

Refletindo sobre a prática pedagógica e analisando o
contributo de um projeto de leitura no desenvolvimento
dos hábitos de leitura dos alunos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Cristina Alexandra Assis Bernardes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril de 2014

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Refletindo sobre a prática pedagógica e analisando o
contributo de um projeto de leitura no desenvolvimento
dos hábitos de leitura dos alunos

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Cristina Alexandra Assis Bernardes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, abril de 2014

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à pessoa mais incrível, lutadora e inspiradora que já conheci. À mulher que me viu nascer, que me deu amor (e muitos ralhetes), que esteve sempre de mãos dadas comigo, que me acompanhou nos bons e nos maus momentos sempre com as palavras certas que me deram força para chegar até aqui. Obrigada minha querida Mãe!

Aos meus avós que, de certeza, nunca me abandonaram e estiveram lá em cima a apoiar-me. Creio que estão felizes por mim.

Aos meus restantes familiares pela paciência em tolerar os meus silêncios e as minhas ausências e, por estarem constantemente a torcer para que eu alcance sucesso nas minhas escolhas. Em especial ao meu Pai, ao meu irmão Pedro, à Fátima, à Sílvia e aos meus amados sobrinhos: Raquel, Matilde e João Ricardo.

Aos amigos que também aceitaram a minha ausência, transmitindo sempre palavras de apoio e força: Joana Dias, Fátima Franco, Ana Filipa Vidinha, Filipa Franco, Maria Ferreira, Andreia Santos, Mélanie Gomes, Cristina Quirino, Marta Pedroso, Ana Filipa Lázaro e Ricardo Silva.

À minha parceira de prática, Joana Ferreira, por as suas palavras, o seu apoio, a sua criatividade, a sua alegria, os seus conselhos e a sua calma.

À Professora Marina Rodrigues, pela forma como se disponibilizou para orientar o meu percurso académico e, essencialmente, por me ter ajudado a crescer enquanto futura profissional de educação.

A todos os professores pelas orientações que, gentilmente, deram de forma a enriquecer o meu relatório.

Às educadoras/professoras cooperantes, pelas aprendizagens que me transmitiram, pelos exemplos e conselhos que me deram. Levá-los-ei para a minha futura prática profissional.

O meu último agradecimento pertence ao Jorge Sereno, que apaziguou esta etapa da minha vida provocando sempre momentos de alegria nos bons e nos maus momentos.

Obrigada a todos vós!

RESUMO

Este relatório é referente à prática pedagógica supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um documento constituído por duas partes distintas.

Na primeira parte do relatório apresenta-se uma dimensão reflexiva fundamentada relativa ao percurso efetuado, descrevendo-se e refletindo-se sobre as vivências nos quatro contextos frequentados no âmbito da Prática Pedagógica.

A segunda parte do relatório tem por base uma investigação efetuada na prática pedagógica numa turma de 2.º ano do Ensino Básico de escolaridade com a finalidade de dar resposta à seguinte pergunta de partida: **Em que medida a implementação de um projeto de leitura, numa turma de 2.º ano, contribui para o desenvolvimento de hábitos de leitura nos alunos?** Este estudo tem como objetivos específicos: conhecer/compreender os hábitos de leitura de cada aluno, antes e após a criação de um cantinho da leitura; conhecer os pontos de vista das crianças em relação à criação e continuação de um cantinho da leitura; fomentar os hábitos de leitura através da criação de um cantinho da leitura.

O presente estudo incidiu num grupo de 24 alunos com idades compreendidas entre 7 e 8 anos, tendo sido selecionadas 3 para realizar estudos de caso. Os resultados mostram que os alunos desenvolveram/aumentaram os seus hábitos de leitura e o gosto pela mesma.

Palavras-chave

Hábitos de leitura, 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Reflexão, Professor, Projeto

ABSTRACT

This apprenticeship report refers to the work that has been done in the Supervised Practices I (Preschool) and II (Primary School) from the master's degree Preschool and Primary School Education. This document consists of two different parts.

In the first part of the report there is a reflexive analysis grounded on what has been produced by other authors and my own experiences in the different Supervised Practices: Day Care, Preschool, Second and Third grades of Primary School.

The second part is about an investigation done in the supervised practice with a class from the Second Grade of Primary School. This investigation aims to give an answer to the following question: To what extent does the implementation of a reading project in a Second Grade class contribute to the development of reading habits among the students? This study has the following purposes: to comprehend each student's reading habits before and after the reading corner; to perceive the children's points of view in what relates to the creation of the reading corner; to promote the reading habits through the creation of the reading corner.

The present investigation focused on 24 students aged between 7 and 8 years. Three of them were selected to a case study research. The results show that the students developed their reading habits and their enthusiasm from reading.

Keywords

Reading habits, Second grade of Primary School, Reflection, Teacher, Project.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Anexos	xiii
Índice de Esquemas	xv
Índice de Figuras	xvii
Índice de Quadros.....	xix
Lista de Acrónimos e Abreviaturas	xxi
Introdução	1
PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA	3
1. Enquadramento contextual da prática pedagógica.....	3
2. Enquadramento teórico da prática pedagógica.....	3
2.1. <i>Creche e Pré - Escolar</i>	<i>3</i>
2.2. <i>1.º Ciclo – 2.º Ano do Ensino Básico.....</i>	<i>16</i>
2.3. <i>1.º Ciclo – 3.º Ano do Ensino Básico.....</i>	<i>23</i>
2.4. <i>Síntese da Dimensão Reflexiva.....</i>	<i>30</i>
PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	31
1. Enquadramento contextual do estudo	31
1.1. <i>Contextualização geral do estudo</i>	<i>31</i>
1.2. <i>Pertinência e relevância do estudo</i>	<i>31</i>
1.3. <i>Problemática e objetivos do estudo.....</i>	<i>34</i>
2. Revisão da Literatura.....	35
Introdução da Revisão da Literatura	35
2.1. Importância da leitura	35
2.1.1. <i>A importância de criar hábitos de leitura</i>	<i>36</i>

2.1.1.1. <i>A contribuição da criação de hábitos de leitura no desenvolvimento cognitivo, afetivo/estético, linguístico e psicossocial</i>	37
2.1.2. <i>Funções da leitura</i>	39
2.2. Ler textos literários no 1.º Ciclo/ Educação linguística e literária	39
2.2.1. <i>Necessidade de uma escolarização adequada</i>	40
2.3. Modos de construção de leitores	41
2.3.1. <i>Características do leitor</i>	42
2.3.2. <i>Os textos e os critérios de seleção</i>	43
2.3.3. <i>Os con(textos) – Ler (silenciosamente e em voz alta)</i>	43
2.3.4. <i>A importância da biblioteca (fatores motivacionais: textos e livros disponibilizados)</i>	44
2.3.5. <i>Rotinas</i>	45
2.3.6. <i>O papel do professor</i>	46
2.3.6.1. <i>Professor que escolhe livros e planifica tempos e lugares para ler e pensar em projetos com os alunos</i>	48
3. Metodologia	51
Introdução da Metodologia	51
3.1. <i>Natureza do estudo e opções metodológicas</i>	51
3.2. <i>Procedimentos</i>	52
3.3. <i>Participantes</i>	54
3.4. <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	55
3.5. <i>Técnicas de análise de dados</i>	56
4. Apresentação e Discussão de Resultados	57
Introdução da Apresentação e Discussão de Dados	57
4.1. Análise dos resultados da turma	57
4.1.1. <i>Estudos de Caso</i>	61
4.1.1.1. <i>Aurora</i>	61
4.1.1.2. <i>Raquel</i>	63

4.1.1.3. <i>Jorge</i>	67
4.2. Reflexão sobre os dados apresentados	70
5. Conclusões, Limitações do Estudo e Recomendações	73
Conclusão do Relatório	77
Bibliografia	79
Anexos	83

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Atuação em prática pedagógica em contexto de Creche	1
Anexo 2 – Planificação em contexto de Creche.....	3
Anexo 3 – Planificação em contexto de Pré-Escolar	7
Anexo 4 – Planificação em contexto de 1.º CEB – 2.º Ano.....	15
Anexo 5 – Planificação em contexto de 1.º CEB – 2.º Ano.....	19
Anexo 6 – Projeto implementado numa sala de 2.º Ano de escolaridade do 1.ºCEB	23
Anexo 7 – Atuação em prática pedagógica em contexto de 1.º CEB – 2.º Ano	27
Anexo 8 – Reflexão de 29 a 30 de abril de 2013	29
Anexo 9 – Planificação em contexto de 1.º CEB – 3.º Ano.....	35
Anexo 10 – Atuação em prática pedagógica em contexto de 1.º CEB – 2.º Ano: Ficha de Interpretação	39
Anexo 11 – Tabela de verificação – Interpretação, representação e comunicação de dados (5/11/13)	41
Anexo 12 – Questionário sobre hábitos de leitura (1.º e 2.º questionário).....	43
Anexo 13 – Questionário sobre hábitos de leitura (3.º questionário).....	45
Anexo 14 – Notas de campo	47
Anexo 15 – Transcrição das videograções com registo fotográfico e algumas notas de campo	49
Anexo 16 – Transcrição das videograções com registo fotográfico.....	51
Anexo 17 – Texto orientado sobre “A Estante Radiante”.....	61
Anexo 18 – Texto orientado dos alunos sobre “A Estante Radiante”	63
Anexo 19 – Gráficos resultantes dos questionários.....	65
Anexo 20 – Quadro: Últimos livros lidos pelos alunos	73
Anexo 21 – Entrevista estruturada à Professora Elza Santos.....	75
Anexo 22 – Análise da entrevista estruturada à Professora Elza Santos	77
Anexo 23 – Entrevista estruturada aos alunos em forma de carta.....	81

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Modelo de Compreensão na Leitura.....	42
--	-----------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Placar elaborado com a colaboração das crianças	13
Figura 2 – Padrões matemáticos.....	14
Figura 3 – Maquete construída pelas crianças.....	14
Figura 4 – Alunos pintam “A Estante Radiante”	58
Figura 5 – Cantinho de leitura.....	59
Figura 6 – Construção da “Estante Radiante”	62
Figura 7 – Desenho da Aurora.....	62
Figura 8 – Construção da “Estante Radiante”	64
Figura 9 – Desenho da Raquel.....	64
Figura 10 – Parte do texto orientado da Raquel	65
Figura 11 – Construção da “Estante Radiante”	67
Figura 12 – Desenho do Jorge	67
Figura 13 – Parte do texto orientado do Jorge.....	68

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das etapas de estudo e respetivos instrumentos de recolha de dados.....	53
Quadro 2 – Principais resultados dos questionários.....	60
Quadro 3 – Principais resultados das cartas	60
Quadro 4 – Respostas da Aurora ao 1.º questionário.....	61
Quadro 5 – Respostas da Aurora ao 3.º questionário.....	63
Quadro 6 – Respostas da Raquel ao 1.ºquestionário.....	63
Quadro 7 – Respostas da Raquel ao 2.º questionário.....	65
Quadro 8 – Respostas da Raquel ao 3.º questionário.....	66
Quadro 9 – Respostas do Jorge ao 1.º questionário	67
Quadro 10 – Respostas do Jorge ao 2.º questionário	68
Quadro 11 – Respostas do Jorge ao 3.º questionário	69

LISTA DE ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

BE – Biblioteca Escolar

CEB – Ciclo de Ensino Básico

GAVE- Gabinete de Avaliação Educacional

PISA – Programme for International Student Assessment

PP – Prática Pedagógica

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico surge o presente relatório concluído no ano letivo 2013/2014 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. O mesmo está dividido em duas partes: a primeira parte é relativa à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa. ´

Na primeira parte, nomeada de dimensão reflexiva, encontra-se uma reflexão acerca das experiências proporcionadas por quatro contextos distintos que fizeram parte da minha prática pedagógica. Dito isto, este documento está subdividido em quatro situações distintas onde reflito sobre a minha prática em: Creche; Pré-Escolar; 1.º CEB – 2.º ano; 1.º CEB – 3.º ano. Em todas, pretendeu-se refletir diferentes vivências de uma forma fundamentada e, essencialmente, sobre as vivências que me fizeram crescer enquanto futura profissional de educação.

A segunda parte é relativa à dimensão investigativa, onde se pode encontrar um trabalho investigativo desenvolvido no contexto de 1.º CEB numa turma do 2.º ano de escolaridade. O mesmo desenvolveu-se a partir de uma necessidade apresentada pela turma e tendo isto em conta, formulou-se a seguinte pergunta de partida: Em que medida a implementação de um projeto de leitura, numa turma de 2.º ano, contribui para o desenvolvimento de hábitos de leitura nos alunos?

Ainda acerca da segunda parte, a mesma é constituída por uma introdução onde está espelhada a contextualização geral do estudo, a pertinência e relevância do estudo, a problemática e objetivos de investigação; por uma revisão da literatura que pretende suportar a análise dos dados; por uma metodologia, onde está explicitada a metodologia utilizada e onde se apresenta os resultados, a sua análise e discussão bem como, as considerações finais do estudo.

No final do presente relatório está presente uma conclusão final, onde se encontra o meu ponto de vista acerca do percurso efetuado durante este Mestrado.

PARTE I: DIMENSÃO REFLEXIVA

1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A dimensão reflexiva deste relatório foi elaborada com base na prática pedagógica efetuada em diferentes contextos: No primeiro semestre, a prática pedagógica ocorreu numa IPSS inserida numa freguesia na periferia de Leiria durante cinco semanas numa sala de Creche com dez crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos, e, durante dez semanas na mesma IPSS, numa sala de Pré-Escolar com 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos; Ao longo do segundo semestre, a prática pedagógica efetuou-se durante 15 semanas numa Escola Básica de 1.º Ciclo situada numa cidade do distrito de Leiria, com 24 alunos de idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos que frequentavam o 2.º ano de escolaridade; Por fim, no terceiro semestre durante 15 semanas, a prática pedagógica decorreu numa Escola Básica de 1.º Ciclo, com 19 alunos do 3.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, numa freguesia do distrito de Leiria.

Esta parte do relatório está dividida em três subcapítulos que espelham uma reflexão pessoal e fundamentada sobre a minha prática em quatro contextos diferentes. Nestes, falo sobre o que aprofundei acerca dos níveis de desenvolvimento das crianças (motor, cognitivo e psicossocial), reflito sobre as minhas maiores aprendizagens, sobre as minhas maiores dificuldades e o sobre o contributo que os profissionais de educação e as crianças/ alunos, que fizeram parte da minha prática pedagógica, deram para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

No dia 25 de setembro de 2012, iniciou-se a minha prática pedagógica na componente de Creche. Foi uma experiência curta de cinco semanas mas foi muito significativa pois adquiri uma bagagem enorme de conhecimentos práticos e teóricos.

A primeira semana de observação destinou-se a observar o grupo de crianças, a sala de atividades, o espaço do qual as crianças podiam usufruir na instituição (fora da sala de atividades), a própria instituição e o meio circundante à mesma. A observação a que tive de me debruçar mais aprofundadamente foi, sem dúvida, quando tive de identificar/conhecer as características comuns de cada criança. Para efetuar esta observação tive de me fundamentar no que diz respeito ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo característico destas idades. A pesquisa foi importante para conhecer

o que podia esperar deste grupo de crianças e interagir/atuar da melhor forma, respondendo às necessidades individuais de cada elemento.

O grupo de crianças que fez parte da minha prática pedagógica na componente de Creche era constituído por 10 crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Neste grupo de crianças, nove delas já tinham começado a andar e apenas uma criança, a mais nova ainda não o fazia. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, segundo Fonseca (2005), a postura bípede é um passo muito importante na vida de uma criança, uma vez que a partir deste momento ela torna-se mais independente para explorar o meio que a rodeia. Ao experimentar novas posturas, “mais sensações integra e mais respostas motoras adaptativas formula e executa (...) o bebé transforma-se então, em criança” (Fonseca, 2005: 534). Relativamente ao desenvolvimento cognitivo nestas idades, nas palavras do autor, as crianças começam a aprender a pensar, estruturar e efetuar conscientemente ações cada vez mais complexas. O autor diz-nos que o primeiro ano é fundamental para as futuras conquistas e que sem ele não se poderia chegar às novas competências que advêm de uma maturação. No desenvolvimento afetivo, notei que todas as crianças necessitavam de afeto: nas horas em que lhes era permitido brincar/explorar livremente o espaço e os materiais, elas dirigiam-se ao grupo de PP com o brinquedo que escolhiam e brincavam no nosso colo ou só se dirigiam a nós para pedir um abraço; na hora da sesta, cada elemento do grupo de PP tinha de se sentar entre duas camas e de gerir bem o tempo para passar por todas as crianças, porque maior parte delas só adormecia recebendo algumas carícias; e, na higiene pessoal, onde as crianças estavam completamente dependentes, assim que brincava/falava e as abraçava, as mesmas tentavam dizer o meu nome e sorriam. Esta é a idade em que a criança aumenta quantitativamente o seu número de referências sociais, isto foi mais notório nos primeiros dias em que a Educadora Marta Antunes e a Auxiliar Noémia tiveram de se ausentar da sala por motivos pessoais/profissionais, observei diretamente uma mudança no comportamento das crianças, uma delas passava o dia a chorar e só parava de o fazer quando uma das suas figuras de referência entrava na sala. De acordo com Papalia *et al.* (2006)

“Através de um **referencial social**, uma pessoa forma um critério para agir em uma situação ambígua, confusa ou não-familiar, buscando e interpretando a percepção que outra pessoa tem da situação” (p.254).

Ainda na primeira semana de observação, achei interessante que crianças tão pequenas tivessem uma rotina tão complexa, esta surpresa manifestou-se devido ao facto de não ter tido anteriormente qualquer tipo de experiência neste contexto. Nas palavras de Batista (1998), a rotina aplicada na creche tem um papel fundamental na vida da criança no que diz respeito ao tempo-espaço noutros contextos (como por exemplo em casa) e que a própria instituição tem de ter o cuidado de pensar, pesquisar, discutir e refletir

essa rotina que vão aplicar. Sendo assim, a rotina é uma “estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição” (Batista, 1998: 2).

A rotina deste grupo de crianças começava na sala de acolhimento, onde as mesmas, devidamente supervisionadas pelo pessoal docente, brincavam livremente no escorega ou na piscina de bolas, até à hora da bolacha, sentando-se, para tal, no tapete. Seguidamente, em comboio, dirigiam-se para a sala voltando a sentar-se no tapete da mesma para cantar a canção do “Bom dia”. O facto de crianças desta idade serem estimuladas a esperar sentadas no seu lugar chamou a minha atenção, eram poucos os momentos em que as crianças saíam do lugar que escolhiam para se sentar, ou seja, as mesmas já sabiam que tinham de permanecer no mesmo sítio durante aquele período de tempo.

Observei que nesta sala as crianças não só aprenderam a estar sentadas, como também a respeitar as ordens de um adulto, nomeadamente reagiam assim que ouviam um “Não!”. Segundo Papalia *et al.* (2006), nestas idades as crianças estão a desenvolver a sua auto-regulação que se caracteriza por o indivíduo ter “controlo no seu próprio comportamento para conformar-se às demandas e expectativas de um cuidador, mesmo quando esse não está presente. A auto-regulação envolve todos os domínios do desenvolvimento: físico, cognitivo e emocional” (Papalia *et al.*, 2006: 256). Muitas vezes assisti a crianças a quererem subir a cancela, a quererem abrir as gavetas e o armário da Educadora Marta Antunes e a arrumar brinquedos fora do sítio onde pertenciam. No entanto, durante o período de tempo que estive naquela sala, verifiquei uma grande evolução no que diz respeito ao que disse anteriormente, os adultos responsáveis pelas crianças passaram a dizer menos vezes “Não!”, pois as crianças podiam dirigir-se à cancela, às gavetas e ao armário mas paravam antes de cometer uma ação proibida, pensavam um pouco e acabavam por voltar as costas e brincar de outra forma.

Continuando a refletir sobre os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica em Creche, percebi que é nesta fase da vida da criança, que é necessário haver momentos de iniciação ao bacio, integrando os mesmos na rotina. Segundo o manual de processos-chave de creche (s.d), podemos utilizar a higiene para promover experiências de aprendizagem e a aquisição de competências. Assim, nestas idades onde é essencial para as crianças a muda de fralda para a sua higiene, quando a criança utiliza a mesma, esta “deve ser mudada tantas vezes quanto as necessárias, de forma segura e higiénica” (Segurança Social, s.d.:123); este documento refere, que quando a criança não usa fralda

devemos incentivá-la a ser autônoma e dona da sua própria higiene e não poupar elogios ao esforço que a mesma está a fazer ou fez ao deixar de usar a mesma. Na hora de iniciação ao bacio, cada vez que uma criança o utilizava devidamente, tanto a Educadora Marta Antunes, como as auxiliares de educação, como o grupo de PP festejavam (batendo palmas e incentivando a criança através de reforços positivos), isso fazia com que os outros também o quisessem utilizar corretamente e, aos poucos, ia aumentando o número de crianças que utilizavam corretamente o bacio e entendiam a sua função.

Ao entrar na sala de atividades, nos primeiros dias, não conseguia perceber como é que a orientadora cooperante ao aproximar-se da porta para entrar na mesma, detetava imediatamente que alguém tinha a fralda suja. Na última semana de PP, verifiquei em mim, uma grande evolução no que diz respeito à apuração dos meus sentidos e ao tempo de reação/resposta, pois os momentos vivenciados para manter o bem-estar das crianças assim o exigiram. Com o decorrer da minha prática, era eu que imediatamente percebia que havia alguma fralda suja na sala, ou seja, o meu olfato foi-se apurando dia após dia. Mais interessante ainda é que não foi só o olfato que se apurou, também apurei a audição e a visão para detetar situações que pudessem colocar em perigo as crianças (uma queda; uma criança magoando outra com ou sem um objeto; uma criança trepando cancelas, armários ou mesas, entre outras); e do tato, mais especificamente na higiene pessoal da criança (mudar uma fralda, colocar soro no nariz, limpar o rosto, verificar a temperatura do corpo, entre outras): ao lidar com dez crianças um educador deve estar atento a todos os movimentos das mesmas uma vez que, a pouca noção do perigo por parte destas em idade tão tenra, é fácil ocorrerem momentos em que elas se magoem. Então, em qualquer situação que se prevê ou se vê que é potencialmente perigosa, um educador deve detetar e responder rapidamente ao problema.

Relativamente à organização da sala, nos primeiros dias achei estranha pois, era vazia e pobre em materiais. Com o tempo, a resposta foi dada pela Educadora Marta Antunes: não faz sentido, haver áreas definidas quando as crianças ainda não têm noção da funcionalidade das mesmas, como também não vale a pena existir uma mesa na sala quando as crianças não entendem para que a mesma serve, mais vale, ir introduzindo aos poucos os objetos para trabalhá-los devidamente com as crianças, de modo a que as mesmas percebam a sua funcionalidade. Nas cinco semanas de prática pedagógica em creche, tive a oportunidade de observar a introdução de uma mesa na sala e, foram muito curiosas as reações das crianças: a criança F. e a criança E. tentaram trepá-la; a criança L. arrastou a mesma para brincar livremente naquele espaço com outros objetos; e a criança M. dirigiu-se para debaixo da mesa com jogos de encaixe para brincar. Observei então, que as crianças tentaram explorar o novo objeto, colocado na sala e foi importante aqui, a supervisão de um adulto para que esta exploração não fosse um ato

que colocasse em risco o bem-estar das mesmas. De modo a ajudar as crianças a perceber a funcionalidade do novo objeto, o grupo de PP proporcionou duas atividades às mesmas com recurso à mesa: trabalhámos com a técnica da digitinta e exploraram-se diferentes texturas em que numa mesa estavam texturas macias e em outra estavam texturas ásperas. Devido ao facto desta PP ter decorrido num curto período de tempo de cinco semanas, não foi possível observar ou propor mais atividades com recurso à mesa. Contudo, é importante referir que tentarei levar para a minha futura prática profissional (se possível) este modelo de organização, ou seja, colocarei os objetos na sala, sempre com uma intencionalidade educativa bem definida: Proporcionar à criança momentos em que ela explore/manuseie determinado material; e propor atividades para que ela entenda a sua funcionalidade, para que de certo modo o mesmo faça sentido para a criança. O mesmo acontece com a introdução das áreas na sala, há que ter um cuidado muito especial e não banalizar esta ação, pois a criança precisa da ajuda de um adulto para descobrir que cada espaço/objeto tem a sua funcionalidade.

Relativamente ao tipo de brinquedos que existem numa sala com crianças de idades compreendidas entre 1 e 2 anos, verifiquei através da observação direta e através de alguma pesquisa bibliográfica, que os mais adequados são os jogos de encaixe e outros brinquedos constituídos de material de plástico e/ou madeira e com um tamanho considerável (que não permita a ingestão dos mesmos por parte das crianças) (Fonseca, 2005). Verifiquei que nestas idades, é raro as crianças partilharem o objeto ou brinquedo que denominaram naquele momento como seu, estes materiais “assumem assim o papel e a importância de um verdadeiro amigo que ajuda e participa na descoberta das mais variadas e alegres conquistas sensoriais, motoras e espaciais. Note-se bem que o brinquedo, e subsequente o jogo, é para a criança um meio para descobrir o mundo exterior e um motivo para a auto-descoberta do seu corpo” (Fonseca citando Winnicott (1975), 2005: 243).

Ao observar este espaço verifiquei ainda a existência de um espelho ao nível das crianças e, questionei-me acerca da presença deste objeto. O facto é que com o passar dos dias de prática, constatei que as crianças se observavam muito ao espelho durante o dia. Ao questionar as crianças onde estava o seu braço elas rapidamente olhavam ou apontavam para o mesmo, comecei então a ligar a presença do espelho na sala com a imagem que a criança tem do seu “Eu”, ou seja, do seu corpo. Fonseca (2005) cita Kephart (1960) defendendo que a

“imagem do corpo (...) representa a diferenciação funcional de várias partes do corpo e das suas respetivas relações com o mundo exterior e com os objectos, daqui ser indispensável a independência dos vários segmentos corporais nas aprendizagens, operando como coordenações apoiadas na postura. Só quando a criança se consegue diferenciar do mundo dos objetos e dos outros, ela começa a conceber objetos como objetos, ou seja, como algo separado dela própria” (p. 376).

Falando especificamente das minhas dificuldades, na prática em Creche, o maior desafio foi acalmar e adormecer na hora da sesta algumas crianças que não queriam dormir e acordavam os colegas. Esta dificuldade foi resolvida progressivamente. Inicialmente, tentei acalmar as crianças com uma voz suave e algumas carícias no rosto e nas mãos. Contudo, as mesmas crianças apresentavam-se inquietas a esta hora perturbando os colegas, então, alterei a minha postura perante esta situação, adotei uma postura mais rígida para que deste modo as crianças percebessem que não era uma hora para brincar. Verifiquei que, apesar de ser rígida, a minha proximidade com as crianças aumentou, observando assim, dia após dia, que as mesmas conseguiam uma maior relação de proximidade comigo. Segundo Papalia *et al.* (2006), quanto maior é o grau de apego seguro da criança, mais ela tende a obedecer às ordens.

Na terceira semana de prática pedagógica na componente de Creche, o grupo de PP teve a oportunidade de planificar atividades para o grupo de crianças. Assim, o mesmo teve de pensar em diversos pormenores para a atuação, um destes pormenores foi o tempo reduzido de concentração de crianças desta idade, sendo assim, o grupo teve de pensar em atividades curtas e com grande significado. Outro dos pormenores não menos importante foi utilizar nas nossas atuações, objetos que as crianças pudessem manusear, pois é importante que as crianças explorem e conheçam devidamente os materiais. Segundo Papalia *et al.* (2006)

“O conceito de objeto é a base para a consciência das crianças de que elas mesmas existem separadamente dos objetos e das outras pessoas. Ele é essencial à compreensão de um mundo repleto de objetos e acontecimentos” (p.199).

Através da partilha de ideias com a Educadora Marta Antunes, decidiu-se planificar na primeira semana de intervenção, atividades ligadas ao outono. Assim sendo, o grupo de PP cantou a canção para as crianças “Quando chega o outono” e utilizou durante a mesma: água, folhas de outono e uma imagem real de uma andorinha (ver em anexo 1). No dia seguinte, cantou-se novamente a mesma canção mas de uma maneira diferente: levou-se uma árvore feita de cartão da altura das crianças e folhas de outono (reais) e, à medida que se dizia que as folhas caíam da árvore, o grupo de PP fazia gestos como se as folhas que trouxe para a sala caíssem da mesma. No dia seguinte, colocaram-se duas mesas na sala em que, uma delas tinha vários tipos de tecidos e outra, vários tipos de lixa, para que deste modo as crianças manusesassem os diversos materiais de diferentes texturas. A partir desta semana de intervenção, nomeadamente nos primeiros dois dias, entendi a importância de proporcionar atividades para as crianças que estimulassem os seus sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato). Na atividade das texturas, verifiquei que a criança R. e a criança M. (as crianças mais novas) ficaram a manusear a lixa, ignorando por completo as texturas macias e as restantes crianças tiveram uma preferência contrária. Segundo Zerloti (2003) citado por Carvalho (2007)

“É essencialmente através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia. As informações e as oportunidades que lhe são facultadas por estas interações (ver, tocar, levar à boca, cheirar...) fornecem-lhe referências como interagir, num dado momento, com algumas solicitações do meio” (p. 301).

Tendo a educadora Marta Antunes, na semana seguinte, dado a liberdade total de escolher uma temática para as nossas atividades, o grupo de PP trabalhou com as crianças três animais da quinta: o porco, a ovelha e a galinha. Numa destas atividades, pretendia-se que as crianças não só conhecessem os animais como os associassem ao animal que estava num painel. Para tal, o grupo de PP utilizou imagens reais dos mesmos animais, de modo a que as crianças fixassem o animal real e não uma imagem estereotipada (ver anexo 2). Ainda com a intenção de trabalhar com as crianças os cinco sentidos e a aquisição de vocabulário, na última semana o grupo de PP proporcionou às crianças atividades com três frutos: a banana, a laranja e a pêra. Para esta semana, de modo a chamar a atenção das crianças, utilizou-se um fantoche que foi um elemento que fascinou as crianças ao longo da atividade. O entusiasmo aplicado pelo grupo de PP nas atividades, foi um fator que envolvia as crianças no que lhes era apresentado e solicitado. Arends (2008) apresenta algumas características do estudo de Collins (1978) que provou que ao serem proporcionadas atividades às crianças por educadores/professores com formação para o entusiasmo, as mesmas tinham melhores resultados pois, o educador/professor adota nessas atividades uma postura que fascina as crianças: “movimentação dos olhos (...); movimentos corporais variados e teatrais; expressões faciais emotivas e variadas; (...) aceitação imediata de ideias e sentimentos” (Arends citando Collins (1978), 2008: 265).

A apuração dos meus sentidos na componente de Creche ajudou-me bastante na transição para a componente de Jardim de Infância. Confesso que, apesar de levar comigo alguma bagagem da componente de Creche, foi uma mudança radical ter acabado de realizar a prática com crianças que diziam apenas algumas palavras isoladas para passar a estar com crianças que já falavam e expressavam a sua opinião e a sua vontade de uma maneira muito firme, testando o nosso limite.

Foi no dia 29 de outubro de 2013 que ocorreu a mudança do contexto de Creche para o de Pré-Escolar (2.^a fase do 1.^o semestre da minha prática pedagógica). A minha primeira dificuldade foi a habituação à rotina da sala pois, como de prever, a mesma era totalmente diferente da que tinha vivenciado ao longo as últimas cinco semanas. A rotina continuou aqui a ser muito importante e, todas as crianças já sabiam bem o que tinham de fazer ao longo do dia (apesar de não terem noção das horas), qualquer falha cometida pelo grupo de PP a este respeito, era rapidamente detetada pelo grupo de crianças e retificada pelas mesmas. Achei interessante o entusiasmo de todas as crianças

em retificar o adulto e o orgulho que sentiam ao fazê-lo. A minha atitude perante estas situações era assumir o meu erro e deixar as crianças darem as suas respostas.

A sala de Pré-Escolar onde o grupo de PP se inseriu, estava dividida por áreas e o grupo de crianças a certa hora do dia era repartido pelas mesmas, para que deste modo, diversificasse as suas brincadeiras ao longo do dia e para através destas, retirar aprendizagens. Nestas áreas observei diversas situações: na área da casinha, as crianças representavam o que os pais faziam em casa, havendo momentos em que diziam algumas expressões que certamente não poderiam ocorrer no pensamento das mesmas, ou seja, via-se claramente que a criança captava o que os adultos diziam ou faziam e imitavam-nos nesta área; na área da oficina, observei que as crianças, mais concretamente os rapazes gostavam de exercer a sua força com um martelo (apropriado e de plástico); na área dos jogos verifiquei que as crianças realizavam autonomamente inúmeras aprendizagens. Por exemplo, cinco das crianças conheciam os números até ao dez e a mancha gráfica dos mesmos associando à quantidade que representavam, a criança A. apenas conhecia a mancha gráfica do número e não associava a quantidade e as restantes conheciam a mancha gráfica de alguns dos números até ao dez e contavam oralmente até ao dez. Nos jogos, ainda verifiquei que algumas das crianças faziam padrões com um jogo de colares e com um jogo de construção, contudo, os jogos mais utilizados eram os puzzles; na área dos legos, observei que as crianças em geral faziam diversas construções de casas, robots, pistolas e carros; na área da leitura, achei interessante que as crianças representassem o educador/professor, a ler uma história e a explicar o que pretendiam com a mesma; e na área da garagem, o que mais me chamou a atenção foi apesar das crianças não terem garagem para os carros disponíveis, elas próprias faziam as suas garagens com as caixas disponíveis naquela área.

A Educadora Hélia Lisboa explicou que na primeira semana letiva desta sala, houve uma dedicação por parte da mesma em estar com as crianças nas áreas, mostrar como se brinca nas mesmas e como as devem sempre arrumar antes de ir para outra área ou para o tapete. A meu ver, este exemplo é extremamente útil para a nossa prática profissional porque além de mostrarmos às crianças como podem brincar, estabelecemos laços e conhecemo-nos mutuamente, facilitando assim um pouco, a investigação do educador para começar a planificar atividades que respondam às necessidades das crianças observadas. O educador tem de ter imensas estratégias de observação, pois não são as crianças que dizem diretamente o que querem aprender ou descobrir, é o educador que tem de estar atento às situações que surgem na sua sala. Segundo Papalia *et al.* (2006) devemos dar importância às brincadeiras pois estas são “o trabalho das crianças, contribuindo para todos os domínios do desenvolvimento. Brincando, as crianças estimulam os sentidos, aprendem a usar os músculos, coordenam a visão com o movimento, adquirem o domínio sobre os seus corpos e novas habilidades” (Papalia *et*

al., 2006: 328). As autoras dirigiram-se aqui, às crianças de quatro anos: estas, na sua maioria, refletem o seu nível de complexidade cognitiva no jogo construtivo (utilizado materiais para fazer algo como por exemplo: uma casa de blocos). Ainda relativamente ao ato de brincar, segundo as autoras, nesta faixa etária deixa de haver uma atividade solitária ativa, mas a atividade solitária construtiva perdura. As autoras ainda nos dizem, que o facto de uma criança estar a observar outra a brincar, não é prejudicial, por vezes é um aliciante para juntar-se à brincadeira. Do que me foi possível observar diretamente, verifiquei que na área da casinha, na área de leitura, na área da oficina e no parque exterior, as crianças brincavam a pares ou mesmo todas juntas, dramatizando alguns papéis (mãe, pai, filho, irmãos, mecânico, cliente, professor/educador, alunos, entre outros) enquanto que, na área dos legos, na área da garagem e na área dos jogos, as crianças brincavam mais individualmente, havendo em alguns casos, alguma disputa pelos objetos e/ou pelo espaço e noutras vezes havendo uma observação de quem estava a construir um avião (por exemplo) a partir de peças de lego.

