta não ajudou a compreender melhor o texto e justifica. 	-	-

	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir ler em voz alta não ajudou a compreender melhor o texto, mas não justifica. 	-	-			
Leitura em voz alta, pelo próprio, enquanto facilitadora da compreensão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> Ler em voz alta facilitou a compreensão do texto. 	A.	A.: “Quando era eu a ler também compreendia.”			
	<ul style="list-style-type: none"> Ler em voz alta não facilitou a compreensão do texto. 	F., L., M.	F.: “Compreendia melhor quando eram os outros a ler.”			
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-	-			
Clube de Leitura enquanto facilitador da compreensão da história.	<ul style="list-style-type: none"> O Clube de Leitura ajudou a compreender a história e justifica. 	A., F., L., M.			A.: “Como lemos muitas vezes eu melhorei.” F.: “Era muito divertido. Tu e as outras pessoas, sempre que alguém tinha uma dúvida, todos respondiam alguma coisa.”	
	<ul style="list-style-type: none"> O Clube de Leitura ajudou a compreender a história, mas não justifica. 	-			-	
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-			-	
		MI	I	PI	NS/ NR	
Importância da participação no Clube de Leitura.	<ul style="list-style-type: none"> Fiquei a conhecer livros interessantes. 	-	A. F. L. M.	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Pude escolher os livros para ler. 	A. F. L.	M.	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Pude dar a minha opinião sobre os livros que mais gostei/ não gostei. 	F. L. M.	A.	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história. 	A. F. L. M.	-	-	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Não tive de fazer fichas de leitura sobre os livros lidos. 	A.	F. M.	L.	-	-
	<ul style="list-style-type: none"> Gostei de ler em voz alta. 	F. L. M.	A.	-	-	-

	<ul style="list-style-type: none"> Gostei de escrever no caderno de leituras sobre os livros lidos. 	M.	F. L.	A.	-	-
Pertinência da existência do Clube de Leitura.	<ul style="list-style-type: none"> O Clube de Leitura é pertinente e justifica. 	A., F., L. e M.				F.: “Sim, porque é divertido, ajuda as pessoas a entender e a ler melhor.”
	<ul style="list-style-type: none"> O Clube de Leitura é pertinente, mas não justifica. 	-				-
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-				-
Hábitos de leitura do momento.	<ul style="list-style-type: none"> Ler um livro de momento. 	L. e M.				L.: “Estou a ler “Não abras este livro”.”
	<ul style="list-style-type: none"> Não ler nenhum livro de momento. 	A. e F.				A.: “Não estou a ler nenhum livro agora.”
	<ul style="list-style-type: none"> Não responde. 	-				-

Há a destacar que na primeira categoria três alunos referiram ser leitores intermédios; na terceira categoria todos os alunos referiram que ouvir os colegas a ler tinha ajudado a compreender melhor o texto; na quinta categoria todos os alunos mencionaram que o Clube de Leitura os ajudou a compreender melhor a história; na sexta categoria os alunos atribuíram maior importância a ter conhecido livros interessantes e a ouvir a os colegas a ler; na sétima categoria todos os alunos referiram que deveriam existir mais iniciativas como o Clube de Leitura.

Os alunos exibiram sempre um papel ativo, crítico e reflexivo durante as sessões, partilhando frequentemente os seus sentimentos e opiniões e como o seu papel na seleção dos livros foi crucial para o seu envolvimento. Partilharam as suas dificuldades relativas à leitura em voz alta, a forma como as conseguiram superar e em que medida o Clube de Leitura e a professora-investigadora haviam auxiliado a ultrapassar estes desafios. Particularmente, no que concerne ao Clube de Leitura e às dinâmicas implementas pela professora-investigadora, o facto de os alunos terem referido que o Clube de Leitura era “divertido”, que com o auxílio de todos compreendiam melhor a história, poderá sugerir

que o papel da professora na implementação do Clube de Leitura foi significativo e fundamental para a motivação dos alunos para a leitura aumentar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 CONCLUSÕES

O Clube de Leitura é um dispositivo pedagógico que torna a aprendizagem um processo social, em que os estudantes recorrem às suas experiências e aos seus conhecimentos para interagir com a obra e constroem significados pessoais sobre as suas leituras (Evans, 2001). Neste sentido, a presente investigação centrou-se na promoção da leitura com alunos do 4.º ano, recorrendo ao Clube de Leitura enquanto dispositivo pedagógico. A investigadora assumiu igualmente o papel de professora, tendo por base a questão de investigação: *Qual o contributo do Clube de Leitura na promoção da leitura com alunos do 4.º ano de escolaridade?*

Tendo em consideração a questão de investigação formulada, definiram-se três objetivos: i) Identificar e compreender a motivação intrínseca dos alunos para a leitura, antes e após a implementação do Clube de Leitura, ii) Conceber, implementar e avaliar um Clube de Leitura enquanto fator de motivação para a leitura dos alunos, iii) Refletir sobre o papel do professor na implementação de um Clube de Leitura.

Designadamente, quanto ao primeiro objetivo da investigação, tendo sido selecionados quatro alunos – a A., o F., a L. e o M. – cujas respostas se entrecruzaram entre “Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros.” e “Não estou a ler nenhum livro agora.” (presentes no anexo 10), é possível concluir que motivação intrínseca à priori do Clube de Leitura era diminuta. O que leva a inferir que estes quatro alunos, apesar de considerarem a atividade da leitura como algo crucial ao seu percurso, não a exercem por fruição. Como referido por Canter (2023) e Heinemann (2023) um dos componentes do arco da motivação referidos inicialmente, já os alunos possuem, a valorização que atribuem ao ato de ler. Porém como Lopes e Lemos (2014) mencionam, para existir motivação intrínseca não basta os alunos valorizarem a leitura, têm de apresentar uma predisposição para ler, neste caso existirem hábitos de leitura por fruição, por exemplo. Pitcher et al. (2007) sugerem, para aumentar os níveis de motivação dos alunos para a leitura, envolver os alunos em dinâmicas como o Clube de Leitura.

Relativamente ao segundo objetivo, os quatro alunos demonstraram sempre interesse e curiosidade, envolvendo-se muito na exploração dos livros. Durante as sessões a A. e o F., especialmente, tinham capacidade para refletir mais sobre as histórias,

desconstruindo o texto e fazendo uso da literacia crítica. Ademais todos os alunos manifestaram frequentemente a sua opinião sobre o livro e sobre a mensagem do autor e envolveram-se muito no diálogo e na troca de opiniões com os colegas. Todos os alunos mobilizaram conhecimentos prévios e estabeleceram a ponte entre as histórias e momentos das suas vidas. Concretamente, o F. foi o aluno que conseguiu transmitir e registar mais sentimentos, seguido pela A., pela L. e pelo M., respetivamente. Como Azevedo (2014) esclarece, só é possível o aluno envolver-se realmente na leitura, quando esta vem associada a experiências afetivas e emocionais. Também a A. e o F. foram os alunos que efetuaram mais juízos próprios, relativamente a atos e opiniões, sendo uma forte característica da compreensão crítica mencionada por Català et al (2001). Paralelamente, a A., o F. e a L. demonstraram possuir literacia crítica, no que diz respeito ao poder reflexivo e interventivo que apresentaram face aos textos trabalhados (Azevedo, 2014; Pereira, 2009).

No tocante ao terceiro objetivo, o papel da professora-investigadora focou-se na criação de um ambiente de confiança, respeito e partilha, em que os alunos se sentissem ouvidos e em que a relação com a leitura fosse melhorada. O questionamento nas sessões do Clube de Leitura foi sempre orientado para o processo, ao que os alunos, especialmente, a A., o F. e a L., foram capazes de refletir sobre a forma como chegaram às respostas dadas (Giasson, 2000). Pode afirmar-se também que a professora-investigadora, através das dinâmicas desenvolvidas no Clube de Leitura, conseguiu motivar os alunos para a leitura, uma vez que a conceção que os alunos tinham sobre a sua competência leitora aumentou em dois dos quatro alunos. Tal como Lopes e Lemos (2014) defendem, o aluno ao ter a perceção de que é um bom leitor irá estar mais motivado para a leitura. Isto é, a dinâmica implementada, tendo: um primeiro momento destinado à leitura silenciosa; um segundo em que era feita a leitura em voz alta, alternadamente, pelos alunos; um terceiro em que existia um diálogo e partilha sobre a história; um quarto em que os alunos liam um excerto de uma passagem do livro que mais tinham apreciado; um quinto destinado ao preenchimento dos Diários de Leitura e um sexto momento reservado à partilha e discussão de algumas respostas presentes nos Diários, sugeriu que o papel da professora-investigadora foi bem conseguido na seleção das estratégias utilizadas no Clube de Leitura.

Adicionalmente, todos os alunos sentiram o espaço do Clube como um lugar de partilha, sem julgamentos, no qual manifestaram à-vontade para ler perante os colegas.