Durante estas dez semanas de prática pedagógica houve três mudanças neste grupo de crianças, a primeira foi a saída de uma delas, a segunda e a terceira foram a entrada de duas crianças novas para o grupo. Na primeira alteração, achei curioso não surgirem questões por parte das crianças sobre a ausência da colega; já na segunda e na terceira alteração, achei interessante a aceitação e interação por parte de todas as crianças, com isto, verifiquei que a adaptação das crianças novas foi imediata e muito positiva. O nosso papel aqui também foi decisivo na adaptação destas crianças pois coube-nos a nós pensar em arranjar estratégias para as motivar não só para a realização da rotina diária da sala, como também para acompanharem e se integrarem no trabalho já realizado anteriormente pelo grupo de crianças. Assim, considero importante que haja um fio condutor na aprendizagem, ou seja, as crianças que integraram recentemente o grupo não podem começar a meio, as mesmas têm de estar a par das atividades que o mesmo fez anteriormente para que também tenham a oportunidade de retirar aprendizagens significativas. Aqui, um educador tem de planear novamente diversas estratégias para realizar este processo significativamente, ou seja, tanto pode ser ele a pôr a criança a par do que o grupo de crianças está a realizar, como também o educador pode proporcionar um momento para que seja o próprio grupo de crianças a explicar o que tem feito. Esta interação e criação de laços é muito importante para a criança nova que entrou pois, uma vez que, segundo Papalia *et al.* (2006), as crianças que têm amigos desfrutam mais da escola e do que a mesma lhes oferece.

Neste grupo de crianças, duas delas eram de nacionalidade ucraniana. No que verifiquei sobre este aspeto, estavam totalmente integradas e sem dificuldade na nossa língua. Neste grupo, observei que não existia qualquer tipo de exclusão por existirem crianças de diferente nacionalidade. Segundo Papalia *et al.* (2006) é a partir dos três anos de

idade que as crianças começam a relacionar-se e a ter amigos, elas “aprendem que ser amigo é o caminho para se ter um amigo. Elas aprendem a resolver problemas nos relacionamentos, a colocar-se no lugar dos outros, e vêem modelos de vários tipos de comportamento. Elas aprendem valores morais e normas dos papéis sexuais, e praticam papéis dos adultos” (Papalia *et al.*, 2006: 347).

A minha maior dificuldade foi ocupar os momentos de espera (“momentos mortos”) ao longo das seis primeiras semanas de PP. Em conversa com a Educadora Hélia Lisboa, a mesma referiu que eu necessitava de procurar estratégias para conseguir ocupar as crianças durante o período de tempo em que as mesmas esperavam por algum momento do dia, assim sendo, com a ajuda da minha colega de PP, procurei músicas, jogos e outras atividades que motivassem as crianças durante aqueles momentos e no final desta prática pedagógica consegui ocupar todos os mesmos sem dificuldades nem hesitações.

Outra das dificuldades sentidas foi controlar alguns comportamentos (indesejados) das crianças em alguns contextos. Devido à nossa presença ser novidade, não só é normal que as crianças, curiosas por natureza, queiram explorar a nossa presença no espaço delas, como também é normal que testem a nossa autoridade para perceberem até que ponto podem chegar. Inicialmente, a minha técnica para controlar este comportamento era elevar a minha voz, contudo, o comportamento das crianças não se alterava pois, no meu ponto de vista, estava a mostrar descontrolo sobre aquela ação. Através da observação que fiz, verifiquei que a Educadora Hélia Lisboa respondia a estes comportamentos de uma forma diferente: quando alguma das crianças apresentava um comportamento menos adequado aos olhos dela, ela dirigia-se à criança e falava-lhe diretamente com um tom de voz baixo, o facto é que quando adotei esta atitude consegui controlar quase todos estes comportamentos. Penso que este comportamento resultou pois, no meu ponto de vista e baseando-me no que observei diretamente, se reprendermos uma criança de longe ela pode transmitir que não entendeu que é para ela e continua com o comportamento desadequado ou pode continuar para não se dar como vencida pelo adulto em frente dos colegas, enquanto se falarmos olhos nos olhos com a criança diretamente e de perto, ela não tem hipótese de contrariar o adulto.

Pensando agora um pouco nas nossas planificações, é importante referir que todas elas foram fruto de diálogos com a Educadora Hélia Lisboa. O grupo de PP tentou explorar ao máximo todas as áreas e todos os domínios, sempre diversificando e inovando as nossas atuações, e sempre pensando nas necessidades das crianças. Como anteriormente dito, foram dez semanas intensas de árduo trabalho e dedicação mas, nem sempre as coisas correram da melhor forma, como a Educadora Hélia Lisboa diz: “não aprendemos só a fazer as coisas bem, aprendemos também a fazer as coisas mal” e só fazendo e experienciando é que podemos tirar conclusões e melhorar ou adaptar o que

foi feito, assumindo sempre o erro não só para os outros, como também para nós próprios.

Na primeira semana de atuação a instituição estava a preparar-se para o Dia Nacional do Pijama que decorreria na semana seguinte. Deste modo, em parceria com a Educadora, o grupo de PP planificou atividades ligadas a este evento. Debatendo, o grupo de PP teve uma ideia, decidiu levar um novo elemento para a sala de atividades: o Artur (boneco); então, ao longo desta semana abordou-se a rotina do Artur antes de ir dormir, para que deste modo as crianças pensassem e tomassem atenção ao que fazem antes de dormir.

As atividades desta semana correram muito bem, contudo, verifiquei que uma planificação nunca é executada tal e qual como ela é, sofre sempre imensas alterações pois nem sempre o tempo previsto é o correto, nem sempre as crianças estão presentes e isso fez com que o grupo de PP retirasse ou adicionasse atividades. Aqui, desde logo, percebi que tinha de pesquisar estratégias para ocupar os tempos de espera das crianças; para tal, a partir desta semana nestes momentos relembávamos o que foi feito ao longo da semana, proporcionávamos jogos de faz-de-conta, contávamos histórias e ensinávamos canções novas ou cantávamos as já conhecidas. Os jogos do faz-de-conta eram algo que cativava imenso as crianças, obviamente que para as cativar, nós enquanto educadores tivemos de mostrar que acreditávamos no que se estava a fazer, há que mostrar entusiasmo para entusiasmar as crianças. Com o faz-de-conta “as crianças aprendem a compreender o ponto de vista de outra pessoa, a desenvolver habilidades na resolução de problemas sociais e a expressar sua criatividade. As crianças que com



Figura 1- Placar elaborado com a colaboração das crianças.

freqüência brincam de modo imaginativo tendem a cooperar mais com as outras crianças e tendem a ser mais populares e mais alegres do que aquelas que não brincam de modo imaginativo” (Papalia & Olds citando Singer & Singer (1990), 2000: 221).

Nas semanas seguintes o trabalho veio a intensificar-se, através da observação direta, verifiquei que as crianças mostraram muito interesse em serem elas, na semana do “Dia do Pijama”, a organizarem a sua festa com um painel feito com a colaboração das crianças. Assim, através de uma história realizada pelo grupo de PP, propusemos às crianças organizarem a sua própria festa, dando-lhes

assim a ilusão que as atividades do “Dia do Pijama” foram organizadas por elas.

Outra das atividades feita pelo grupo de PP, que marcou num registo positivo, foi ter feito uma casa de banho para a área da casinha. Esta planificação (ver anexo 3) teve o intuito de continuar a falar sobre as rotinas do Artur, mas desta vez abordando a rotina da casa de banho e trabalhando simultaneamente os padrões matemáticos (feitos nos azulejos da casa de banho). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) colocam em evidência a importância dos padrões como forma de desenvolver o raciocínio lógico. “Assim, podemos definir tais padrões como sendo as disposições que têm subjacentes regras lógicas de formação, podendo ser estritamente repetitivos ou não” (Palhares & Mamede citando Barros & Palhares; DEB (1997), 2002: 108).



Figura 2 - Padrões Matemáticos.



Figura 3- Maqueta decorada pelas crianças.

Para que os pais estivessem mais ativos na vida escolar dos filhos, a Educadora Hélia Lisboa decidiu criar o início de uma história, para que os pais a continuassem com a ajuda dos filhos em casa. Então, a nossa orientadora cooperante, sugeriu que utilizássemos uma marioneta (rei) para iniciar a história. Ainda sobre esta atividade, tendo em conta que as crianças disseram que o rei vivia num castelo, o grupo de PP levou uma maquete de um castelo com materiais recicláveis para elas decorarem. Na continuidade desta atividade, registamos com os elementos feitos pelas crianças, o início da história na primeira página de um leque, este leque era constituído por várias folhas A4 coladas em cartão reciclável que estava dobrado em leque, ao desdobrar o mesmo via-se a continuidade da história. Assim, cada família ficou encarregue de continuar a história utilizando uma ou mais folhas A4. Ao realizar a primeira página do leque, o grupo de PP cometeu um erro, pois limitámos o espaço para as crianças desenharem os elementos mas, rapidamente a Educadora Hélia Lisboa reagiu, afirmando que não devemos limitar a imaginação e a criatividade da criança. Assim sendo, retificamos o nosso trabalho, reconhecendo que, de facto, pensámos de uma maneira errada e como solução o grupo de PP repetiu a atividade pois a “criança deve ter liberdade e oportunidade de se exprimir, não estando dependente da opinião do

educador, sendo criado um espaço com bom ambiente em que a criança cria, imagina, expõe, e a seu ritmo desenha com gosto” (Passarinha citando Leite (1992), 2012: 17).

Na última semana, foi sugerido pela Educadora Hélia Lisboa que o grupo de PP trabalhasse as cores. Numa ida à biblioteca infantil, o grupo decidiu através de algumas pesquisas, trabalhar a história de David McKee intitulada de “Elmer- O Elefante Xadrez” e ao longo da semana verifiquei que as crianças estavam entusiasmadas com a realização deste elefante às cores. Na pintura do seu Elmer, as crianças mais velhas tentaram imitar a figura exposta na parede e as mais novas misturaram as cores todas aleatoriamente, tendo o mesmo acontecido quando o grupo de PP sugeriu às crianças que pintassem o inverno. Esta situação de as crianças mais velhas tentarem imitar o que estão a observar, segundo Passarinha (2012) ocorre só no Estádio Pré-Esquemático, em que as “crianças com idades compreendidas entre os quatro – sete anos (...) iniciam a tentativa de representação do real, embora de forma desordenada e com tamanhos que vão variando” (Passarinha citando Lowenfeld & Brittain (1977), 2012: 20).

Pensando na minha atuação na componente de Creche e Pré- Escolar, não posso deixar de referir uma das rotinas diárias mais importantes que nunca se poderá perder nestas idades: a leitura/conto de histórias. Através deste meio de expressão, interação e aprendizagem pude proporcionar às crianças um momento em que elas partissem à descoberta do mundo. Encantava-me olhar para os seus rostos curiosos ao virar a página e deslumbrava-me com a capacidade que elas tinham em memorizar o conteúdo da história. Segundo Leite (2011) citada por Dias (2011),

“sempre que as crianças ouvem uma história, extravasa a sua fantasia e além de incentivar a sua criatividade, permite explicar e incutir modelos de acção, que incorpora a sua relação com o meio social, ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos” (p.46).

Como podemos constatar, foram muitas as contribuições desta prática pedagógica para a minha formação enquanto profissional de educação. Como não poderia deixar de referir, não trabalhei sozinha nesta prática, trabalhei com uma colega excelente (Joana Ferreira), com ela aprendi imenso não só através das muitas conversas que se proporcionavam ao longo destas quinze semanas, mas também com a observação do seu trabalho (enquanto atuava) e discussão acerca dos questionamentos que se faziam às crianças. Assim sendo, refiro que não foi fácil planificar, pensando num guião de perguntas para as crianças, mas com as sugestões e conselhos da minha colega, pouco a pouco, esta dificuldade foi superada. Refiro assim, que seja na prática pedagógica, seja numa futura prática profissional, temos de ser humildes e aceitar a opinião de quem trabalha connosco, pois neste contexto não interessa para nada competir, interessa responder às necessidades das nossas crianças e só sendo humildes e tendo a mente aberta para aceitar a opinião dos outros é que podemos fazê-lo da melhor forma.

Na hora da despedida pensei em muitas coisas, mas essencialmente, pensei que concretizei mais uma etapa da minha vida, pensei em cada criança e como a mesma seria no futuro. Foi muito difícil ver aquele grupo de crianças dizer adeus, pois fizeram parte da minha vida, tenho noção que irei passar por esta sensação ao longo de toda a minha carreira profissional e que apenas me compete criar defesas para lidar com a mesma. Ao ver as crianças pela última vez naquela sala, apenas ficou uma frase na minha mente: “Missão cumprida!”.

O que alteraria na minha prática pedagógica, agora que estou a rever tudo o que fiz, seria a minha interação com a educadora. Durante a minha prática, este foi um desafio que coloquei a mim mesma e só depois de seis semanas em Pré-Escolar, é que consegui superar este desafio, o que veio a prejudicar um pouco a minha prática. Faltou então, clarificar mais as minhas ideias e ter mais poder de argumentação ao falar com as minhas orientadoras cooperantes.

No final desta prática pedagógica, senti-me incompleta, ainda tenho muito para aprender acerca de crianças/grupos de crianças que frequentam a Creche e o Pré-Escolar. Todavia, sai desta PP mais rica no que diz respeito à minha capacidade de observação, de pesquisa e interação; e aumentei, sem dúvida, os meus conhecimentos práticos acerca das fases de desenvolvimento (motor, cognitivo e afetivo) destas idades bem como a minha capacidade de diversificar/ajustar atividades que respondam às necessidades dos diferentes grupos etários.

2.2. 1.º CICLO – 2.º ANO DO ENSINO BÁSICO

No dia 25 de fevereiro de 2013 iniciou-se a terceira fase da minha prática pedagógica. Foi com confiança e entusiasmo que entrei neste contexto, no fundo não queria repetir os mesmos erros da PP anterior, queria interagir com a orientadora cooperante tirando partido de todas as suas críticas e queria expor/discutir todas as minhas dúvidas para crescer enquanto futura profissional de educação.

A turma de 2.º ano do 1.º CEB que fez parte desta prática pedagógica era constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. No que diz respeito ao desenvolvimento físico e motor destas idades, observei diretamente que não havia muitas diferenças entre o sexo feminino e masculino, ambos disputavam (por exemplo) a vitória nas corridas em volta do edifício escolar e tinham uma boa coordenação motora. Segundo Papalia *et al.* (2006), a criança sofre um ligeiro abrandamento no seu crescimento em peso e altura, mesmo crescendo consideravelmente em altura e peso em cada ano. “As habilidades motoras das crianças continuam aperfeiçoando-se (...) continuam tornando-se mais fortes, mais rápidas e mais bem coordenadas” (Papalia *et al.*, 2006: 360). As autoras referem ainda que as crianças sentem um enorme prazer em

tentar os seus próprios limites motores e as suas habilidades cada vez mais trabalhadas. Nesta fase ainda não se evidenciam grandes diferenças de género a nível das habilidades, segundo as autoras.

Ainda referindo os níveis de desenvolvimento das idades destes alunos, a nível do desenvolvimento cognitivo, notei que as crianças tinham muitas dificuldades em pensar no abstrato, tendo o grupo de PP de iniciar os conteúdos partindo de situações concretas, Papalia *et al.* (2006) referem que estas crianças estão a passar pelo Estádio das Operações Concretas de Piaget (s.d.), sendo assim, estão a passar por uma fase onde são capazes de efetuar operações mentais para resolver problemas concretos. As crianças são então capazes de “pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspetos de uma situação em consideração. Entretanto, as crianças ainda são limitadas a pensar em situações reais no aqui e agora” (Papalia *et al.*, 2006: 365), as mesmas desenvolvem o seu pensamento lógico, ainda não tendo a capacidade para desenvolver o pensamento abstrato. Ao nível do desenvolvimento psicossocial, verifiquei que a turma era muito unida, contudo observei a existência de alguns grupos que se alteravam constantemente. Nestas idades segundo as autoras, a importância dos grupos de amigos torna-se mais presente que anteriormente

“O grupo de amigos ajuda as crianças a desenvolver habilidades sociais, permite que elas testem e adotem valores independentes dos pais, dá-lhes um sentimento de afiliação e ajuda-as a desenvolver o autoconceito. [...] A popularidade influencia a autoestima e a futura adaptação. Crianças populares tendem a ter boas capacidades cognitivas e habilidades sociais. [...] Os meninos tendem a ter mais amigos, ao passo que as meninas têm amizades mais íntimas” (p. 419).

Na primeira semana de observação, o grupo de PP observou as rotinas desta instituição, mais particularmente as da sala de aula onde estava inserida esta turma. Desde logo o grupo de PP foi muito bem recebido, a Professora Elza Santos, integrou-nos muito bem na sua sala mostrando logo as rotinas da mesma e a sua forma de trabalhar. A observação desta primeira semana foi muito importante, digo isto porque consegui perceber algumas características individuais de cada um dos alunos, perceber as rotinas da sala/aula, entender como a professora Elza Santos orientava as aulas e como a mesma se posicionava/reagia perante os comportamentos que os alunos apresentavam. Observando isto, foi muito mais fácil preparar as aulas para a semana seguinte. Segundo Jablon *et al.* (2009) quando um educador/ professor observa uma turma, “adquire visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos a sua aprendizagem” (Jablon *et al.*, 2009: 105). As mesmas autoras referem ainda que a observação é um ciclo contínuo que começa com o ato do professor: refletir sobre o seu aluno, depois questionar o seu comportamento, recolher dados sobre o que constatou, interpretar os dados e procurar respostas com base na interpretação que pode fazer sentido ou não. Com base em todo este processo, segundo as autoras, o professor precisa de mais informações e formula

novas questões de modo a contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos, respondendo às suas necessidades.

No que diz respeito à segunda semana, optou-se pelos elementos do grupo de PP darem as aulas passando pelos dois períodos do dia, ou seja, se num dia um elemento do grupo dava a aula no período da manhã no outro dia daria a aula no período da tarde (e assim sucessivamente). Esta troca a meu ver, foi muito positiva pois experienciei os dois períodos e verifiquei que os alunos na parte da manhã estão mais concentrados e atentos, enquanto na parte da tarde estão mais agitados e desconcentrados, tive este aspeto em conta em todas as minhas planificações colocando as atividades que exigiam mais concentração no período da manhã.

Nas semanas seguintes, numa semana atuava e noutra observava a minha colega de PP. As minhas semanas de atuação foram uma luta constante desde o início até ao fim, digo isto porque no princípio estive muito nervosa, o que influenciava negativamente a minha atuação no que diz respeito à dinâmica da aula e gestão de tempo da mesma. Considero que a minha reflexão pura sobre a minha atuação deu-se quando li a primeira reflexão da minha colega de PP sobre a observação da minha atuação, a mesma refletia uma pessoa que não era eu, essa reflexão fez-me prometer a mim mesma que iria mudar radicalmente e mostrar aquilo que realmente estava por trás daquela pessoa que inicialmente se mostrou nervosa, insegura e tímida. No fundo, sinto que as minhas atitudes foram o reflexo do meu nervosismo, é uma grande responsabilidade abordar os conteúdos com os alunos seja pela primeira, segunda ou terceira vez, pois são bases que estamos a dar para a vida daquele/a aluno/a e tenho a certeza que essa atitude foi pelo receio de cometer um erro científico grave. Apesar disto tudo, o facto de ter estado a ser observada pela Professora Elza Santos, também fez com que eu me sentisse naturalmente intimidada, contudo, sempre que foi necessário a mesma esteve lá para nos ajudar, sempre que percecionava algum elemento do grupo de PP inseguro sobre o que estava a falar, rapidamente nos dava a ajuda necessária para continuarmos a dar a aula tranquilamente.

Relativamente ao domínio/área onde senti mais dificuldades foi a Matemática pois durante o meu próprio percurso escolar houve imensas bases que ficaram por adquirir e isso refletiu-se na minha prática. Contudo, com o passar das semanas percebi, através da minha colega de PP, que ao criar situações que aumentassem a curiosidade e atenção dos alunos, estes retiravam mais aprendizagens significativas dos conteúdos abordados do que se me limitasse a explicar procedimentos. Com isto, durante esta prática pedagógica criaram-se muitas situações que ajudaram a que os alunos compreendessem e aplicassem as aprendizagens adquiridas sem termos que expor tradicionalmente os conteúdos, como por exemplo: A entrega das pizzas, em que foi um entregador de pizzas

(mascarado) à sala, dar uma piza igual a cada um dos grupos mas a mesma estava dividida em partes diferentes, com isto trabalhou-se as frações; e o quiosque da D. Ana, onde os alunos tiveram de ajudar a D. Ana a dividir os jornais pelas caixas para que a mesma conseguisse entregar as encomendas, com isto pretendeu-se trabalhar a divisão. Estas situações foram na maior parte, pensadas em grupo mas planificadas individualmente, essencialmente, colocávamo-nos sempre no lugar dos alunos e pensávamos o que gostaríamos que o professor nos fizesse se fôssemos esses mesmos alunos, ou seja, tivemos a preocupação de partir sempre de contextos que fossem significativos para os mesmos (ver em anexo 4).

No que concerne a outras dificuldades, senti que a avaliação não foi realizada da melhor maneira e não esteve presente na maior parte das planificações. Desde o início desta prática pedagógica, que tivemos de seguir a rotina da sala onde o grupo estava inserido e com isto, avaliamos simplesmente a leitura com cores (vermelho, amarelo, verde e azul), depois da nossa professora supervisora Marina Rodrigues nos alertar para a importância da realização da mesma, o grupo começou a planificar tendo em conta a avaliação, contudo, no decorrer das aulas, são tantas as dúvidas dos alunos que acabei por tentar dar assistência a todos não registando dados nas grelhas de avaliação previamente preparadas. Tendo em conta esta dificuldade que passa por uma gestão cuidada da aula, um dos desafios que me propus superar no próximo contexto de PP passou por trabalhar mais a avaliação, experimentando diversos instrumentos. A avaliação está “ao serviço do processo de ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal, assume formas diversas em função dos conteúdos da própria aprendizagem, e adapta-se a grupos de alunos ou à turma” (Karpiche *et al.*, 2012:76).

Contrariamente, o domínio/ área onde senti menos dificuldade ao longo destas semanas foi em Português, foi fácil abordar os conteúdos sugeridos pela planificação mensal da sala de aula e considero que tenha sido a área onde me senti mais segura. Nesta prática pedagógica, insisti mais em que os alunos aprendessem a construir um texto (através de textos orientados), visto que verifiquei muitas dificuldades por parte dos mesmos em construir um texto coerente. Tendo em conta este aspeto, insisti em trabalhar a escrita, a mesma “consolida a representação mental dos grafemas, das sílabas, dos fonogramas, das palavras, ao longo do processo de aprendizagem, quer durante a fase dominada pela descodificação, quer na da formação de representações ortográficas lexicais acessíveis automaticamente” (Ministério da Educação, s.d.: 10).

Centrando-me agora no grupo de alunos, considero que o domínio/área em que os mesmos tiveram mais dificuldade foi, no meu parecer, a matemática, apesar de a turma ser constituída quase na totalidade por alunos predispostos para a aprendizagem desta área, a introdução de alguns conteúdos matemáticos novos, foi difícil. Assim, fazendo

um balanço de todos os conteúdos abordados pelo grupo de PP, considero que o que os alunos tiveram mais dificuldade foi distinguir a fração da divisão: assim que viam uma fração matematicamente escrita no quadro, como por exemplo $\frac{1}{2}$, respondiam que o 1 se dividia pelo 2. Sendo assim, os alunos tiveram dificuldade em perceber onde e como se aplicava a divisão, pois esta matéria só iria ser abordada no dia seguinte. Depois de ter sido superada esta dificuldade, introduziram-se novos conceitos relativos às frações tentando que, trabalhando com unidades discretas, os alunos chegassem a uma abstração maior, ou seja, em vez de representarem partes de uma piza ou de um bolo, foi proposto que se representassem partes de um conjunto de flores. Foi difícil para os alunos compreender que quatro flores representavam $\frac{1}{2}$ de um conjunto de oito flores (unidade discreta), que duas flores representavam $\frac{1}{4}$ de um conjunto de oito flores e abstraíram-se da matéria que foi dada inicialmente (da unidade contínua). As autoras Monteiro & Pinto (2007) dizem-nos que a fração é uma representação muito rica que possibilita expressar diferentes relações mas, a

“multiplicidade de significados pode trazer ambiguidades, sendo fundamental que os professores estejam alertados para dificuldades que irão surgir durante o ensino, mas que por outro lado saibam tirar partido dessa mesma diversidade. A fracção $\frac{3}{5}$ pode, por exemplo, ser interpretada como $\frac{3}{5}$ de um bolo, como a razão entre o número de rapazes (3) e de raparigas (5) existentes numa sala de aula, ou como o quociente resultante de se dividir 3 chocolates iguais por cinco pessoas” (pp.: 12-13).

Mais uma vez centrando-me nos alunos, os domínios/áreas em que os mesmos tiveram menos dificuldades, foram a meu ver dois: Expressões e Estudo do Meio. Digo isto, porque através da observação direta e através de alguns registos efetuados pelos alunos, verifiquei que os mesmos se empenhavam nas tarefas propostas, divertindo-se simultaneamente. Em todas as atividades de expressões que o grupo de PP preparou (Físico-Motora, Dramática, Musical e Plástica), os alunos pediam (muitas das vezes) para levar os cadernos para o intervalo e preparavam cuidadosamente o que lhes era proposto para que a apresentação corresse da melhor forma. Já nas atividades de Estudo do Meio, os alunos queriam sempre responder às questões, aprendiam muito facilmente o que lhes era dito sobre os conteúdos e quando havia atividades experimentais tinham uma curiosidade incessante e vontade de participar em todos os passos da atividade, como foi o caso das experiências com o ar (ver anexo 5). Segundo Klahr *et al.* (2011)

“O despertar para a ciência deve aproveitar, por isso, a tendência inata nas crianças para conhecerem o seu meio circundante através dos olhos e das mãos e, a seguir, para usarem os seus sentidos para responderem a questões que colocam verbalmente (...) a primeira atitude científica a transmitir na escola deve ser a experimentação, o contacto direto com os objetos reais” (p. 5).

Tendo em conta tudo o que foi dito sobre as dificuldades dos domínio/áreas, não posso deixar de falar da minha postura ao enfrentar os mesmos. A meu ver, adotei muitas características da professora Elza Santos (que observei na primeira semana que estive presente na sala de aula): fui exigente com os alunos, levantei a voz quando o

comportamento dos mesmos o justificava e dei carinho/educação, separando sempre o período em que se está a dar a aula de outros períodos fora de aula. Dando um exemplo, quando no intervalo me dirigia ao parque onde os alunos brincavam, participava nas brincadeiras deles e os mesmos integravam-me no seu grupo mas, quando os alunos entravam na sala de aula adotava uma postura mais rígida dizendo, muitas vezes, que o intervalo ficou no parque e que ali, teríamos de trabalhar. Dito isto, mais uma vez verifiquei, através da observação direta, que quanto mais se é exigente com as crianças, mais elas se apegam a nós porque no fundo se sentem seguras. Este processo de conquista foi longo, pois como todas as crianças, ao ver alguém novo na sala e jovem, testam os limites da mesma, cabe-nos a nós mostrar qual é o nosso papel na sala e isso, a partir da minha segunda atuação foi mais notório pois deixei bem claro que quando subia o meu tom de voz os alunos teriam de olhar para mim e não para a professora Elza (figura de referência) para que os mesmos entendessem que naquele momento era eu que estava a dirigir a aula.

Logo nas primeiras semanas, confrontei-me com a necessidade apresentada pelos alunos de conhecer histórias novas e diversificadas, com a mesma necessidade nasceu o meu projeto de investigação “A Estante Radiante”. A ideia deste projeto parte da constatação do desejo apresentado pelos alunos em conhecer histórias novas. Perante a realidade apresentada em contexto de sala de aula, pretendi desenvolver este projeto, de modo a dar resposta à necessidade apresentada e a estimular os alunos a desenvolverem uma relação saudável com os livros e, olharem para os mesmos como amigo/companhia e não como algo que seja cansativo ou um desperdício de tempo. Na minha perspectiva, este projeto contribuiu igualmente para melhorar o sucesso escolar de todos os elementos da turma visto que passaram a ler mais e a pensar sobre o que liam através das pequenas atividades que foram propostas todas as quartas-feiras (ver em anexo 6).

Depois do que foi dito anteriormente, não posso deixar de fazer uma retrospectiva sobre os elementos que fizeram parte do que disse anteriormente, pensando no grupo de crianças que participou na minha prática pedagógica durante estas catorze semanas, considero que desde sempre foram um grupo unido e trabalhador: cada vez que alguém tinha dúvidas o colega do lado encarregava-se de esclarecer as mesmas. Apesar de algumas aulas não terem corrido como o esperado, o facto de este grupo ter sido tão ativo, facilitou imenso as dificuldades que surgiam. Considero, que o ambiente construído pela professora Elza Santos desde o primeiro ano de escolaridade destes alunos contribuiu para que esta prática pedagógica fosse bem aceite e respeitada por parte dos alunos. Cada aluno tinha as suas qualidades e os seus defeitos, apenas algumas crianças, por preguiça ou por imaturidade não respondiam muitas das vezes às expectativas previstas, só insistindo muito com elas é que alcançavam as aprendizagens que queria transmitir.

Desde o início desta prática, apenas um aluno me fez ter dúvidas, dúvidas de conseguir ou não chegar a ele, o mesmo apresentava um comportamento completamente inadequado (muitas das vezes) e até os próprios colegas se indignavam com as atitudes do mesmo perante todos os elementos pertencentes à sala. O grupo de PP, acompanhou a evolução enorme desse aluno e nós contribuímos de certa forma para a mesma pois, através de atividades diversificadas conseguimos que ele deixasse apenas de escrever palavras ou frases soltas e fizesse um trabalho que fosse possível compreender (ver ilustrações 2 e 3 em anexo 7). Contudo, não foi suficiente e o aluno reprovou mas confesso que dificilmente esquecerei esse aluno e o que aprendi com o mesmo.

Não posso deixar de falar da professora Elza Santos e do profundo agradecimento pelo trabalho e dedicação que teve ao grupo de PP. Refiro que raros foram os dias em que não nos sentamos nos intervalos para conversar sobre os aspetos positivos e negativos da nossa atuação, senti-me sempre acompanhada, houve sempre uma palavra/frase de força para melhorar e essencialmente, o meu trabalho foi sempre valorizado. Confesso que levarei muitas características desta professora para a minha futura prática profissional: a exigência, a persistência, o carinho, o reforço positivo, a frontalidade, o profissionalismo e a simplicidade.

Falando um pouco da concretização das minhas planificações, é importante referir que em todas houve alterações. Apesar de todas as planificações serem vistas/revistas e parecerem adequadas no momento, no dia em que são aplicadas há sempre uma dúvida de um aluno ou de vários alunos que ocupa mais tempo, há sempre uma atividade que demora menos ou mais tempo do que o previsto e, cabe-nos a nós articular e improvisar em todas as situações que exijam mudança, ou seja, um professor tem de ser flexível e estar preparado para qualquer situação que possa sair fora da sua planificação e estar preparado para modificá-la podendo a mesma tomar uma direção completamente diferente da esperada pois temos

“de ajustar as condições internas de aprendizagem, isto é, as condições da criança (o que pressupõe um estudo aprofundado do seu desenvolvimento biopsicossocial), às exigências das tarefas educacionais, ou seja, (...) às condições de ensino inerentes ao professor e ao sistema de ensino, ou seja, aos seus processos de transmissão cultural” (Fonseca, 1999:18).

Por exemplo, ao trabalhar os animais terrestres e aquáticos através de um problema, o grupo de PP teve de partir do mais simples para o mais complexo, introduzindo posteriormente outros animais e ajudando os alunos a classificá-los de diferentes maneiras (ver anexo 8).

Concluindo, se me dessem a oportunidade de prosseguir com esta turma não me importaria rigorosamente nada. A prática neste contexto com esta turma e com a Orientadora Cooperante Elza Santos foi decisiva e mudou completamente as minhas perspetivas de como se ensina tendo em conta a quem se ensina. Confesso que sai mais

entusiasmada desta prática do que quando entrei, nunca pensei gostar tanto desta componente e isso refletiu-se em todas as minhas reflexões e planificações. Terminei assim por citar Fonseca (1999) que nos diz que a “razão da escola justifica-se pela transformação das crianças em seres humanos autónomos, independentes e pensadores, ou seja, capazes de iniciarem, elaborarem e pragmatizarem ideias” (Fonseca, 1999: p.525).

2.3. 1.º CICLO – 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

No dia 27 de setembro de 2013 iniciou-se a minha prática pedagógica novamente no contexto de 1.ºCEB mas, desta vez, com o 3.ºano de escolaridade. Neste dia, houve alguma ansiedade da minha parte pelo facto de conhecer o meio circundante à instituição, sabia que no mesmo existem diferentes culturas e alguns conflitos entre os indivíduos das mesmas o que de certa forma provocou em mim uma interrogação acerca de conseguir superar este desafio com sucesso ou fracassar.

Foi importante para mim, ler os estudos de alguns autores relativos ao desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial das crianças entre os 9 e os 10 anos, pelas mesmas razões apresentadas anteriormente: é necessário que um educador/professor conheça um padrão normal de desenvolvimento das várias faixas etárias de modo a conseguir responder às necessidades das mesmas. A nível do desenvolvimento motor, observei diretamente que as crianças manipulavam corretamente os materiais e, nas brincadeiras de recreio o que era mais visível era o gosto pelo futebol por parte dos rapazes e as brincadeiras no parque (com escorrega e cordas) por parte das raparigas. Segundo Papalia *et al.* (2006)

“Embora existam poucas diferenças nas habilidades motoras de meninos e meninas de pouca idade, elas se tornam maiores à medida que as crianças aproximam-se da puberdade. Essas diferenças de gênero devem-se em parte ao maior crescimento e à força dos rapazes e à corpulência das moças, mas grande parte disso pode dever-se às diferentes expectativas culturais e experiências, aos diferentes níveis de treinamento e às diferentes taxas de participação” (p.361).

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, observei diretamente que, tal como no contexto anterior, os alunos tinham pouca capacidade de abstração, tendo o grupo de PP que partir sempre de situações concretas. Nestas idades, as crianças “têm melhor compreensão da conservação, da diferença entre aparência e realidade, e dos relacionamentos entre os objetos; elas são mais proficientes com os números; e são mais capazes de distinguir a fantasia da realidade” (Papalia & Olds, 2000: 257). Já no que diz respeito ao nível psicossocial, verifiquei que os alunos não apresentavam grupos definidos, trabalhavam na sala de aula indistintamente, ao contrário do que acontecia no espaço exterior (durante o intervalo) em que observei diretamente que os rapazes brincavam com rapazes e as raparigas com as raparigas. Contudo, constatei que nos

jogos coletivos não havia diferenciação entre sexos. Segundo Papalia & Olds (2000), nestas idades as crianças participam mais em desportos coletivos/organizados,

“os quais substituem as regras infantis por regras adultas e nos quais juizes adultos resolvem as maneiras de resolver os problemas por elas mesmas. Ainda assim, as crianças passam mais tempo com outras crianças de sua própria idade do que o faziam na segunda infância” (p. 295).

Nos três dias de observação, o grupo de PP percebeu que a sua prática iria ser executada com três culturas diferentes, em que dois dos alunos não dominavam a Língua Portuguesa e cinco crianças tinham Necessidades Educativas Especiais (apenas uma estava reconhecida documentalmente). Desde logo, as discussões/conversas do grupo de PP incidiram em descobrir as dificuldades individuais de cada aluno e encontrar as melhores estratégias para contribuímos para uma aprendizagem significativa dos mesmos. Dito isto, desde o primeiro dia de observação foi valorizado um trabalho individualizado, ao contrário da PP anterior. Tentei diversificar ao máximo as atividades propostas, de modo a perceber de que forma é que cada aluno se sentia entusiasmado e empenhado para trabalhar. Por exemplo, quando lhes pedi para escreverem as suas conceções de gastronomia (no âmbito do conhecimento da história local), os mesmos preferiram consultar o dicionário; mas quando se deu um desenho de um ser vivo pedindo-lhes que, através da escrita criativa descrevessem o mesmo, os alunos empenharam-se bastante: raros foram os erros ortográficos, a maior parte dos textos estavam bastante ricos e espelhavam os conteúdos consolidados/compreendidos pelos alunos que se tinham abordado em aulas anteriores.

Depois da observação, dadas as dificuldades individuais verificadas e a experiência que tivera na PP anterior, pensei que tudo iria correr de uma forma mais leve e que não iriam surgir obstáculos que não conseguisse ultrapassar. Com o decorrer desta PP, tudo aquilo que tinha previsto não se concretizou na íntegra e, confesso que esta prática pedagógica foi a mais difícil de todas devido ao nível de abstração que este ano de escolaridade exige aos alunos; ao facto de nesta turma não estarem ainda consolidados, conceitos elementares para compreenderem os conceitos mais complexos deste ano; à dificuldade que os alunos tiveram em trabalhar em grupo mantendo a ordem necessária que o mesmo exige; às atitudes de alguns alunos, a nível de capacidade de empenho, concentração e atenção; e ao facto de muitos alunos terem levado demasiado tempo a compreender o que era solicitado na sequência de tarefas apresentadas, pois apenas quatro elementos da turma conseguiam entender à primeira o que era pedido. Apesar de considerar que foi a prática mais difícil, nesta, a evolução dos alunos foi mais visível permitindo-me usufruir muito mais do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda falando nos três dias de observação fazendo a ponte com o que disse no parágrafo anterior, notei que um aluno com NEE (Criança P.) estava apenas fisicamente nas aulas

e o seu pensamento estava em outro sítio: Brincava com os lápis, brincava ao faz-de-conta e no final da aula não tinha feito nada do que era pedido nem estava interessado em fazer. Isto preocupou-me cada vez mais, pois os restantes elementos da turma podiam ter as suas dificuldades mas tentavam arriscar e produziam sempre algum trabalho, ao contrário deste aluno em particular, cujo problema era não estar motivado e não se sentir apto para se integrar na turma.

Na minha primeira semana de atuação, decidi contribuir para mudar toda a situação da criança P., decidi que teria de fazer algo para motivá-la e integrá-la na turma. Comecei por fazer este trabalho na avaliação da leitura, nesta turma, são dados alguns minutos para os alunos treinarem a sua leitura silenciosamente, contudo devido a uma perturbação fonológica, a criança P. não lê em voz alta. Esta “perturbação manifesta-se clinicamente através da incapacidade para usar sons da fala esperados para o nível etário do sujeito, tais como: dificuldades na produção, uso ou organização dos sons (...) omissões (...) e distorções (...) as dificuldades decorrentes desta perturbação interferem no rendimento escolar, no desempenho profissional e na comunicação” (Andrade, 2008: 49). Decidi arriscar, sugeri à mesma que efetuasse a leitura silenciosa e perguntei se queria ler em voz alta uma frase ou duas/três palavras, a criança P. disse logo que não; insisti mais um pouco, perguntei se ela não queria ler como os colegas e que todos o iriam ajudar a conseguir e ela aceitou. Assim que chegou a sua vez, leu com a minha ajuda e a da turma, no fim esboçou um sorriso orgulhoso e todos lhe deram um reforço positivo, isso fez-me acreditar cada vez mais na sua evolução. A partir deste momento, ele fez parte de todas as avaliações de leitura e teve sempre direito a feedback, chegou a preparar uma leitura em casa e pedir ao grupo de PP para ler o que preparou para a turma em voz alta. Aos poucos, deixou a frase que tanto repetia com um ar triste (“Não sei”) e passou a trabalhar cada vez mais; com ajuda e reforços positivos por parte de todos os elementos da sua sala, fazia tudo o que era sugerido, quando não conseguia terminar o seu trabalho pedia incessantemente para terminar em casa e no outro dia entregava tudo feito pelo próprio. Foi um processo de evolução longo, mas muito gratificante para ela e para mim enquanto futura educadora/professora; obviamente que toda a turma contribuiu para a minha aprendizagem mas, a criança P. marcou-me por tudo o que aprendi com ela ao lutar para que ela crescesse e acompanhasse a turma. Segundo Papalia & Olds (2000), as crianças com NEE “devem ser educadas num ambiente o “menos restritivo possível”, adequado às necessidades: isso significa, sempre que possível, a sala de aula comum. A maioria desses estudantes pode beneficiar com “programas de inclusão”, nos quais eles são integrados a jovens não-deficientes durante parte do dia ou do dia todo” (Papalia & Olds, 2000: 276). As autoras ainda afirmam que a inclusão pode ajudar as crianças com deficiência a aprender a conviver com a sociedade.

A criança P. não era a única com dificuldades de aprendizagem, como disse anteriormente só quatro crianças acompanhavam tudo o que era previsto pelo grupo de PP. A área onde mais se espelhavam estas dificuldades por parte dos elementos da turma era a Matemática. Nas longas conversas que aconteciam entre o grupo de PP, chegou-se à conclusão que a grande dificuldade dos alunos incidia na falta de capacidade para apresentar por escrito ou oralmente o seu raciocínio, ou seja, como pensavam, sendo que a maior preocupação de todos era em encontrar um algoritmo ou se era “uma conta de mais, de menos ou de vezes”. Desde logo, o grupo batalhou imenso para ajudar os alunos a olhar para os problemas/exercícios de Matemática como um jogo de lógica e, para desenvolver o seu sentido de número. Para isso, o grupo de PP incentivou os alunos a resolverem os problemas que eram apresentados (ver anexo 9) através de desenhos, palavras, frases ou cálculos e discutiu com os alunos a importância das suas tentativas informais fazendo a ponte para as resoluções formais. A verdade é que resultou muito bem e, nas últimas três semanas de prática pedagógica os alunos chegavam muito mais depressa a um resultado correto (sem perguntar qual é a operação que tinham que efetivar) e sabiam explicar passo-a-passo o seu raciocínio comparando-o com o raciocínio dos colegas.

Na área de Estudo do Meio, os alunos mostraram-se muito interessados, colocando imensas perguntas e transportando o que aprendiam para algumas brincadeiras de recreio ou mesmo, para outros conteúdos da mesma área. Apesar de ter sido uma área interessante para os alunos, para mim, foi a área onde se refletiram as minhas maiores dificuldades. Ou seja, neste mestrado tive necessidade de aprofundar mais os meus conhecimentos nesta área, mas foi insuficiente, tenho consciência que ainda ficou muita coisa por aprofundar e que terei de interiorizar mais conceitos no âmbito das ciências físicas e sociais, combatendo as influências do senso comum que me acompanharam no meu desenvolvimento/crescimento. Nas primeiras aulas no âmbito desta área, a minha orientadora cooperante sugeriu que preparasse uma breve apresentação em formato de Power Point para abordar conteúdos acerca dos resíduos: em primeiro lugar os alunos teriam de explorar uma imagem e só depois se partiria para a discussão de alguns conceitos. Para a exploração da imagem, pensei que os alunos sabiam conteúdos ligados à fotossíntese e à reciclagem, isto não aconteceu e a aula acabou por não correr da melhor forma para mim e para os alunos. A partir desse momento, decidi não voltar a planificar uma aula deste género, decidi trazer sempre elementos que surpreendessem as crianças como foi o caso da aula sobre gastronomia local onde dei a oportunidade aos alunos de conhecerem e provarem os diferentes pratos típicos da região de Leiria. Foi notório como o interesse, empenho e entusiasmo dos alunos aumentou, perante o contacto direto com elementos que representassem os diferentes conteúdos.

A área que esta turma dominava mais corretamente e facilmente era a de Português (exceto dois alunos de nacionalidade marroquina): facilmente aprendiam os conteúdos partilhados; quando não compreendiam alguma palavra tinham o hábito de consultar o dicionário (manipulando-o com facilidade); depois de uma breve introdução de conceitos gramaticais conseguiam executar exercícios referentes aos mesmos sem dificuldade; e escreviam um texto obedecendo às regras e introduzindo diálogo. Porém, nesta área poucos eram os alunos que não tinham dificuldades a nível ortográfico e, poderíamos enquanto grupo ter proporcionado atividades que trabalhassem este aspeto (o que não aconteceu), sendo assim, deveria haver um momento por semana (uma rotina) em que os alunos tivessem acesso aos seus trabalhos e refletissem/ trabalhassem os seus erros ortográficos de modo a não os repetir. Houve sim, um cuidado em trabalhar: a interpretação de textos; a gramática (nomes, verbos, adjetivos, entre outros); e a produção escrita a partir de uma situação, texto ou desenho individualmente ou a pares. Contudo, depois de ser exigido aos alunos que resolvessem uma ficha de avaliação sozinhos (sem leitura e explicação prévia do professor), verificaram-se grandes dificuldades nas perguntas de interpretação pois, não conseguiram compreender o texto sozinhos. Depois desta dificuldade detetada, propus aos alunos que resolvessem fichas de interpretação para que, na próxima ficha de avaliação, não ocorressem as mesmas dificuldades (ver anexo 10).

No início da minha atuação, comecei por abordar todos os conteúdos das diferentes áreas pensando que os alunos tivessem bases elementares para os compreender, ponderei em seguir o Programa Nacional (de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) e o Manual do 3.º ano de escolaridade pensando que os mesmos estivessem aptos para os aceitar/compreender, não ponderei em fazer diagnósticos do que eles já sabiam ou não. Devido a isto, a minha atuação não resultou no início como previsto, tive de mudar, interiorizei que em todas as aulas deveria fazer uma revisão de conteúdos dos outros anos, efetuando um trabalho de raiz para assim, os alunos compreenderem o que era esperado dos mesmos no ano de escolaridade onde estavam inseridos. Assim sendo, na revisão dos conteúdos dos sistemas humanos (digestivo, respiratório, circulatório, excretor e reprodutor), por exemplo, houve o cuidado de rever conteúdos anteriores desde a célula que é constituída por moléculas até à função de cada órgão e, posteriormente de cada sistema; antes de partir para as atividades em que teriam de legendar figuras respetivas aos conteúdos, propôs-se aos alunos, representar os sistemas humanos recorrendo à área de Expressão Dramática. Todavia, não foi possível dar continuidade aos conteúdos que iniciava pois, como só tinha dois dias de atuação de duas em duas semanas não era possível desenvolver um trabalho continuado, em cada semana de atuação iniciava conteúdos diferentes e a Professora Joana Simões dava continuidade aos mesmos. Considero que, sendo só dois dias de prática pedagógica

acabou por afetar/ prejudicar a minha prática e aquilo que os alunos teriam (mais) a aprender com a mesma.

Nesta PP, eu e a minha colega trabalhamos mais separadamente, relativamente aos outros contextos, contudo estivemos sempre disponíveis uma para a outra trocando ideias e experienciando diversificadas estratégias para ver quais as que resultavam positivamente no ensino-aprendizagem desta turma. Efetuei uma pedagogia diferenciada, pois o grupo era bastante heterogéneo, ou seja, havia uma riquíssima diversidade cultural e tentei fazer uso da mesma, aproveitando algumas das vivências dos alunos para que todos retirassem aprendizagens das mesmas. Na semana em que se trabalhou a gastronomia típica da região de Leiria, os alunos de nacionalidade marroquina não puderam provar uma morcela de arroz e foi interessante a curiosidade dos colegas perante este facto, rapidamente houve vários alunos que referiam que o pão que os mesmos levavam para a escola era diferente e houve uma troca de ideias, nesse instante, muito produtiva entre os alunos. Na semana em que se falou de como maioria das pessoas de nacionalidade portuguesa comemora o Natal, houve alunos que riram por os colegas de nacionalidade marroquina não saberem o que era uma rena ou a consoada, rapidamente foi explicado que o Natal é comemorado de diferentes maneiras em diferentes culturas/nacionalidades e, posteriormente, vi os mesmos alunos que se riram a explicar rigorosamente aos colegas o significado das palavras começando sempre as frases com a expressão “No nosso país...”. Segundo Cadima *et al.* (1997)

“A aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (p.14).

Tentou-se também, modificar a disposição da sala e os lugares de cada aluno de modo a acompanhar de perto os alunos com mais dificuldades (colocando estes ao lado de um colega que cooperasse com a sua aprendizagem), não esquecendo obviamente dos restantes elementos da turma e, de modo a tirar partido da heterogeneidade da respetiva. A disposição que resultou mais evidentemente foi a disposição em “U” onde os alunos debatiam mais os assuntos entre si (olhos nos olhos e não de costas para costas) e onde os mesmos podiam recorrer de um espaço mais amplo para trabalhar conteúdos usando a área das Expressões. O grupo de PP recorreu a esta disposição para trabalhar o modo como as diferentes culturas comemoram o Natal, para trabalhar os seres vivos e a sua constituição e para trabalhar os sistemas humanos; verificou-se através de observação direta que nestas aulas, através da Expressão e Educação Dramática, os alunos consolidaram muito mais conteúdos, estabeleceram conexões entre os mesmos e uniram-se mais enquanto grupo, respeitando e valorizando a opinião de todos. Segundo Perestrelo (2001) o educador/professor deve ter consciência que a diversidade na sala de aula onde está inserido e o processo de gestão relacionam-se

“com um princípio de igualdade de oportunidades que não se limita ao acesso, mas, pelo contrário, promove o sucesso. Assim, não se tratará de eliminar ou procurar disfarçar a diferença na sala de aula, mas permitir-lhe um espaço e dar-lhe oportunidade de ser aproveitada em benefício da própria criança” (p.46).

Relativamente ao desafio que lancei a mim mesma no contexto anterior, nomeadamente a superar as minhas dificuldades na avaliação, houve uma grande evolução da minha parte, todos os dias de PP avaliava algo ligado a uma área de modo a perceber onde estava a origem das dificuldades de cada aluno e, de facto, os instrumentos de avaliação (ver anexo 11) ajudaram-me a planificar pois, passei a saber que conteúdos seriam mais importantes de explorar com os alunos de modo a proporcionar verdadeiros momentos de aprendizagem. De acordo com Abrantes *et al.* (2002)

“É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois, assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados” (p. 69).

No início, pensava que a aprendizagem com recurso ao efeito-surpresa só resultava com as crianças em contexto de Creche. Agora, depois de todas as PP's chego à conclusão que resulta com qualquer idade pois o ser humano é curioso, sendo assim, observando diretamente, verifiquei que através de um saco-surpresa ou um som inesperado, todo o grupo de crianças ficava em silêncio e muito concentrado para saber o que se ia passar. A partir do momento em que o grupo de PP percebeu isso, todas as nossas planificações tiveram em conta o efeito-surpresa para captar a atenção das crianças/ alunos e para que todas sem exceção retirassem aprendizagens do que queríamos transmitir. Estrela (2008) diz-nos que se o grupo de crianças estiver envolvido na atividade pode concluir-se que estão predispostas a aberturas para a aprendizagem e para a receção

“da informação proveniente do exterior e para a construção de conhecimento e saber. A implicação caracteriza-se de uma forma genérica pela motivação, interesse, fascínio, pela abertura aos estímulos e intensidade da experiência que está a ser vivenciada, por um intenso fluxo de energia e satisfação plena, normalmente, pode ser identificada por sinais físicos, expressões faciais, verbalizações, atitudes e comportamentos” (p.33).

2.4. *SÍNTESE DA DIMENSÃO REFLEXIVA*

Pensando de uma maneira global, os primeiros três contextos foram pequenos ensaios/preparação para a realidade que encontrei com esta turma de 3.º ano de escolaridade que espelha maior parte das realidades que vão surgir na minha futura prática profissional. De todos os contextos por onde passei, agradeço a todos as cooperantes: pelas dicas que me deram para crescer; agradeço à Educadora Marta Antunes por me ter proporcionado um dia de prática pedagógica em berçário, foi uma experiência enriquecedora para mim enquanto aprendiz; e agradeço à Professora Elza Santos por me permitir implementar o meu projeto e por ter dado continuidade ao mesmo. Apesar de tudo, não saí desta prática totalmente rica, gostaria de ter tido a oportunidade de efetuar a minha prática pedagógica num 1.º ano de escolaridade, gostaria de ter a experiência de participar na aprendizagem da primeira escrita e da primeira leitura de uma palavra/frase, de modo a estar preparada para apoiar as aprendizagens em qualquer idade enquanto Educadora/Professora. Concluo dizendo que noto em mim um grande crescimento desde que entrei neste mestrado: saí mais rica a todos os níveis; saí mais receptiva a novas aprendizagens; assim sendo, saí com sede de aprender uma coisa nova todos os dias; saí ainda com mais vontade de ser Educadora/Professora.

PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo surgiu devido a um desejo que os alunos apresentaram em querer conhecer histórias novas. Ao longo dos primeiros dias de observação, os mesmos perguntavam ao grupo de PP quando é que iríamos ler uma história ou fazer um teatro. Devido a isto, surgiu então a necessidade de implementar um projeto que respondesse a todas estas necessidades, um projeto que aconchegasse os alunos e que os levasse a apresentar as suas histórias e não, a pedir constantemente a um adulto que o fizesse.

Esta parte da minha investigação é composta pela presente introdução, pela caracterização geral do estudo, pela revisão da literatura que ajuda o leitor a perceber/rever conceitos ligados a: leitura; hábitos de leitura e seu contributo para o desenvolvimento do indivíduo a vários níveis; construção de leitores; entre outros. Depois disto está explícita a metodologia, onde está espelhado o problema em estudo sob forma de uma pergunta de partida, os respetivos objetivos (gerais e específicos), os participantes, o contexto em que foi permitida a implementação do estudo, os instrumentos de observação/recolha de dados, a descrição das atividades propostas aos alunos, os resultados do estudo e a conclusão desta investigação.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO

O presente estudo analisa a importância de criar hábitos de leitura em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a importância do papel do professor/escola no desenvolvimento desses hábitos, discutindo, ainda, estratégias e processos de como implementar tarefas que motivem os alunos a conhecer o mundo através das suas leituras.

1.2. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Atualmente em Portugal, vivemos um período em que os hábitos de leitura e consequentemente as competências de leitura apresentam, na população estudantil, níveis inferiores ao desejável. Vários estudos nacionais e internacionais (GAVE 2001, GAVE 2004, GAVE 2007, PISA 2011) confirmam esta situação (Torre, 2011).

Lomas (2003) diz-nos que o ensino básico sofreu grandes alterações no

“último quarto de século, (...) no âmbito do nosso sistema educativo, entre outras, nas orientações oficiais, na natureza dos materiais que orientam/ estruturam as práticas pedagógicas, designadamente nos manuais escolares, nas práticas pedagógicas; este conjunto de mudanças encontra-se relacionado com as profundas mudanças políticas, sociais e económicas por que o país entretanto passou” (p.7).

De acordo com Lomas (2006) apesar de após abril de 74 terem sido evidentes as mudanças no ensino do português, estas mudanças foram pontuais e desestruturadas até

ao início dos anos 90. O autor refere que apenas a partir dessa década, os programas de português aparecem como um documento global e estruturado, contendo metas, princípios, conteúdos e processos. No entanto, Azevedo (2006) afirma que estas mudanças foram insuficientes. Mais especificamente, a leitura literária em contexto escolar, continuou a ser “transformada numa leitura que se quer predominantemente asséptica e impessoal: a história é estilhaçada, a forma de escrever do autor não é objecto de reflexão, e a própria leitura individual e personalizada é também recusada” (Azevedo, 2006: 50).

Na década de 90, aumentar “os níveis de literacia, entendida como a capacidade de compreender e utilizar a linguagem escrita, e de utilização e fruição de bens culturais parecia (...) surgir como uma pré-condição potenciadora da qualidade de vida nos países em vias de desenvolvimento” (Gamboa, 2010: 46).

Dos contextos que observei diretamente, verifiquei que a literatura na sua essência é pouco explorada (no meu ponto de vista) no 1.º Ciclo de Ensino Básico, o que é confirmado por Barbeiro (1999) que afirma que é fácil escutar os professores caracterizarem os hábitos e os níveis de leitura dos seus alunos mas, raramente, há uma posição de análise sólida por parte dos mesmos da situação

“O problema maior não consiste nos tons cinzentos e negros com que se caracteriza a situação. Mesmo que se aceitem tais tons, expressos na afirmação de que os alunos não lêem, o problema reside precisamente no facto de a maior parte dessas generalizações não avançarem um conhecimento do aluno que constitua um sustentáculo para a dinamização da sua relação com o livro e com a leitura” (p. 20).

Aos professores, é aconselhado abordar com os alunos obras específicas seleccionadas por uma entidade governamental. O curioso nesta situação foi que os alunos pediam que o grupo de PP lhes contasse histórias, o que mostrou que para eles havia um distanciamento entre as obras que eram trabalhadas em sala de aula e as obras que o grupo de PP levava para lhes ler ou contar; “muitos alunos até gostam de ler, mas não apreciam as leituras que a escola propõe” (Pereira, 2000: 22). No fundo, qualquer obra pode ser trabalhada com os alunos, sendo uma das integradas no Plano Nacional de Leitura ou não, tudo depende da maneira como o professor trata ou maltrata a obra/livro perante os alunos. Na descoberta da obra Barbeiro (1999) afirma que

“torna-se necessário uma dedicação em conjunto: ler ou contar a história, percorrer a imagem com a criança, escutar as relações que estabelece com os elementos vistos e ouvidos, deixá-la imaginar para além do que vê e escuta, deixá-la segurar o livro, voltar as páginas, procurar imagens, amedrontar-se e regozijar-se em identificação com os heróis” (p. 10).

Tendo em conta todos os aspetos atrás referidos, surgiu a ideia de implementar um projeto que motivasse o gosto pela leitura e contribuísse para um aumento significativo dos hábitos de leitura dos alunos. De acordo com Wood (2010)

“A literatura faz de nós melhores observadores da vida; e permite-nos exercitar o dom na própria vida; que por sua vez nos torna mais atentos ao detalhe na própria vida. E assim sucessivamente. Basta dar aulas de literatura para perceber que muitos jovens leitores são fracos observadores” (p. 82).

No Programa de Português do Ensino Básico (2009) para o 1.º Ciclo, são várias as referências reforçando a importância da leitura e exploração de textos diversos, cabendo ao professor a definição das estratégias que considere mais adequadas com vista a esse propósito. Assim, foi implementado um projeto de leitura na turma, a partir do qual se desenvolveu a presente investigação e que pretende dar resposta à seguinte problemática:

- **Em que medida a implementação de um projeto de leitura, numa turma de 2.º ano, contribui para o desenvolvimento de hábitos de leitura nos alunos?**

Com a formulação desta questão, pretende-se estudar o aumento significativo ou não, dos hábitos de leitura dos alunos, em contexto do 1.º Ciclo de Ensino Básico, após a criação de uma rotina (cantinho de leitura) na sala de aula e, ainda, ajudar os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura, bem como estreitar as relações pessoais entre os alunos através dos empréstimos dos seus livros aos seus pares.

1.3. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Pretende-se com este estudo, dar resposta à questão formulada: Em que medida a implementação de um projeto de leitura, numa turma de 2.º ano, contribui para o desenvolvimento de hábitos de leitura nos alunos?

Tendo em conta o referido, definiram-se os seguintes objetivos:

Geral:

- Compreender e analisar qual o impacto da criação, em sala de aula, de um cantinho da leitura, na estimulação da leitura autónoma dos alunos.

Específicos:

- Conhecer/compreender os hábitos de leitura dos alunos, antes e após a criação de um cantinho da leitura;
- Conhecer os pontos de vista das crianças em relação à criação e continuação de um cantinho da leitura;
- Fomentar os hábitos de leitura através da criação de um cantinho da leitura.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresento o contexto teórico que fundamentou e estruturou o trabalho realizado. Encontra-se organizado por três tópicos considerados fundamentais na medida em que, ajuda o leitor a desmitificar o que se deve fazer (ou pelo contrário, não deve fazer) para fomentar hábitos de leitura nas crianças e permite perceber a importância de fomentar esses hábitos de leitura nas mesmas.

2.1. IMPORTÂNCIA DA LEITURA

É importante refletir sobre a importância da leitura, perceber porque lemos e quais são os motivos que nos levam a fazê-lo. Segundo Jolibert (2000) são várias situações que nos levam a ter vontade de ler nomeadamente: as que respondem à necessidade do indivíduo de viver com os outros (em sociedade) e as que permitem ir descobrindo as informações de que o mesmo tem necessidade. Para além disto, o autor afirma que existem outras situações que aliciam o indivíduo a ler como as que permitem brincar, construir/reconstruir, efetuar um projeto, estimular o imaginário e investigar.

Com isto, a leitura revela, sem dúvida, um papel importante a nível do desenvolvimento intelectual pois os textos escritos podem/são confrontados com as ideias de quem o lê e com outros textos, dito isto, o “leitor deixa o papel passivo de espectador ou receptor e passa a ter um papel activo na interpretação do texto, trazendo a sua contribuição, usando as suas experiências prévias para seleccionar imagens e sentimentos que permitem formatar o texto, enquanto este proporciona ao leitor novas experiências” (Sousa, 2007: 53-54). De acordo com Barbeiro (1999) o indivíduo que possui a arte de ler, sabe que a funcionalidade da escrita é inesgotável. Entre tantas funções, não devemos desvalorizar, segundo o autor, o prazer que um livro pode provocar ao ser lido, as sensações, os sentimentos e as emoções que estão intimamente ligados: ao ato de ler, de contar ou de ouvir uma história; e ao envolvermo-nos na história querendo fazer parte da mesma ou querendo mudá-la. Quando uma criança se identifica com o herói de um livro, acede a novos mundos e, conseqüentemente, emerge a fantasia que desempenha um papel muito importante em todo este processo de descoberta (Barbeiro, 1999).

A leitura também revela um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades comunicativas a nível oral e escrito, bem como no conhecimento do código gramatical (Pereira, 2000). “Quando lemos, estabelecemos frequentemente associações, evocamos imagens, construímos raciocínios, por vezes até sonhamos acordados (...) Os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito e/ou fruição de uma impressão estética” (Morais, 1997:109-110). A importância da relação entre o aluno e o texto torna-se, de acordo com Saraiva (2001), mais significativa quando se

conjuga com a apropriação do código escrito. Nesta conjugação, a leitura “é mais do que descoberta e revelação: é a posse da linguagem enquanto forma e substância concretamente percebida, que conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de mais ricas relações pessoais” (Saraiva, 2001: 27).

2.1.1. *A IMPORTÂNCIA DE CRIAR HÁBITOS DE LEITURA*

A criação de hábitos de leitura deve ser iniciada no seio da família, estimulando e despertando a vontade das crianças em descobrir/conhecer o mundo através de materiais que deem acesso à literatura. A variedade de materiais de leitura disponibilizados às crianças depende da família ou comunidade que as mesmas integram, sendo assim, se o indivíduo nasceu numa família onde o contato com os livros é diário, naturalmente irá explorar os suportes de leitura e de escrita desde cedo e irá querer estar próximo dos mesmos. Isto levará a que os indivíduos, mesmo antes do ensino formal saibam a função da leitura e por onde se começa a fazê-lo. As funções e as formas de escrita são descobertas em simultâneo com o desenvolvimento de um vocabulário específico para lidar com as mesmas, e que com isto as palavras: ler, escrever, palavra e letra incorporam-se no vocabulário das crianças desde muito cedo (Viana & Teixeira, 2002).

Com a entrada no ensino formal espera-se que a criança já possua alguns conhecimentos de modo a que sejam mais facilitadoras a aprendizagem e compreensão leitora. Contudo, isto não quer dizer que tenham acesso à literatura ou que tenham interesse por explorar a mesma. É de ressaltar que quanto mais variedade de literatura as crianças têm acesso mais facilmente aprendem a dominar a escrita, pois a “leitura continua sendo uma das chaves do acesso à informação e do êxito em educação (...) o escrito se diversifica em sua forma e suporte, e cada vez mais nos comunicamos e nos comunicam coisas através das mensagens, palavras, textos, símbolos, anúncios e outras representações gráficas” (Teberosky & Gallart citam Street (1995); Baron e Hamilton (1998), 2004: 41).

É importante portanto, criar hábitos de leitura desde cedo nas crianças pois, se assim não o for, “é natural que experimente uma sensação de sobrecarga, ao iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita” (Barbeiro, 1999: 12). Ao criar esses hábitos de leitura o professor não pode tratar os livros como sendo, segundo as palavras de Dionísio (2005) meros utensílios para aprender linguagem e para aprender sobre a mesma. Deverá sim, levar os seus alunos a adotar uma postura de leitores que “usam os livros para questionar, interpelar, problematizar, desnaturalizar, interromper e perturbar o que parece ser normal, natural, corrente, mundano, e quotidiano. Este é um modo de entender leitura (...) como transformação não só de nós próprios, mas do mundo, das condições em que as pessoas vivem” (Dionísio, 2005: 34).

2.1.1.1. A CONTRIBUIÇÃO DA CRIAÇÃO DE HÁBITOS DE LEITURA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO/ESTÉTICO, LINGUÍSTICO E PSICOSSOCIAL

Segundo Pereira (2000), um dos grandes desafios no ensino do Português é a descoberta de procedimentos pedagógicos que consigam desenvolver diversas dimensões (cognitiva, afetiva/estética, linguística, psicossocial,...). No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget (s.d.) no estágio das operações concretas, as crianças encontram-se numa fase em que utilizam as suas operações mentais para resolver situações/ problemas concretos. Contudo, neste estágio, ainda há dificuldade em pensar em situações reais no presente. No que diz respeito à leitura, esta capacidade é mais uma forma combater as limitações na comunicação, através da mesma as crianças têm acesso a uma panóplia de ideias de autores que escrevem sobre lugares e diferentes tempos (Papalia *et al.*, 2006). “Os processos de desenvolvimento que aperfeiçoam a compreensão da leitura durante os anos escolares são semelhantes àqueles que aperfeiçoam a memória. À medida que o reconhecimento torna-se mais rápido e mais automático (...), as crianças podem concentrar-se no significado do que lêem e procurar inferências e conexões” (Papalia *et al.*, 2006: 380).

Quando se fala de leitura, segundo Papalia *et al.* (2006), não podemos deixar de falar em metacognição. As autoras afirmam que esta acontece quando a criança tem consciência do que está a acontecer na sua mente o que, conseqüentemente, a vai ajudar a compreender o que lê e tirar partido disto para resolver problemas, sendo assim, à medida que os seus conhecimentos aumentam, mais capacidade têm de confrontar as informações que já sabem com as novas.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo no âmbito da leitura, os programas escolares revelam-se importantes, pois auxiliam “as crianças a desenvolver estratégias interpretativas através de discussões literárias. Os professores exemplificam estratégias bem-sucedidas (como fazer associações com conhecimentos prévios, resumir, visualizar, relacionamentos e fazer previsões) e treinam os alunos para selecioná-las e utilizá-las” (Papalia *et al.* citam Brown & Pressley (1994); Brown, Pressley, Schuder & Van Meter (1994), 2006: 382).

Conseqüentemente, à medida que aumenta nas crianças “a capacidade de procurar e gerir informação, a capacidade de criar informação nova, através da análise crítica, são activadas por meio do contacto com o livro (...) À leitura pode associar-se a escrita. (...) Esta pode desenvolver-se enquanto instrumento de autonomia e enquanto instrumento de fruição estética, já possível na leitura” (Barbeiro, 1999: 19). Por via da leitura, a criança alcança as finalidades ligadas ao prazer que é proporcionado pela linguagem (através dos universos criados, dos ritmos, das formas, entre outros). A criança, por a mesma via, também é levada a estabelecer variadas relações entre os

elementos verbais (que a levam à descoberta e/ou a estabelecer conexões) enquanto recria através das suas leituras. Neste processo a escola deverá agir como uma ponte entre o aluno e o livro, definindo objetivos para promover aprendizagens significativas na usufruição estética/afetiva (Barbeiro, 1999).

Ao criar hábitos de leitura, o professor/escola convida o aluno a estabelecer um diálogo entre o mundo e quem escreve (autor). Por outro lado, promove a educação estética dos seus alunos na medida em que, proporciona o gosto pelos usos criativos da linguagem e, também promove a educação ética pois nos textos literários encontra-se estereótipos, ideologias, formas de compreender o mundo e formas de viver no mesmo (Lomas, 2006). Sendo a literatura um meio de comunicação que abrange problemas humanos e provoca sentimentos no leitor, acaba por ter uma finalidade de gerar solidariedade e energias que tanto libertam tensões como constrições da vida (quotidiana) do indivíduo. Assim, a literatura tem a função de provocar o prazer que está presente no momento de leitura e de aprender, compreender e criticar o mundo de modo a motivar os leitores a alterar ou manter as suas práticas sociais (Saraiva & Mügge, 2006).

Saraiva & Mügge (2006) dizem-nos que a essência da literatura situa-se na exploração das virtualidades cognitivas onde se integram as primeiras fases da aprendizagem linguística. Segundo os autores, a literatura resulta de uma experimentação criativa de explorar as dimensões da linguagem. Dito isto, o professor/escola deve valorizar a literatura, não sendo usada exclusivamente para trabalhar a estrutura de um texto, mas essencialmente como um processo que permite a aprendizagem da língua (aquisição/alargamento de um corpus lexical, domínio gradual de formas gramaticais e estruturas sintáticas, apropriação de noções de coerência e coesão, utilização de coordenadas espaço-temporais, representação da interlocução pertencente aos atos de linguagem e reflexão metalinguística inerente aos processos de aquisição da língua e de criação da literatura) através da multiplicidade de discursos e géneros que existem (Saraiva & Mügge, 2006).

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial, Papalia *et al.* (2006) referem que as crianças são beneficiadas ao relacionarem-se, pois desenvolvem habilidades necessárias para socializar e para controlar a sua intimidade, “promovem os relacionamentos e adquirem um senso de afiliação. São motivadas a realizar, além de adquirirem um senso de identidade. Também adquirem habilidades de liderança e de comunicação, de cooperação, de papéis e de regras” (Papalia *et al.* citam Zarbatany, *et.al.* (1990), 2006: 417). Num grupo de amigos, as crianças aprendem a relacionar-se com a sociedade, aprendem a mediar as suas necessidades/desejos com as dos outros, ou seja, aprendem quando devem ceder ou quando devem ser firmes. O grupo de amigos oferece assim, segurança emocional. Contudo, por vezes também pode ter efeitos

negativos, como por exemplo o preconceito e exclusão. Existem programas escolares, segundo as autoras que, ao serem eficazes, fazem com que as crianças trabalhem respeitando as diferenças do seu grupo em função de um objetivo comum, sendo assim, os mesmos contribuem para combater os efeitos negativos que podem surgir num grupo de crianças/amigos e treinar habilidades sociais (Papalia *et al.*, 2006).