Nomeadamente o F. que inicialmente dizia não gostar de ler em voz alta, no término do Clube de Leitura referiu “Senti que comecei a ler melhor e não tinha tanta vergonha de ler em frente de outras pessoas...”. O que vai ao encontro do que Heller (2006) e Leite (2017) sugerem, para melhorar a relação com a leitura, dar espaço aos alunos para treinarem a leitura e para se auxiliarem mutuamente, sem juízos de valor. Todos os alunos, sem exceção, mencionaram o ambiente descontraído e “divertido” do Clube, o que leva a crer, que tal como Perea (2018), o objetivo do mesmo foi conseguido, não concebendo o Clube como algo obrigatório, mas, sim, que foi criado para satisfazer os seus interesses.

Os quatro alunos afirmaram ter apreciado participar no Clube de Leitura, mencionando ter sido “muito importante” e “importante” “...dar a minha opinião sobre os livros...”, “Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história.”, “Gostei de ler em voz alta.”. O que confirma que o papel da professora-investigadora foi conseguido e, desta forma, o Clube de Leitura auxiliou na promoção da leitura, motivando os intervenientes. Por sua vez, após a implementação do Clube de Leitura dois dos quatro alunos encontravam-se a ler um livro e todos eles consideraram que deveriam existir mais iniciativas como o Clube de Leitura. Pelo que se poderá inferir que houve um aumento de motivação nos quatro alunos e, especialmente, em dois em particular, pelo facto de estarem a ler um livro no período em que foi feita a entrevista final.

Enquanto professora-investigadora, analisando todos os dados recolhidos, posso inferir que as sessões do Clube de Leitura foram cativantes e significativas para os alunos, não só pela curiosidade demonstrada a cada livro novo que era apresentado, como pela eleição de um livro significativo, na segurança que os alunos exibiram ao partilhar momentos difíceis pelos quais já haviam passado e que relacionavam com as histórias, na partilha dos alunos relativamente ao facto de ler em voz alta já não representar um momento de stress e insegurança e pela troca de experiências ter sido tão importante para todos. Apesar disso, ao longo do percurso investigativo existiram algumas limitações, apresentadas de seguida.

4.2 POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A investigação apresentada anteriormente teve como vantagem o grupo de estudo ter uma dimensão reduzida, o que levou a um maior cuidado na interpretação dos dados, o que possibilitou à professora-investigadora focar-se na interpretação e compreensão do fenómeno em estudo, conferindo-lhe significado (Fortin, 2009). Por outro lado, a dimensão reduzida do grupo foi uma limitação, dado que faz com que a representatividade e fidelidade dos resultados possam estar em causa (Fortin, 2009).

Apesar do número de alunos participantes no Clube de Leitura ser reduzido, um dos pontos positivos que mais se evidenciou foi o facto de os quatro alunos demonstrarem bastante entusiasmo do início ao fim das sessões, questionando frequentemente quando se iria realizar a próxima sessão.

Outras limitações encontradas foi o tempo reduzido das sessões do Clube e o número de sessões. A duração das sessões, 45 minutos, levou a que não fosse possível deixar os alunos explicar mais profundamente alguns juízos de valores, continuando a explorar opiniões de todos os alunos, argumentando a favor e argumentando contra, partilharem mais experiências vividas e, para além disso, os alunos solicitaram a exploração de mais obras e de mais sessões.

4.3 SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Como sugestões para futuras investigações sugere-se a continuidade do desenvolvimento de estudos no 1.º CEB recorrendo ao dispositivo pedagógico Clube de Leitura, numa metodologia assente na investigação da própria prática, objetivando a melhoria das práticas didático-pedagógicas da professora-investigadora e das aprendizagens dos alunos. Desta forma, sugere-se um aumento do número de sessões do Clube de Leitura e um incremento do número de intervenientes (passar de quatro para oito alunos). Seria também pertinente implementar o Clube de Leitura em todos os anos de escolaridade do 1.º CEB, tornando a prática comum e da responsabilidade dos alunos.

Adicionalmente, seria importante investigar sobre a influência do Clube de Leitura nas práticas pedagógicas do 1.º CEB nos primeiros anos de escolaridade.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Termino este relatório com a certeza de que toda a experiência profissional adquirida no âmbito das Práticas Pedagógicas, no decorrer dos dois últimos anos, possibilitou a construção da minha identidade pessoal e profissional, concebendo a criança/o aluno como ator principal no processo de ensino e aprendizagem. Também todas as restantes Unidades Curriculares do Mestrado foram extremamente importantes para a minha formação, no que respeita ao desenvolvimento do conhecimento didático e científico.

Na dimensão reflexiva procurou-se fazer um aprofundamento das questões emergentes decorrentes da Prática Pedagógica, aprofundando questões significativas da prática docente, tanto na EPE, como no 1.º CEB. Esta reflexão foi fundamental para me consciencializar sobre o papel do docente, não só na exploração de conteúdos, como no investimento da relação com e entre alunos. Em todos os contextos foi necessário identificar os interesses e as especificidades dos alunos, de forma a desenvolver estratégias que fossem ao encontro das suas necessidades. Todo o trabalho desenvolvido careceu, como é natural na vida do docente, de observação, planificação e reflexão, avaliando sempre todos os avanços e recuos da turma e envolvendo-a em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Na dimensão investigativa desenvolvi uma sequência didática que, através do Clube de Leitura, procurava promover a leitura nos alunos. Todo o processo inerente ao estudo foi muito enriquecedor, pois não só possibilitou a apropriação da investigação na educação, como pela relação estabelecida com todos os intervenientes. O Clube de Leitura aumentou os níveis de motivação nos alunos e contribuiu para o desenvolvimento de competências de leitura, oralidade e escrita de todos os intervenientes.

Neste relatório descreveram-se desafios, aprendizagens e dificuldades relativos às quatro Unidades Curriculares de Prática Pedagógica, decorridas durante os dois anos letivos de mestrado. No processo de ensino-aprendizagem a confiança, o respeito e a ajuda foram cruciais, uma vez que são parte integrante da prática docente e auxiliam todas as componentes, nomeadamente social, emocional e académica de todos os intervenientes no processo educativo.

“ No importa desde donde salimos, lo importante es la expectativa de nuestra meta. Si el nivel de lectura de nuestro club es muy básico, no es ningún problema. Al contrario, es una gran estimulación ver cómo se va avanzando y descubriendo grandes obras.” (Perea, 2018, p.89)

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão.*, (pp. 171-189). Porto Editora.
- Aloi, P. E. P., Haydu, V. B., & Carmo, J. S. (2014). Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da Análise do Comportamento. *CES Psicologia*, 7(2), 138–152. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2928>
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 10.14195/978-989-26-0879-2
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ªed.). McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto Editora.
- Azevedo, F. J. F. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação – Escola Superior de Educação Jean Piaget. <https://hdl.handle.net/1822/12645>
- Azevedo, F. J. F. (2014). Em busca de um compromisso com a leitura e a literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* (pp.57-75). Lulu Press. <https://hdl.handle.net/1822/32676>
- Balça, A. C. P. (2011). Vamos à biblioteca! - o papel da biblioteca escolar na formação de crianças leitoras. *Nuances : Estudos sobre Educação*, 13, 10. 207-220.
- Barbeiro, L. F., & Gamboa, M. J. (2014). A pluralidade de leituras e da leitura: o papel do clube de leitura. In A. Fontes, J. G. Sousa, & M. de S. P. Lopes (Orgs.). *Da*

- participação na cultura à cultura da participação* (pp. 216-227). RIAP - Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural – Nodo Português.
- Barbeiro, L. F., & Gamboa, M. J. (2016). Clubes de Leitura: construção e conquista de leitores. *Revista de Investigação e Educação e Ciências Sociais*, 1 (1), 37-53. <https://doi.org/10.25766/q4bq-xw81>
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos contos de fadas*. Bertrand Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (1997). *Building a Knowledge Base in Reading*. National Council of Teachers of English. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED412524>
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 10-17. https://www.researchgate.net/publication/327060260_Ensino_exploratorio_da_Matematica_Praticas_e_desafios
- Canter YT (29 de abril, 2023). *Literacy Instruction Videos - Motivating Students to Read [Vídeo]*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=BPTCgxfcsjI&ab_channel=CanterYT
- Cardona, M.J., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carvalho, A., & Tomé, M. da C. (2014). O Desafio de Formar Leitores Competentes. In F. L., Viana, I. Ribeiro, & A., Baptista (Coord.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 237-275). Edições Almedina.

- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora – Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Editorial GRAÓ.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação Pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista UIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), pp. 98 – 118.
- Cordeiro, M. (2018). *O Livro da Criança – do 1 aos 5 anos* (8.ª ed.). A Esfera dos Livros.
- Cote, M. G. B. (2017). *La literatura infantil: un espacio para la construcción de sentido. In Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Bebés lectores ¿Cómo leen los que aún no leen?.* CERLALC.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação, Presidente-Prudente-SP*, 28 (1), 112-126.
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psico & Soma.
- Dias, P. A., & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, (23), 125-154. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2015.275>
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 4.º Ano*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4.º Ano*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_4.o_ano.pdf

- Evans, K. S. (2001). *Literature discussion groups in the intermediate grades: dilemmas and possibilities*. International Reading Association, Inc.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Coor.), *Formar Leitores – das Teorias às Práticas* (pp. 19-33). Lidel
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender - numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” - *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Fochi, P. (2018). *O brincar heurístico na creche – Percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil* (1.ª edição). OBECI.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Edições Sílabo.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação – da conceptualização à realização*. Lusociência.
- Franco, M., & Balça, A. (2018). Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. *Educar em Revista*, 34 (72), 77-93.
- Gabinete de Apoio ao Tutorado (2014). *Manual de Apoio à Observação – Observar e Aprender*. Gabinete de Apoio ao Tutorado.
- Gamboa, M. J. (2016). *À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6083/1/textos_contextos_sousa_otilia.pdf
- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la* (2.ªed.). Artmed.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições ASA.

- Heinemann Blog (29 de abril, 2023). The arc of motivation [Vídeo].
<https://blog.heinemann.com/the-arc-of-motivation>
- Heller, M. F. (2006). Telling stories and talking facts: first graders' engagements in notification book club. *International Reading Association*, 60 (4), 358 – 369.
DOI:[10.1598/RT.60.4.5](https://doi.org/10.1598/RT.60.4.5)
- International Literacy Association (2018). *Literacy leadership brief - The power and promise of read-alouds and independent reading*. International Literacy Association.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da Observação – do nascimento aos 8 anos* (2ª edição). Artmed.
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 188(3), 387–398. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1220943>
- Leite, S. A. (2013, março 2-16). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. [Comunicação]. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa.
https://www.researchgate.net/publication/276902179_A_leitura_em_voz_alta_como_sonho_desperto
- Leite, S. A. (2017). O caderno de leitura: um recurso a explorar. Instituto Superior de Educação e Ciências. *Dobra*, 1, 1-11.
https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/sara_leite.pdf
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade – Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* (1.ª edição). Planeta Manuscrito.
- Lonigan, C. J., Shanahan, T., & Cunningham, A. (2008). Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills in National Institute for Literacy, *Developing Early Literacy – Report of the National Early Literacy Panel*, 153- 172.

- Lopes, J. A., & Lemos, M. D. (2014). Motivação para a leitura. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para ser – Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 121-147). Almedina.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *OCEPE-Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Marques, L. (9-10, junho, 2018). *Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento*. [Comunicação]. XIV colóquio internacional de psicologia e educação, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/7029>
- Mata, J. T., Neves, J. S., Lopes, M. A., & Ávila, P. (2021). *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses 1.º e 2.º Ciclos*. ISCTE.
- Mendes, T. (2015). Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. *Textura*, 17 (35), 140-150. <http://hdl.handle.net/10400.26/14307>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, 27 (2), 115-132. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041>
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: a poética do (des)encontro na literatura para jovens* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. <http://hdl.handle.net/10451/582>
- Molina, M. J. (2014). *Socorro, sou professor! – Soluções práticas para as interrogações do docente atual e sua relação com os alunos, encarregados de educação, colegas, escola e comunidades* (2.ªed.). Bookout.

- Neto, C. (2021). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neves, M. C. (2018). Planificar em creche: os direitos de participação das crianças como guia orientador da (re) construção praxiológica das práticas das educadoras de infância. In C. Tomás, T. Almeida, & D. Lino (Coords.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. (pp. 305-330). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.038>
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.^a edição). Artmed.
- Paulino, P., Sá, I., & Silva, A. L. (2015). Crenças e estratégias da motivação na aprendizagem: Desenvolvimento de uma escala. *PSYCHOLOGICA*, 58 (1), 65-87. https://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_58-1_4
- Paulino, P., & Silva, A. L. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação*, 42, 96-118. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i42.2150>
- Perea, R. G. (2018). *Manual del Club de Lectura – Como crear y gestionar un club de lectura dinámico y perdurable*. Berenice Manuales.
- Pereira, C., & Balça, A. (2018). Educação literária na escola: a importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação em Análise*, 3 (1), 113-132. <http://hdl.handle.net/10174/26411>
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo, & M. da G. Sardinha (Coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 17 – 34). Lidel.

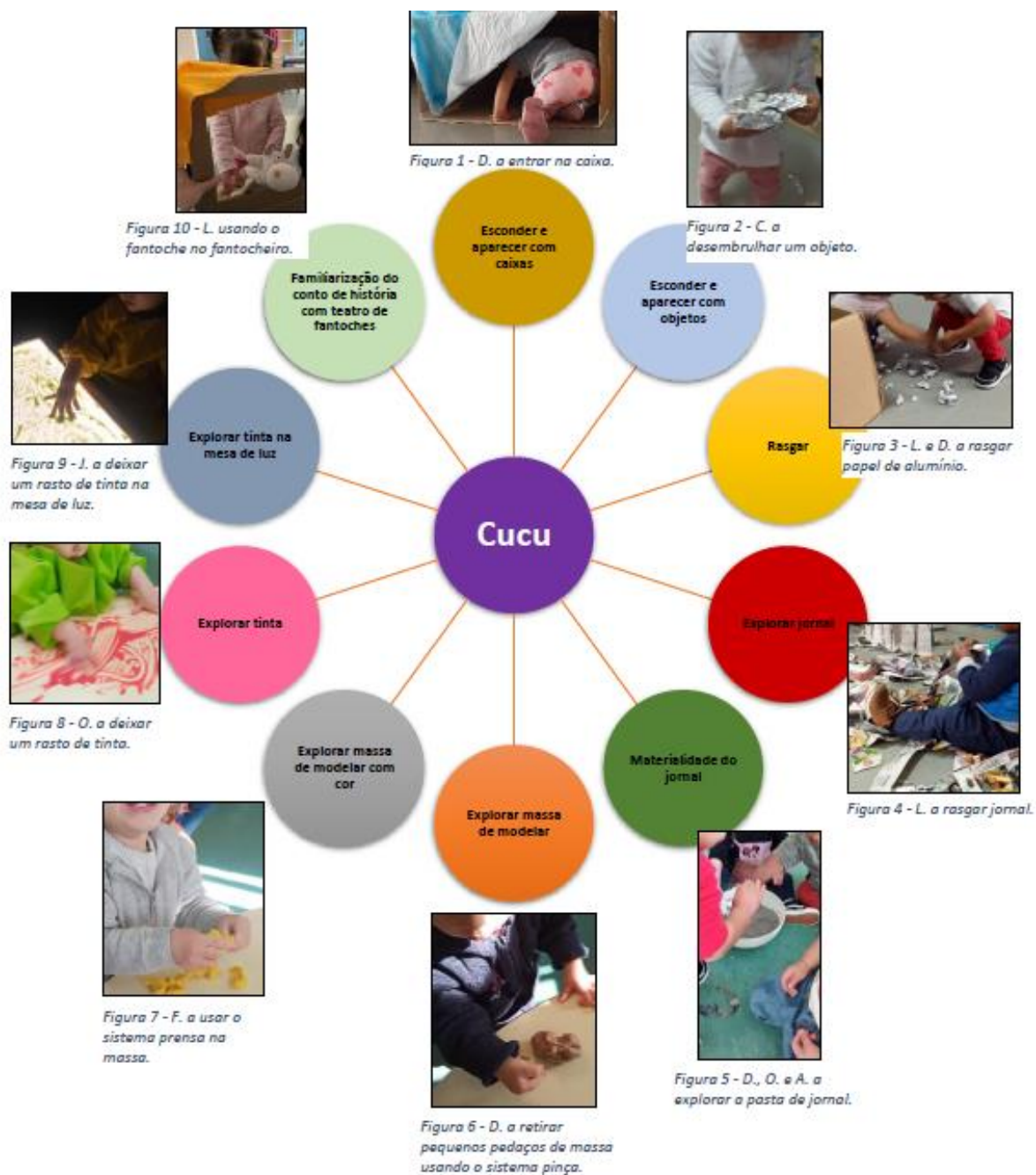
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Pitcher, S., Albright, L., Delaney, C., Walker, N., Seunarinisingh, K., Mogge, S., Headley, K., Ridgeway, V., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 378-396.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). APM.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2009). O novo programa de matemática: uma oportunidade de mudança. *Educação e Matemática*, 105, 3-6.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (2.ªed.)*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohman, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Abordagens (2.ªedição)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L., Viana, I. Ribeiro, & A., Baptista (Coord.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Edições Almedina.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir: Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Edições Cosmos.
- Rocha, M. I., Leão, C., Pinto, F. L., Pinto, H., Menino, H., Pimparel, M. D., Gonçalves, M. F., Pires, M. M., & Rodrigues, M. (2007). *Geometria e Medida – Percursos de Aprendizagem*. Escola Superior de Educação – IPL.
- Rodrigues, F. (2011). *Educação do Olhar*. Chiado Editora.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 3º Volume, Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2005). *Understanding the Reggio Approach: Reflections on the Early Childhood Experience of Reggio Emilia*. David Fulton Publishers.
- Torres, R. M. (2008). Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System. *International Review of Education*, 54, 539–563. <https://doi.org/10.1007/s11159-008-9099-7>
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação – DGIDC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Veiga, F. H. (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. In F. H., Veiga, *Psicologia da educação - teoria, investigação e aplicação - envolvimento dos alunos na escola* (pp.543-575). Climepsi Editores.
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L., Viana, I. Ribeiro, & A., Baptista (Coord.), *Ler para Ser – Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler* (pp. 15-31). Edições Almedina.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Viana, F. V., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