2.1.2. FUNÇÕES DA LEITURA

Anteriormente referiu-se a importância da leitura e do contributo da mesma para diferentes níveis de desenvolvimento mas, é necessário entender porque é que há, em contexto escolar, a necessidade de recorrer à leitura. Segundo Amor (1993) existem três aspetos motivacionais da leitura que têm de ser tidas em conta quando os alunos ultrapassam a fase da aprendizagem dos mecanismos básicos de leitura, sendo assim, a escola tem de promover a: leitura funcional que tem como finalidade a pesquisa de dados e informações para a resolução de problemas; a leitura analítica e crítica que se insere numa atividade reflexiva em que o ato de ler implica a compreensão crítica de um texto, “que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto” (Amor, 1993: 92); e a leitura recreativa que dirige a satisfação dos interesses e ritmos individuais, cujo desenvolvimento permitirá um crescimento a nível da fruição estética e pessoal do texto. Amor (1993) ainda diz que associada “à ideia de leitura recreativa surge, por vezes, a **leitura extensiva** – correspondente à leitura de obras de maior envergadura (e na sua dimensão integral)” (Amor, 1993: 93). Tendo em conta o que se disse anteriormente, o “ensino da leitura faz-se, assim, num movimento de integração e articulação entre aprendizagens sobre a forma de textos e as suas funções, tendo-se assistido a uma valorização da literatura infantil, legitimada na necessidade de se considerar, em contexto escolar, o interesse e as experiências dos alunos” (Gamboa, 2010: 125).

2.2. LER TEXTOS LITERÁRIOS NO 1.º CICLO/EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LITERÁRIA

Atualmente ensina-se língua e literatura para que, segundo Lomas (2003), as crianças desenvolvam competências linguísticas, interpretativas e literárias e, conseqüentemente, desenvolvem competências comunicativas. O grande objetivo da educação linguística é permitir que os alunos adquiram e desenvolvam um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e habilidades que permitam um desempenho apropriado nos contextos comunicativos do quotidiano das nossas sociedades (Lomas, 2003). Em relação à Educação Literária, o mesmo autor afirma que existe um consenso por parte de quem ensina literatura, sobre quais é que deverão ser os objetivos da mesma “nas aulas da escolaridade obrigatória: a aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de

interpretação dos textos, o desenvolvimento da competência de leitura, o conhecimento das obras e dos autores mais significativos da história da literatura e, inclusivamente, o estímulo da escrita de intenção literária” (Lomas, 2003: 15).

Quando se fala em Educação Literária no 1.º CEB, não podemos dissociá-la da literatura. A mesma, contribui para a formação da identidade do leitor através da expressão do imaginário, como registo de uma memória individual e/ou coletiva e como uma previsão do futuro. Assim, o texto literário permite ao leitor estabelecer conexões entre realidades do quotidiano e produções artísticas, havendo uma interligação entre espaços, tempos, autores e leitores (Saraiva & Mügge, 2006).

Ao incentivar o aluno a ler textos literários de qualidade no 1.º CEB, o mesmo forma uma “competência linguística cada vez mais enriquecedora que lhe permitirá adquirir e desenvolver uma competência literária cada vez mais abrangente, possibilitando-lhe reconhecer o valor da descoberta na fruição do texto enquanto objeto estético por natureza” (Silva, 2007: 108).

2.2.1. NECESSIDADE DE UMA ESCOLARIZAÇÃO ADEQUADA

Gamboa (2010) diz-nos que a leitura é um meio de aceder à informação que permite a aquisição/ desenvolvimento de habilidades que possibilitem a resolução de problemas inerentes aos vários contextos da vida humana. A leitura é deste modo, “conceptualizada como meio de pensar e de compreender o mundo e de agir eficazmente numa determinada colectividade, adquirindo uma dimensão instrumentalista” (Gamboa, 2010: 155).

Relativamente ao ensino da leitura, atualmente existe uma nova forma de ensinar a ler, esta nova forma implica passar pelo desenvolvimento da compreensão escrita (desde as dimensões globais até às elementares dos mais variados discursos); implica haver uma associação ao desenvolvimento das várias competências ligadas à linguagem, tal como: falar, escrever e ouvir (Sá, 2004). E, ainda envolve a “prática de vários tipos de leitura, nomeadamente ler com fins recreativos e ler no âmbito de vários domínios do conteúdo (contribuindo este último aspecto para o reforço da dimensão transversal do ensino da Língua Materna, em constante relação com as outras áreas disciplinares do currículo dos alunos)” (Sá citando Weaver (1980), 2004: 18).

Já se disse anteriormente que vários estudos comprovam os fracos hábitos de leitura dos estudantes portugueses. Pereira (2002) diz-nos que uma das principais causas pela qual os alunos se afastam da leitura é o modo como o professor faz as suas abordagens das obras, por vezes, até podem existir alunos que gostem de algum dos livros que existem no programa e se identifiquem com o mesmo, mas com a prática exaustiva de leitura literária nas aulas faz-lhes criar um afastamento da obra. Com isto, a autora fala do

“esvaziamento da memória literária dos alunos” expressão utilizada por autora Cristina Mello (1999) que significa “uma falsa centralidade do aluno no processo do ensino-aprendizagem e do incorrecto entendimento do que é a abordagem de texto centrada na resposta do leitor” (Pereira cita Sousa (1999), 2002: 75).

Surge assim, a necessidade de uma escolarização adequada onde o professor deve ser um mediador entre a leitura no ensino do Português, deixando que eles viagem até aquela literatura que interage com o mais profundo inconsciente de nós. Sendo mediador, o professor não poderá impor um conjunto de livros aos seus alunos e nomeá-lo como boa literatura, deve deixar que cada aluno participe nessa seleção e a organize porque cada indivíduo é diferente tal como cada livro, cabe aos alunos se identificarem e criarem laços com as obras que leem (Pereira, 2002).

Numa escolarização adequada, emerge uma pedagogia de leitura orientada em que o ideal seria que a mesma oferecesse “condições para fazer os alunos envolver-se em famílias de práticas de descodificação, de participação textual, de utilização pragmática, e também de análise crítica de textos, não simulando situações de leitura, mas efectivamente criando situações para leituras verdadeiramente fluídas” (Dionísio, 2005: 37). Para tal, segundo Dionísio (2005) o ensino da leitura não pode ser limitado a um só tipo de texto ou exercício.

2.3. MODOS DE CONSTRUÇÃO DE LEITORES

Já se abordou a importância da leitura e a importância de educar os alunos para a leitura literária. É importante agora perceber como isto tudo se aplica na realidade, ou seja, como construir leitores.

Seguramente, é importante formar leitores tendo em conta as metas de ensino de Português, ou seja, tem de haver uma boa articulação entre as metas e a literatura. Assim, qualquer professor tem de ter consciência que aprender a ler não implica apenas o domínio da descodificação sígnica para se transformar num meio de apreensão do real ou de autoconhecimento. Sendo uma arte, a literatura, nas suas mais diversas formas, propicia ao leitor o acesso ao seu interior e o estabelecimento de uma relação entre o seu mundo interior com o mundo exterior (Saraiva, 2001).

No seguimento do que foi dito anteriormente, Saraiva (2001) refere que o professor deveria partir da observação para a formulação de critérios de análise e seleção de textos de literatura infantil. De acordo com a autora, para que o professor possa partir para a análise de obras, é necessário em primeiro lugar que esteja dotado de conhecimentos teóricos relacionados com a importância da literatura na formação do indivíduo. É preciso por outro lado, estabelecer objetivos precisos para o trabalho que pretende desenvolver consoante as necessidades dos seus alunos. O professor deve considerar vários fatores extrínsecos, ou seja, tem de se tomar atenção às impressões táteis e

visuais que um livro pode passar através da capa, da ilustração, das cores, do tamanho, do formato entre outros fatores que têm de ser tidos em conta consoante a faixa etária com que o professor está a trabalhar. Contudo, só “conseguiremos formar crianças leitoras literárias através da leitura de livros de literatura infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária” (Balça, 2007: 133).

Segundo Lomba *et al.* (2005), a tarefa em que o professor tem de responder às necessidades de uma turma heterogénea (com níveis de aprendizagem diferente) é muito difícil. No entanto, Giasson (1993) apresenta um modelo de compreensão na leitura



(consensual entre vários autores) que espelha uma das mais marcantes pesquisas no que diz respeito à leitura e que deve ser tida em conta quando falamos em construir leitores.

Quanto maior for a relação entre as três variáveis deste modelo, melhor será a compreensão.

Esquema 1 - Modelo de Compreensão na Leitura.

2.3.1. CARACTERÍSTICAS DO LEITOR

Em relação ao leitor, existem muitos aspetos que um professor deverá ter em conta quando educa a leitura e os hábitos de leitura dos seus alunos. Giasson (1993) afirma que o leitor é a variável mais complexa do modelo apresentado anteriormente por ela (sob forma de esquema) e defendido por vários autores.

Primeiro de tudo temos de estar conscientes que o leitor aborda a leitura com as suas próprias estruturas cognitivas, ou seja, com os conhecimentos que tem sobre a sua língua (conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e com os conhecimentos que tem sobre o mundo (não esquecendo como o mesmo os organiza). Para além disto, o leitor ainda aborda a leitura com as suas estruturas afetivas, que “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor. Fora de qualquer situação concreta de leitura, o indivíduo sente atracção, indiferença ou repulsa pela leitura. Esta atitude geral manifestar-se-á de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma actividade que põe em jogo a compreensão de um texto” (Giasson, 1993: 31).

Depois das estruturas, teremos de ter em conta, segundo Giasson (1993) os processos de leitura, ou seja: os microprocessos que ajudam o indivíduo a compreender a informação implícita numa frase; os processos de integração que servem para estabelecer ligações entre frases; os macroprocessos que permitem a compreensão global do texto; os

processos de elaboração que permitem que o leitor faça inferências; e os processos metacognitivos que gerem a compreensão permitindo que o leitor se adapte ao texto e à situação inerente (Giasson, 1993).

Dionísio (2005) vai ao encontro do que Giasson (1993) afirma, caracterizando o leitor de outra forma. Começa por dizer que a primeira característica do leitor é ser descodificador. No entanto, afirma que ler é muito mais que descodificar um texto e saber qual é o assunto do mesmo, sendo assim, o leitor não poderá

“abdicar de competências para “abrir” o código dos textos, para reconhecer e usar e usar traços fundamentais da sua estrutura, incluindo as convenções estruturais das palavras e das frases, o leitor desempenha sobretudo um papel de participante textual, no sentido em que na compreensão dos textos faz intervir um conhecimento adicional necessário sobre os assuntos (...), a vida” (p. 33).

Segundo a autora, o leitor tem de ser também um utilizador de textos, isto é, sabe utilizar textos para necessidades pessoais e/ou públicas sabendo as funções sociais e culturais que os mesmos implicam. Para além de ser um descodificador, um participante textual e um utilizador de textos, Dionísio (2005) diz-nos também que o leitor deve ser crítico em relação ao que lê, ou seja, tem de interrogar o texto acerca do que o mesmo afirma do mundo.

2.3.2. OS TEXTOS E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Com o que disse anteriormente, chegou-se à conclusão que cada leitor reage de forma diferente ao texto. É importante assim, classificar os mesmos segundo critérios bem definidos para que os textos propostos consigam ir ao encontro dos gostos e necessidades dos alunos.

Nos critérios de seleção de um texto o professor tem de ter em conta, segundo Giasson (1993), a intenção do autor (persuadir, informar e/ou distrair) e o género literário. Outros dois critérios que o professor deverá estar consciente são: a estrutura do texto, ou seja, como as ideias estão organizadas e, o conteúdo do mesmo, onde estão implicados um tema e um ou vários conceitos.

Todos os critérios de seleção apresentados por Giasson (1993) estão intimamente ligados. Contudo, a autora afirma que o professor deverá pensar nestes critérios separadamente para que vá ao encontro do conteúdo que quer transmitir e dos objetivos definidos pelo mesmo.

2.3.3. OS CON(TEXTOS)- LER (SILENCIOSAMENTE E EM VOZ ALTA)

Finalmente, apresenta-se a variável contexto que contém os elementos que não pertencem ao texto e que, segundo Giasson (1993) não têm uma ligação direta às estruturas e aos processos de leitura. Esta variável divide-se em três contextos: o contexto psicológico que deverá respeitar as condições contextuais do leitor (o seu interesse pela leitura, as suas motivações e intenções de leitura); o contexto social que

deverá permitir todas as formas de interação (leitor-professor, leitor-turma, leitor-comunidade; e, o contexto físico que respeita as condições materiais e físicas em que se desenrola a leitura. De acordo com Curto *et al.* (2008)

“Ler é uma atividade pessoal em que se inter-relaciona o pensamento com o texto. As estratégias e procedimentos da leitura compreensiva requerem a leitura silenciosa, interna, pois só assim podemos nos concentrar nas tarefas de compreensão do texto. É certo que na leitura silenciosa o professor não controla o processo que a criança realiza a não ser por meio de seus resultados: a compreensão alcançada. Mas isto é o mais importante!” (pp. 177-178).

A leitura em voz alta também é importante, segundo Curto *et al.* (2008), o aluno lê em voz alta para que se percebam aspetos secundários como: a rapidez, os erros de decifração, a dicção, entoação, o volume da voz, entre outros. É necessário efetuar este tipo de leitura quando as crianças “cometem erros de interpretação ou manifestam a incompreensão de um texto, é preciso fazê-las ler em voz alta para descobrir onde está o erro e por que se produz, para analisá-lo e sugerir pistas de resolução” (Curto *et al.*, 2008: 178). No entanto, Gamboa (2014) afirma que o aluno só deveria ler em voz alta quando estivesse devidamente preparado e dominasse o princípio alfabético. É necessário portanto, que o mesmo treine a leitura em voz alta de modo a compreender o que lê e em simultâneo desenvolva a fluência leitora para chegar a automatização leitora.

2.3.4. A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA (FATORES MOTIVACIONAIS: TEXTOS E LIVROS DISPONIBILIZADOS)

Uma biblioteca deverá ser um local que oferece uma grande diversidade de intenções, por isso, deve ter uma quantidade/diversidade de livros considerável. Por este motivo, deve fornecer um espaço amplo para a leitura e, promover o acesso a diversos textos que despertem o interesse dos alunos e fomentem os seus hábitos de leitura (Pereira, 2000). De acordo com Curto *et al.* (2008)

“quanto menores forem os estímulos que o ambiente familiar proporcionar à leitura das crianças, maior deve ser o esforço da escola por compensá-los e oferecer a maior quantidade possível de ocasiões de ter prazer com a leitura.

A “obrigação” de olhar ou ler – diária ou semanalmente – um livro, pelo menos, não deve fazer esquecer que o objetivo é divertir-se e aprender a amá-los” (p.180).

Em 1996 iniciou-se o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) este, consiste num programa de políticas públicas de elevada importância e tem sofrido um considerável desenvolvimento. Esta rede surgiu devido a um atraso na sociedade portuguesa, comparativamente aos restantes países da União Europeia, no que se refere aos hábitos de leitura e às competências de literacia associadas aos mesmos (Costa *et al.*, 2010).

Segundo a Unesco (2000), uma Biblioteca Escolar tem de ter determinados objetivos, tais como: apoiar os objetivos educativos presentes no curriculum da escola; dar oportunidades de produção e informação para o conhecimento, apreensão, imaginação e lazer; fomentar o hábito e o prazer de ler nas crianças e, também ensinar as mesmas a utilizar a biblioteca; implementar atividades que sensibilizem a comunidade escolar para a consciência cultural e social; trabalhar com toda a comunidade escolar (Professores, Encarregados de Educação, Auxiliares de Ação Educativa) de modo a atingir os objetivos da escola; e valorizar a ideia que o acesso à informação é fundamental para a construção de uma cidadania responsável e participativa. Este espaço deve assim, ser um sistema vivo que apoia a educação e o desenvolvimento efetivo da cidadania (Costa citando Manifesto da Unesco, 2011).

A construção de uma biblioteca escolar é essencial para permitir que os alunos estabeleçam “as primeiras aproximações à aprendizagem de estratégias de pesquisa de informação, essenciais para a sobrevivência num mundo dominado pela produção e circulação de informação em contextos altamente diversificados” (Nunes & Nunes, 2005: 156). Por este meio, poder-se-á desde os primeiros anos de ensino, colocar os alunos a confrontar as suas opiniões e a criticar as informações que recebem de diversificados suportes didáticos/formadores pertencentes a este espaço de modo a construir desde cedo um saber individual (Nunes & Nunes, 2005).

Segundo Nunes & Nunes (2005), a biblioteca escolar é um recurso formador que deverá ser um espaço aberto e dinâmico que oferece respostas às necessidades/desejos dos alunos, formando-os “enquanto leitores e enquanto utilizadores e produtores de informação cumprindo, afinal, plenamente, a sua missão educativa” (Nunes & Nunes, 2005: 157).

2.3.5. ROTINAS

Coutinho & Azevedo (2007) afirmam que é necessário criar uma rotina/cultura de escola em que os alunos sejam encorajados a ser leitores aficionados e façam com que as práticas de leitura sejam um hábito consistente.

É importante implementar uma rotina em sala de aula que permita ao aluno ter um tempo para ler, ter um tempo para escrever sobre as suas leituras e ter um tempo para falar sobre as suas leituras (Gamboa, 2014).

Cada leitor, segundo Coutinho & Azevedo (2007), poderá pegar num livro e lê-lo nas mais variadas maneiras: pode ler e desfrutar de tudo o que ele tem do início ao fim; pode simplesmente usufruir de alguns pormenores; pode lê-lo repetidamente; pode iniciar a leitura no meio; pode apenas consultar o índice e ler o capítulo que lhe interesse; pode saltar páginas para antecipar o final da história; e até, pode lê-lo como se

fosse o próprio escritor. Dito isto, podemos “incluir, aproveitar e valorizar, nas nossas práticas docentes, as maneiras como as crianças (...) se misturam com os livros pois, desta forma, estamos a partir das suas experiências de vida permitindo que eles próprios se relacionem de uma forma mais amistosa e autónoma com esses mesmos livros desenvolvendo-se naturalmente como leitores” (Coutinho & Azevedo, 2007:39).

Azevedo (2007), refere que depois de ler é importante dar um tempo para o aluno escrever sobre o que leu de modo a permitir que o mesmo construa os seus significados. “Os registos de leitura, que funcionam como uma espécie de breve recensão crítica do texto, associada a uma avaliação afectiva e justificada do mesmo, podem, pela possibilidade de partilha mais estruturada das respostas do leitor face ao texto, revelar-se actividades efectivas na promoção de um pensamento crítico e reflexivo” (Azevedo, 2007: 159). Este tipo de registo, assimilado num processo de partilha poderá ser um dos caminhos para desenvolver a escrita e um conhecimento resultante do domínio das respetivas competências retóricas e pragmáticas (Azevedo, 2007).

Finalmente e não menos importante, nesta rotina o professor tem de dar tempo para que o aluno fale sobre as suas leituras. Desta forma, Pereira (2007) diz-nos que o professor estará a permitir que o aluno expresse

“uma opinião tentando explicá-la aos outros, que a partilharão ou não, e sempre com a possibilidade de todos estarem a par do que se fala (...) os mais tocados pelo livro, positiva ou negativamente, apresentam sempre argumentos de uma forma tão apaixonada que, quem passou pelo livro sem a ele se ter apegado, acaba por ter vontade de a ele regressar e tornar a lê-lo” (p. 175).

Para além deste aspeto, os alunos têm oportunidade de desenvolver a sua expressão oral e, até os alunos mais tímidos querem-se fazer ouvir perante o público que o assiste (Pereira, 2007).

2.3.6. *O PAPEL DO PROFESSOR*

“O 1.º Ciclo do Ensino Básico é apenas um primeiro passo no percurso escolar do indivíduo, cada vez mais longo, à medida que as necessidades básicas de escolaridade vão aumentando”. (Sá, 2004: 11)

Jolibert (2000) defende que o sujeito desenvolve-se em interação permanente com os vários meios que o rodeiam pois, nunca está só. Um dos meios onde interage é a escola e esta, é essencial para o sujeito pois, segundo a autora é estruturada e estruturante. Também defende que a escola deve ser um lugar de apoio e integração, deve ser um lugar que permita experimentar e realizar, deve promover situações de confronto para lidar saudavelmente com o sucesso e o insucesso de modo a preparar o indivíduo para a vida. Mais particularmente o professor, deve fornecer a ajuda necessária para fazer com que as crianças vivam num meio estimulante gerido por elas mesmas, em que se envolvem em projetos, apresentam as suas necessidades de ler por prazer e para buscar conhecimentos; onde possam contactar com diferentes livros e revistas num canto de leitura na sala de aula, na biblioteca escolar ou pública, entre outros (Jolibert, 2000).

As crianças não aprendem por si mesmas, aprendem através de alguém que as coloca em situações que as obriguem a refletir conscientemente ou inconscientemente. Dito isto, o professor é um modelo ativo da aprendizagem dos seus alunos. (Curto *et al.*, 2008). “O ofício de professor requer, para dominá-lo, muito conhecimento. Uma grande quantidade de ideias, uma grande habilidade nos procedimentos e nas estratégias de ensinar e lidar com os alunos e excelentes atitudes, valores, hábitos e condições pessoais para o ensino” (Curto *et al.*, 2008: 92).

Saraiva *et al.* (2001) dizem que o professor deverá ser cuidadoso com os critérios de seleção e é importante que ele transmita aos seus alunos que ler é um caminho que existe para que sejamos transportados para dentro de um mundo que previamente se desconhece. Sendo esta a atitude, o deslumbramento inconsciente da criança em relação aos acontecimentos fantasiosos que a leitura proporciona irá apoiá-la nos seus esforços conscientes na descodificação, dando-lhe forças para querer vencer a tarefa (difícil) de aprender a ler (Saraiva, *et al.*, 2001). Existem muitas maneiras que o professor pode utilizar para que as crianças sintam e sigam esta verdade que é exemplificar na sala de aula: o professor deve ler em voz alta para os seus alunos; deve escrever em voz alta; deve deixar que o aluno lhe dite um texto mostrando que escreve o que o mesmo lhe dita; e deve efetuar questões e responder a questões de alunos sobre os textos literários (Teberosky & Gallart, 2004).

Para que o professor promova a leitura, Sá (2004) refere as estratégias de promoção da leitura sugeridas por Weaver (1980) que define e propõe várias “diretrizes” que são atualmente tidas em conta nas escolas do nosso país, estas representam aquilo que deve ocorrer dentro de uma sala de aula: Ler variados textos; Ler alto para os colegas de modo a trabalhar a expressividade e outras competências implícitas nesta prática; Ler textos que sejam produzidos por si, de modo a motivar-se no processo da escrita; Criar no espaço de aula um momento reservado à leitura onde se proporcione às crianças que assumam um papel diferente do habitual, sendo eles próprios os autores do livro, entre outros. Uma das diretrizes menos praticadas é a de proporcionar aos alunos momentos em que eles partilhem com os outros (professor e colegas) as suas experiências de leitura, onde possam partilhar aquilo que leram, possam partilhar as passagens que no seu ponto de vista foram importantes e de comentar/aconselhar o texto lido. Desta forma, o professor poderia explorar um “cantinho da leitura” (Sá cita Weaver (1980), 2004).

A escola tem assim, um papel muito importante na promoção de leitura por prazer, a mesma não pode de modo algum, “descurar a necessidade de a criança aceder à descoberta do livro e das funções desempenhadas pela linguagem escrita. Este aspeto torna-se mais relevante, se as vivências anteriores apresentaram um contacto limitado”

(Barbeiro, 1999: 12). Através do livro, segundo Barbeiro (1999), o aluno tem acesso a um vasto leque de descobertas e, é na escola que maior parte das mesmas, acontecem. Outras poderão ser desvendadas fora da mesma, contudo aqui a escola tem de ser uma mediadora que incentiva as aprendizagens, jogando com os fatores socioculturais. Com isto, o autor refere que na escola deve ser criado um espaço que permita ao aluno falar sobre as leituras que efetua fora do horário letivo, sem que não seja uma exigência escolar. Assim, a escola tem o dever de criar as devidas condições para incentivar os alunos a iniciar leituras e a comunicá-las pois, desta forma todos irão ter contacto com variados livros e/ou histórias tirando partido dos próprios conhecimentos e dos conhecimentos de cada um dos elementos da sua turma (Barbeiro, 1999).

2.3.6.1. PROFESSOR QUE ESCOLHE LIVROS E PLANIFICA TEMPOS E LUGARES PARA LER E PENSAR EM PROJETOS COM OS ALUNOS

No âmbito da educação literária no ensino básico, pode dizer-se que cada professor tem uma conceção diferente da mesma e isso, espelha-se na maneira como seleciona conteúdos/textos literários, na maneira como organiza as atividades para a sua turma e, principalmente, na escolha e aplicação de métodos pedagógicos (Lomas, 2003).

Balça (2005) afirma que quando um professor planifica atividades de leitura deve “facilitar a compreensão de textos, convocar as referências intertextuais e permitir uma experiência afectiva, uma relação de prazer entre a leitor e o texto” (Balça, 2007: 134).

Segundo Curto *et al.* (2008), é importante que a linguagem trabalhada na escola se encaixe num projeto significativo para os alunos, para além de atividades das aulas de linguagem. O projeto é, segundo os autores, um tema selecionado com a participação ativa dos alunos que irá determinar as atividades e implicar “a realização de tarefas de síntese nas quais se incorpora conhecimentos, procedimentos e atitudes de áreas distintas, sem forçar a situação” (Curto *et al.*, 2008: 85). Os autores ainda salientam o ato de negociação entre o professor e os alunos num trabalho de projeto, dizendo que este acordo entre os interesses dos alunos e a intencionalidade educativa do professor motiva os mesmos, torna-os mais responsáveis nas tarefas solicitadas e tratam-nos como indivíduos inteligentes e competentes.

Jolibert (2000) afirma que a concretização de projetos permite à criança efetuar percursos autónomos de aprendizagem e facilitar a integração da mesma num grupo e/ou meio. “Este grupo e este meio constituem uma estrutura estimulante, exigente, valorizante, contraditória, conflitual e responsabilizante” (Jolibert, 2000: 25). Segundo Barbeiro (1999), as iniciativas e projetos que dinamizam espaços que valorizem a experiência pessoal e familiar que a criança tem com o livro, contribuem para que as vivências individuais com a leitura sejam ainda mais significativas e por outro lado,

para que a criança se sinta livre de expressar a sua relação pessoal com determinado livro ou livros.

Antes de implementar um projeto, é essencial conhecermos as verdadeiras necessidades de cada aluno e o grau de relação que ele tem com o livro e a leitura. Através de um diagnóstico prévio, específico e individual o professor poderá transpor esse conhecimento para a orientação de um projeto tendo em conta o aluno, a turma, o ano e a escola. Ao aceitar a relação que o aluno estabelece com o livro/livros, a escola faz cair o muro que está entre si e a bagagem que o próprio aluno traz da sua experiência quotidiana. O professor não pode desta forma, trabalhar apenas o livro ou a sua leitura delimitada (Barbeiro, 1999).

Pereira (2000) diz-nos que num projeto que pretenda aproximar os alunos da literatura não nos podemos esquecer da interdisciplinaridade que ocorre naturalmente através da variedade de livros que existem e que abrangem as diferentes áreas do saber. Por outra vertente, projetos neste âmbito bem conseguidos têm a vantagem de relacionar a leitura e a escrita desenvolvendo “habilidades linguísticas (desenvolvimento do vocabulário), cognitivas (desenvolvimento da estruturação conceptual, das capacidades de análise e de síntese), afectivas (melhoramento da motivação, do interesse), experienciais (enriquecimento dos esquemas textuais)” (Pereira citando Lebrun (1998), 2000: 30). Outra das vantagens é que através de uma escrita pessoal/informal proporcionada por estes projetos onde é valorizado o processo e não o produto, o aluno percebe que a escrita é um ato difícil pois, “exige apuro técnico, disciplina e auto-controle, capacidade de distanciação crítica” (Pereira citando Amor (1993), 2000: 31).

Tendo em conta os aspetos acima referidos, apresentam-se de seguida dois projetos no âmbito da leitura já implementados. Jolibert (2000) fala-nos de “O Canto de Leitura”, neste as crianças têm em primeiro lugar de ordenar os livros consoante um critério à sua escolha (cor, tamanho, assuntos, entre outros) para se apropriarem desde logo do conjunto de livros existente. Este, segundo a autora, deverá ser um projeto semanal onde nos primeiros encontros, deverá ser o professor a levar os livros e a espicaçar o interesse das crianças em ler a continuação da história e, quando as próprias crianças se sentirem preparadas deve-se permitir que sejam elas mesmas a apresentar o livro que mais lhes interessou aos colegas. Neste projeto, deve-se permitir que as crianças decidam onde se irá instalar o canto da leitura e deve-se tirar partido dos recursos existentes na sala de aula para isolar o canto de leitura. Uma das atividades semanais inerentes a este canto de leitura, de acordo com Jolibert (2000) será permitir que os alunos seleccionem os livros da semana e coloquem-nos num sítio onde se destaquem, os mesmos devem ser substituídos todas as semanas em forma de ritual. Neste projeto, as crianças têm de ter acesso a diversificados géneros literários (contos, catálogos, jornais,

entre outros) e deverão ser desenvolvidas atividades que coloquem a criança a ler por prazer e que as levem a requisitar livros. “O essencial (...) é que o canto de leitura não seja o canto «onde se vai quando se termina o trabalho», mas que seja vivo, familiar, explorado, continuamente renovado” (Jolibert, 2000: 104).

Pereira (2002) fala-nos do “Diário das Leituras”, este projeto tem como finalidade trabalhar a escrita em simultâneo com a leitura e, unir a leitura pessoal à leitura escolar (Pereira, 2000) “em que o aluno exterioriza as suas reacções à leitura de textos literários, com a consciência de que não o faz apenas para si, mas para os professores e colegas, assume, antes de mais, o estatuto de momento de aprendizagem de uma determinada modulação da linguagem conceptual...falar acerca dos textos” (Pereira, 2002: 78). Segundo a autora, neste diário o que interessa é que o aluno seja capaz de ter uma opinião pessoal acerca das suas leituras, manifeste a mesma, argumente e comente através da escrita formal e/ou informal e faça disto um hábito rotineiro. Não interessa assim, que o professor seja rígido com a escrita pois o objetivo é que o aluno aprenda através das suas descobertas e do seu empenho pessoal. A autora ainda defende que o professor tem apenas o papel de ajudar o aluno a exteriorizar e partilhar o que escreveu, bem como utilizar e pegar no que o aluno fez para futuros trabalhos individuais ou em grupo. Apesar de ser um diário pessoal, a autora afirma que é necessário que pelo menos uma vez, os alunos sujeitem o seu texto ao comentário de outro leitor e escrevam a sua opinião no diário de outro colega para que deste modo, voltem ao texto lido e façam novas inferências para assim, fazer funcionar a interação entre os domínios (cognitivo, afetivo/estético, linguístico, psicossocial,...). Pereira (2000) ainda nos diz que o papel do professor neste projeto passará por: escrever comentários como se fosse um colega do aluno, para que o mesmo evolua nas suas leituras e na sua escrita; colocar verdadeiras questões que levem efetivamente o aluno a compreender e interpretar o texto; conhecer os textos a serem alvo de leitura por parte dos alunos para que consiga ajudar os mesmos na sua interpretação; e, contribuir para o alargamento do conhecimento específico sobre a língua e a literatura. Neste projeto é avaliado o processo e não o produto final, ou seja, avalia-se o progresso da capacidade interpretativa e o respeito pelo ritmo imposto da escrita (Pereira, 2000).

3. METODOLOGIA

Nesta fase do relatório procurou-se descrever a metodologia utilizada ao longo de toda a investigação. A mesma inicia-se com a justificação da Natureza do Estudo e as Opções Metodológicas que caracterizam a base desta investigação. Seguidamente, apresentam-se os procedimentos, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as técnicas de análise de dados e, finalmente os resultados e respetiva discussão.

3.1. NATUREZA DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta investigação centrou-se na Educação Literária no 1.º Ciclo de Ensino Básico, mais concretamente, no desenvolvimento dos hábitos de leitura dos alunos através da implementação de um projeto ligado ao contacto com diversos livros. Este estudo foi efetuado com uma turma de 2.º ano do Ensino Básico numa escola básica da região de Leiria, no ano letivo 2012/2013. Escolheu-se este contexto educativo por ter sido um dos contextos onde realizei a minha prática pedagógica e, conseqüentemente, ter ocorrido uma convivência que me permitiu conhecer e procurar dar resposta às necessidades dos elementos da turma referida.

Neste estudo, investigou-se de um modo geral se a implementação de um cantinho de leitura em sala de aula contribuía para o aumento dos hábitos de leitura e do gosto pela mesma numa turma de 24 alunos. Efetuou-se deste modo um estudo qualitativo, uma vez que se centra “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos” (Sousa & Baptista, 2011: 56). Segundo Moreira (2007) num estudo desta índole, o investigador entra no processo de construção social, havendo uma reconstrução de ações e conceitos da situação em estudo de modo a descrever e compreender pormenorizadamente os meios que os sujeitos utilizam para executar ações significativas. Recorre-se a descrições detalhadas “reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre” (Moreira, 2007:49). Neste sentido, de acordo com o autor, o que melhor define melhor este tipo de estudo é a descoberta, ou seja, quando o investigador capta a reconstrói o que observa.

Assim, e com o objetivo de analisar em detalhe e profundidade situações específicas do contexto no qual se desenvolveu o estudo, realizaram-se três estudos de caso específicos desta turma. Sousa & Baptista (2011) dizem-nos que através deste tipo de estudo, o investigador explora um único fenómeno que é limitado no tempo e na ação, recolhendo informações detalhadas. Sendo assim, um “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente

definidos” (Lopes & Pardal citando Yin (2001), 2011: 33). Este tipo de estudo pertence a um plano de análise intensiva de uma situação em particular e, com este plano, é possível que o investigador utilize técnicas que permitirão recolher informações diversificadas a respeito do caso/situação em análise possibilitando um maior conhecimento e caracterização (Lopes & Pardal, 2011: 33).

Ainda sobre este tipo de estudo Lopes & Pardal (2011), apresentam como Bruyne *et al.* (1991) agrupa os estudos de caso em três modelos: os descritivos, os práticos e os de exploração. Nesta investigação apresenta-se um estudo de caso de exploração que visa “descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas” (Lopes & Pardal citando Bruyne *et al.* (1991, 2011: 33). Essencialmente, o investigador que usa este modelo, segundo os autores, pretende inquietar outros investigadores para futuros estudos.

3.2. PROCEDIMENTOS

O quadro que se segue procura sintetizar as diferentes fases de estudo, os dados recolhidos em cada fase, bem como os objetivos de cada etapa.

Como representado no quadro abaixo, este estudo passou por nove etapas distintas previamente antecipadas e documentadas sob forma de projeto (ver em anexo 6).