- Webster-Stratton, C. (2019). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para pais de crianças dos 2 anos 8 anos de idade* (4.^aedição). Psiquilíbrios Edições.
- Wolters, C. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teacher's College Record*, 113(2), 265-283. <https://doi.org/10.1177/016146811111300202>
- Zoccatelli, B., & Malavasi, L. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (4.^aed.). APEI.

ANEXOS

ANEXO 1 – TEIA DE APRENDIZAGENS



ANEXO 2 – EVIDÊNCIAS DO TRABALHO POR PROJETO

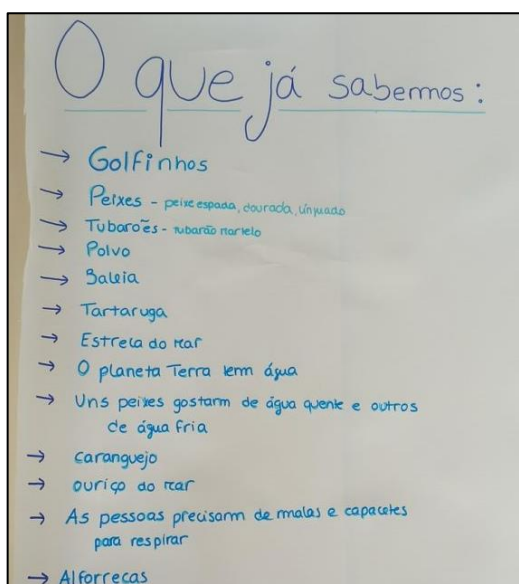


Fig. 1 – Levantamento do que o grupo já sabia.



Fig. 2 – Pesquisa em enciclopédias.



Fig. 3 – Preenchimento do bilhete de identidade com base na pesquisa.



Fig. 4 – Divulgação do projeto.

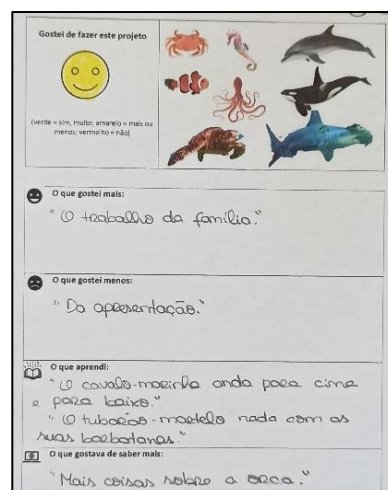


Fig. 5 – Avaliação do projeto.

ANEXO 3 – EXCERTO DO PORTEFÓLIO

Sons desenhados

Após ouvir uma lista de reprodução que continha diversos sons da chuva, a cair no telhado, na floresta, de trovoadas, entre outros.

Rita: "I [redacted], o que desenhaste?"

[redacted]: "A mãe, o pai e eu, uma estrada com chuva a cair das nuvens e o meu carro corolado."



Tal como Lowenfeld (1976) citado por Bombonato e Farago (2016) o [redacted] encontra-se, aparentemente, na fase da Figuração Pré-Esquemática, típica dos 4 aos 7 anos. Concretamente, o [redacted] executa a figura humana e objetos tal como os entende no seu mundo. Como estes autores referem, são usados traços – linhas, círculos e formas ovais, tal como observamos no desenho do R. – que caracterizam membros das figuras (braços, pernas, cabeça e olhos) e vão sendo enriquecidos com detalhes (Bombonato & Farago 2016).

30/03/2022

Os movimentos dos animais marinhos

Data de dinamização da proposta: 19 de abril de 2022

Mestranda interveniente: Ana Rita Alves

Contextualização: O grupo irá realizar um percurso motor, no espaço exterior, no qual terá de executar movimentos relacionados com os animais abordados. Por exemplo, terão de andar de lado como se fossem um caranguejo.

Relato das crianças:


- "Foi bom porque fizemos exercicios com os amigos." ([redacted], 5 anos)
- "Gostei porque os exercicios eram parecidos com os animais." ([redacted] 5 anos)

Registos fotográficos:



Figura 1 - Percurso motor efetuado no espaço exterior

ANEXO 5 – EXCERTO DA AVALIAÇÃO

<p>Nome: [REDACTED] Idade: 6 anos Data de Observação: 30/05/2022 Descrição: Materialização do elemento desenhado em massa de modelar</p>			
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens	Observação	Registos fotográficos
<p>Área de Formação Pessoal e Social - Estimular o diálogo, a partilha de ideias e, consequentemente, o pensamento crítico.</p> <p>Área de Expressão e Comunicação Área do Conhecimento do Mundo - Promover ambientes que permitam efetuar produções e experimentações plásticas através da modelagem.</p>	<p>- Incentivar o pensamento crítico e uma atitude interventiva face ao que o rodeia;</p> <p>- Desenvolver capacidades criativas e expressivas através de experimentações plásticas com massa de modelar.</p>	<p>O [REDACTED], tendo por base a planificação que efetuou, executou a figura em massa de modelar, com algum auxílio, visto que inicialmente exibiu algumas dificuldades na modelagem deste material.</p>	
<p>Interpretação: O [REDACTED] recriou todos os elementos integrantes do golfinho que tinha desenhado, nomeadamente a cabeça, as barbatanas, a cauda e o corpo. Sousa (2003) explica que as atividades de modelagem levam a que a criança seja expressiva e criativa, possibilitando experiências e descobertas, contudo, não basta propor a atividade uma vez, dado que a criança precisa de tempo para se habituar ao material e contactar com o mesmo para ser capaz de se exprimir. Com base no comportamento observado podemos constatar que o [REDACTED] não fez muitas experimentações com a massa de modelar, estando muito centrado no desenho que efetuou inicialmente. Ainda no que concerne à elaboração da figura tridimensional, verificou-se que o [REDACTED] teve alguma dificuldade em idealizar e realizar a mesma em três dimensões, no entanto, com o apoio do adulto, acabou por recriar um golfinho com estas características e dimensões. Balinha e Mamede (2016) salientam que a Educação Pré-Escolar estimula o desenvolvimento de diversas habilidades de visualização e perspetiva crítica, mas é necessário que o educador planifique propostas desta natureza.</p>			

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO À TURMA

Questionário Clube de Leitura

Como já conversámos, iremos realizar um Clube de Leitura e, para isso, preciso que respondas a este questionário, de forma que te possa conhecer melhor e que possa preparar o Clube de Leitura com base nos teus interesses.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome: *

2. 1. Estás a ler algum livro agora? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

3. 1.1. Se respondeste "Sim", diz qual é o livro que estás a ler.

4. 1.2. Se respondeste "Não", diz qual foi o último livro que leste e quando.

5. 2. Por que escolheste esse livro? *

10. 4.2. O que sentes quando ouves ler em voz alta? *

11. 4.3. Achas que ouvir ler em voz alta te ajuda a compreender melhor o texto? *****
Porquê?

12. 5. Gostas de ler em voz alta? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

13. 5.1. O que sentes quando lês em voz alta? *

6. 2.1. O que te chamou à atenção? *

7. 3. Assinala a opção mais correta para ti: *

Marcar apenas uma oval.

- Acho que ler é muito importante e costumo ler muitos livros.
 Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros.
 Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros.
 Acho que ler não é assim tão importante.

Secção sem título

8. 4. Gostas de ouvir ler em voz alta? *

9. 4.1. Quando é que ouves ler em voz alta? *

14. 5.2. Achas que quando lês em voz alta compreendes melhor o texto lido? *

15. 6. Achas que és um bom leitor? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

16. 6.1. Explica o que te motiva a dizer se és um bom ou mau leitor. *

Secção sem título

17. 7. Sabias o que era um Clube de Leitura? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
 Não.

18. 7.1. Para que serve? *

19. 7.2. Alguma vez participaste em algum? *

20. 8. Dos seguintes livros, assinala dois que achas que poderão ser interessantes para lermos no Clube de Leitura: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Tudo é possível de Kobi Yamada
- Lea e o Elefante de Kim Sana
- A Árvore em Mim de Corinna Luyken
- O Urso e o Piano de David Litchfield
- O que Fazer com uma Ideia? de Kobi Yamada
- O Que Fazer com um Problema? de Kobi Yamada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO 7 – DIÁRIO DE LEITURA

 <p><i>Diário de Leituras</i></p> <p>Nome: _____</p>	<p>Título: _____</p> <p>Autor: _____</p> <p>Ilustrador: _____</p> <p>Data de Leitura: _____</p> <p>Escreve uma breve síntese do livro que leste.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O que sentiste ao ler este livro?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Qual é a tua opinião sobre este livro?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><i>Ilustração</i></p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ANEXO 8 – GUIÃO DE QUESTÕES DO *PODCAST*

Guião de Questões do *Podcast*:

Imagina que tens de convencer um colega teu a participar neste Clube de Leitura. Pensa no que lhe dirias.

1. Agora recorda os livros que leste no Clube. Refere aquele que foi mais importante para ti. Diz porquê.

2. A seguir, lê um excerto de uma parte que tenhas gostado.

3. Podes continuar a tua apresentação dando respostas às seguintes questões:
 - a. Por que é que achas que o escritor escreveu este livro? O que será que nos quis dizer?

 - b. Achas que os teus amigos gostariam de ler este livro? Porquê?

 - c. Se tivesses de convencer um amigo a ler este livro, que lhe dizias sobre ele?

ANEXO 9 – ENTREVISTA FINAL

Entrevista final do Clube de Leitura

Obrigada pela tua participação no Clube de Leitura. Para terminar o meu projeto, peço-te que respondas às seguintes questões da forma mais completa que conseguires.

1. Achas que és um bom leitor? _____

a. Explica o que te motiva a dizer se és um bom/mau leitor.

2. O que sentiste quando leste em voz alta no Clube de Leitura?

3. Achas que teres ouvido ler em voz alta te ajudou a compreender melhor o texto?

a. Porquê?

4. Achas que quando leste em voz alta compreendeste melhor o texto lido?

5. Como é que o Clube te ajudou a compreender a história?

6. Gostaste de participar no Clube de Leitura? Porquê? Assinala os motivos, por ordem de importância:

	Muito importante	importante	Pouco importante	Não sei/ Não respondo
Fiquei a conhecer livros interessantes.				
Pude escolher os livros para ler.				
Pude dar a minha opinião sobre os livros que mais gostei/ não gostei.				
Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história.				
Não tive de fazer fichas de leitura sobre os livros lidos.				
Gostei de ler em voz alta.				
Gostei de escrever no caderno de leituras sobre os livros lidos.				

a. No caso de não teres gostado de participar no Clube de Leitura, refere duas razões.

i. Refere dois aspetos que poderiam ter feito com que gostasses de ter participado no Clube de Leitura.

7. Achas que devem existir mais iniciativas como esta?

ANEXO 10 – RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS INICIAIS

Questionário da A.:

Questionário Clube de Leitura

Como já conversámos, iremos realizar um Clube de Leitura e, para isso, preciso que respondas a este questionário, de forma que te possa conhecer melhor e que possa preparar o Clube de Leitura com base nos teus interesses.

Nome: *

1. Estás a ler algum livro agora? *

Sim.

Não.

1.1. Se respondeste "Sim", diz qual é o livro que estás a ler.

1.2. Se respondeste "Não", diz qual foi o último livro que leste e quando.

"O diário de uma tozé 8" a um mês.

2. Por que escolheste esse livro? *

porque eu gosto de ler colecções.

2.1. O que te chamou à atenção? *

O jeito que a menina se atravava.

3. Assinala a opção mais correta para ti: *

Acho que ler é muito importante e costumo ler muitos livros.

Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros.

Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros.

Acho que ler não é assim tão importante.

Secção sem título

4. Gostas de ouvir ler em voz alta? *

Sim

4.1. Quando é que ouves ler em voz alta? *

Na escola.

4.2. O que sentes quando ouves ler em voz alta? *

confortável

4.3. Achas que ouvir ler em voz alta te ajuda a compreender melhor o texto? Porquê? *

Sim, porque a maioria das vezes nos repetimos várias vezes a história.

5. Gostas de ler em voz alta? *

Sim

Não

5.1. O que sentes quando lês em voz alta? *

nervosa.

5.2. Achas que quando lês em voz alta compreendes melhor o texto lido? *

sim.

6. Achas que és um bom leitor? *

Sim

Não

6.1. Explica o que te motiva a dizer se és um bom ou mau leitor. *

sempre que eu ou alguém grave-me a ler muitas vezes eu sinto que leio mal.

7. Sabias o que era um Clube de Leitura? *

Sim

Não

7.1. Para que serve? *

para ler melhor.

7.2. Alguma vez participaste em algum? *

Não.

8. Dos seguintes livros, assinala dois que achas que poderão ser interessantes para lermos no Clube de Leitura: *

Tudo é possível de Kōji Yamada

Les e o Elefante de Kim Sena

A Árvore em Mim de Corinna Luyken

O Urso e o Pano de David Litchfield

O que Fazer com uma Ideia? de Eishi Yamada

O Que Fazer com um Problema? de Kōji Yamada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google

Google Formulários

Questionário do F.:

Questionário Clube de Leitura

Como já conversámos, vamos realizar um Clube de Leitura e, para isso, preciso que respondas a este questionário, de forma que te possa conhecer melhor e que possa preparar o Clube de Leitura com base nos teus interesses.

Nome: *

1. Estás a ler algum livro agora? *

Sim.

Não.

1.1. Se respondeste "Sim", diz qual é o livro que estás a ler.

1.2. Se respondeste "Não", diz qual foi o último livro que leste e quando.

não abras este livro. Eu li o livro a 1 mês.

2. Por que escolheste esse livro? *

porque o achei fêbo.

2.1. O que te chamou à atenção? *

no fim do livro, porque o ator / personagem se transforma num sapo e achei engraçado.

3. Assinala a opção mais correta para ti: *

Acho que ler é muito importante e costumo ler muitos livros.

Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros.

Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros.

Acho que ler não é assim tão importante.

Secção sem título

4. Gostas de ouvir ler em voz alta? *

sim adoro.

4.1. Quando é que ouves ler em voz alta? *

antes de dormir a minha mãe lê a mim e ao meu irmão.

4.2. O que sentes quando ouves ler em voz alta? *

a emoção é a que o livro quer demonstrar.

4.3. Achas que ouvir ler em voz alta te ajuda a compreender melhor o texto? Porquê? *

sim, porque me ajuda a compreender.

5. Gostas de ler em voz alta? *

Sim

Não

5.1. O que sentes quando lês em voz alta? *

sinto-me estranho.

5.2. Achas que quando lês em voz alta compreendes melhor o texto lido? *

sim mas não gosto nada

6. Achas que és um bom leitor? *

Sim

Não

6.1. Explica o que te motiva a dizer se és um bom ou mau leitor. *

porque não treino muito e só tenho 172 livros

7. Sabias o que era um Clube de Leitura? *

Sim

Não

7.1. Para que serve? *

para ler

7.2. Alguma vez participaste em algum? *

não

8. Dos seguintes livros, assinala dois que achas que poderão ser interessantes para lermos no Clube de Leitura:

Tudo é possível de Kôbi Yamada

Les e o Elefante de Kim Sena

A Árvore em Mim de Corinna Luyken

O Urso e o Pano de David Litchfield

O que Fazer com uma Ideia? de Kôbi Yamada

O Que Fazer com um Problema? de Kôbi Yamada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google

Google Formulários

Questionário da L.:

Questionário Clube de Leitura

Como já conversámos, iremos realizar um Clube de Leitura e, para isso, preciso que respondas a este questionário, de forma que te possa conhecer melhor e que possa preparar o Clube de Leitura com base nos teus interesses.

Nome: *

1. Estás a ler algum livro agora? *

Sim

Não

1.1. Se respondeste "Sim", diz qual é o livro que estás a ler.

1.2. Se respondeste "Não", diz qual foi o último livro que leste e quando.

Foi um que chama-se A rainha das aves, a uma semana

2. Por que escolheste esse livro? *

Porque é um livro sobre aves

2.1. O que te chamamos à atenção? *

A atenção que me chamou foi porque as aves pertencem a Natureza

3. Assinala a opção mais correta para ti: *

Acho que ler é muito importante e costumo ler muitos livros.

Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros.

Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros.

Acho que ler não é assim tão importante.