Etapas do Estudo	Dados Recolhidos	Objetivo
1.ª Etapa: Aplicação de um questionário aos alunos Efetuou-se um diagnóstico acerca dos hábitos de leitura dos respetivos.	Questionário (ver anexo 12).	- Conhecer/Compreender os hábitos de leitura de cada aluno, no início do estudo.
2.ª Etapa: Discussão de ideias	Documentação produzida pela mestrandia (ver anexo 14).	- Fomentar nos alunos a vontade de construir e dinamizar um cantinho de leitura.
3.ª Etapa: Construção da “Estante Radiante”	Transcrição de videogravação com registo fotográfico (ver em anexo 15).	- Observar como os alunos trabalham em grande grupo em prol de um objetivo (construção do cantinho de leitura).
4.ª Etapa: Rotina ligada ao projeto da “Estante Radiante”	Videogravações (transcritas em anexo 16).	- Observar as atitudes e o empenho de cada aluno na dinamização do cantinho de leitura.
5.ª Etapa: Aplicação do mesmo questionário aos alunos Aplicou-se o mesmo questionário aos alunos no último dia de prática pedagógica.	Questionário (ver em anexo 12).	- Analisar o contributo que a implementação do projeto teve nos hábitos de leitura de cada aluno.
6.ª Etapa: Escrita de um texto orientado sobre a “Estante Radiante”	Documentação produzida pelos alunos (ver anexo 17 e 18).	- Verificar o ponto de vista pessoal de cada aluno sobre o projeto “A Estante Radiante”.
7.ª Etapa: Aplicação do mesmo questionário aos alunos Aplicou-se o mesmo questionário aos alunos no novo ano letivo, já quando os mesmos iniciavam o 3.º ano de escolaridade.	Questionário (ver em anexo 13).	- Perceber se a interrupção letiva de verão influenciou os hábitos de leitura dos alunos.
8.ª Etapa: Entrevista aos alunos Aplicou-se uma entrevista aos alunos sob forma de carta.	Entrevista Estruturada (ver em anexo 23).	- Confrontar os alunos com algumas das suas respostas aos questionários, pertinentes para este estudo; - Perceber porque os alunos assinalaram certas opções em algumas questões do questionário.
9.ª Etapa: Entrevista à Professora Cooperante Elza Santos	Entrevista Estruturada (ver em anexo 21 e 22).	- Entender o ponto de vista de uma professora experiente que acompanhou o projeto “A Estante Radiante” acerca do mesmo.

Quadro 1 - Apresentação das diferentes fases do estudo e respetivos instrumentos de recolha de dados.

Para recolher os primeiros dados aplicou-se um questionário de modo a fazer um diagnóstico dos hábitos de leitura dos alunos. Com os dados recolhidos, procedeu-se à criação de uma situação que despoletasse nos alunos a vontade de ter um “Cantinho de Leitura” e, posteriormente os conduziu a discutirem ideias entre si para a construção e exploração do mesmo espaço. Nesta etapa, tentou-se que os alunos percebessem o sentido e a importância deste espaço, estabelecendo uma rotina e algumas regras.

Numa terceira etapa, procedeu-se à construção deste canto de leitura, mais precisamente à construção da “Estante Radiante” (nome eleito pela turma). Todos os alunos se mostraram satisfeitos com a tarefa que lhes foi incumbida na respetiva construção. Seguidamente, a quarta etapa caracterizou-se por uma rotina implementada em sala de

aula que decorreu durante seis semanas, apenas às quartas-feiras e que consistiu em dinamizar atividades que provocassem a curiosidade dos alunos em ler os livros da “Estante Radiante” e a querer saber mais sobre os mesmos.

Antes de terminar a prática pedagógica nesta instituição aplicou-se novamente o mesmo questionário de modo a perceber se, de alguma forma, houve uma alteração dos hábitos de leitura com a implementação deste projeto. Na sexta etapa do estudo solicitou-se aos alunos que escrevessem um texto orientado, sobre a “Estante Radiante” de forma a perceber se, para além das perguntas explicitadas no inquérito os alunos tinham mais algum aspeto importante a referir sobre aquilo que sentiam em relação a este projeto.

Numa sétima etapa, verificou-se através da aplicação do mesmo questionário se, no início do novo ano letivo, os bons resultados apresentados no 2.º questionário se mantiveram. Na etapa seguinte, realizou-se uma entrevista estruturada aos alunos (sob forma de carta) de modo a confrontar os mesmos com algumas das suas respostas aos questionários, pertinentes para este estudo e, perceber porque os mesmos assinalaram certas opções em algumas questões do questionário.

Na última etapa, realizou-se uma entrevista estruturada à Professora Cooperante que acompanhou este projeto desde a sua conceção e deu continuidade ao mesmo. Com esta entrevista tentou-se perceber o ponto de vista de uma professora experiente acerca deste projeto: as vantagens, as limitações e o que poderia ter sido feito de maneira diferente.

3.3. PARTICIPANTES

Este estudo ocorreu numa Escola Básica de 1.º Ciclo situada num concelho pertencente à região de Leiria. Embora os 24 alunos da turma participassem neste projeto de leitura, procurando-se analisar se o mesmo contribuiu para o aumento dos hábitos de leitura dos alunos, foram estudados mais profundamente três alunos (estudos de caso).

Nesta turma, todos os elementos poderiam fazer parte de um estudo de caso pois, cada aluno manifestava formas diferentes de lidar com a leitura contudo, selecionaram-se os três alunos que se evidenciaram mais ao longo do projeto por diferentes razões. Seguidamente apresentam-se os três alunos que fazem parte dos estudos de caso:

- A Aurora era uma menina tímida, esforçada e empenhada nas tarefas que lhe eram propostas. Contudo, ao ser aplicado o primeiro questionário quando o projeto ainda não tinha sido implementado, descobriu-se que a mesma não tinha livros em casa.
- A Raquel era uma criança atenta, inteligente e teimosa, levando sempre a sua opinião avante. Ao contrário da menina anterior, a Raquel tinha acesso a variados livros no seio do seu ambiente familiar.
- O Jorge, um menino com dificuldades em iniciar a sua leitura e que no primeiro questionário admitiu que tinha mais de cinco livros em casa e não gostava de ler.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste estudo recorreu-se a diferentes técnicas de recolha de dados. Perceba-se que técnica é segundo Sousa & Baptista (2011)

“um conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação (...) é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo a que várias fontes relatem o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade” (p.70).

Assim, recorreu-se à técnica da observação participante onde, segundo Coutinho (2011), o investigador passa um longo período no contexto a observar e interagir com os participantes com o intuito de compreender melhor o assunto em estudo, contudo não é um membro do grupo. Esta técnica materializou-se em notas de campo descritivas (ver em anexo 14) que se caracterizam por ser o mais precisas possível (contêm poucas ou nenhuma inferências) em relação aquilo que os participantes dizem e como atuam (Coutinho, 2011).

Outra das técnicas utilizadas para a recolha de dados foi o questionário. A utilização deste instrumento “num projeto de investigação justifica-se sempre que há necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos-para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações, para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento” (Sousa & Baptista, 2011: 90). Dito isto, o investigador recorre ao inquérito quando necessita de recolher dados sobre uma vasta diversidade de comportamentos ou quando pretende investigar o mesmo tipo de variável em muitos inquiridos (Sousa & Baptista, 2011).

A videogravação, outro instrumento que se utilizou, permitiu-me ficar com a rotina gravada. Segundo Sousa (2009) esta técnica tem vindo a revelar-se útil e quase imprescindível para a recolha de dados no que diz respeito à investigação em educação. “A videogravação, apesar de também ter as suas limitações, proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos” (Sousa, 2009:200). Esta técnica é efetuada com uma câmara de vídeo que, segundo o autor, é uma “ferramenta” de observação muito eficaz pois é objetiva, direta e honesta.

Usou-se também a produção de materiais biográficos, como instrumento de recolha. Neste sentido, como se tratavam de alunos do 2.º ano que revelavam ainda dificuldades na construção de um texto, recorreu-se ao texto orientado. Moreira (2007) fala-nos das quatro formas de utilizar este instrumento segundo Pujadas (1992). Neste estudo utilizou-se uma destas formas: a solicitação “à pessoa ou pessoas cujo caso seja representativo ou ilustrativo do fenómeno a investigar (...) que elabora relato

autobiográfico, segundo as orientações do investigador ” (Moreira citando Pujadas (1992), 2007: 228).

De modo a recolher dados que me pudessem permitir cruzar informações até chegar a uma resposta, foram utilizadas duas entrevistas. As entrevistas fazem parte de uma técnica de recolha de dados que permite um relacionamento direto entre o entrevistado e o entrevistador. Foram efetuadas duas entrevistas estruturadas: aos alunos (sob forma de carta) e à Professora Elza Santos. Este tipo de entrevista apresenta-se com “questões que se encontram previamente formuladas, isto é, (...) o entrevistador estabelece um roteiro ou guião prévio de perguntas, não havendo liberdade de alteração dos tópicos ou inclusão de outras questões supervenientes” (Freixo, 2011: 193). A entrevista estruturada exige ao entrevistador e entrevistado o máximo rigor na informação, não havendo a liberdade de ambos se dispersarem por outros assuntos (Lopes & Pardal, 2011).

3.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

“A verificação empírica, componente de uma investigação social, realiza-se sobre dados colhidos numa amostra retirada (...) de um universo ou população”. (Lopes & Pardal, 2011:128)

Neste estudo recorreu-se à análise de conteúdo que, segundo Lopes & Pardal (2011) se representa sob forma de um instrumento de análise das comunicações. O mesmo instrumento tem “à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise - no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual. Ou, ainda, se o estudo o necessitar, o analista poderá ir longe – até aos registos sonoros” (Lopes & Pardal, 2011: 93). Esta análise tem a interpretação como suporte cognitivo e, o investigador tem de jogar com o rigor da objetividade e a leitura subjetiva na sua interpretação. Nisto, quem investiga deverá desvendar/descobrir na sua análise o que está por detrás de cada signo linguístico ou visual em cada registo (Lopes & Pardal, 2011).

Para analisar os dados recolhidos, estudaram-se os questionários, as transcrições das videograções, os textos orientados e as entrevistas estruturadas. Definiram-se categorias de análise, a partir dos objetivos específicos da investigação. Assim, analisou-se a evolução dos hábitos de leitura quer da turma em geral quer de cada um dos alunos estudos de caso desde o início do projeto até ao início do ano letivo seguinte; descreveu-se o envolvimento de cada aluno durante a implementação do projeto; e, refletiu-se sobre o contributo do projeto na melhoria dos hábitos de leitura dos alunos. Seguidamente, cruzaram-se os resultados obtidos com os dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Esta parte do relatório destina-se à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo deste estudo. Como foi referido, faz-se em primeiro lugar uma análise global dos resultados obtidos pela turma no seu todo, seguindo-se, posteriormente, três estudos de caso que procuram analisar em detalhe, o percurso realizado pelos três alunos selecionados.

4.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA TURMA

Como já foi referido anteriormente, este projeto nasceu de um desejo por parte dos alunos em conhecer histórias novas. Através do 1.º questionário (ver em anexo 12) pretendeu-se fazer um diagnóstico dos hábitos de leitura dos alunos para perceber se efetivamente este projeto faria sentido nesta turma de 2.º ano do 1.º CEB. Tendo em conta a tenra idade dos alunos, cada questão foi lida e devidamente explicada. As respostas não deixaram margens para dúvida, os alunos gostavam de ler mas apenas dois estavam a ler no momento um livro, a maior parte dos alunos não se lembrava do último livro que tinha lido nem conseguiam identificar-se com um género literário. Compreendemos que as atividades preferidas fora do tempo letivo eram, de uma forma geral, “Ler um livro” e “Pintar”. Para além disto, percebeu-se que um aluno não gostava de ler e que uma aluna não tinha livros em casa (ver anexo 19).

A partir da análise feita a estes resultados, começou a ganhar forma um projeto que teve em conta os pedidos iniciais dos alunos e as suas respostas ao questionário que consistia em construir e dinamizar um cantinho de leitura (ver em anexo 6). Depois do projeto ter sido aprovado pela orientadora cooperante Elza Santos, o mesmo foi implementado na sala de aula. Neste sentido, foi fomentada uma discussão de ideias sobre a temática da leitura devidamente orientada, com o objetivo de conseguir um pleno envolvimento dos alunos.

Para que houvesse a esperada discussão de ideias, levaram-se para a sala quinze livros com capas bastante apelativas e chamativas para as crianças. Houve logo a vontade por parte de todos os alunos em abrir e ler aqueles livros. Não lhes sendo feita a vontade, começaram a levantar uma discussão (ver anexo 14) que tinha como finalidade conseguir um livro para cada um. Os alunos resolveram este problema dizendo que podiam trazer de casa um ou mais livros para trocar com os seus colegas.

Seguidamente, ao conscientizar a turma que não tínhamos espaço na sala para colocar tantos livros e para efetuar as trocas, uma aluna respondeu que podíamos fazer uma estante pois não ocuparia muito espaço. Após todos os alunos terem concordado com esta ideia, sugeriu-se que se desse um nome à estante e, de muitos nomes propostos foi eleito um: “A Estante Radiante”. De forma a dinamizar esta estante, a turma concordou

que em todas as quartas-feiras iriam efetuar a troca de livros para assim, terem tempo de os ler.

No fim dessa mesma discussão, definiram-se regras para que os livros fossem devidamente estimados, como é visível no pequeno excerto da discussão que se apresenta:

Rita – Não arrancar as páginas dos livros.

Cristina B. – E mais?

José – Trazer os livros todas as quartas.

Daniel – Não escrever nos livros.

Depois desta discussão de ideias, os alunos perguntavam ansiosamente quando é que lhes iria ser permitido a construção da “Estante Radiante”, dando sempre ideias novas acerca da sua decoração e do espaço onde a mesma iria ficar. Chegado o dia da construção, já havia uma lista com o papel de cada um na construção da “Estante Radiante” e todos o aceitaram orgulhosamente (ver anexo 15).



Cristina B. – E quarta é dia de quê?

Todos – Da troca de livros.

(...)

Cristina B. – Amanhã faremos a troca de livros, há meninos que já trouxeram e outros que ainda não.

Janine – Eu vou trazer amanhã.

Carlota. – Eu também.

Carolina – Eu também.

Figura 4 - Alunos pintam “A Estante Radiante”.

Após da construção da “Estante Radiante”, implementou-se uma rotina. Assim, em todas as quartas-feiras havia as tão esperadas trocas de livros. Estas eram acompanhadas de pequenas atividades que tinham como finalidade despoletar o interesse dos alunos em ler os livros apresentados (por exemplo: apresentação de desenhos sobre a parte que os alunos mais gostaram do livro e jogo de questões acerca do livro). Nas transcrições do anexo 16, podemos verificar que a turma (em geral) lia e participava ativamente nas apresentações/atividades.



Figura 5- Cantinho de leitura.

Na última semana de aulas, os alunos responderam novamente ao questionário. Os resultados (anexo 19) mostram que 20 alunos estavam a ler um livro no momento tendo todos indicado o seu título e, os mesmos 20 alunos, conseguiram mesmo identificar o género literário preferido. As atividades preferidas continuaram a ser “Ler um livro” e “Pintar”. Os resultados mostram uma grande evolução relativamente aos hábitos de leitura dos alunos como se pode verificar, por exemplo, no gráfico 3 do anexo 19 que mostra que 11 alunos, no momento, estavam a ler mais de três horas por semana.

Logo após terem respondido pela 2.^a vez ao questionário, sugeriu-se aos alunos que escrevessem um texto que demonstrasse as suas opiniões acerca da importância que “A Estante Radiante” teve para a turma. Uma vez que se tratava de uma turma de 2.º ano de escolaridade e que, portanto, os alunos não possuíam, ainda, a capacidade de escrever um texto autonomamente, sugeriu-se que se guiassem por um texto orientado previamente preparado (anexo 17 e 18). Pela análise destes textos, consegue-se perceber que este projeto foi muito importante para os alunos quer individualmente quer no que diz respeito à turma:

Susana – “A estante foi importante para o 2.º (...) porque os livros são giros e nós aprendemos com eles. Para o próximo ano queremos a “Estante Radiante” porque os livros dão imaginação.”

Marco – “Esta estante foi muito importante para o 2.º (...) porque os livros trazem sempre uma lição. Para o próximo ano queremos a estante Radiante porque eu gosto de ler.”

No início do novo ano letivo, considerou-se pertinente verificar se os bons resultados obtidos aquando da aplicação do 2.º questionário se manteriam. Para tal aplicou-se o mesmo questionário pela terceira vez (anexo 13). Relativamente ao 1.º questionário houve um aumento significativo de alunos que estavam a ler no momento um livro e que tinham lido um livro há menos de um mês. É importante referir que no dia em que foi aplicado este questionário, verificou-se que um Encarregado de Educação ofereceu uma nova estante à turma. Foi com satisfação que se viu “A Estante Radiante” a crescer e a sensibilizar os Encarregados de Educação para a sua importância.

Segundo a Prof.^a Elza (ver anexo 21 e 22), no início do novo ano letivo os alunos lembraram-se do projeto, trouxeram mais livros mostrando vontade de dinamizar e renovar o espaço da “Estante Radiante”. Ainda foi afirmado pela mesma que os alunos leram no verão e o projeto “A Estante Radiante” fez com que eles tomassem o hábito de falar sobre as suas leituras.

	1.º Questionário (n.º de alunos)	2.º Questionário (n.º de alunos)	3.º Questionário (n.º de alunos)
Gostas de ler? (Sim)	19	20	20
Lês histórias: (Mais de duas vezes por semana)	11	11	15
Por semana, dedicas quantas horas à leitura? (Mais de três horas)	8	11	2
Não lês porque: (Preferes fazer outras coisas)	4	1	1
Há quanto tempo leste o último livro? (Estou a ler agora um livro)	2	20	7
Li porque: (Os meus pais deram-me o livro)	5	2	6
Tenho em casa: (Mais de 5 livros)	19	20	20

Quadro 2- Principais resultados dos questionários.

Considerando que a professora da turma deu continuidade ao projeto no ano letivo seguinte, foi enviada uma carta à turma, onde se pediu que cada aluno respondesse,

	N.º de alunos
Como vão as leituras? (Bem)	20
Escrevem os títulos dos livros que leram.	12
Continuam a gostar de ler.	20
Têm ido à mediateca.	8
Acham que a estante deverá continuar na sala.	20
Deram propostas para melhorar a estante.	14

Quadro 3 - Principais resultados das cartas.

contando como iam as suas leituras, que livros tinha lido, se continuava a gostar de ler, porque gosta de livros, se tem ido à mediateca, se acha que “A Estante Radiante” deveria continuar na sala e que proposta daria para melhorar a mesma. Através da análise das mesmas cartas, verificou-se os alunos se limitaram a responder às questões da carta (na própria carta), só três alunos responderam com outra carta com a ajuda dos Encarregados de Educação. Apesar disto, confirmou-se que os alunos ainda se encontravam entusiasmados com o projeto, que as suas leituras iam bem e referiram os livros que tinham lido ultimamente (ver em anexo 23).

A Prof.^a Elza Santos afirmou na entrevista que iria fazer os possíveis para enriquecer o projeto aliciando os alunos a trazer mais livros de casa, iria também envolver a mediateca da escola no projeto, ceder um espaço da sala para os alunos falarem do livro que levaram aos colegas e dinamizar discussões que permitam falar sobre os livros apresentados. Segundo a mesma, todo o processo de criação, deste projeto foi importante (construção do espaço, trazer os livros, tratar dos livros, o

envolvimento dos pais) pois melhorou o desempenho dos alunos nas diferentes áreas do saber permitindo fazer conexões entre elas.

No mês de abril de 2014 perguntou-se à Prof.^a Elza Santos se o projeto estava ainda a decorrer e se os alunos ainda demonstravam interesse pelo mesmo. Em resposta, a professora da turma admitiu que tem proposto atividades para a dinamização do cantinho da leitura relacionando-as com a mediateca. Afirmou também, que os alunos propuseram organizar os livros por géneros literários e elaboraram (fora do horário letivo) uma lista com quem iria ficar responsável por cada livro na interrupção letiva da Páscoa.

Em síntese, este projeto foi implementado numa turma com poucos hábitos de leitura, onde os textos que os alunos liam eram encarados como trabalho e não como lazer. O projeto “A Estante Radiante”, aumentou os hábitos de leitura que se mantiveram e mantêm, o que foi confirmado pela professora da turma que, reconhecendo a importância do projeto, decidiu continuá-lo.

4.1.1. ESTUDOS DE CASO

4.1.1.1. AURORA

A Aurora é uma menina tímida, esforçada e empenhada nas tarefas que lhe são propostas.

	17 de abril de 2013
Gosta de ler:	“Sim”
A leitura é:	“Fantástica”
Lê histórias porque:	“Mais de duas vezes por semana”
Não lê porque:	Não respondeu
Há quanto tempo leu o último livro	“Estou a ler agora um livro”
Leu porque:	“Tive interesse pela história”
Tem em casa:	Não tem livros em casa
Por semana, dedica à leitura:	“Meia hora ou menos”
Géneros preferidos:	“Histórias de animais”; “Contos de Fadas”; “Aventuras”; “Terror/Mistério”
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Ir para o recreio”; “Pintar”; “Ler um livro”; “Resolver exercícios dos livros”

As respostas dadas pela Aurora no 1.º questionário mostram que se trata de uma criança que desde o início evidenciou um grande gosto pela leitura, referindo-a como algo “fantástico”. Salienta-se que, apesar de inicialmente não ter livros em casa, esta circunstância não a impedia de ler.

Na fase de discussão de ideias que levou à construção da estante, a Aurora evidenciou sempre uma grande vontade de manusear os livros embora, pelas razões já apresentadas, não fosse permitido fazê-lo. Durante este período de discussão, a Aurora, muito tímida, limitou-se a ouvir os colegas.

Quadro 4 - Respostas da Aurora ao 1.º questionário.

No entanto, entusiasmada com o projeto, pouco a pouco, a Aurora começou a dar ideias para que a simples estante de cartão que se levou para a sala se transformasse numa estante radiante e colorida.



Figura 6 – Construção da " Estante Radiante".

Cristina B. – Se ela não está radiante então, o que lhe falta?

(...)

Aurora – Falta pinturas e....

(...)

Cristina B. – Então Aurora?

Aurora – Falta decorar.

Durante a rotina implementada, todas as quartas-feiras a Aurora foi sempre pontual nas suas entregas e nas suas leituras. De facto, a Aurora trazia sempre o livro requisitado na sua mochila e, nos momentos em que terminava uma atividade mais cedo que o previsto, retirava o livro da mochila e lia algumas páginas. Nas atividades propostas em todas as quartas-feiras a Aurora melhorou a sua expressão oral, apesar de não conseguir superar a sua timidez.



Figura 7 - Desenho da Aurora.

Cristina B. – Então qual foi a parte que mais gostaste da história? (Aurora)

Aurora – Foi quando assaltaram a casa e a má levou os cãesinhos.

No final do ano letivo, por motivo de doença, a Aurora não respondeu ao 2.º questionário, nem construiu o texto orientado.

No início do novo ano letivo, os resultados do terceiro preenchimento do questionário, mostram um reforço positivo de todas as ações ligadas à leitura. Na realidade, a Aurora continuou a ter como uma das suas atividades preferidas a leitura, já tinha mais do que 5 livros em casa, aumentou para cerca de uma a duas horas semanais o tempo dedicado à leitura e conseguiu identificar-se com apenas um género literário. Ainda neste questionário, é possível verificar que uma das suas atividades preferidas fora do horário

2 de outubro 2013	
Gosta de ler:	“Sim”
A leitura é:	“Fantástica”
Lê histórias porque:	“Mais de duas vezes por semana”
Não lê porque:	Não respondeu
Há quanto tempo leu o último livro	“Há menos de um mês”
Leu porque:	“Tive interesse pela história”
Tem em casa:	“Mais de 5 livros”
Por semana, dedica à leitura:	“Entre uma a duas horas”
Gêneros preferidos:	“Aventuras”
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Ler um livro”; “Outros”

Quadro 5 - Respostas da Aurora ao 3.º questionário.

seus hábitos de leitura e o gosto pela leitura, a ponto de solicitar à mãe a aquisição de livros. A Aurora é um exemplo muito positivo de como projetos desta natureza podem contribuir para o desenvolvimento dos hábitos de leitura das crianças. É igualmente de salientar que o envolvimento da Aurora neste projeto ajudou-a a vencer a sua timidez, desenvolvendo a sua capacidade de comunicação oral e escrita.

17 de abril de 2013	
Gosta de ler:	“Sim”
A leitura é:	“Fantástica”
Lê histórias porque:	“Mais de duas vezes por semana”
Não lê porque:	Não respondeu
Há quanto tempo leu o último livro	“Há menos de um mês”
Leu porque:	“Gostei da capa”; “Um amigo disse que era giro”; “Tive interesse pela história”
Tem em casa:	“Mais de 5 livros”
Por semana, dedica à leitura:	“Meia hora ou menos”
Gêneros preferidos:	“Aventuras”
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Resolver exercícios dos livros”

Quadro 6 - Respostas da Raquel ao 1.º questionário.

letivo é ler um livro.

Relativamente à sua carta (ver anexo 23), a aluna afirmou que as suas leituras iam bem, que já tinha livros em casa porque a sua mãe comprou, que gostava de ler porque habituou-se a fazê-lo e passou a adorar, que não tem ido à mediateca porque quando lá vai requisitar já não há livros do seu agrado e que não tem nenhuma proposta para melhorar a “Estante Radiante” *“porque ela está linda como está”*.

Em síntese, a Aurora foi uma criança que apesar de inicialmente possuir apenas alguns hábitos de leitura, se envolveu muito no projeto, sendo notável como desenvolveu os

4.1.1.2. RAQUEL

A Raquel era uma criança atenta, inteligente e teimosa, tentando levar sempre a sua opinião avante. O seu trabalho era normalmente muito centrado em si mesma e pouco participava nas apresentações orais dos seus colegas.

A Raquel diferenciava-se dos outros alunos por ter acesso a uma vasta panóplia de géneros literários em casa, pelo que se quis compreender se um projeto desta índole poderia contribuir significativamente para o percurso leitor da Raquel.

As opções selecionadas pela Raquel no 1.º questionário mostram que a mesma é uma

criança que evidencia uma relação harmoniosa

com os livros e com a leitura, considerando-a “Fantástica”. No entanto, tendo um contacto constante com diversos géneros literários, a atividade que prefere fazer fora do horário letivo é resolver exercícios dos livros.

No dia em que se levaram os quinze livros para a sala de modo a cativar os alunos para a construção de um cantinho de leitura, a Raquel foi a aluna que mostrou mais entusiasmo dando ideias para que se pudesse avançar com o projeto ao mesmo tempo que envolvia os colegas nas suas ideias. O nome do projeto foi sugerido por ela e eleito por todos. Logo após a discussão de ideias, a aluna tinha todos os dias uma ideia nova acerca da dinamização do projeto e acerca da futura construção do cantinho de leitura da sua sala (espaço e a decoração).

Chegado o dia da construção da “Estante Radiante”, a Raquel mostrou-se muito ansiosa para saber qual seria o seu contributo na construção deste espaço.



Figura 8 – Construção da "Estante Radiante".

Cristina B. – Como se chama esta estante?

Raquel – Radiante [mostrando entusiasmo]

Cristina B. – Radiante, só?.

(...)

Marco – Estante Radiante.

Cristina B. – E acham que ela está radiante?

Todos – Não!

(...)

Cristina B. – Se ela não está radiante então, o que lhe falta?

(...)

Raquel – Desenhar [esboçando um sorriso].

Durante todas as dinamizações deste espaço construído pela turma, conseguimos ver que a Raquel passou a ser um dos elementos que mais participava nas atividades, falando sobre o seu trabalho e dando opiniões acerca do trabalho dos outros. A Raquel abraçou este projeto e continuava, em quase todos os dias de prática pedagógica a dar propostas para melhorar e dinamizar “A Estante Radiante”, apresentando uma curiosidade incessante nas atividades que se tinha planificado para as quartas-feiras. Notou-se que foi importante para a Raquel participar neste projeto na sua sala pois, foi ao encontro daquilo que efetivamente gostava e isso impulsionou toda a sua participação e motivação ao longo das aulas.



Figura 9 – Desenho da Raquel.

Raquel – Foi este o livro que levei.

Prof.ª Elza – Ah! Chicken Little.

Raquel – E esta foi a parte quando vieram, veio o pequenino numa nave e depois vieram os pais dele e o Chicken Little entregou o filho.

Prof.ª Elza – Muito bem!

11 de junho de 2013	
Gosta de ler:	“Sim”
A leitura é:	“Fantástica” e “Misteriosa”
Lê histórias porque:	“Mais de duas vezes por semana”
Não lê porque:	Não respondeu
Há quanto tempo leu o último livro	“Estou a ler agora um livro”
Leu porque:	“Gostei da capa” e “Os meus pais deram-me o livro”
Tem em casa:	“Mais de 5 livros”
Por semana, dedica à leitura:	“Uma hora ou menos”
Gêneros preferidos:	“Todos”
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Pintar” e “Ler um livro”

Quadro 7 -Respostas da Raquel ao 2.º questionário.

Quando se aplicou o questionário pela segunda vez, a Raquel mostrou que ainda achava a leitura fantástica mas, passou a considerá-la também misteriosa. Mostrou também que tinha aumentado o tempo dedicado à leitura (uma hora ou menos) e que estava a ler no momento um livro. Ainda neste questionário, respondeu que passou a gostar de todos os géneros literários e que uma das suas atividades preferidas fora do tempo letivo era ler.

No texto orientado que foi pedido a cada aluno, a Raquel refere que “A Estante Radiante” foi importante para a turma porque tinha livros engraçados e era muito

colorida. Ainda referiu que para o próximo ano letivo queria que a estante continuasse porque gosta de ler e de ver imagens.

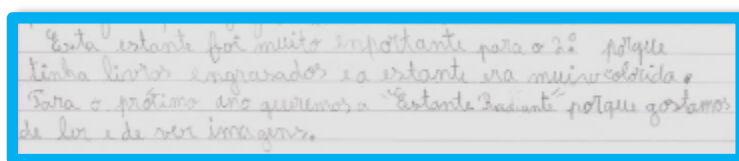


Figura 10 - Parte do texto orientado da Raquel.

No início do novo ano letivo, quando foi aplicado o inquérito pela terceira vez verificou-se que a aluna continuava a gostar de ler, a considerar a leitura fantástica e misteriosa e a ler mais de duas vezes por semana em meia hora ou menos. Referiu ainda que tinha lido o último livro há menos de um mês porque lho deram. Os seus géneros preferidos passaram a ser histórias de animais e aventuras e, o que gostava mais de fazer fora do horário letivo era pintar.

No que diz respeito à sua carta, a Raquel referiu que as suas leituras estavam a correr muito bem, nomeou os dezassete livros que leu nas férias e, afirmou que continuava a gostar de ler porque aprendia muito com o que lia e ao mesmo tempo se divertia.

2 de outubro de 2013	
Gosta de ler:	“Sim”
A leitura é:	“Fantástica” e “Misteriosa”
Lê histórias porque:	“Mais de duas vezes por semana”
Não lê porque:	Não respondeu
Há quanto tempo leu o último livro	“Há menos de um mês”
Leu porque:	“Porque me deram o livro”
Tem em casa:	“Mais de 5 livros”
Por semana, dedica à leitura:	“Meia hora ou menos”
Gêneros preferidos:	“Histórias de animais” e “Aventuras”;
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Pintar”

Quadro 8 - Respostas da Raquel ao 3.º questionário.

Nesta carta, perguntou-se à Raquel porque passou a achar que a leitura era misteriosa e a mesma respondeu: *“Porque ao lermos o título do livro imaginamos logo a história, embora depois de lermos o livro a história possa não ser exatamente aquilo que nós pensamos ao início”*. Perguntou-se também se a aluna frequentava a mediateca da escola, ao que respondeu: *“Não tenho ido à mediateca da escola, porque gosto mais da “Estante Radiante”, uma vez que fomos nós que a criamos, diz-me mais! Gosto mais de ler os livros dos meus colegas e também gosto de partilhar os livros que tenho.”* A Raquel refere ainda que o projeto

deverá continuar na sala porque foi uma bela

ideia e propõe: colorir a nova estante; haver uma aula em que todos apresentem oralmente os seus livros à turma durante a semana; comemorar o aniversário da “Estante Radiante” com desenhos dos livros que os meninos leram e colocá-los na estante.

Em síntese, a Raquel foi uma aluna que sempre teve acesso a variados géneros literários em casa e lia muito. Contudo, inicialmente mostrava-se desmotivada com as suas leituras. Tendo sido dada a oportunidade de construir um cantinho de leitura na sala de aula, foi bem visível que a motivação da Raquel aumentou e, conseqüentemente fez com que desenvolvesse os seus hábitos de leitura e o seu gosto pela mesma, a ponto de todos os dias da minha prática pedagógica ter dado ideias novas e diferentes para dinamizar este espaço. A Raquel é outro exemplo muito positivo de como projetos desta natureza podem contribuir para o desenvolvimento dos hábitos de leitura das crianças. É igualmente importante, referir que o envolvimento da Raquel neste projeto auxiliou-a a descentrar-se dela mesma, desenvolvendo a sua capacidade oral no que diz respeito ao ato de participar no trabalho dos colegas e cooperar com os mesmos.

4.1.2. JORGE

	17 de abril de 2013
Gosta de ler:	“Não”
A leitura é:	“Misteriosa” e “Assustadora”
Lê histórias porque:	“Não leio”
Não lê porque:	“Preferes fazer outras coisas”
Há quanto tempo leu o último livro	“Há um mês”
Leu porque:	“Um amigo disse que era giro”
Tem em casa:	“Mais de 5 livros”
Por semana, dedica à leitura:	Não respondeu
Gêneros preferidos:	Não respondeu
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Ir para o recreio”; “Pintar”; “Ir para a mediateca”

Quadro 9 -Respostas do Jorge ao 1.º questionário.

O Jorge, é um menino tímido com dificuldades em iniciar a sua leitura, que passa despercebido na aula. Na avaliação da leitura em voz alta, verificou-se que o aluno gaguejava ao dar início à mesma. No entanto, observei diretamente que os reforços positivos dados ao Jorge (pela Prof.^a Elza Santos e pelo grupo de PP) levaram a que, apesar de não conseguir superar a gaguez, fosse mais confiante ao iniciar a leitura.

As respostas do Jorge ao 1.º questionário mostram que se trata de uma criança que não gosta de ler, referindo a leitura como sendo “misteriosa” e “assustadora”. Contudo uma das atividades preferidas, fora do tempo letivo, é ir para a mediateca.

Como dito anteriormente, o Jorge era um aluno tímido e passava despercebido nas aulas, só através do que ele escrevia é que conseguíamos aceder ao que o mesmo estava a pensar ou ao seu verdadeiro conhecimento dos conteúdos. Assim, na discussão de ideias, tal como a Aurora, o mesmo ficou em silêncio reagindo às ideias dos colegas apenas com sorrisos.



Figura 11 - Construção da "Estante Radiante".



Figura 12 - Desenho do Jorge.

Posteriormente, na construção da “Estante Radiante” o aluno continuou sem se expressar oralmente mas, mostrou entusiasmo na tarefa que lhe foi proposta.