Secção sem título

4. Gostas de ouvir ler em voz alta? *

Sim

4.1. Quando é que ouviste ler em voz alta? *

Quando os meus colegas leem

4.2. O que sentes quando ouviste ler em voz alta? *

Que os meus colegas têm coragem

4.3. Achas que ouvir ler em voz alta te ajuda a compreender melhor o texto? Porquê? *

Sim, porque quando os colegas lêem e porque são muitos

5. Gostas de ler em voz alta? *

Sim

Não

5.1. O que sentes quando lêes em voz alta? *

Coragem, aprender ...

5.2. Achas que quando lêes em voz alta compreendes melhor o texto lido? *

Sim

6. Achas que és um bom leitor? *

Sim

Não

6.1. Explica o que te motiva a dizer se és um bom ou mau leitor. *

Porque eu confio em mim própria

Secção sem título

7. Sabias o que era um Clube de Leitura? *

Sim

Não

7.1. Para que serve? *

Para ler livros

7.2. Alguma vez participaste em algum? *

Não

8. Dos seguintes livros, assinala dois que achas que poderão ser interessantes para lermos no Clube de Leitura:

Tudo é possível de Kobi Yamada

Leis e o Elefante de Kim Seta

A Árvore em Mim de Corinna Luyken

O Urso e o Pano de David Litchfield

O que Fazer com uma Ideia? de Kobi Yamada

O Que Fazer com um Problema? de Kobi Yamada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google

Google Formulários

Questionário do M.:

Questionário Clube de Leitura

Como já conversámos, iremos realizar um Clube de Leitura e, para isso, preciso que respondas a este questionário, de forma que te possa conhecer melhor e que possa preparar o Clube de Leitura com base nos teus interesses.

Nome: *

1. Enxias a ler alguns livros agora? *

Sim

Não

1.1. Se respondeste "Sim", diz qual é o livro que estás a ler.

1.2. Se respondeste "Não", diz qual foi o último livro que leste e quando.

O último foi Gatsby e foi em casa

2. Por que escolheste esse livro? *

Porque é giro

2.1. O que te chamou à atenção? *

foi um menino formar um amigo

3. Assinala a opção mais correta para ti: *

Acho que ler é muito importante e costumo ler muitos livros.

Acho que ler é importante e costumo ler alguns livros.

Acho que ler é importante, mas não costumo ler livros.

Acho que ler não é assim tão importante.

Seção sem título

4. Gostas de ouvir ler em voz alta? *

um bocadinho

4.1. Quando é que ouves ler em voz alta? *

quando eu leio

4.2. O que sentes quando ouves ler em voz alta? *

sinto-me seguro

4.3. Achas que ouvir ler em voz alta te ajuda a compreender melhor o texto? Porquê? *

SIM. Porque me ajuda a compreender o texto

5. Gostas de ler em voz alta? *

Sim

Não

5.1. O que sentes quando lês em voz alta? *

sinto bem

5.2. Achas que quando lês em voz alta compreendes melhor o texto lido? *

um bocadinho

6. Achas que és um bom leitor? *

Sim

Não

6.1. Explica o que te motiva a dizer se és um bom ou mau leitor. *

motiva porque eu leio bem

Seção sem título

7. Sabias o que era um Clube de Leitura? *

Sim

Não

7.1. Para que serve? *

para ler

7.2. Alguma vez participaste em algum? *

não

8. Dos seguintes livros, assinala dois que achas que poderão ser interessantes para lermos no Clube de Leitura: *

Tudo é possível de Kōji Yamada

Les e o Elefante de Kim Sena

A Árvore em Mim de Corinna Luyken

O Urso e o Pano de David Litchfield

O que Fazer com uma Ideia? de Kōji Yamada

O Que Fazer com um Problema? de Kōji Yamada

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google

Google Formulários

ANEXO 11 – DIÁRIOS DE LEITURA DA A.

Título: Tudo é possível

Autor: Kobi Yamada

Ilustrador: Gabriella Barouch

Data de Leitura: 17-05-2023

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

O livro é basicamente uma menina que tem um parceiro que parece que sempre a acompanha.

O que sentiste ao ler este livro?

Fu senti-me vontade e com vontade de ler mais ainda.

Qual é a tua opinião sobre este livro?

Eu gosto do livro e acho ele simpático.

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

A minha irmã porque eu acho que ela gostaria de ler esse livro.

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

"É possível que estejas aqui para iluminar lugares que estão na escuridão há demasiado tempo" porque as vezes nós chegamos nos olhos de alguém e não sabemos do que a pessoa pensa de nós.

Título: O Urso em Piano

Autor: David Litvakfeld

Ilustrador: _____

Data de Leitura: 24/05/2023

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

Um dia o urso descobriu um talento e apaixonou pelo piano quando dois músicos ouviram ele a tocar piano convidaram o urso para ir para cidade onde ele participou em vários concertos.

O que sentiste ao ler este livro?

vantagem de tocar piano

Qual é a tua opinião sobre este livro?

acho ele muito bom.

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

a meu pai, porque quero conversar ele e me levar para Moçambique para rever meus amigos.

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

do urso a voltar para floresta porque foi muito feliz a momento.

Título: O que fazer com um problema

Autor: Kobi Yamada

Ilustrador: Mae Besom

Data de Leitura: 21-05-23

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

Um menino que enfrenta os seus
problemas.

O que sentiste ao ler este livro?

Senti que não posso desistir das
meus problemas.

Qual é a tua opinião sobre este livro?

eu gosto da livro acho ele divertido.

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

A minha irmã porque ela tem que
aprender a não desistir dos seus pro
blemas.

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

"Queria que desaparecesse.

Mandei embora o filho mais velho.

Tentei ignorá-lo. Mas nada resultou porque não
temos que ignorar os problemas e sim enfrentar-
los.

Título: Lea e o Elefante

Autor: Kim Sene

Ilustrador: Kim Sene

Data de Leitura: 06-06-2023

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

lea era uma muito sozinha
e tinha tudo que queria.

O que sentiste ao ler este livro?

emocionada

Qual é a tua opinião sobre este livro?

acho o livro bom

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

minha irmã porque ela tem
que fazer mais amigos

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

a parte que ela põe o balão no
analis do elefante, porque, foi
a melhor parte de todos.

ANEXO 12 – DIÁRIOS DE LEITURA DO F.

<p>Título: <u>Tudo é possível</u></p> <p>Autor: <u>Kobi Yamada</u></p> <p>Ilustrador: <u>gabrielha louch</u></p> <p>Data de Leitura: <u>17/15/2023</u></p> <p>Escreve uma breve síntese do livro que leste.</p> <p><u>Stacey uma menina que tinha um</u> <u>porco, e que passaram a vida a conquistar</u> <u>o sonho que tinha</u></p> <p>O que sentiste ao ler este livro?</p> <p><u>Boo, confortável e rápido</u></p>	<p>Qual é a tua opinião sobre este livro?</p> <p><u>É um bom livro para toda a</u> <u>gente</u></p> <p>Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?</p> <p><u>A minha mãe, porque gosta de livros</u> <u>que dão mais</u></p> <p>Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.</p> <p><u>Com o porquinho porque sou</u> <u>engrabadado como ele</u></p>
---	---

<p>Título: <u>O Vovo e o sono</u></p> <p>Autor: <u>David Litchfield</u></p> <p>Ilustrador: _____</p> <p>Data de Leitura: <u>27/05/2023</u></p> <p>Escreve uma breve síntese do livro que leste.</p> <p><u>Um vovo acordou em piano e começou</u> <u>tocar muito depois foi para a cidade e</u> <u>ficou fadado algum tempo depois ficou</u> <u>com saudades dos amigos e depois</u> <u>realizou para casa</u></p> <p>O que sentiste ao ler este livro?</p> <p><u>Senti que queria tocar piano e com amor</u> <u>carinho no coração</u></p>	<p>Qual é a tua opinião sobre este livro?</p> <p><u>É um bom livro, porque tem</u> <u>comparação e eu gosto</u></p> <p>Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?</p> <p><u>A minha mãe porque ela gosta de</u> <u>livros como este</u></p> <p>Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.</p> <p><u>O vovo porque gostaria de tocar</u> <u>piano</u></p>
--	---

Título: O que fazem com um Problema

Autor: Kobi Yamada

Ilustrador: Ace Benson

Data de Leitura: 31/5/2023

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

Um menino que um dia lhe
apareceu um problema. Depois
em tempo enfrentou o problema

O que sentiste ao ler este livro?

Com medo, triste mas no
final fiquei feliz

Qual é a tua opinião sobre este livro?

É um bom livro porque
explicar que não devemos desistir

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

A minha mãe porque
ela adora

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

Não sei como ^{tudo} aconteceu, mas certo dia
ti se um problema. Não o pedi. Não o
quero. Não gostei nada de o ter um
em problema me ele estava lá.

Título: Lea e o elefante

Autor: Kim Sana

Ilustrador: Kim Sana

Data de Leitura: 7/06/2023

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

Lea os amigos no de crianças.

O que sentiste ao ler este livro?

O que eu senti foi tristeza felicidade,

Qual é a tua opinião sobre este livro?

É um bom livro porque quer dizer que os
amigos não se desistem

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

A minha mãe porque gosta de ler
o que lhe do

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

Elefante porque ir a festa com
amigos dos meus amigos.
Alta Lea acho que quero ir para casa
agora.

ANEXO 13 – DIÁRIOS DE LEITURA DA L.

<p>Título: <u>Tudo é possível</u></p> <p>Autor: <u>Kobi Yamada</u></p> <p>Ilustrador: <u>Gabriella Barrochi</u></p> <p>Data de Leitura: <u>17-05-2023</u></p> <p>Escreve uma breve síntese do livro que leste.</p> <p><u>A minha Tia é um fongo que nunca podemos derrotar.</u></p> <p>O que sentiste ao ler este livro?</p> <p><u>Eu senti-me em que Tudo é possível e que não podemos derrotar.</u></p>	<p>Qual é a tua opinião sobre este livro?</p> <p><u>A minha opinião é que não sei se podemos derrotar.</u></p> <p>Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?</p> <p><u>O Francisco porque ele é muito grande e assim é ser muito grande.</u></p> <p>Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.</p> <p><u>"Faz tudo com amor. Segue a tua coração até onde ele te levar."</u></p>
--	---

<p>Título: <u>O Urso e o furo</u></p> <p>Autor: <u>Daniel Holtfeldt</u></p> <p>Ilustrador: <u>...</u></p> <p>Data de Leitura: <u>24-05-2023</u></p> <p>Escreve uma breve síntese do livro que leste.</p> <p><u>O Urso e o furo furo depois de ir para outra cidade depois que se registou.</u></p> <p>O que sentiste ao ler este livro?</p> <p><u>Eu senti - tristez por a urso e o furo e a fura.</u></p>	<p>Qual é a tua opinião sobre este livro?</p> <p><u>Não gostei e assim não comprava.</u></p> <p>Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?</p> <p><u>O Francisco porque não se registou porque ele é um urso.</u></p> <p>Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.</p> <p><u>Quando o urso registou porque matou as suas saladas.</u></p>
--	---

Título: O que fazer com um problema

Autor: Koko Yamada

Ilustrador: Max Benson

Data de Leitura: 21-05-2023

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

Éra uma menina que tinha um problema e
que não sabia em como tirar de cima
dela um problema que teve uma solução

O que sentiste ao ler este livro?

Eu senti-me corajosa.

Qual é a tua opinião sobre este livro?

É bom para as crianças aprenderem
que nunca podemos desistir de um
problema e que nós podemos
ter uma oportunidade.

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

O Francisco porque era ser muito
ingenuidade.

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

"Apesar de não querer, apesar de estar cheio
de medo, falei com ele e ataquei a meu
problema" porque apesar de ele ter medo
enfrentou e conseguiu.

Título: Lea ao alentejo

Autor: Kim Sora

Ilustrador: Kim Sora

Data de Leitura: 07-06-2023

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

Éra uma menina que chamava-se Lea
lea que estava cheia de medo e fez dançar
um debate com alguns amigos e
o debate queira se embriar.

O que sentiste ao ler este livro?

Gostei porque a menina estava corajosa.

Qual é a tua opinião sobre este livro?

Não gostei porque não explica muito coisas.

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

O Francisco porque era ser divertido

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

A Lea porque é uma menina e é muito
brava.

ANEXO 14 – DIÁRIOS DE LEITURA DO M.

<p>Título: <u>Um livro e garotas</u></p>	<p>Qual é a tua opinião sobre este livro?</p>
<p>Autor: <u>Kate Greenaway</u></p>	<p><u>A minha opinião sobre este livro é que acho que</u> <u>está muito bom.</u></p>
<p>Ilustrador: <u>Agostinho Lourenço</u></p>	<p>_____</p>
<p>Data de Leitura: <u>17/2/2023</u></p>	<p>_____</p>
<p>Escreve uma breve síntese do livro que leste.</p>	<p>Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?</p>
<p><u>Este livro trata de uma menina a trabalhar de</u> <u>cozinha e não era feliz e queria que tudo</u> <u>se mudasse.</u></p>	<p><u>Quem gostaria de ler este livro é quem não gosta</u> <u>de trabalhar muito e o livro não tem</u> <u>palavras muito difíceis e o livro é muito bom.</u></p>
<p>O que sentiste ao ler este livro?</p>	<p>Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.</p>
<p><u>Sentiu bem.</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Eu me lembro que a menina queria isto</u> <u>de mudar.</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p>Título: <u>O livro da minha</u></p>	<p>Qual é a tua opinião sobre este livro?</p>
<p>Autor: <u>Daniel Defregeld</u></p>	<p><u>Eu gosto muito porque eu não sei ler</u> <u>isso.</u></p>
<p>Ilustrador: _____</p>	<p>_____</p>
<p>Data de Leitura: <u>24/5/2023</u></p>	<p>_____</p>
<p>Escreve uma breve síntese do livro que leste.</p>	<p>Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?</p>
<p><u>Um livro sobre uma garota que não sabia ler</u> <u>então ela queria aprender a ler.</u></p>	<p><u>Quem gostaria de ler este livro é quem</u> <u>quer aprender a ler.</u></p>
<p>O que sentiste ao ler este livro?</p>	<p>Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.</p>
<p><u>Também gostei de ler.</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Eu me lembro que a menina queria</u> <u>aprender a ler.</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Título: 1984 - George Orwell

Autor: Katari Yehonada

Ilustrador: duo deo

Data de Leitura: 31/01/2020

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

É um livro que mostra que o futuro pode
ser muito mais sombrio e assustador
do que imaginamos.

O que sentiste ao ler este livro?

sentiu-se muito triste e com medo
de um futuro assim.

Qual é a tua opinião sobre este livro?

É um livro que mostra que o futuro
deve ser muito mais sombrio e assustador
do que imaginamos.

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

acho que todos gostariam de ler este livro
porque é muito interessante.

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

Eu gostei muito da personagem Winston
porque ele luta contra o regime.

Título: Os Contos de Andersen

Autor: Andersen

Ilustrador: Andersen

Data de Leitura: 12/01/2020

Escreve uma breve síntese do livro que leste.

É um livro com histórias muito interessantes
que mostram a vida das pessoas
na época de Andersen.

O que sentiste ao ler este livro?

gostei muito das histórias
porque são muito interessantes
e mostram a vida das pessoas
na época de Andersen.

Qual é a tua opinião sobre este livro?

É um livro que mostra a vida
das pessoas na época de Andersen
e é muito interessante.

Quem é que achas que gostaria de ler este livro? Porquê?

acho que todos gostariam de ler este livro
porque é muito interessante.

Regista, daquilo que te lembras, a parte da história ou personagem com que mais te identificaste/gostaste e refere porquê. Podes fazer um desenho sobre essa parte ou personagem.

Gostei muito da história da menina
que vendia flores porque é muito
interessante.

ANEXO 15 – TRANSCRIÇÕES DO DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA- INVESTIGADORA

No que concerne os registos acerca da A.:

- Demonstrou curiosidade e interesse no livro a explorar em todas as sessões, explorando a capa e pedindo para efetuar a leitura (e corrigia os pares durante a leitura);
- Na primeira sessão fez uma compreensão inferencial e nas restantes efetuou compreensão crítica;
- Manifestou sempre a sua opinião sobre o livro, fundamentando o seu ponto de vista, fez a mobilização de acontecimentos da sua vida e estabeleceu comparações com as histórias;
- Envolveu-se no diálogo e troca de opiniões, concordando ou contrapondo os seus pares.

No que respeitam os registos do F.:

- Demonstrou curiosidade e interesse no livro a explorar em todas as sessões, explorando profundamente as ilustrações e pedindo para efetuar a leitura (e corrigia os pares durante a leitura);
- Efetuou compreensão crítica em todas as sessões;
- Manifestou sempre a sua opinião sobre o livro, fundamentando o seu ponto de vista, fez a mobilização de acontecimentos da sua vida e estabeleceu comparações com as histórias;
- Envolveu-se no diálogo e troca de opiniões, concordando ou contrapondo os seus pares.

Relativamente aos registos acerca da L.:

- Demonstrou curiosidade e interesse no livro a explorar em todas as sessões, explorando a capa, pedindo para efetuar a leitura e identificando livros da mesma coleção;
- Nas primeiras duas sessões efetuou uma compreensão inferencial e nas restantes efetuou compreensão crítica;

- Manifestou sempre a sua opinião sobre o livro, fez a mobilização de acontecimentos da sua vida e estabeleceu comparações com as histórias;
- Envolveu-se no diálogo e troca de opiniões, concordando ou contrapondo os seus pares.