Na rotina registada através de videograções, o aluno continuou a ser pouco participativo no projeto:

Cristina B. – Tenta explicar como era o final da tua história.
Jorge – A história [cala-se com ar pensativo]
Cristina B. – Leste o livro? Leste ou não leste?
Jorge – Não.
 (...)
 Cristina B. – Porque não leste o livro?
Jorge – Ah...
Cristina B. – Podes ser sincero, porque não leste o livro?
 (...)
Jorge – Não tive tempo.
Prof.ª Elza e Cristina B. – Então pronto!
Cristina B. – Amanhã trazes o livro está bem?
Jorge – Sim.

Chegada a hora de apresentar os livros que tinha requisitado, o Jorge ficava tenso ao ter de o fazer para a turma e assumia que não tinha lido ou que não sabia a resposta ao que lhe era perguntado. Contudo, na hora de efetuar a troca do seu livro ficava muito entusiasmado, o que nos fazia duvidar daquilo que tinha afirmado anteriormente.

11 de junho de 2013	
Gosta de ler:	“Sim”
A leitura é:	“Fantástica” e “Misteriosa”
Lê histórias porque:	“Mais de duas vezes por semana”
Não lê porque:	Não respondeu
Há quanto tempo leu o último livro	“Estou a ler agora um livro”
Leu porque:	“Os meus pais deram-me o livro”
Tem em casa:	“Mais de 5 livros”
Por semana, dedica à leitura:	“Mais de três horas”
Géneros preferidos:	“Terror/Mistério”
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Resolver exercícios dos livros”

No 2.º questionário, na última semana do projeto, o aluno admitiu que passou a gostar de ler, passou a considerar a leitura “Fantástica” e “Misteriosa”, passou a ler mais de duas vezes por semana em três horas, estava a ler no momento um livro e conseguiu nomear o seu género preferido. Posteriormente, no texto orientado proposto ao aluno, o Jorge refere que a estante foi importante para a turma porque foi gira, engraçada e divertida. Diz ainda que para o próximo ano letivo gostaria que a estante continuasse porque o título da mesma era giro e porque a estante estava pintada às cores.

Quadro 10 - Respostas do Jorge ao 2.º questionário.

A forma como o Jorge se expressou através da escrita contrariou os discursos orais que o mesmo efetuava em grande grupo. Contudo, através da escrita mostra que o projeto foi, de alguma forma, importante e desenvolveu no mesmo o gosto pela leitura.

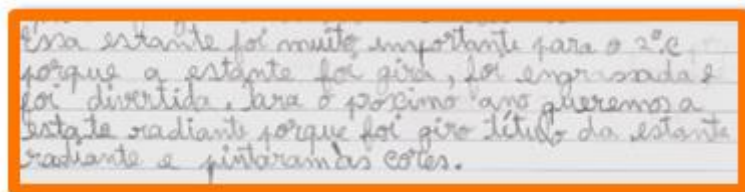


Figura 13 - Parte do texto orientado do Jorge.

2 de outubro de 2013	
Gosta de ler:	“Sim”
A leitura é:	“Fantástica” e “Misteriosa”
Lê histórias porque:	“Mais de duas vezes por semana”
Não lê porque:	“Tens dificuldades na leitura”
Há quanto tempo leu o último livro	“Há menos de um mês”
Leu porque:	“Os meus pais deram-me o livro”
Tem em casa:	“Mais de 5 livros”
Por semana, dedica à leitura:	“Entre uma a duas horas”
Gêneros preferidos:	“Banda desenhada”
Atividades preferidas fora do horário letivo:	“Ler um livro”

No início do novo ano letivo, o aluno respondeu ao mesmo questionário pela terceira vez e afirmou novamente que gostava de ler, que não lia mais devido às dificuldades na leitura, que leu o último livro há menos de um mês porque os pais lho deram, que lia entre uma a duas horas e que gostava de “Ler um livro” fora do horário letivo. Notou-se assim, uma grande evolução em relação ao 1.º questionário.

Na resposta que o aluno deu à carta enviada, o mesmo refere que as suas leituras estavam boas e que tinha lido ultimamente muitos livros. Perguntou-se

Quadro 11- Respostas do Jorge ao 3.º questionário. nesta carta ao Jorge porque é que antes do projeto não gostava de ler e ele respondeu:

“Porque eu estava a pensar que os livros não eram engrassados.”. Seguidamente, perguntou-se porque é que no último inquérito tinha achado a leitura misteriosa e o mesmo respondeu que foi por achá-la interessante. Ainda nesta carta, o Jorge refere que tem ido à mediateca porque os livros de lá são giros, que “A Estante Radiante” deveria continuar porque é linda e que dever-se-ia decorar a nova estante e colocar lá mais livros.

Em síntese, o Jorge foi uma criança que apesar de inicialmente ter admitido que não gostava de ler e que achava a leitura “Misteriosa” e “Assustadora”, abraçou o projeto tirando partido do mesmo, desenvolvendo os seus hábitos de leitura e o gosto pela mesma, a ponto de no 3.º questionário ser um dos alunos que mais tempo por semana dedicava à leitura. O Jorge é um exemplo diferente de como projetos desta índole podem contribuir para o desenvolvimento dos hábitos de leitura dos alunos. É relevante referir-se que o envolvimento do Jorge neste projeto ajudou-o a desenvolver a sua capacidade de comunicação escrita. No entanto, não o conseguiu ajudar a vencer a sua timidez e a desenvolver a sua comunicação oral.

4.2. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS APRESENTADOS

O presente estudo partiu da questão: “Em que medida a implementação de um projeto de leitura, numa turma de 2.º ano, contribui para o desenvolvimento de hábitos de leitura nos alunos?”. Tendo em conta a questão em estudo e os objetivos propostos para o mesmo, parece possível de concluir-se que a implementação de um cantinho de leitura construído e dinamizado pelas crianças influenciou positivamente os seus hábitos de leitura. De facto, procurou-se implementar um projeto do interesse dos alunos pois, de acordo com Curto *et al.* (2008), é necessário implementar

“Situações de leitura que tenham sentido por si mesmas, que estejam relacionadas aos temas que despertam a curiosidade das crianças, que estejam orientadas para o prazer e que lhes permitam certa margem de escolha sobre o que irão ler e de como irão fazê-lo” (p.172).

O papel da professora estagiária/investigadora foi muito importante ao longo de todo o processo (observação dos desejos das crianças, levantamento de ideias, construção e dinamização de um cantinho de leitura). Tal como Coutinho & Azevedo (2007) referem que

“Podemos incluir, aproveitar e valorizar, nas nossas práticas docentes, as maneiras como as crianças (...) se misturam com os livros pois, desta forma, estamos a partir das suas experiências de vida permitindo que eles próprios se relacionem de uma forma mais amistosa e autónoma com esses mesmos livros desenvolvendo-se naturalmente como leitores” (p.39).

A meu ver, o que foi mais marcante neste projeto “A Estante Radiante” foi o envolvimento dos alunos, a alegria e o empenho que demonstraram todas as quartas-feiras. Atualmente, um ano depois da construção deste cantinho de leitura, a Prof.ª Elza Santos afirmou que os alunos continuam envolvidos neste projeto: organizaram os livros por géneros literários; mantêm o cantinho limpo, apelativo e organizado; elaboraram uma lista fora do horário letivo (antes da interrupção letiva de Páscoa) para definir que livros cada aluno podia requisitar; e cada vez mais, mostram o seu gosto pela leitura. De acordo com Pontes & Barros (2007),

“para gostar de ler, é fundamental saber ler (sem esforço) e ter motivação para o fazer, e porque estas duas condições podem ser melhor satisfeitas com a ajuda do professor, é imprescindível que este se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento do gosto pela leitura, para que a mesma deixe de ser sinónimo de trabalho, e até aborrecimento” (p.71).

Da análise conjunta que se fez com a Professora Elza Santos, sobressaíram alguns aspetos que ambas consideramos que foram uma mais-valia, no sentido de terem contribuído para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Dito isto, o projeto “A Estante Radiante”:

- Permitiu criar melhores condições de aprendizagem na medida em que permitiu aos alunos aceder a mais informação;

- Criou condições para desenvolver a criatividade e espírito crítico dos alunos;
- Permitiu o melhoramento da leitura dos seus alunos;
- Permitiu que os alunos tivessem contacto com livros diversificados;
- Possibilitou o contacto com vários tipos de escrita;
- Permitiu que as crianças que não tinham livros em casa tivessem acesso aos mesmos em sala de aula;
- Criou o hábito nos alunos de dialogarem sobre o que liam;
- Permitiu o desenvolvimento da expressão oral, tornando-os mais ativos e desinibidos;
- Permitiu que maior parte dos alunos ganhasse hábitos de leitura, requisitando os livros num maior número de vezes quer na sala, como na mediateca e na biblioteca municipal;
- Contribuiu para que os alunos achassem importante falar dos seus livros e recomendá-los aos colegas.

Em síntese, concluiu-se através de uma análise dos dados, que a construção e dinamização do projeto “A Estante Radiante” contribuiu para estimular e fomentar os hábitos de leitura nesta turma de 2.º ano do 1.º CEB.

5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo pretendia proporcionar aos alunos uma rotina que respondesse aos vários pedidos dos mesmos em conhecer histórias novas e livros diversificados, pois os textos trabalhados em sala de aula eram encarados apenas como trabalho. Assim, quis-se estudar o impacto da criação de um cantinho de leitura com livros trazidos pelos alunos, na estimulação da leitura autónoma dos mesmos. De acordo com Curto *et al.* (2008)

“Quanto ao interesse de crianças por livros (...) de baixa qualidade, convém lembrar que somente o contato positivo com a literatura de qualidade vencerá a literatura-lixo. E jamais devemos nivelar por cima a qualidade dos livros ao alcance das crianças. Nada impede a presença, nas aulas de três a oito anos, de autores clássicos, de encadernações de qualidade, de bons ilustradores, etc.” (p. 180).

De modo a obter uma resposta para a questão em estudo foi construído um questionário aplicado três vezes e foram analisados: os documentos produzidos pelos alunos, as transcrições de aulas e a entrevista estruturada à Prof.^a Elza Santos. Pretendeu-se assim com esta análise, perceber se a construção e dinamização de um cantinho da leitura fomentou os hábitos de leitura dos alunos. Para além disto, pretendia-se, através do projeto “A Estante Radiante” responder a um desejo das crianças, bem como permitir que os mesmos tivessem contacto com diversos géneros literários e, através disto, desenvolver o gosto pela leitura.

Definidos os objetivos deste estudo, foi implementada uma rotina em sala de aula onde em todas as quartas-feiras, cada criança participava em pequenas atividades que tinham a finalidade de aguçar a curiosidade dos colegas em ler o livro apresentado e, conseqüentemente, querer trocar o seu pelo mesmo.

Este estudo teve início no momento em que foi discutido com os alunos como fazer com que cada um pudesse consultar um livro. A partir desse momento, os alunos chegaram às intenções delineadas e dinamizaram-nas. O projeto foi assumido como uma ideia da turma e era isso que os motivava e, um ano depois da implementação do mesmo, continuam motivados fazendo descobertas neste espaço e retirando o máximo de aprendizagens do mesmo.

Para uma análise profunda dos dados recolhidos, definiram-se três categorias de análise, centradas nos objetivos específicos da investigação: analisou-se a evolução dos hábitos de leitura quer da turma em geral quer de cada um dos estudos de caso desde o início do projeto até ao início do ano letivo seguinte; descreveram-se o envolvimento de cada aluno durante a implementação do projeto; e, refletiu-se sobre o contributo do projeto na melhoria dos hábitos de leitura dos alunos. Através desta análise, verificou-se que apesar de inicialmente esta turma de 2.º ano ter poucos hábitos de leitura, a mesma

envolveu-se no projeto, desenvolvendo assim, os seus hábitos de leitura. Este projeto, trouxe muitas experiências favoráveis para o percurso de vida dos alunos: os que tinham poucos ou nenhuns livros em casa passaram a ter mais de 5 livros; os que não gostavam de ler passaram a gostar; alguns Encarregados de Educação envolveram-se no projeto dando uma estante nova e maior para a sala; a turma tornou-se mais unida e solidária. Como se disse anteriormente, com este estudo percebeu-se que projetos desta índole contribuem para o desenvolvimento dos hábitos de leitura das crianças. Por outro lado, este projeto, contribuiu para desenvolver a comunicação oral e escrita de todos os elementos da turma. Os resultados obtidos permitem chegar a uma conclusão geral: Através do projeto “A Estante Radiante”, fomentou-se em geral, os hábitos de leitura dos alunos que se mantiveram e mantêm. Todos estes aspetos foram identificados pela professora da turma que decidiu dar continuidade ao projeto.

Os estudos de caso permitiram estudar três maneiras diferentes de vivenciar o projeto e de crescer com o mesmo. A Aurora, a aluna que não tinha livros, continuou a gostar de ler, melhorou a sua expressão e comunicação oral e, passou a ter mais de cinco livros em casa.

A Raquel, a aluna que tinha contacto constante com muitos livros e géneros literários, evoluiu na comunicação oral: passou a observar e analisar criticamente o trabalho dos colegas e a apresentar ideias que aliciavam toda a turma na dinamização do cantinho da leitura. Para além disto, mostrou que passou a relacionar-se de uma forma ativa com os livros, lendo-os e valorizando-os mais.

Finalmente, o Jorge, o aluno que não gostava de ler, foi o elemento que mais se destacou nesta turma pela sua grande evolução. O Jorge passou a gostar de ler e a considerar a leitura como lazer e não como uma obrigação. Apesar de o Jorge ter apresentado muitos progressos na sua expressão escrita, fundamentalmente aumentando a confiança na sua capacidade escritora, o mesmo não se verificou relativamente à sua expressão e comunicação oral. Admitimos, no entanto, que ao descobrir o prazer da leitura, necessariamente esta capacidade irá evoluir.

Os resultados apresentados mostram que a dinamização deste projeto, permitiu que as crianças desenvolvessem competências a nível: da expressão e comunicação oral; da leitura; e do conhecimento explícito da língua que conseqüentemente, fez com que eles se sentissem mais motivados para ler. Como referem Pontes & Barros (2007), para o aluno gostar de ler é crucial que ele o saiba fazer sem dificuldade e se sinta motivado para tal. Assim o papel do professor torna-se fundamental na medida em que, proporciona atividades e/ou projetos que conduzam ao desenvolvimento destas competências.

Um ano depois da implementação do projeto “A Estante Radiante”, a Prof.^a Elza Santos afirmou que a Raquel e a Aurora lêem muito bem. O Jorge está a ser acompanhado por uma terapeuta da fala e está muito empenhado em conseguir ler sem dificuldade. Em relação à turma em geral, continuam a dinamizar o cantinho da leitura contudo, a professora da turma referiu que, apesar de ter passado a realizar atividades na mediateca, os alunos não requisitam livros nesse espaço porque têm a sua estante na sua sala de aula.

Deste modo, creio que os objetivos definidos para esta investigação foram atingidos, uma vez que identifiquei e compreendi os hábitos de leitura de cada aluno, antes e após a criação de um cantinho de leitura, conheci os pontos de vista dos mesmos em relação à criação e continuação deste espaço e fometei, através do mesmo, hábitos de leitura nos alunos.

No entanto, constataram-se algumas limitações relativamente ao estudo. Em primeiro lugar, a minha falta de experiência no âmbito da investigação que fez com que não concretizasse de maneira correta todos os passos que a mesma exige. Outra das limitações foi a falta de tempo para a recolha de dados, só me foi possível acompanhar de perto os primeiros passos do projeto.

Por último, o facto de não ter planificado atividades de exploração/dinamização fundamentadas. Considero que ao ter permitido que os alunos conduzissem a sua aprendizagem partindo de pequenas propostas dadas por mim (por exemplo: um desenho da parte preferida da história ou jogo de questões sobre a história) revelou-se desvantajoso pois a exploração das atividades não foi tão rica. Dito isto, se tivesse planificado tarefas em que os alunos tivessem mais tempo para escrever e falar do que leram teria acompanhado de uma forma mais profunda a evolução de cada aluno.

Contudo, apraz-me saber que com esta prática pedagógica contribuí para o favorecimento do percurso leitor de cada aluno deixando uma pequena marca naquela turma. Orgulho-me pela professora da turma ter dado continuidade ao projeto e, principalmente, pelos alunos continuarem a valorizá-lo e a fazê-lo crescer. Deste modo, este estudo despertou em mim a curiosidade pela investigação, pois foi muito significativo para a minha formação, analisar a evolução dos alunos partindo de algo proposto por mim e, sobretudo, saber que isso influenciará o percurso de vida dos alunos que passaram por este estudo.

Finalmente, recomenda-se a realização de mais projetos de investigação neste âmbito, sugerindo-se a inclusão da escrita através de um “Diário das Leituras”. Pereira (2000), presente na revisão da literatura, afirma que através do mesmo

“o aluno exterioriza as suas reacções à leitura de textos literários, com a consciência de que não o faz apenas para si, mas para os professores e colegas, assume, antes de mais, o

estatuto de momento de aprendizagem de uma determinada modulação da linguagem conceptual...falar acerca dos textos” (p.78)

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A construção do presente relatório foi de facto muito importante para a minha formação quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Comparo o percurso efetuado neste Mestrado a um percurso efetuado num deserto na medida em que muitas vezes encontramos-nos exaustos, famintos e com vontade de desistir, mas no entanto, há sempre algo que nos faz querer sobreviver e lutar pelos nossos objetivos. Com força, determinação, abdicção e alguns sorrisos (para fazer frente aos maus momentos) consegui chegar ao fim deste percurso com orgulho e satisfação.

No que concerne à dimensão reflexiva considerei importante manifestar através da escrita o que realmente foi mais significativo para mim nos diferentes contextos que passei ao longo das minhas práticas pedagógicas. Embora não tenha tido a liberdade total para escrever tudo o que realmente foi significativo devido à limitação da dimensão do relatório, ter de selecionar o que de facto foi mais significativo fez-me refletir, depois de um distanciamento da prática pedagógica efetuada, sobre a minha participação e o meu empenho nos diferentes contextos. Tudo isto fez-me tomar consciência do que fiz e do que poderia ter feito para responder às necessidades das crianças mais rapidamente e eficazmente. No final da escrita da dimensão reflexiva percebi que de contexto a contexto fui-me tornando cada vez mais observadora/crítica, cada vez mais atenta às necessidades das crianças e à forma como poderia responder às mesmas.

A dimensão investigativa foi, noutro sentido, igualmente importante para mim. Aprendi a importância de ser-se um educador/professor investigador. Espero que esta seja a primeira de muitas investigações em educação e que numa após a outra consiga crescer e ir-me completando enquanto profissional de educação.

Com a conclusão deste relatório terminarei a etapa da minha vida que contribuiu imenso para a minha formação a vários níveis. Contudo, estou bem longe de me sentir completa. No futuro, tentarei (todos os dias) buscar novos desafios que me permitam desenvolver mais competências e adquirir mais aprendizagens tendo, sem dúvida, como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças/alunos que passarão pela minha vida.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P.; Alonso, L.; Peralta, M.; Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J.; Fernandes, M.; Santos, L. (2002). *Avaliação das Aprendizagens- Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Amor, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologias*. Porto: Texto Editora.

Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar, Sétima Edição*. Aravaca: Mc Graw Hill.

Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores: Da teoria às práticas*. Braga: I.E.C.U.M.

Azevedo, F. (2007). *Construir e Consolidar Comunidades Leitoras em Contextos Não Escolares* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 149-164). Lisboa: Lidel.

Balça, Â. (2007). *Da leitura à Escrita na Sala de Aula: Um Percorso Palmilhado com a Literatura Infantil* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.

Barbeiro, L. (1999). «A escola e o livro em relação». In *Educação & Comunicação* [revista semestral] n.º 1. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Barbosa, A.; Coutinho, R. (2008). *Arte/ educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.

Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis: UFSC. Acedido a 10 de Fevereiro de 2013, <http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t079039156457.PDF>

Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M.; Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cadima, A.; Gregório, C.; Pires, T.; Ortega C.; Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, M. (2007). *Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Minho: Universidade do Minho. Acedido a 10 de Fevereiro de 2013: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7291?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo.

Costa, A. (cord.); Pegado, E.; Ávila, P.; Coelho, A. (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação.

Costa, A. (cord.); Pegado, E.; Ávila, P.; Coelho, A. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Costa, M. (2011). *O cumprimento das directrizes da IFLA/UNESCO nas Bibliotecas Escolares do Concelho de Braga: estudo de caso*. Braga: Universidade Católica de Braga.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, V.; Azevedo, F. (2007). *A importância do Ensino Básico na criação de Hábitos de Leitura* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 35-44). Lisboa: Lidel.
- Curto, L.; Morillo, M.; Teixidó, M. (2008). *Escrever e Ler – Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, C. (2011). *A importância de contar histórias no Jardim-de-infância*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido a 10 de Fevereiro de 2013: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/483>
- Dionísio, M. (2005). *Pedagogia da Leitura: Princípios e Práticas* in Viana, F.; Coquet, E.; Martins, M. (cord.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp. 29-39). Coimbra: Almedina.
- Estrela, M. (2008). *Qualidade da Oferta Educativa na Creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 2 de Fevereiro de 2013: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1024/1/2009000814.pdf>
- Ferreira, S. (2009). *O Plano Nacional de Leitura e a promoção de hábitos de leitura nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso*. Porto: Universidade Portucalense. Acedido a 21 de fevereiro de 2014 em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/123456789/34/2/TME%20384.pdf>
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gamboa, M. J. (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura – Um estudo no agrupamento de escolas do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gamboa, M. J. (2014). *Apontamentos da aula de Didática do Português II*. s.l.: Textos não editados.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Iavelberg, R. (2008). *Para gostar de aprender arte – Sala de aula e formação de professores*. São Paulo: Artmed.
- IFLA (1994). *Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*. Paris: UNESCO. Acedido a 18 de fevereiro de 2014 em: <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/bibliotecasPublicas/Paginas/manifestoUnescoBibliotecasPublicas.aspx>
- Jablon, J.; Dombro, A.; Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação- do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Jardim, M. (2001). Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil in Saraiva, J. (org.). *Literatura e Alfabetização – Do plano do choro ao plano da ação* (pp. 76- 79). Porto Alegre: Artmed.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: ASA Editores.
- Karpicke, J.; Sousa, H.; Almeida, L. (2012). *A Avaliação dos Alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Klahr, D.; Afonso, M.; Alveirinho, D.; Alves, V.; Calado, S.; Ferreira, S.; Silva, P.; Tomás, H. (2011). *O Valor do Ensino Experimental*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA Editores.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II) Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: ASA Editores.
- Lomba, C.; Simões, R.; Souza, R. (2007). *Do Livro à Leitura: o uso da literatura infantil na formação do leitor crítico* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 89 - 104). Lisboa: Lidel.
- Lopes, E.; Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (s.d.). *Metas Curriculares de Português – Caderno de Apoio – Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, A. ; Pinto, H. (2007). *Desenvolvendo o Sentido do Número Racional*. Torres Vedras: Associação de Professores de Matemática.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler – Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Nunes, H.; Nunes, M. (2005). *Que faremos com estas bibliotecas?* in Viana, F.; Coquet, E.; Martins, M. (cord.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente* (pp. 151-158). Coimbra: Almedina.
- Nunes, M. B. (2007). *Leitura, literacias e inclusão social*. In J. T. Lopes (org.) – *Práticas de dinamização da leitura*. Porto: Sete-Pés, Projectos Artísticos e Culturais. Acedido a 18 de fevereiro de 2014 em: http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/123456789/302/2/Bibliotecas%20P%C3%BAbllicas%20leitura%20e%20inclus%C3%A3o%20social_MBN.NOVAMENTE.pdf4
- Palhares, P.; Mamede, E. (2002). *Os Padrões na Matemática do Pré-Escolar*. Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Acedido a 2 de fevereiro de 2013: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4268/3/Wpag107_123.pdf
- Papalia, D.; Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Passarinha, J. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*. Instituto Superior de Castelo Branco: Castelo Branco. Acedido a 10 de fevereiro de 2013: repositorio.ipcb.pt/
- Pereira, C. (2007). *A Promoção da Leitura em Público e da Discussão Pública: O promissor caso da Biblioteca Pública de Évora* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 173-182). Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. (2000). *Diário de Leituras*. In Palavras [revista semestral] n.º 18. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Pereira, M. (2002). *Das Palavras aos Actos- Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Perestrelo, M. (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Pontes, V.; Barros, L. (2007). *Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 69-72). Lisboa: Lidel.
- Reis, C. (cord.); Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J.; Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, C. (2004). *Leitura e Compreensão escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Santos, J. (2011). *Linguagem e Comunicação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Saraiva, J. (2001). *A situação da leitura e a formação do leitor* in Saraiva, J. (org.) (pp. 23-28). *A Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Saraiva, J.; Mello, A.; Varella, N. (2001). *Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização* in Saraiva, J. (org.) (pp. 81-87). *A Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Saraiva, J.; Mügge, E. (2006). *Literatura na escola- Propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed.
- Segurança Social (s.d). *Manual de processos-chave- Creche*. 2ª Edição (Revista). Acedido a 2 de Fevereiro de 2013: http://www2.segsocial.pt/preview_documentos.asp?r=16680&m=PD
- Silva, G. (2007). *O Imaginário na literatura infanto-juvenil: Leituras entre mãos* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 105-110). Lisboa: Lidel.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, O. (2007). *O Texto Literário na Escola: Uma outra abordagem – Círculos de leitura* in Azevedo, F. (cord.) *Formar Leitores- das Teorias às Práticas* (pp. 53-54). Lisboa: Lidel.
- Sousa, M.; Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Teberosky, A.; Gallart, M. (2004). *Contextos de Alfabetização Inicial*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Torre, I. (2011). «Clubes virtuais de leitura: “Uma ajuda mãe da leitura”». In *Palavras* [revista semestral] n.º 38. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Viana, F.; Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler- Da aprendizagem informal à aprendizagem formal- Prefácio da Prof.ª Inês Sim-Sim*. Porto: Edições Asa.
- Wood, J. (2010). *A Mecânica da Ficção*. Lisboa: Quetzal Editores.

ANEXOS

Canção: Quando chega o outono

(Consultado

<http://www.youtube.com/watch?v=-8XUeu7Tlws>)

em:

Quando chega o outono voa a andorinha,
Parte para o sul, p'rá nova casinha!
Voa, voa, voa, voa a andorinha.
Voa, voa, voa, prá nova casinha!

Quando chega o outono solta-se a folhinha,
Aparece o vento, a brisa fresquinha!
Vu, vu, vu, vu, vu, vu, solta-se a folhinha,
Vu, vu, vu, vu, vu, vu, a brisa fresquinha.

Quando chega o outono colhe-se na vinha,
Arrefece o tempo, cai uma chuvinha!
Plim, plim, plim, plim plim, plim, colhe-se na
vinha
Plim, plim, plim, plim, plim, plim, cai uma
chuvinha!



Ilustração 1 - Imagem da andorinha.

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Planificação dos dias 16 a 18 de Outubro de 2012

Grupo de Crianças: 10 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 21 meses de idade que se encontram, na Sala X, Esta sala encontra-se ampla, apenas com um tapete onde as crianças se sentam no início do dia de atividades.

- **Intencionalidade educativa (geral)**

Através da realização das diferentes experiências educativas, pretendemos contribuir para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente a nível cognitivo, socio-afetivo e motor. Estes domínios interligam-se ao longo de todas as experiências educativas, pois uma experiência educativa não desenvolve apenas um domínio mas relaciona-se com vários.

Desta forma, foi elaborada uma sequência didática que percorre toda a semana debruçada sobre o mesmo tema (Os animais da quinta), sempre com vista na exploração dos sentidos, dando especial importância à visão e audição. O grupo de PP irá especificar qual a intencionalidade educativa, por cada atividade.

Descrição das atividades - Dia 16 (terça-feira)

- **Intencionalidade educativa (específica)**

A intencionalidade educativa desta atividade incide mais especificamente em:

- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Permitir à criança a descoberta de objetos e a sua manipulação (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social);
- Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Proporcionar momentos de grupo em torno de objetos, fomentando as regras sociais básicas (desenvolvimento do domínio social);
- Exercitar o acompanhamento visual de objetos (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Fomentar a exploração sensorial da criança (desenvolvimento dos domínios cognitivo e motor).
- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez; permanecer sentado quando lhe é pedido; cumprimentar as pessoas que chegam à sala) (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social);
- Levar a criança a reconhecer alguns dos animais que vivem na quinta, a imitar os seus sons e dizer os seus nomes (desenvolvendo o domínio cognitivo).

- Atividade 5 (orientada pela Joana): A Quinta do Tio ‘Manel’ (Período da manhã)

Depois da canção do “Bom dia” e do acolhimento das crianças na sala, a Joana diz às crianças que vão ter uma surpresa: a visita de um senhor que se chama “Tio Manel” (Cristina). A Joana dirige-se à porta e chama várias vezes “Tio Manel!”, tentando levar as crianças a chamarem-no também. O “Tio Manel” espreita na sala e diz “Olá!” às crianças (acenando). A Joana convida-o a entrar na Sala das Borboletas, cumprimentando-o e apertando-lhe a mão (sempre um pouco afastado das crianças para elas não se assustem), cantando-lhe a canção do “Bom dia” com o seu nome (tal como já se fez anteriormente com as crianças presentes na sala).

A Joana explica às crianças que o “Tio Manel” queria muito vir conhecer os meninos e meninas da Sala das Borboletas. O “Tio Manel” dirige-se (com calma para não assustar) a cada uma das crianças e incentiva as crianças a apertarem-lhe a mão tal como a Joana fez anteriormente.

Após este primeiro contacto com o “Tio Manel”, a Joana apercebe-se que está um barulho estranho lá fora (na varanda ou à porta no caso de estar a chover).

- Alguém está a ouvir este barulho? - pergunta a Joana.

- Que barulho, Joana? - Pergunta o “Tio Manel”.

- “Um barulho assim Miauuuu! Miauuuu!”- responde a Joana.

A Joana imita o som do gato enquanto o “Tio Manel” vai buscá-lo à varanda e trá-lo ao colo fazendo-lhe festas; e senta-se de novo com o grupo (com o gato ao colo).

A Joana pergunta às crianças:

- Quem é aquele animal?

- E que som faz ele?

(As crianças imitam o gato)

- É o gato do Tio Manel! - diz a Joana. - Traga o seu gato para junto de nós!

O “Tio Manel” pergunta à Joana se quer pegar no gato ao colo para lhe dar uma festinha. A Joana pega no gato, faz-lhe uma festa, continuando a fazer o seu som (“miau”). A Joana pergunta se alguma das crianças quer fazer uma festinha ao gato do “Tio Manel”, passando com o gato perto de cada uma das crianças para fazerem uma festa e imitarem o gato também. Após todas terem mexido no gato, a Joana coloca o gato no chão à frente das crianças.

- Diga-nos uma coisa, Tio Manel... Só tem um gato na sua quinta? - Pergunta a Joana.

- Não, não, Joana! - Responde - Eu tenho muitos animais na minha quinta! (vira-se para as crianças)

- Querem que o Tio Manel vá buscar mais animais que vivem na quinta? - Pergunta a Joana.

Dito isto, levanta-se e vai buscar um saco onde estava anteriormente o gato escondido na rua. Traz um saco e senta-se de novo com as crianças fazendo “suspense” sobre o que estará naquele saco.

- Quais serão os animais que estão no saco? - Pergunta a Joana.

O Tio Manel começa a imitar o som da ovelha. A Joana pergunta:

- Que som é este? Será um cão? Ou um gato? Não! Vamos pedir ao Tio Manel para nos mostrar o que é.

O “Tio Manel” retira do saco uma imagem de uma ovelha. A Joana incita as crianças a imitarem o balir da ovelha (“Mé! Mé!”). O animal é colocado no chão em frente das crianças. Repete-se o mesmo com o porco, a galinha e os pintainhos.

A Joana pergunta ao “Tio Manel” que casa é aquela na parede (placar comprido horizontalmente onde está uma quinta com uma cerca preparado com velcro para serem adicionados os animais que forem sendo introduzidos seguidamente). Ele explica que é a quinta onde ele vive com todos os seus animais. A Joana pega num dos animais que estão no chão e diz o seu nome, imitando o som que os mesmos emitem e coloca-o no placar que está por cima do espelho do tapete. Em seguida, pergunta às crianças se algum quer colocar mais algum dos animais na quinta do “Tio Manel”. Incita-se cada criança a colocar cada animal na quinta, imitando o seu som.

No final de todos colocarem os animais na quinta, coloca-se o rádio a tocar a música “Na Quinta do Tio Manel”. Enquanto as crianças exploram livremente o placar com os animais da quinta com a supervisão do grupo de PP, incentivando-os a brincar com os animais das imagens reais e como gato feito pelo grupo, quer seja no tapete, quer seja no próprio placar).

Recursos humanos e físicos: Grupo de crianças, Educadora, Auxiliar de Ação Educativa, Grupo de PP e Jardim de Infância;

- **Recursos materiais:**

- Quinta do “Tio Manel” (cartolina, papel autocolante, velcro, etc.);
- Animais da quinta do “Tio Manel” dentro de um saco (imagens reais plastificadas e com velcro);
- Figurino do “Tio Manel” (camisa aos quadrados, jardineiras, chapéu de palha);
- Gato do “Tio Manel” (tecido, algodão, etc.).

Descrição das atividades - Dia 17 (quarta-feira)

- **Intencionalidade educativa (específica)**

A intencionalidade educativa desta atividade incide mais especificamente em:

- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Permitir à criança a descoberta de objetos e a sua manipulação (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Proporcionar momentos de grupo em torno de objetos, fomentando as regras sociais básicas (desenvolvimento do domínio social);
- Exercitar o acompanhamento visual de objetos (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez; permanecer sentado quando lhe é pedido) (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social);
- Levar a criança a reconhecer alguns dos animais que vivem na quinta, a imitar os seus sons e dizer os seus nomes (desenvolvendo o domínio cognitivo);
- Permitir à criança um momento de exploração do sentido da audição, dando-lhe ordens específicas (desenvolvendo o domínio cognitivo);
- Fomentar a localização e orientação espacial (desenvolvendo o domínio cognitivo e motor).

- Atividade 6 (orientada pela Cristina): (Período da manhã)

Após o acolhimento, a Cristina relembra as crianças que no dia anterior esteve na X, o Tio Manel, que nos trouxe o seu gatinho para a sala e que ficou connosco. Faz-se de novo a imitação do gato e o contacto com este através do toque.

Fazendo um pouco de teatro, a Cristina diz que o gato está a falar-lhe baixinho, colocando-o ao seu ouvido espantada. Ela diz que o gatinho quer ir brincar para dentro da caixa que está no chão. Com muita calma, ela coloca o gato lá dentro. Em seguida, o gato mia de novo, chamando-a. Ela fala para o gato perguntando-lhe para onde ele quer ir agora e encosta-o ao seu ouvido.

- Queres ir para dentro da tua cesta? - Ela acena a cabeça do gato. E coloca-o dentro da sua cesta de dormir.

Em seguida a Cristina vai fazendo o mesmo com as crianças, convidando-as a colocarem o gato no sítio para onde ele quer ir. Para as crianças mais velhas utilizam-se as noções de espaço “dentro de”, “em cima de”, “debaixo de”, etc. Para os mais novos utilizam-se apenas frases como “põe na caixa”, “põe na mesa”, “põe na cesta”.

Após cada criança ter feito uma vez o exercício, elas poderão brincar livremente pela sala, explorando os materiais que foram utilizados na atividade.