No que concerne os registos acerca do M.:

- Demonstrou curiosidade e interesse no livro a explorar em todas as sessões, explorando a capa e pedindo para efetuar a leitura;
- Efetuiu compreensão inferencial em todas as sessões;
- Manifestou frequentemente a sua opinião sobre o livro, fez a mobilização de acontecimentos da sua vida e estabeleceu comparações com as histórias;
- Envolveu-se no diálogo e troca de opiniões, concordando com os seus pares.

ANEXO 16 – TRANSCRIÇÕES DO *PODCAST*

Podcast da A.: O livro com que a A. mais se identificou foi “O que fazer com um problema?”. Quando falou sobre o livro e a mensagem que o autor queria transmitir referiu “Ele ensina-me que não posso desistir dos problemas e o que eu posso fazer com os problemas.”, “Para ensinar os outros que não podes desistir dos teus problemas e que tens de enfrentá-los”, “Com este livro podem aprender a não desistir e a serem mais confiantes.”.

Podcast do F.: O livro com que o F. mais se identificou foi “Tudo é possível”. Quando falou sobre o livro e a mensagem que o autor queria transmitir referiu “Foi mais importante para mim porque é um livro muito amoroso, senti mais neste e os outros não senti tanto.”, “Não devemos desistir e seguir sempre o nosso instinto.”, “É um livro engraçado, fixe e que tem muitos sentimentos.”.

Podcast da L.: O livro com que a L. mais se identificou foi “Tudo é possível”. Quando falou sobre o livro e a mensagem que o autor queria transmitir referiu “Ensina às crianças que nunca devem desistir e que devem seguir o seu coração.”, “Nunca podemos desistir e ensina-nos muitas coisas que podemos conseguir fazer.”, “É um livro interessante, ensina muitas coisas, que tu podes fazer algumas coisas que ele mostra e verás que tudo é possível, que temos de tentar até conseguirmos.”.

Podcast do M.: O livro com que o M. mais se identificou foi “Lea e o Elefante”. Quando falou sobre o livro e a mensagem que o autor queria transmitir referiu “Este livro fala de como se forma um amigo.”, “Formar um amigo faz bem.”, “Para não nos sentirmos sozinhos, que podemos formar amigos.”, “Nunca estamos sozinhos.”.

ANEXO 17 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS FINAIS

Entrevista da A.:

1. Achas que és uma boa leitora?

“Sou uma leitora mais ou menos, às vezes sinto que não estou a ler bem outras vezes sinto que estou a ler bem.”

2. O que sentiste quando leste em voz alta no Clube de Leitura?

“Senti-me nervosa no início, mas depois comecei a ficar à vontade.”

3. Achas que teres ouvido ler em voz alta te ajudou a compreender melhor o texto? Porquê?

“Sim, porque é mais fácil ler em voz alta, do que ler na cabeça. Compreendia melhor quando eram os amigos a ler.”

4. Achas que quando leste em voz alta compreendeste melhor o texto lido?

“Quando era eu a ler também compreendia.”

5. Como é que o Clube te ajudou a compreender a história?

“Como lemos muitas vezes eu melhorei.”

6. Gostaste de participar no Clube de Leitura? Porquê? Assinala os motivos, por ordem de importância:

Tabela 2 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pela A.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não sei/ Não respondo
Fiquei a conhecer livros interessantes.		X		
Pude escolher os livros para ler.	X			
Pude dar a minha opinião sobre os livros que mais gostei/ não gostei.		X		
Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história.	X			
Não tive de fazer fichas de leitura sobre os livros lidos.	X			
Gostei de ler em voz alta.		X		
Gostei de escrever no caderno de leituras sobre os livros lidos.			X	

7. Achas que devem existir mais iniciativas como esta?

“Sim, porque ajuda a melhorar a ler e não ficar tão nervoso.”

A professora-investigadora questionou ainda se a/o estudante estava a ler algum livro no momento, ao que obteve a resposta: “Não estou a ler nenhum livro agora.”.

Entrevista do F.:

1. Achas que és um bom leitor?

“Sou um leitor mais ou menos, porque não leio muito.”

2. O que sentiste quando leste em voz alta no Clube de Leitura?

“Senti que comecei a ler melhor e não tinha tanta vergonha de ler em frente de outras pessoas, porque eramos poucos, eramos só 5.”

3. Achas que teres ouvido ler em voz alta te ajudou a compreender melhor o texto? Porquê?

“Sim, porque não me esforço tanto e consigo entender melhor.”

4. Achas que quando leste em voz alta compreendeste melhor o texto lido?

“Não sei bem, mas acho que não. Compreendia melhor quando eram os outros a ler.”

5. Como é que o Clube te ajudou a compreender a história? “

“O Clube era muito divertido, tu e as outras pessoas, sempre que alguém tinha uma dúvida, respondiam alguma coisa.”

6. Gostaste de participar no Clube de Leitura? Porquê? Assinala os motivos, por ordem de importância:

Tabela 3 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pelo F.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não sei/ Não respondo
Fiquei a conhecer livros interessantes.		X		
Pude escolher os livros para ler.	X			
Pude dar a minha opinião sobre os livros que mais gostei/ não gostei.	X			
Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história.	X			

Não tive de fazer fichas de leitura sobre os livros lidos.		X		
Gostei de ler em voz alta.	X			
Gostei de escrever no caderno de leituras sobre os livros lidos.		X		

7. Achas que devem existir mais iniciativas como esta?

“Sim, porque é divertido, ajuda as pessoas a entender e a ler melhor.”

A professora-investigadora questionou ainda se a/o estudante estava a ler algum livro no momento, ao que obteve a resposta: “Não estou a ler nenhum livro agora.”.

Entrevista da L.:

1. Achas que és uma boa leitora?

“Sou uma leitora mais ou menos, porque às vezes há umas palavras difíceis que eu não consigo ler.”

7. O que sentiste quando leste em voz alta no Clube de Leitura?

“Senti coragem e aprendi coisas novas.”

2. Achas que teres ouvido ler em voz alta te ajudou a compreender melhor o texto? Porquê?

“Sim, porque às vezes quando eu leio não ouço.”

3. Achas que quando leste em voz alta compreendeste melhor o texto lido?

“Não, porque não percebo tão bem.”

4. Como é que o Clube te ajudou a compreender a história?

“Conheci novas coisas, conheci novas histórias e enfrentei a minha coragem.”

5. Gostaste de participar no Clube de Leitura? Porquê? Assinala os motivos, por ordem de importância:

Tabela 4 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pela L.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não sei/ Não respondo
Fiquei a conhecer livros interessantes.		X		
Pude escolher os livros para ler.	X			
Pude dar a minha opinião sobre os livros que mais gostei/ não gostei.	X			

Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história.	X			
Não tive de fazer fichas de leitura sobre os livros lidos.			X	
Gostei de ler em voz alta.	X			
Gostei de escrever no caderno de leituras sobre os livros lidos.		X		

6. Achas que devem existir mais iniciativas como esta?

“Sim, foi divertido, porque aprendemos coisas novas e fazemos coisas que podemos não ter feito antes.”

A professora-investigadora questionou ainda se a/o estudante estava a ler algum livro no momento, ao que obteve a resposta: “Estou a ler o livro: “Não abras este livro.””.

Entrevista do M.:

1. Achas que és um bom leitor?

“Sou um bom leitor, porque eu gosto de ler.”

2. O que sentiste quando leste em voz alta no Clube de Leitura?

“Senti que não estou sozinho.”

3. Achas que teres ouvido ler em voz alta te ajudou a compreender melhor o texto? Porquê?

“Sim, porque estão-me a ouvir e se eu errar alguma palavra avisam-me.”

4. Achas que quando leste em voz alta compreendeste melhor o texto lido?

“Não, compreendo melhor quando os meus amigos estão a ler.”

5. Como é que o Clube te ajudou a compreender a história?

“A fazer uma tarefa, fazer algumas perguntas, tipo um resumo, como a gente sentia e fazer um desenho.”

6. Gostaste de participar no Clube de Leitura? Porquê? Assinala os motivos, por ordem de importância:

Tabela 5 - Motivo pelo qual gostaram de participar no Clube de Leitura - preenchido pelo M.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não sei/ Não respondo
Fiquei a conhecer livros interessantes.		X		

Pude escolher os livros para ler.		X		
Pude dar a minha opinião sobre os livros que mais gostei/ não gostei.	X			
Ouvir a opinião dos colegas sobre os livros lidos ajudou-me a compreender melhor a história.	X			
Não tive de fazer fichas de leitura sobre os livros lidos.		X		
Gostei de ler em voz alta.	X			
Gostei de escrever no caderno de leituras sobre os livros lidos.	X			

7. Achas que devem existir mais iniciativas como esta?

“Sim, porque eu gosto de ler.”

A professora-investigadora questionou ainda se a/o estudante estava a ler algum livro no momento, ao que obteve a resposta: “Estou a ler o livro: “O dia em que o mar desapareceu.””.