Se as crianças continuarem a mostrar interesse pelo gato, esta atividade poderá ser continuada individualmente.

Recursos humanos e físicos: Grupo de crianças, Educadora, Auxiliar de Ação Educativa, Grupo de PP e Jardim de Infância;

- **Recursos materiais:**

- Gato do “Tio Manel”;
- Caixa;
- Cesta;
- Mobiliário disponível na sala.

Descrição das atividades - Dia 11 (quinta-feira)

- **Intencionalidade educativa (específica)**

A intencionalidade educativa desta atividade incide mais especificamente em:

- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social);
- Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Proporcionar momentos de grupo em torno de objetos, fomentando as regras sociais básicas (desenvolvimento do domínio social);
- Exercitar o acompanhamento visual de objetos (desenvolvimento do domínio cognitivo);
- Fomentar a exploração sensorial da criança (desenvolvimento dos domínios cognitivo e motor).
- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez; permanecer sentado quando lhe é pedido; cumprimentar as pessoas que chegam à sala) (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social);
- Levar a criança a reconhecer alguns dos animais que vivem na quinta, a imitar os seus sons e dizer os seus nomes (desenvolvendo o domínio cognitivo);
- Fomentar a classificação de objetos em grupos de animais (desenvolvendo o domínio cognitivo);
- Favorecer a identificação de animais entre os seus iguais, reconhecendo e distinguindo mães e crias (desenvolvendo o domínio cognitivo).

- Atividade 7 (orientada pela Joana): “Fugiram da quinta!” (Período da manhã)

Após o acolhimento, a Joana dirige-se à imagem da quinta que nos dias anteriores estava cheia de animais. Hoje a quinta encontra-se apenas com 3 animais: a galinha, a ovelha e a porca (as mães). Os restantes animais (filhos) fugiram todos da quinta.

- Onde estão os animais? Estão a ver algum animal perdido? (os animais estão espalhados pelo chão da sala).

A primeira criança a encontrar um animal, é solicitada a levantar-se e ir buscar apenas um deles. A Joana leva a criança junto da quinta para mostrar às restantes crianças qual é o animal que encontrou. A criança é estimulada a imitar o animal e diz o seu nome. Em seguida, é convidada a coloca-lo junto da sua mamã respetiva.

Segue-se cada criança repetindo o que a primeira fez. As crianças mais pequenas deverão ser as últimas para uma mais fácil identificação dos grupos a que o animal pertence (grupo dos porcos, grupo das ovelhas, grupo dos galináceos).

Após todas terem colocado o animal no sítio correto, a Joana diz que as mães estão muito felizes por terem de novo os seus filhinhos na quinta e todos batem palmas porque já não há animais perdidos.

Em seguida, se as crianças continuarem a mostrar interesse pelo gato, esta atividade poderá ser continuada individualmente.

Recursos humanos e físicos: Grupo de crianças, Educadora, Auxiliar de Ação Educativa, Grupo de PP e Jardim de Infância;

- **Recursos materiais:**

- Quinta (Atividade 5);
- Animais da quinta (Atividade 5).

Planificação de dia 19 a 22 de Novembro de 2012

Grupo de Crianças: 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade que se encontram na “Sala Y” pertencente à Associação X.

Contextualização Geral: A Associação X estará nesta semana a celebrar o Dia Nacional do Pijama (que é especificamente no dia 20). Deste modo, em parceria com a Educadora, elaborámos uma planificação tendo em conta esta comemoração desse dia especial e os aspetos que isso poderá implicar.

Calendari-zação	Intencionalidade Educativa	Competências	Atividades	Material	Duraçã o
19/11/2012 2ª feira	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico através da interação verbal em grupo (desenvolvimento do domínio cognitivo); - Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social); - Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo); - Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de ajuda) (desenvolvimento do domínio cognitivo, pessoal e 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança desenvolve o seu vocabulário durante a audição da história (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita); - A criança participa nas conversas em grande grupo, por iniciativa própria ou por solicitação do Adulto (Área de Expressão e Comunicação); - A criança desenvolve o seu vocabulário, quando expressa a sua opinião e ouve as opiniões dos outros (Área de Expressão e comunicação); - A criança consegue narrar acontecimentos, recontar e transmitir informações (Domínio da Linguagem Oral e Área de Expressão e comunicação); 	<p>1. “Vamos organizar a «Festa do Pijama»?”</p> <p><u>Contextualização da atividade:</u> A mestranda conta às crianças que encontrou desenhos de uma história no corredor e pergunta se é de alguma das crianças. Na primeira imagem aparece o título “A Festa do Pijama”. A mestranda começa a contar a história (Anexo 1), mostrando as imagens (lendo as legendas em cada imagem que contam a história). Ao longo da história, a mestranda vai colocando as imagens por ordem no chão. A mestranda pergunta então coisas sobre a história: “Quem era a personagem principal?”, “Qual o nome dos seus amigos?”, “Que formas tinha o pijama de cada um deles?”, “O que fizeram os 3 amigos nessa noite?”, “O que aconteceu na Festa do Pijama da Ema?”, “Como se sentiram os 3 amigos?”, “Quando ouviram um barulho nas escadas, o que pensaram eles?”, “Afiml o que foi o barulho?”, “E no final, o que fizeram eles?”. Estas perguntas e as respostas das crianças são acompanhadas pelas imagens que estão espalhadas por ordem no chão.</p> <p><u>Preparar a Festa do Pijama:</u> “Quem é que já fez uma festa do pijama?”, pergunta a mestranda, provocando o grupo a querer fazer uma. A mestranda tem uma ideia e diz um segredo ao grupo: “O que acham de prepararmos nós uma Festa do Pijama?” A mestranda vai buscar um placar onde se irá fazer o “planeamento” da festa. Este placar contém uma série de dados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História “A Festa do Pijama” (elaborada pelo grupo e PP); - Artur; - Placar de planeamento da festa (incluindo imagens plastificadas e velcro; - ingredientes para fazer o bolo (bolo feito em conjunto com as crianças da outra sala); - caneta. 	Período da manhã

	<p>social);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar uma conversa com a criança para que ela perceba aspetos importantes de uma história, como acontecimentos e personagens (Área de Expressão e comunicação); - Dar espaço à criança para que esta consiga de uma maneira geral associar imagens a diferentes partes da história (Área da Expressão e Comunicação); - Permitir que a criança expresse a sua opinião, pensando que são elas a organizar a sua “Festa do Pijama”. As mesmas terão a oportunidade de pensar em tudo o que uma festa deve ter (Área da Formação Pessoal e Social) - Proporcionar à criança momentos de escolha democrática para que aprendam a tomar opções em grande grupo (Área de Formação Pessoal e Social) - Promover situações de trabalho entre salas, de modo a que haja uma partilha de aprendizagens entre as mesmas (Área de Formação Pessoal e Social) - Permitir à criança a descoberta de objetos e alimentos para a realização de um bolo 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança sabe os aspetos importantes da história contada: sabem quem são as personagens; identificam a personagem principal; sabem como as personagens se vestem; e descrevem a história (Área de Expressão e Comunicação); - A criança associa as imagens às diferentes partes da história (Área da Expressão e Comunicação); - A criança participa na organização da festa escolhendo: o dia da festa; o local; os convidados; e o que irão fazer e comer (Área da Formação Pessoal e Social); - A criança consegue votar no sítio que deseja que a festa se realize (Área da Formação Pessoal e Social); - A criança participa em atividades em conjunto com outras salas (Área da Formação Pessoal e Social); - A criança sabe os ingredientes que foram utilizados na realização do bolo de cenoura (Área da Formação Pessoal e Social) 	<p>relativos à festa do dia seguinte: dia (a marcar com uma das figuras geométricas utilizadas nas presenças que indica a 3ª feira), local (fotografia do ginásio e da sala de atividades em que eles escolhem onde querem que seja por sistema democrático por votos), a lista de convidados (fotografia de cada criança, educadora, auxiliar, Joana, Cristina e “Artur”), o que iremos fazer durante a festa (ver um filme pequeno enquanto comemos pipocas, dançar, fazer jogos, comer um bolo).</p> <p>“<u>O nosso bolo para a Festa do Pijama</u>”: Após acabarmos tudo isto, a mestranda explica que, para termos um bolo para comer amanhã na festa, as crianças terão que fazer um bolo agora (atividade em conjunto com a “Sala M” no refeitório, orientada pelas educadoras). De regresso à sala, as crianças, em grande grupo, fazem um levantamento dos ingredientes utilizados, escrevendo a receita com ajuda da mestranda (recurso a símbolos).</p> <p><u>Nota:</u> durante os pequenos momentos em que a mestranda pode orientar o grupo ao longo do dia, poderá ser feita a sequência da história pelas imagens, poderão ser cantadas canções relativas ao tema (ou outras que surjam espontaneamente).</p>		
--	--	--	--	--	--

	(desenvolvimento do domínio cognitivo).				
20/11/2012 3ª feira	<p>- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico através da interação verbal em grupo (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social);</p> <p>- Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de ajuda mútua (desenvolvimento do domínio cognitivo, pessoal e social);</p> <p>- Proporcionar situações em que a criança aprenda a respeitar as regras (Área de Formação Pessoal e Social);</p>	<p>- A criança desenvolve o seu vocabulário durante a audição da história (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita);</p> <p>- A criança participa nas conversas em grande grupo, por iniciativa própria ou por solicitação do Adulto (Área de Expressão e Comunicação);</p> <p>- A criança desenvolve o seu vocabulário, quando expressa a sua opinião e ouve as opiniões dos outros (Área de Expressão e comunicação);</p> <p>- A criança respeita as regras no visionamento de um filme, como permanecer sentado (Área da Formação Pessoal e Social);</p> <p>- A criança identifica os gestos dos jogos e consegue imitar (Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Motora);</p>	<p>2. “Festa do Pijama” (Dia Nacional do Pijama)</p> <p><u>Contextualização:</u> Após a realização das rotinas diárias, a mestranda mostra o plano elaborado no dia anterior com as crianças. A mestranda explica então o que aí acontecer ao longo da Festa do Pijama: cada um pega na sua almofada e dirige-se ao local da festa.</p> <p><u>Filme “Festa do Pijama – Egas e o Becas”:</u> O polivalente/sala é escurecido como se fosse um cinema e são distribuídas pipocas em pacotinhos de papel a cada criança que está sentada na sua almofada;</p> <p><u>Dança:</u> De seguida, as crianças são chamadas a formar uma fila atrás da mestranda que tem uma lanterna na mão. As crianças têm que imitar, sempre uma fila, todos os movimentos espontâneos que a Joana vai fazendo (saltos, sentar, levantar, anda devagar, andar depressa, marcar passo com a pulsação da música, etc.).</p> <p><u>Jogo dos Conjuntos</u> (jogo proposto no programa deste dia): Em seguida, a mestranda pede às crianças para se encostarem à parede enquanto ela faz dois círculos no chão. É explicado que vamos fazer um jogo em que cada criança tem que pensar a que círculo pertence o seu pijama:</p> <p>1º meninas vs. Meninos;</p> <p>2º pijamas com bonecos vs. Sem bonecos;</p> <p>3º pijamas que têm só uma cor vs. Pijamas que têm várias cores;</p> <p>4º pijamas que têm a cor X vs. Pijamas que não têm a cor X;</p> <p>5º (etc, dependendo dos pijamas que as crianças tenham vestido).</p> <p>Jogo do “Rei Manda”: A Joana é o “Rei” e pede para todas as</p>	<p>- Artur;</p> <p>-almofadas das crianças;</p> <p>- DVD e leitor de DVD;</p> <p>- pipocas em pacotinhos;</p> <p>- lanterna;</p> <p>- “chouriços” de fechar as portas para fazer a divisão de conjuntos;</p> <p>- rádio e CD de músicas infantis;</p>	

	<p>- Ocasional momentos em que a criança consiga perceber e imitar gestos de outro indivíduo (Área de Expressão e Comunicação no Domínio da Expressão Motora);</p> <p>- Transmitir à criança através de gestos que a música tem uma própria pulsação (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Musical);</p> <p>- Proporcionar momentos à criança de modo a que a mesma identifique diferentes termos: esticar; frente; atrás; debaixo; em cima (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita);</p>	<p>- A criança consegue marcar passo com a pulsação da música com ajuda (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Expressão Musical);</p> <p>- A criança percebe e respeita as regras do “Jogo dos Conjuntos” (Área da Formação Pessoal e Social);</p> <p>- A criança domina e percebe os termos: esticar; frente; atrás; debaixo; em cima (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita);</p>	<p>crianças se encostarem à parede de novo, enquanto ela coloca todas as almofadas em círculo. Ordens do “Rei”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º Sentar cada um na sua almofada; 2º Esticar as pernas para a frente; 3º Esticar os pés também para a frente; 4º Tocar com as mãos nos pés; 5º Tocar com as mãos nos joelhos; 6º Tirar a almofada debaixo do rabo; 7º Colocar a almofada em cima da cabeça; 8º Abraçar a almofada com muito carinho; 9º Abraçar a almofada com muita força; 10º Colocar a almofada em frente no chão; 11º Colocar a almofada atrás das costas; 12º Deitar para trás com a cabeça na almofada; 13º (As restantes ordens serão ditadas espontaneamente, tendo em conta a concentração do grupo). 		
<p>21/11/2012</p> <p>4ª feira</p>	<p>- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico através da interação verbal em grupo (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social);</p> <p>- Procurar envolver a criança de</p>	<p>- A criança desenvolve o seu vocabulário durante a audição da história (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita);</p> <p>- A criança participa nas conversas em grande grupo, por iniciativa própria ou por solicitação do Adulto (Área de Expressão e Comunicação);</p> <p>- A criança desenvolve o seu vocabulário, quando expressa a sua opinião e ouve as opiniões dos</p>	<p>3. “A Casa de Banho do Artur”</p> <p><u>Contextualização:</u> A mestranda pega num livro para contar uma história (aleatória) às crianças mas, assim que tenta começar a ler, a mestranda percebe que o Artur precisa de alguma coisa. A mestranda interrompe de imediato a história (que, praticamente ainda nem começou) e pergunta ao Artur o que se passa. Ele diz ao ouvido da mestranda que quer fazer xixi e a mesma diz-lhe que ele tem que esperar um pouco. Ele insiste que está mesmo aflito. A mestranda pergunta-lhe então se ele precisa de ajuda, uma vez que tem o pijama vestido e será difícil de o tirar. A mestranda leva-o à casa de banho (que as crianças ainda não viram, está escondida atrás do móvel dos livros). A mestranda senta o Artur na sanita e puxa (fingindo muito esforço) a casa de</p>	<p>- livro (aleatório);</p> <p>- Artur;</p> <p>- Casa de banho (com todos os seus utensílios);</p> <p>- Figuras geométricas;</p> <p>- sequências</p>	

	<p>forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de entreatajuda (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social);</p> <p>- Proporcionar um momento de exploração (nome, função, contacto) dos utensílios existentes numa casa de banho (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Proporcionar à criança um contacto didático com estes utensílios do dia-a-dia (Área da Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação);</p> <p>- Permitir à criança a exploração de formas geométricas e cores (Área do Conhecimento do Mundo e Domínio da Matemática);</p> <p>- Ocasionar momentos de aprendizagem à criança sobre padrões e sequências (Domínio</p>	<p>outros (Área de Expressão e comunicação);</p> <p>- A criança é curiosa e atenta perante uma situação de suspense (Área de Formação Pessoal e Social);</p> <p>- A criança descreve o que acontece na casa de banho (Área da Formação Pessoal e Social e Área de Expressão e Comunicação);</p> <p>- A criança identifica os objetos de uma casa de banho e sabe a sua respetiva função (Área do Conhecimento do Mundo);</p> <p>- A criança sabe quais são as formas geométricas apresentadas (Domínio da Matemática);</p> <p>- A criança percebe que cada forma geométrica está associada a uma cor (Área de Expressão e Comunicação);</p> <p>- A criança sabe colocar as figuras</p>	<p>banho para junto das crianças. O Artur faz o seu xixi e a mestranda solicita a ajuda das crianças para descreverem o que está a acontecer (limpar, puxar o autoclismo, lavar as mãos e limpá-las). Em seguida, a mestranda pergunta o nome de cada utensílio pertencente à casa de banho e qual a sua função (sanita, lavatório, papel higiénico, espelho, copo com escova e pasta);</p> <p>“Tantas formas geométricas”: A casa de banho do Artur tem muitas formas geométricas (tudo o que é formado em círculo é amarelo, tudo o que é em forma de quadrado é azul e tudo o que tem forma de triângulo é verde). A mestranda pergunta às crianças que formas geométricas é que eles veem na casa de banho do Artur. Uma das crianças é chamada que identificou uma forma, é chamada a vir indicá-la para o grupo ver. A esta criança, a mestranda pergunta a cor da mesma. A criança volta a sentar-se e a mesma pergunta ao grupo se vê outra forma geométrica. As crianças vão, então, tomando consciência que todas as formas e cores da casa de banho estão sempre associadas;</p> <p><u>“A barra da casa de banho”</u>: O Artur diz ao ouvido da Joana que está muito triste porque as formas geométricas da barra da sua casa de banho caíram e ele não as sabe colocar de novo no lugar. O grupo é então levado a colocar as figuras geométricas da barra, seguindo o padrão já iniciado (sequência: círculo, triângulo, quadrado). No final diz-se em voz alta a sequência toda. Em seguida as crianças vão brincar e poderão brincar na casinha com a casa de banho do Artur.</p> <p>Sequência: Em seguida, cada criança, individualmente (três de cada vez), é chamada a trabalhar na mesa, pintando imagens alusivas à rotina da ida à sanita (só pintar). Posteriormente, a criança cola a sequência numa folha pela ordem correta e escreve o seu nome.</p> <p>Nota: Esta última parte será elaborada apenas com metade do grupo. As restantes crianças realizarão no dia seguinte.</p>	<p>em papel da rotina da ida à sanita;</p> <p>- Lápis de cor;</p> <p>- marcadores;</p> <p>- cola.</p>	
--	--	--	---	---	--

	<p>da Matemática)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover situações para que a criança desenvolva a sua motricidade grossa, no domínio da expressão motora, através da manipulação de materiais, tais como: material riscador (Domínio da Expressão Plástica) - Permitir à criança a manipulação de objetos (desenvolvimento do domínio cognitivo); - Promover situações para que a criança desenvolva a sua motricidade fina, nomeadamente, escrever o nome (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita e Domínio da Expressão Motora) - Proporcionar momentos para que as crianças sejam criativas e domínio da expressão plástica (desenvolvimento a nível socio-afetivo e cognitivo). 	<p>geométricas, seguindo um padrão já iniciado (Domínio da Matemática);</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança observa as cores e os materiais (lápis de cor) para conseguir identificar as diferentes características dos mesmos, utilizando um dos processos da ciência (Área do Conhecimento do mundo); - A criança usa a linguagem plástica aplicando as técnicas de expressão plástica para a realização da rotina na casa de banho (Domínio da Expressão Plástica). - A criança escreve o seu nome - A criança tem noção do que é uma sequência (Domínio da Matemática); 			
<p>22/11/2012 5ª feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico através da interação verbal em 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança desenvolve o seu vocabulário durante a audição da história (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da 	<p style="text-align: center;">4. “Quando me levanto de manhã”</p> <p><u>Contextualização:</u> A mestrande traz uma nova história que vem na cama do Artur: a história chama-se “A Manhã”. A mestrande</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História “A Manhã”; - Imagens grandes da 	

	<p>grupo (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social); - Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo); - Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de entreatajuda (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social); - Proporcionar uma conversa com as crianças de modo a que elas consigam perceber e comunicar a sua rotina na casa de banho (Área de Expressão e Comunicação e Área da Formação Pessoal e Social); - Ocasionar momentos em que as crianças percebam a importância da higiene para a promoção da saúde (Área da Formação Pessoal e Social); 	<p>Linguagem Oral e abordagem à escrita);</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança participa nas conversas em grande grupo, por iniciativa própria ou por solicitação do Adulto (Área de Expressão e Comunicação); - A criança desenvolve o seu vocabulário, quando expressa a sua opinião e ouve as opiniões dos outros (Área de Expressão e comunicação); - A criança consegue narrar acontecimentos, recontar e transmitir informações (Domínio da Linguagem Oral e Área de Expressão e comunicação); - A criança descreve a sua rotina na casa de banho (Área de Expressão e Comunicação e Área da Formação Pessoal e Social); - A criança percebe a importância da higiene para a promoção da saúde (Área da Formação Pessoal e Social); - A criança usa a linguagem plástica aplicando as técnicas de expressão plástica ao pintar uma sequência de imagens (Domínio da Expressão Plástica); - A criança usa a linguagem 	<p>conta a história (fazendo uma paragem na parte da rotina da casa de banho, contanto com o auxílio das crianças para a descrição desta parte da manhã).</p> <p><u>“Como me devo comportar quando vou à casa de banho?”</u>: A mestranda coloca uma sequência de imagens na parede (utilização da sanita). O Artur pergunta ao ouvido da mestranda porquê que temos sempre que lavar as mãos depois de fazer xixi. A mestranda pergunta às crianças se alguém sabe explicar ao Artur. O grupo é levado a perceber a importância desta prática para a promoção da saúde.</p> <p><u>Sequência</u>: Em seguida, cada criança, individualmente (três de cada vez), é chamada a trabalhar na mesa, pintando a sequência idêntica à elaborada anteriormente. Posteriormente, a criança cola a sequência numa folha pela ordem correta e escreve o seu nome. Todos os trabalhos, depois de acabados, são colocados no placar para que as crianças possam ver o trabalho desenvolvido. Nota: Esta última parte será elaborada apenas com metade do grupo. As restantes crianças já deverão ter realizado no dia anterior).</p>	<p>rotina da ida à sanita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artur; - Sequência em folhas individuais; - marcadores; - Lápis de cor; - cola. 	
--	--	---	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir à criança a exploração/manipulação de objetos, através de técnicas de expressão plástica, como material riscador e cola (desenvolvimento do domínio cognitivo e domínio da Expressão Plástica); - Proporcionar momentos para que as crianças sejam criativas e domínio da expressão plástica (desenvolvimento a nível socio-afetivo e cognitivo). - Ocasional momentos de aprendizagem à criança sobre sequências (Domínio da Matemática) - Promover situações para que a criança desenvolva a sua motricidade fina, nomeadamente, escrever o nome (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita e Domínio da Expressão Motora) 	<p>plástica aplicando as técnicas de expressão plástica ao colar uma sequência de imagens (Domínio da Expressão Plástica).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança tem noção do que é uma sequência (Domínio da Matemática); - A criança escreve o seu nome (Área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita); 			
--	--	---	--	--	--

Área Curricular	Objetivos/Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade/Estratégias	Duração	Recursos
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer situações envolvendo a divisão (No âmbito dos números e operações); - Compreender que os divisores de um número são divisores dos seus múltiplos e que os múltiplos de um número são múltiplos dos seus divisores (No âmbito dos números e operações); - Utilizar estratégias de cálculo mental (No âmbito dos números e operações); - Compreender a divisão nos sentidos de medida, partilha e razão (No âmbito dos números e das operações); - Resolver problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão (No âmbito dos números e operações); - Identificar a metade, a terça-parte, a quarta-parte, a décima-parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fração (No âmbito dos números e operações); - Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados (No âmbito da resolução de problemas); 	<p style="text-align: center;">O quiosque da D.Ana</p> <p>A D.Ana (fanteche) é muito velhinha e tem um quiosque que vende todo o tipo de jornais. É incentivada uma conversa inicial com os alunos sobre os quiosques e o que se vende nestes estabelecimentos. Após esta conversa inicial, a D. Ana diz que tem 8 jornais na sua banca esta manhã. “Ai que eu já quase me esquecia que tenho que ligar para o meu marido para ele me trazer mais jornais!”. A D.Ana pega no telefone e liga para o seu marido: “Estou? António? Tenho aqui no quiosque só 8 jornais! Preciso que tragas mais jornais para eu vender! Quero que tragas o triplo dos jornais que aqui tenho!”</p> <p>Nas folhas quadriculadas já previamente distribuídas, as crianças resolvem, individualmente o problema:</p> <p>“1. A D.Ana tem 8 jornais no seu quiosque. Ela pediu ao Sr. António para trazer o triplo dos jornais que ela já tem. Quantos jornais trará o seu marido?”</p> <p>Após resolvido o problema, são selecionados alguns alunos para explicarem a sua estratégia para resolução do mesmo.</p> <p>Chegam então à sala 3 pacotes com 8 jornais. Agora, colocando todos os jornais em montes de 8 (ao lado uns dos outros (4 montes de 8 jornais), a mestranda coloca a seguinte questão ao grupo: “Então e agora? Quantos montes temos aqui, ao todo? (...) E como posso saber quantos jornais são ao todo sem os contar um a um?”</p> <p>Após resolvido o problema, são selecionados alguns alunos para explicarem a sua estratégia para resolução do mesmo.</p> <p>A D. Ana diz à turma que está com um problema: precisa urgentemente de arrumar os 32 jornais igualmente distribuídos por 4 caixas. “Conseguem ajudar-me a descobrir quantos jornais ficam em cada caixa?”</p> <p>Após resolvido o problema, são selecionados alguns alunos para explicarem a sua estratégia para resolução do mesmo.</p>	9:00 60’	<ul style="list-style-type: none"> - Jornais; - Revistas; - 3 Caixas de papelão; - Folhas A4 quadriculadas;

	<p>- Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos (No âmbito do raciocínio matemático);</p> <p>- Formular e testar conjeturas relativas a situações matemáticas simples (No âmbito do raciocínio matemático);</p> <p>- Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios (No âmbito da comunicação matemática).</p>	<p>D. Ana acrescenta: “Alguém reparou no que aconteceu? (...) Quando quisemos descobrir quantos eram os jornais, alguns de vocês multiplicaram os 8 jornais por 4 montes (8x4) e o produto era 32. Agora que sabíamos que eram 32 jornais e os dividimos pelas 4 caixas, o resultado foi 8. Alguém me sabe explicar como é que isso aconteceu?”. Aqui poder-se-á explorar mais a relação da multiplicação e da divisão, caso alguma das crianças consiga explicar aos colegas o seu raciocínio.</p> <p>A D. Ana agradece a ajuda dos alunos e despede-se: “Bem, tenho que ir embora porque acho que já ocupei muito tempo da vossa aula! Bom trabalho!”</p> <p>Exploração do manual de matemática – pág. 108 e 109. Os alunos realizam, individualmente os problemas apresentados no manual. Em seguida, alguns dos alunos são escolhidos para apresentarem o seu raciocínio e serem confrontados com a resolução dos restantes alunos, fazendo uma partilha das diferentes resoluções existentes na turma.</p>	30’	
<p>Português Estudo do Meio</p>	<p>- Reconhecer meios de comunicação, nomeadamente o jornal;</p> <p>- Ter noções básicas de como se estrutura uma notícia;</p> <p>Oralidade:</p> <p>- Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros, esperar a sua vez e respeitar o tema);</p> <p>- Prestar atenção ao que ouve e ao que se pergunta, de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreender o sentido global do texto; • Reter o essencial do texto; 	<p>O Jornal e a Notícia</p> <p>A D. Ana “esqueceu-se” de um dos jornais na sala de aula. A mestranda chama a atenção da turma para isso mesmo e abre o jornal, começando a ler alguns dos maiores títulos em voz alta, comentando depois: “Este jornal... Este jornal deve ter um nome... Onde será que posso encontrar o nome do jornal? (...) E alguém me sabe dizer para que serve o jornal? (...) Para ver notícias? Mas notícias eu também posso ver na televisão... naqueles programas especiais que só dão notícias... (fingindo-se esquecida) Como se chamam esses programas? (...) E também posso ver notícias em mais sítios. Onde? (...) Os jornais têm só letras? E as imagens? Quem são as pessoas que fazem os jornais? Que profissão as pessoas que escrevem notícias? E as que tiram as fotografias?”.</p> <p>Após uma breve contextualização da notícia, a mestranda mostra à turma uma notícia de jornal projetada no quadro branco (a notícia que está na pág. 96 do manual). “Sabem que todas as notícias são feitas da mesma forma? Aqui em cima, em letras grandes, têm um... (esperar</p>	10:30 20’	<p>- Jornais;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Quadro branco;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema central; • Responder a questões acerca do que ouviu; • Recontar o texto ouvido. <p>-Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as personagens; <p>- Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos.</p> <p>Leitura e escrita:</p> <p>- Antecipar o conteúdo do texto com base no título e na imagem.</p> <p>- Ler o texto para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o sentido global do mesmo; • Localizar a informação pretendida; • Responder a questões sobre o texto; • Procurar informações complementares com ajuda da mestranda. • Formular questões sobre o texto. <p>- Recriar um pequeno texto;</p> <p>Gramática:</p> <p>- Mobilizar o saber adquirido na leitura de frases e textos.</p>	<p>que respondam) um título.” Pede-se que um aluno leia o título da notícia. Segue-se a explicação da estrutura da notícia: “lead” respondendo às perguntas “quem?”, “o quê?”, “onde?” e “quando?” (pede-se a uma das crianças que leia). De seguida é explorado o corpo da notícia em que se responde às questões “como?” e “porquê?”. Três dos alunos leem em voz a notícia (umas frases a cada um).</p> <p>“Agora que todos sabemos como se faz uma notícia, vamos todos ser jornalistas!”. A mestranda pede para os alunos abrirem o manual na pág. X em que tem um esquema com as perguntas orientadoras da notícia. Agora, cada grupo de jornalistas vai escrever uma notícia sobre uma coisa muito especial que a turma fez a semana passada... Alguém se lembra o que foi? Naquele dia em que saímos daqui de manhã...” (atividade dinamizada pela animadora da mediateca da escola). “Pois bem, hoje vamos todos escrever uma notícia sobre essa atividade que fizemos. Agora faz de conta que somos vários grupos de jornalistas. Cada grupo irá responder a essas perguntas que nos ajudam a escrever uma notícia como deve ser.” Os grupos de 4 alunos respondem aos tópicos de acordo com os dados verdadeiros (cada um no seu livro), debatendo entre o grupo. De seguida, cada grupo apresenta as respostas a que elaborou.</p> <p>Cada um dos alunos, agora com a ajuda do esquema completo, escreve individualmente a sua notícia, procurando respeitar todas as regras.</p>	30’	
<p>Expressão Dramática Língua Portuguesa</p>	<p>- Utilizar espontaneamente atitudes, gestos e movimentos (No âmbito da linguagem não verbal);</p>	<p>Os Jornalistas</p> <p>Após o regresso à sala, cada aluno pega na notícia que escreveu de</p>	14:00	<p>- Projetor;</p> <p>- Quadro branco;</p>

	- Improvisar um diálogo ou uma pequena história (No âmbito da linguagem verbal).	manhã e é convidado a ler a sua notícia à turma de uma forma diferente: num “telejornal”. É projetado um estúdio de telejornal no quadro branco, e a criança senta-se na secretária sendo o jornalista que apresenta a notícia. No final, a turma é convidada a dizer o que faltou na sua notícia, o que estava bem ou mal. Para tal, todos os outros “jornalistas” têm que estar com muita atenção.	60’	
Expressão e educação Plástica	- Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade; - Ligar/ colar elementos para uma construção.	Prenda da Páscoa (continuação do dia anterior) As crianças constroem um cone com o material trabalhado no dia anterior, colando dois dos seus lados. De seguida, a criança cola no perímetro da base do cone um retângulo de papel crepe/seda a toda a volta. Em seguida, estes serão cheios com uma surpresa dentro e atados com um laço.	14:00 60’	- Papel cavalinho/cartolina; - Papel crepe/seda; - Fita; - Batata/carimbos; - Tinta; - Pincéis; - Tesouras; - Cola.

Observação: Esta planificação poderá ser sujeita a alterações, devido ao tempo ser reduzido para a realização de todas as atividades.

Área Curricular	Objetivos/Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade/Estratégias	Duração	Recursos
PORTUGUÊS	<p><i>No âmbito da Iniciação à educação literária e PNL:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir uma obra de literatura para a infância. - Praticar a leitura silenciosa; - Ler pequenos trechos em voz alta; - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; - Recontar uma história ouvida ou lida. <p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender o sentido global do texto; • Reter o essencial do texto; • Identificar o tema central; • Responder a questões acerca do que ouviu; • Recontar o texto ouvido. - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> • Descrever as personagens; • Recontar a história. - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos. <p>Leitura e escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecipar o conteúdo do texto com base no título e na imagem. 	<p>Conversa informal com os alunos sobre o seu fim-de-semana e rotinas da sala.</p>	09:00 10'	<ul style="list-style-type: none"> - Material para o teatro (figurino e adereços); - Ficha de trabalho (Anexo 1).
		<p style="text-align: center;"><i>O Sol e o Vento, de Esopo.</i></p> <p>Pequena representação de uma das fábulas de Esopo, <i>O Sol e o Vento</i>,</p>	15'	
		<p>Antes de proceder à distribuição do texto anteriormente representado, a mestranda questiona os alunos sobre o sentido global do texto, os personagens da história e a ação.</p> <p>Seguidamente, é distribuída por cada aluno uma folha com o texto representado pelo grupo de PP e com algumas questões de interpretação e de estrutura textual (Anexo 1). As questões são lidas em grande grupo e respondidas individualmente na ficha. Depois, é feita a correção em grupo.</p>	50'	
		<p>Depois disto, são projetadas no quadro branco uma série de adivinhas sobre o sol e o vento em que as crianças têm que adivinhar, colocando o dedo no ar para responder:</p> <p>“Corre, corre, sem ter pés, Dá-te na cara e não o vês. O que é?”</p> <p>“Qual é coisa, qual é ela, que faz o barco andar à vela?”</p> <p>“Sou adorado por todos Porque a todos faço bem; Sirvo também de relógio Aos que relógio não têm.”</p> <p>“Sou frio,</p>	15'	

	<p>- Ler o texto para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o sentido global do mesmo; • Localizar a informação pretendida; • Responder a questões sobre o texto; • Procurar informações complementares com ajuda da mestranda. • Formular questões sobre o texto. <p>- Recriar um pequeno texto;</p> <p>- Compreender e interpretar adivinhas.</p> <p>Gramática:</p> <p>- Mobilizar o saber adquirido na leitura de frases e textos.</p>	<p>Também sou quente. Sou fraco, Também sou forte. Nunca posso estar parado, Vejam lá a minha sorte!”</p> <p>“Sem voz grita, Sem asas voa,</p> <p>Sem dentes morde, Sem boca murmura. O que é?</p>		
<p>Estudo do Meio</p>	<p>- Reconhecer a existência do ar (realizar experiências);</p> <p>- Reconhecer o ar em movimento (vento, correntes de ar...);</p> <p>- Realizar experiências com ar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência do ar (balões, seringas...); • Reconhecer que o ar tem peso (usar balões e bolas com ar e vazios); <p>Experimentar o comportamento de objetos em presença de ar quente e de ar frio (objetos leves sobre um calorífero).</p>	<p style="text-align: center;">O Ar</p> <p>“E já que estivemos a ver um texto sobre o vento, lembrei-me que tenho aqui um vídeo pequenino sobre o vento! Chama-se «E o vento...me levou!» (http://www.youtube.com/watch?v=yk_UPrn_7og).</p> <p>De seguida são colocadas questões como: “O que é o vento? Alguém me consegue explicar?”</p> <p>Após as explicações dos alunos, chegamos à conclusão que o vento é o ar em movimento.</p> <p>Surge então uma série de questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Será que o ar existe? (experiência da pág. 92 do manual, explorada por dois grupos); 2. Será que o ar tem peso? (experiência da pág. 93 do manual , explorada por dois grupos); 3. O ar quente é mais leve do que o ar frio? (experiência da pág. 94 do manual, explorada por dois grupos). 	<p>10:30</p> <p>10’</p> <p>10’</p> <p>10’</p>	<p>- Aquecedor;</p> <p>- Balões;</p> <p>- Balança;</p> <p>- Fio;</p> <p>- Folha de registo;</p> <p>- Material de escrita.</p>

		<p>Os grupos de trabalho seguem as instruções do manual para a realização das experiências, completando cada aluno no seu manual o resultado da experiência no seu grupo.</p> <p>Depois de todos terem chegado às conclusões, a mestranda pede a um elemento do grupo para explicar à turma a conclusão a que o grupo chegou, sendo confrontado com o resultado do outro grupo que realizou a mesma experiência. Repete-se o mesmo com cada grupo de trabalho.</p>	20'	
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer situações envolvendo a divisão (No âmbito dos números e operações); - Resolver problemas envolvendo a divisão de quantidades discretas e contínuas, no sentido de partilha e de medida (No âmbito dos números e operações); - Identificar a metade, a terça-parte, a quarta-parte, a décima-parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fração (No âmbito dos números e operações); - Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados (No âmbito da resolução de problemas); - Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos (No âmbito do raciocínio matemático); - Formular e testar conjeturas relativas a situações matemáticas simples (No âmbito do raciocínio matemático); 	<p style="text-align: center;">Dividir em partes</p> <p>Exploração do manual – pág. 105, 106, 107.</p> <p>Os alunos realizam, individualmente os problemas apresentados no manual. Existem vários tipos de exercícios nestas páginas, pretende-se que as crianças com os mesmos identifiquem a metade:</p> <p style="text-align: center;"><i>“O João deu metade de um chocolate à Mara e a Mara deu, por sua vez, metade da sua metade ao Miguel. Divide o chocolate de modo a explicares que parte do chocolate comeu cada um dos três amigos.”</i></p> <p>Pretende-se ainda que as crianças consigam distribuir um objeto ou alimento em partes iguais por um determinado número de indivíduos:</p> <p style="text-align: center;"><i>“O Pedro, o Afonso, o Tomás e o Rafael vão dividir em partes iguais uma piza de cogumelos. Que parte da piza comerá cada um.”</i></p> <p>Em seguida, alguns dos alunos são escolhidos para apresentarem o seu raciocínio e serem confrontados com a resolução dos restantes alunos, fazendo uma partilha das diferentes resoluções existentes na turma.</p>	<p>11:20</p> <p>40'</p> <p>+ 40'(depois da hora de almoço)</p>	- Manual de Matemática;

	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios (No âmbito da comunicação matemática). 			
Expressão e educação Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade; - Ligar/ colar elementos para uma construção. 	<p align="center">Prenda da Páscoa</p> <p>Cada aluno recebe $\frac{1}{4}$ de círculo para recortar pelo contorno já previamente preparado.</p> <p>Neste papel carimba cenouras/amêndoas com carimbos/batata.</p> <p>Utilizando o pincel, o aluno pode decorar ao seu gosto o papel, aludindo à Páscoa. (continuação no dia seguinte).</p>	14:00 70'	<ul style="list-style-type: none"> -Papel cavalinho/cartolina; - Papel crepe/seda; - Fita; Batata/carimbos; - Tinta; - Pincéis; - Tesouras; - Cola.



O NOSSO CANTINHO DA LEITURA...

2012/2013



Introdução/Fundamentação

Este projeto tem como finalidade, a recolha de dados necessários para a realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, poderá ser um projeto de continuidade dependendo do produto final do mesmo. Será implementado no ano letivo de 2012/2013, com a finalidade de promover a leitura autónoma das crianças.

A ideia deste projeto parte da constatação da necessidade e do gosto das crianças em ouvir histórias diversificadas. Por outro lado, a maioria dos alunos não mostram em sala de aula que leem para além do que é solicitado pela professora, ler pelo simples gosto de ler.

Perante a realidade apresentada em contexto de sala de aula, pretendo desenvolver este projeto com a turma do 2.ºZ, de modo a dar resposta ao desejo apresentado e a estimular os alunos a desenvolverem uma relação saudável com os livros e, olharem para os mesmos como amigo/companhia e não como algo que seja cansativo ou um desperdício de tempo.

Caracterização do espaço

A dinamização do projeto realizar-se-á na sala de aula do 2.ºZ da Escola Básica do 1.º Ciclo F. Desta forma, será construído e dinamizado um cantinho de leitura.

Objetivos do projeto

Objetivos Gerais

- Promover a aquisição de hábitos de leitura;
- Promover relações interpessoais positivas.

• Objetivos Específicos

- Rentabilizar os recursos humanos e materiais;
- Estimular o prazer de ler;
- Partilhar vivências de leitura;
- Desenvolver o trabalho individual, de grupo e a cooperação;
- Dar a conhecer diferentes livros, através da: leitura, dramatização, expressão musical e corporal.

Concretização do projeto/ Metodologia

Inicialmente, os alunos responderão a um inquérito sobre os seus hábitos de leitura, para que a mestranda analise algumas questões pertinentes como:

- ❖ O gosto do aluno pela leitura;
- ❖ As sensações que a leitura provoca no aluno;
- ❖ A frequência com que o aluno lê histórias;
- ❖ Há quanto tempo o aluno não lê um livro;
- ❖ O motivo pelo qual o aluno leu o último livro;
- ❖ Quantos livros o aluno tem em casa;
- ❖ Quantas horas o aluno dedica à leitura;
- ❖ Qual o género de livros que o aluno mais prefere.

Numa segunda fase, a mestranda irá levar os seus próprios livros para a sala do 2.ºC, deixando-os disponíveis visualmente tentando despertar a curiosidade dos alunos. Conseguindo que os mesmos coloquem as suas questões, a mestranda irá encaminhar a conversa para o objetivo pretendido: Cada aluno leva um livro para a sala, coloca-o no espaço (cantinho de leitura) referido e, semanalmente (em todas as quartas-feiras) cria-se um momento em que todas as crianças selecionam um dos livros para levarem para casa para ler.

Assim, os alunos levam o livro para casa, leem-no durante a semana e na 4.ª feira, a mestranda propõe atividades de exploração que incitem a curiosidade dos mesmos para os diferentes livros do cantinho de leitura:

- O que te despertou mais interesse na história?
- Gostas da ilustração do livro?
- Farias de maneira diferente?
- E o título, será o mais adequado?
- Qual a personagem que mais te despertou interesse? Porquê?
- O que falava a história?
- Que parte da história foi mais gira para ti?
- Que parte da história foi menos gira?
- Concordas com o fim? Porquê?
- Alteravas o fim? Porquê?

Numa terceira fase do projeto, será proposto à turma que alguns elementos apresentem a história que mais gostaram aos colegas da maneira que preferirem e exponham o porquê de a apreciarem tanto.

Numa quarta fase deste projeto, a mestranda irá sugerir aos alunos que requisitem livros na biblioteca, em vez de levarem um livro da sala para casa. Para isto, será proposto aos alunos visitarem em grande grupo a mediateca.

Numa última fase, será proposto aos alunos responderem novamente, ao mesmo inquérito que foi utilizado na primeira fase, para que a mestranda verifique se houve uma evolução significativa desde a criação de um espaço dedicado à troca de livros na sala. Ainda se pretende, para a recolha de dados, realizar uma entrevista a algumas das crianças envolvidas neste projeto e à Professora Elza Santos.

Intervenientes no projeto

- Mestranda Cristina Bernardes;
- Mestranda Joana Ferreira;
- Professora Elza Santos;
- Professora Marina Rodrigues.

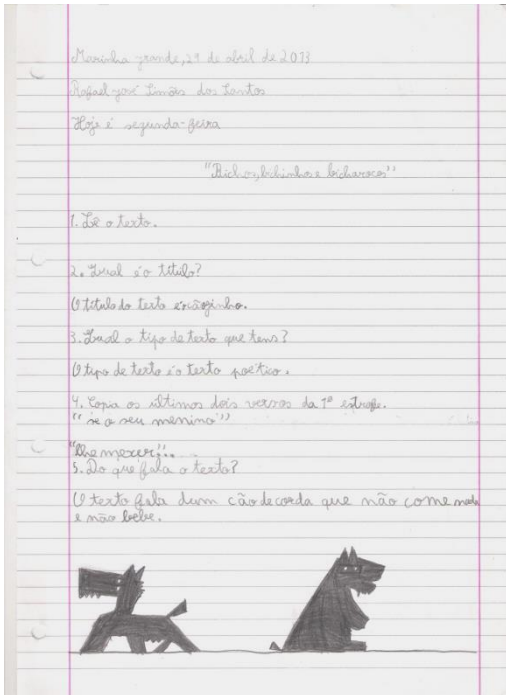
Avaliação

Far-se-á uma avaliação do desenvolvimento e de toda a dinâmica do projeto no final deste ano letivo através da recolha de dados (observação direta, inquéritos e entrevistas). Pretendo verificar se, neste contexto, os objetivos estipulados foram atingidos.

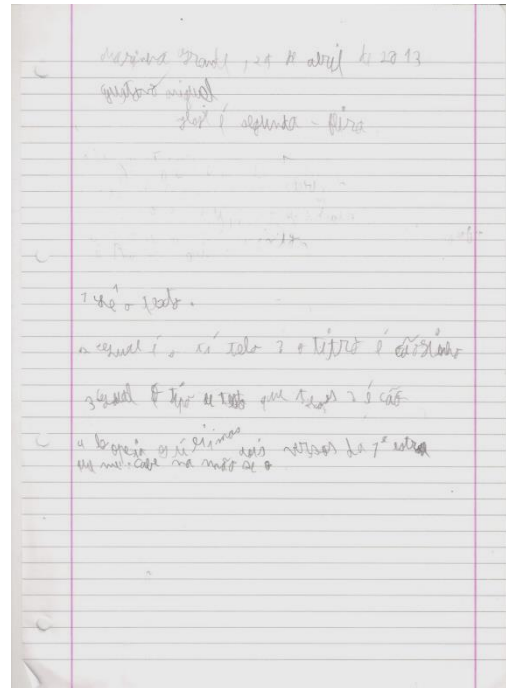
No âmbito da prática pedagógica do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi-me sugerido pela professora supervisora Marina Rodrigues, a realização de reflexões semanais referentes à minha prática no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta reflexão, falarei enquanto atuante: o que faria de maneira diferente; as atividades em que os alunos tiveram mais e menos dificuldades; as áreas em que tive mais e menos dificuldades; a necessidade que tive em aprofundar conhecimentos específicos para uma melhor abordagem dos assuntos; sobre a reformulação de ideias ao longo desta atuação; e, finalmente sobre os meus progressos.

Após a minha atuação considero que não manteria o mesmo plano, pensava em alguns aspetos de maneira diferente. Foi decidido por mim, previamente, desenvolver o meu projeto na sala de aula todas as quartas-feiras mas, como esta semana houve um feriado nesse dia, decidi avançar só na próxima semana não planificando nada relacionado com o projeto. No entanto, pensando comigo mesma, o tempo está a acabar e pensei em começar já nesta semana a parte introdutória do projeto com os alunos, o que veio a alterar um pouco o que estava na planificação, assim, tive de acelerar os conteúdos abordados neste dia. Assim, este aspeto deveria ter estado presente na planificação.

A atividade que os alunos tiveram mais dificuldade foi, no âmbito da área/domínio de Português, o copiar das questões que estavam no quadro para a interpretação do poema que lhes foi sugerido e a resolução das mesmas. Penso que esta dificuldade pode ter ocorrido por dois motivos diferentes: um dos motivos foi a dificuldade em compreender as palavras que escreveram, por exemplo, muitos dos alunos ao copiar saltaram palavras ou letras o que dificultou na interpretação da pergunta; outro dos motivos, foi a falta de vontade por parte dos alunos em ler o que está escrito, dizendo que não percebiam para não ler a pergunta, nestes casos, a minha opção é mandar-lhes ler à minha frente.



Fotografia 1 – Trabalho executado por um aluno que não apresentou dificuldades.



Fotografia 2 – Trabalho executado por um aluno que apresentou dificuldades.

A atividade em que os alunos tiveram menos dificuldade foi em interpretar o diagrama de Venn e o de Carroll.

“Sabendo que:

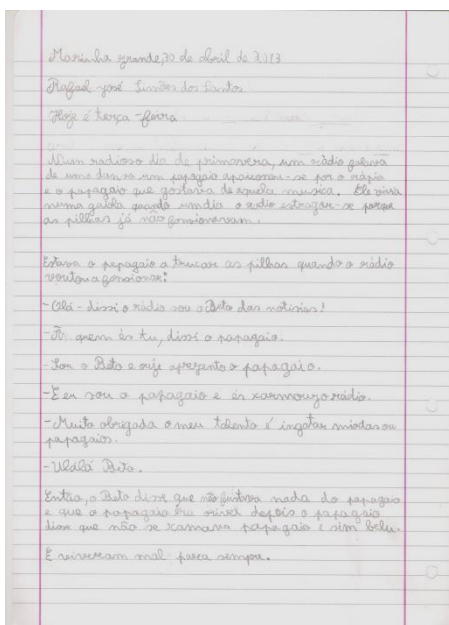
- Os animais preferidos da Rita são: o sapo, o peixe-palhaço e a tartaruga;
- Os animais preferidos do Nuno são: o pónei, o esquilo e o jacaré;
- E os animais preferidos da Aurora são: crocodilo, baleia e o tubarão.

Se o grupo de animais de animais terrestres e o grupo de animais aquáticos for a votos, qual deles vence? Explica como pensas-te. ”

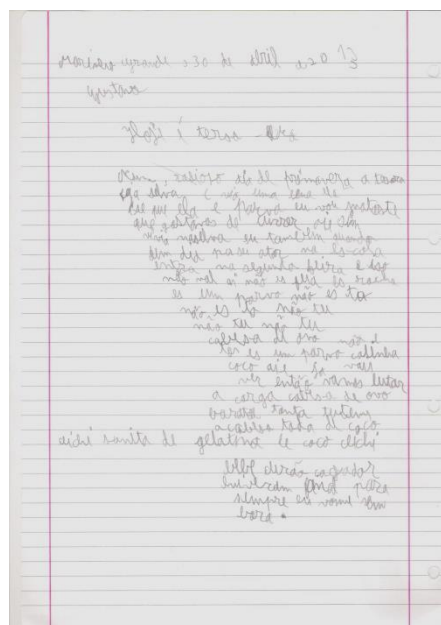
Após ter apresentado o problema acima transcrito, foram várias as resoluções dos alunos, mas apenas uma aluna resolveu o exercício usando três grupos de animais (Grupo dos animais terrestres, grupo dos animais aquáticos e grupo de animais terrestres e aquáticos) e circundando os mesmos. Os restantes alunos fizeram resoluções mais simples, contudo, ao projetar as imagens do diagrama de Venn e do diagrama de Carroll (sem nada escrito, apenas a estrutura), após a apresentação das resoluções, os alunos responderam

rapidamente (e corretamente) ao que se poderia colocar nos espaços. Houve necessidade, posteriormente de complexificar o exercício introduzindo outros animais e outras formas de classificar.

No que concerne ao domínio/área de intervenção, onde senti mais dificuldades foi em Português. O que se revelou como uma maior dificuldade, foi motivar os alunos a escrever o texto orientado relativo à personificação de objetos. Tem sido trabalhado com os alunos o texto orientado, mas foi a primeira vez que não foi dada uma ficha já com o texto e os espaços para eles escreverem, desta vez propositadamente, projetei o texto para serem eles a escreverem todo o texto. Percebi com isto, que houve alunos que se motivaram, mas outros dispersaram-se imenso, demorando muito a terminar o trabalho; penso que, deveria ter optado por outra estratégia para motivar mais os alunos a escrever o texto. Este, será um aspeto que irei ter em conta na minha próxima planificação.



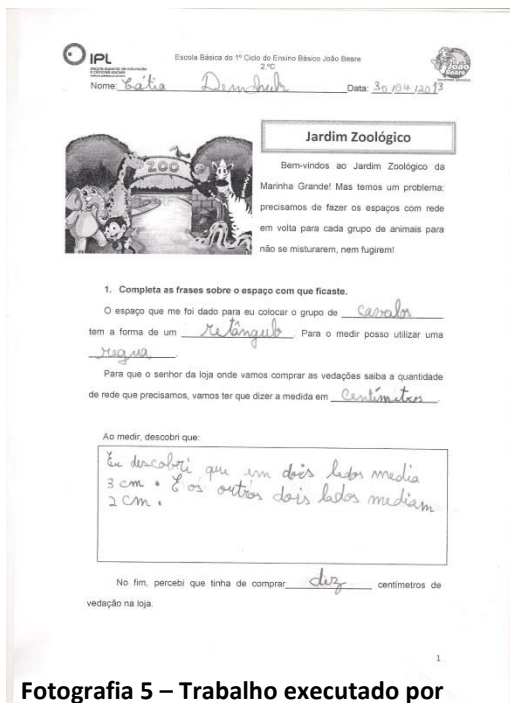
Fotografia 3 – Trabalho executado por um aluno.



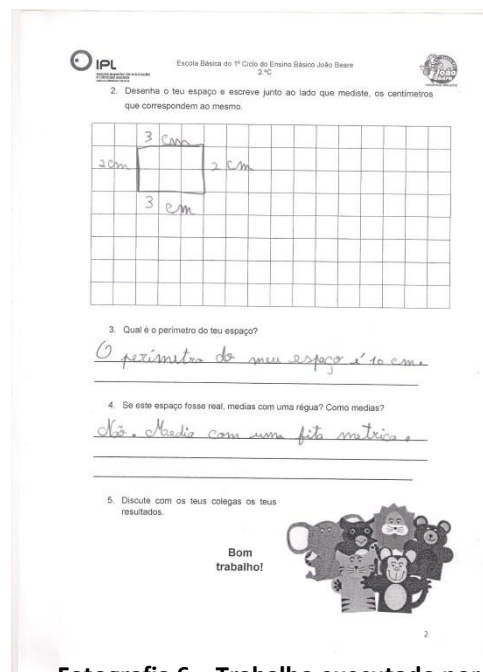
Fotografia 4 – Trabalho executado por um aluno.

O domínio/área de intervenção, onde tive menos dificuldades foi em Matemática. Foi fácil abordar os conteúdos desta semana, gostei imenso do trabalho dos alunos e houve uma interação muito boa. Inicialmente, tive alguns receios e até ia um pouco nervosa antes de abordar conceitos de geometria mas, o facto dos alunos já conhecerem alguns deles, facilitou em muito o meu trabalho. O Programa de Matemática do Ensino Básico diz-nos relativamente ao seu propósito principal de ensino, que o mesmo pretende desenvolver “nos alunos o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão de

propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a noção de grandeza e respectivos processos de medida, bem como a utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas geométricos e de medida em contextos diversos” (Ponte, Serrazina, Guimarães et. al., s.d., p.20)



Fotografia 5 – Trabalho executado por uma aluna (Página 1).



Fotografia 6 – Trabalho executado por uma aluna (Página 2).

Relativamente às minhas necessidades ao longo da minha atuação, tive necessidade de pesquisar um pouco sobre os animais que os alunos escolheram para as suas investigações, de modo a estar preparada para o que eles me poderiam dizer ou perguntar.

Após a minha atuação, considero que tenho de estudar alguns conceitos relativos à Expressão Dramática pois, nesta semana, propus aos alunos apresentarem uma peça de teatro sobre o poema que lhes foi sugerido e deixei que eles a fizessem livremente. Agora, que vejo as coisas de fora, poderia dar algum suporte para os ajudar a planear a sua peça e para que não houvesse dificuldades nem quebras na apresentação da mesma.

Ao longo dos dois dias de atuação, reformulei a ficha sobre a medida pois, foi detetada e chamada a atenção pela Professora Elza, a falta de ligação da mesma com o tema que se estava a abordar nesta semana, para isto, fiz novamente uma ficha mais apelativa para os alunos: neste aspeto tenho de agradecer à minha colega de estágio, que ao ver esta nova ficha, deu sugestões muito pertinentes, dando o seu contributo para a finalização da mesma.

Nesta atuação, verifiquei apenas dois progressos: a minha postura em sala de aula, sinto-me muito mais confiante; e o à vontade em abordar os conteúdos, acho que nesta semana não manifestei tantas inseguranças como manifestei nas outras. Devo agradecer aqui, o apoio da Professora Elza e da minha colega de PP.

Por fim, os desafios que lanço a mim mesma após esta atuação são: continuar a combater as minhas inseguranças e dificuldades; e definir bem os passos a dar no meu projeto para ter sucesso no mesmo.

Bibliografia

Ponte, J.; Serrazina, L.; Guimarães, H.; et. al. (s.d.) Programa de Matemática do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Área Curricular	Objetivos/Metas de Aprendizagem	Duração	Descrição da Atividade/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
<p>Matemática</p>	<p>Números e Operações: Multiplicação de números naturais - Ler e explorar múltiplos de um número; - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório;</p> <p>- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito (No âmbito da representação de dados);</p> <p>- Ler, explorar e interpretar informação respondendo a questões e formulando novas questões (No âmbito da representação de dados);</p> <p>- Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema (No âmbito da resolução de problemas);</p> <p>- Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados (No âmbito da resolução de problemas);</p> <p>- Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos (No âmbito do raciocínio matemático);</p>	<p>8:20 120'</p>	<p>Atividade: Multiplicação</p> <p>- Contextualização da Atividade: Tendo em conta que a Professora Joana Simões tem trabalhado a multiplicação, a mestranda dará continuidade a este trabalho. Tendo em conta o referido em reflexões anteriores, ir-se-á valorizar a exploração do raciocínio por parte de cada aluno.</p> <p>Desenvolvimento da Atividade: A mestranda pede aos alunos que resolvam os exercícios da página 60 e 62 do manual de Matemática.</p> <p>Cada exercício irá ser explorado individualmente e, será pedido aos alunos que expliquem passo-a-passo como pensaram. A mestranda registará no quadro as indicações dos alunos.</p> <p>Se a atividade acabar antes do previsto a mestranda irá escrever um problema no quadro para que os alunos o resolvam e expliquem passo por passo numa folha A4 quadriculada. Este problema será terminado em casa com a ajuda dos encarregados de educação com o objetivo das crianças estudarem as possíveis estratégias apresentadas pelos mesmos e trabalhem desta forma a comunicação.</p> <p><i>A receita das “Brisas do Lis” feita com 8 gemas, 2 ovos inteiros, 250 gramas de açúcar, 100 ml de água, 100g de amêndoa e 1 colher de sopa de manteiga derretida dá para 10 pessoas.</i></p> <p><i>Sabendo que a Rita vai convidar 45 pessoas para a sua festa, que quantidade de cada ingrediente deve ter de modo a cada convidado comer uma “Brisa do Lis”?</i></p>	<p>- Manual de Matemática;</p> <p>- 18 folhas A4 quadriculadas;</p> <p>- Tabela de Verificação.</p>	<p>Tabela de verificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno interpreta a informação e responde às questões; • O aluno resolve os problemas envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo; • O aluno resolve os problemas envolvendo situações multiplicativas no sentido combinatório; • O aluno descreve pormenorizadamente a sua estratégia;

	<p>- Formular e testar conjecturas relativas a situações matemáticas simples (No âmbito do raciocínio matemático);</p> <p>- Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios (No âmbito da comunicação matemática).</p>				
Português	<p>5 . Ler em voz alta palavras e textos: Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola;</p> <p>4 . Ler um texto com articulação, dicção e entoação corretas.</p> <p>7. Apropriar-se de novos vocábulos. 1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.</p> <p>8. Organizar os conhecimentos do texto: 1, Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos;</p> <p>2. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas;</p> <p>3. Referir, em poucas palavras, o</p>	<p>10:50</p> <p>60'</p> <p>40'</p>	<p>- Contextualização da atividade: Devido a terem sido detetados alguns problemas nas respostas às questões de interpretação do texto na Ficha de Avaliação de Português, por parte dos alunos, a mestranda trabalhará este aspeto com os mesmos de modo a perceber a origem desta dificuldade.</p> <p>- Desenvolvimento da Atividade: A mestranda explica aos alunos que devido às dificuldades que eles apresentaram na Ficha de Avaliação, irão fazer outra ficha individualmente e da mesma forma, ou seja, cada aluno lê o texto e as questões para si, sem auxílio prévio.</p> <p>Depois da realização da ficha, a mestranda lê o texto para os alunos e explorará as questões uma a uma: ouvindo as respostas de cada aluno e escrevendo as respostas corretas no quadro com as informações que os alunos deram.</p> <p>Relativamente aos finais da história que a ficha sugere aos alunos (exercício 3), a mestranda irá sugerir que cada aluno, que leia em voz alta a sua sugestão.</p>	<p>- Fichas de interpretação de texto;</p> <p>- Folhas A4 pautada;</p> <p>- Tabela de Verificação.</p>	<p>Avaliação da ficha de interpretação:</p> <p>- O aluno identifica informações contidas explicitamente no texto narrativo;</p> <p>- O aluno ordena os acontecimentos do texto;</p> <p>- O aluno assinala as frases como verdadeiro ou falso;</p> <p>- O aluno corrige as frases falsas;</p> <p>- O aluno escreve o que acha que significa uma palavra desconhecida;</p> <p>- O aluno sabe procurar a palavra desconhecida no dicionário;</p> <p>- O aluno escreve um final para a história.</p>

	<p>essencial do texto.</p> <p>9. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo: 3. Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação.</p> <p>10. Monitorizar a compreensão: 1. Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.</p> <p>15. Redigir corretamente: 1. Utilizar uma caligrafia legível; 2. Usar vocabulário adequado; 3. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.</p> <p>21. Ler e ouvir textos literários: 1. Ler e ouvir obras de literatura para a infância; 2. Praticar leitura silenciosa.</p>				
Expressão e Educação Plástica	<p>Construções - Ligar/colar elementos para uma construção;</p> <p>Desenho - Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de grafite e carvão;</p> <p>Atividades gráficas sugeridas - Contornar objetos e formas;</p> <p>Pintura de Expressão Livre</p>	12:30 40'	<p>Continuação da atividade: Construção do Painel do Inverno</p> <p>Em conjunto com outra turma, ir-se-á completar um painel com símbolos alusivos ao inverno. Para a construção do painel, utilizaremos variadas técnicas no âmbito da Expressão Plástica: Pintura, Colagem, Recorte, Construções e Composição Visual.</p>	<p>- Tintas-Guache;</p> <p>- Cartolinas;</p> <p>- Lápis de grafite;</p> <p>- Papel Cartonado;</p> <p>- Tesouras;</p> <p>- Papel de</p>	

	<p>- Pintar livremente em suportes neutros; - Pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões.</p> <p>Recorte e Colagem - Explorar as possibilidades de diferentes materiais: lãs, tecidos, objetos recuperados, jornal e papel colorido, rasgando, desfiando, recortando e dobrando; - Fazer composições colando diferentes materiais;</p> <p>Cartazes - Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra).</p>			<p>Cenário; - Cola Branca; - Lã; - Materiais recicláveis; - Colas.</p>	
<p>Educação para a Cidadania</p>	<p>- Refletir sobre o seu próprio comportamento em sala de aula; - Conhecer e reconhecer o comportamento.</p>	<p>13:10 5' 10'</p>	<p>Do que falamos hoje? A mestranda propõe aos alunos que relembrem a matéria que foi dada ao longo da manhã (escrevendo se necessário no quadro). Reflexão Individual do comportamento (Cont.) A mestranda propõe de novo o jogo de autoavaliação. Assim, a mesma desenha novamente os quatro símbolos no quadro e explica o que cada uma significa: Símbolo 1) Não respeitei nenhuma regra da sala; Símbolo 2) Não respeitei algumas regras da sala; Símbolo 3) Respeitei quase todas as regras; Símbolo 4) Respeitei todas as regras. Durante este jogo, a mestranda irá continuar a dar o seu feedback do comportamento de cada aluno.</p>	<p>- Folha de registo.</p>	

1. Lê o texto com atenção.

História da Égua Branca



Cristóvão tinha três filhos e uma lindíssima égua branca. Eram bens preciosos, sem dúvida, os bens mais preciosos da terra, mas Cristóvão, nos últimos tempos, perdera a alegria. Sentia-se a envelhecer, queria fazer testamento, e não sabia a quem deixar o animal. Ele gostava de todos os seus filhos, e estes também lhe queriam bem.

Ainda recentemente, por ocasião do seu aniversário, nenhum deles o havia esquecido. António, o mais velho, ofereceu-lhe um capote; Joaquim, o do meio, deu-lhe um cavalinho; João, o último que Raquel pusera no mundo, trouxe-lhe uma rosa vermelha.

O velho Cristóvão chamou os filhos para lhes agradecer e disse-lhe que também gostaria de lhes oferecer qualquer coisa. Que queriam eles?

- O pai podia dar-me a égua! – responderam todos ao mesmo tempo.

Cristóvão ficou ainda mais triste e resolveu pedir um conselho ao seu amigo boticário, que tinha fama de ser homem de engenho.

- Como sabes, tenho três filhos de quem gosto indistintamente. Tenho também uma égua branca que é o ai-jesus de todos eles. Tu bem vês como estou acabado. Como é que eu hei-de dividir a égua pelos rapazes?

Eugénio de Andrade, *História da Égua Branca*, Edições ASA, 6.^a edição, 1998 (texto com supressões)

1.1. O Cristóvão tinha quantos filhos?

1.2. Qual era o animal de estimação do Cristóvão?

1.3. O que os seus filhos lhe deram pelo aniversário?

1.4. **Transcreve** do texto o conselho que o Cristóvão pediu ao boticário.

1.5. **Ordena** de 1 a 4 os acontecimentos do texto.

<input type="checkbox"/>	Cristóvão resolveu pedir um conselho ao seu amigo boticário, que tinha fama de ser homem de engenho.
<input type="checkbox"/>	O velho Cristóvão chamou os filhos para lhes agradecer e disse-lhe que também gostaria de lhes oferecer qualquer coisa.
<input type="checkbox"/>	Cristóvão sentia-se a envelhecer, queria fazer testamento, e não sabia a quem deixar o animal.
<input type="checkbox"/>	Cristóvão ficou ainda mais triste.

1.6. **Assinala** verdadeiro (V) ou falso (F). Corrige as frases falsas.

<input type="checkbox"/>	Cristóvão tinha cinco filhos.
<input type="checkbox"/>	António era o filho mais novo e ofereceu-lhe uma rosa vermelha.
<input type="checkbox"/>	Cristóvão decidiu pedir um conselho ao seu inimigo boticário.
<input type="checkbox"/>	Cristóvão gostava dos filhos de diferentes maneiras.

2. **Escreve** um final para a história que leste.

Tabela de verificação – Interpretação, representação e comunicação de dados 5/11/13

Alunos	O aluno interpreta a informação e responde às questões		<ul style="list-style-type: none"> O aluno apresenta as suas estratégias na resolução dos exercícios 		O aluno explica o seu raciocínio		O aluno sabe ler a tabela		O aluno sabe ler um gráfico	
	Sim	Não	Sim (quais?)	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
1. A.	S		Apenas desenho		S		S		S	
2. B.	C/ dificuldade		Desenho e recorrência à multiplicação (errada) Não soube interpretar o problema		c/ dificuldade		S		S	
3. C.	c/ dificuldade		Apenas desenho Não soube interpretar o problema		c/ dificuldade		C/ dificuldade		S	
4. D.	S		Desenho e recorrência à multiplicação para justificar o mesmo.		c/ dificuldade		S		S	
5. D. A.	c/ dificuldade		Apenas o desenho que conseguiu copiar do quadro. Muita dificuldade		Muita dificuldade		S		S	
6. D. S.	S		Apenas desenho		c/ dificuldade		S		S	
7. G.	S		Desenho e explicação do raciocínio por escrito. Apresentou dificuldades na interpretação do problema.		c/ dificuldade		S		S	
8. H.	c/ajuda		FALTA DE INFORMAÇÃO: Ao longo da aula o aluno esteve na aula de apoio							

9. J.	S		Desenho e explicação por escrito do seu raciocínio.		c/ dificul d e		S		S	
10. J. F.	c/ dificul d ade		Apenas desenho. Apresentou muitas dificuldades		c/ dificul d e		c/ dificul d ade		c/ dificul d ade	
11. J. M.	S		Desenho. Imensas dificuldades em explicar o raciocínio por escrito e oralmente, apesar de estar correto.		c/ dificul d e		S		S	
12. L.	S		Desenho. Não explicou o seu raciocínio de acordo com o desenho que fez.		c/ dificul d e		S		S	
13. M.	S		Desenho. Dificuldade em explicar o seu raciocínio.		c/ dificul d e		S		S	
14. M. F.	c/ dificul d ade		Desenho. Respostas copiadas do quadro.		c/ dificul d e		S		S	
15. P.	c/ ajuda		FALTA DE INFORMAÇÃO: Ao longo da aula o aluno esteve na aula de apoio							
16. R.	c/ dificul d ade		Desenho. Apresentou muitas dificuldades na interpretação, resolução e apresentação da resolução.		c/ dificul d e		S		S	
17. R. A.	c/ dificul d ade		Desenho. Apresentou muitas dificuldades na interpretação, resolução e apresentação da resolução.		C/ dificul d e		S		S	
18. R.D.	S		Desenho e explicação do raciocínio.		c/dificul d ade		S		S	

ANEXO 12 – INQUÉRITO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA (1.º E 2.º INQUÉRITO)

Olá alunos!

A professora Cristina quer convidar cada um de vocês a responder a algumas perguntas. Estas perguntas são muito importantes, são para um estudo que vou fazer para a minha escola. Gostaria muito que me ajudassem e fizessem parte deste estudo.

1. Gostas de ler?
Sim
Não

2. A leitura é:
Fantástica
Aborrecida
Misteriosa
Assustadora

3. Lês histórias:
Não leio
Uma vez por semana
Duas vezes por semana
Mais de duas vezes por semana

3.1. Não lêes porque:
Tens dificuldades na leitura
Ficas cansado(a)
Preferes fazer outras coisas
Não gostas de livros

4. Há quanto tempo leste o último livro?
Há menos de um mês
Há um mês
Há mais de um mês
Estou a ler agora um livro

5. O último livro que li chamava-se:

6. Li porque:
Gostei da capa
Os meus pais deram-me o livro
Um amigo disse que era giro
Tive interesse pela história

7. Tenho em casa:
1 livro
3 livros
Mais de cinco livros

8. Por semana, dedicas quantas horas à leitura?
Nenhuma
Meia hora ou menos
Entre uma a duas horas
Mais de três horas

9. Qual o género de livros que lêes?
Histórias de animais
Contos de fadas
Banda desenhada
Aventuras
Terror/ mistério
Poesia
Culinária
Outros: _____

10. Se a professora te quisesse dar um tempo livre no período de aula, o que gostarias de fazer?
Ir para o recreio
Pintar
Ler um livro
Resolver exercícios dos livros
Ir para a mediateca

Obrigada pela vossa colaboração!

ANEXO 13 – INQUÉRITO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA (3.º INQUÉRITO)

Olá alunos!

A professora Cristina quer convidar cada um de vocês a responder a algumas perguntas. Estas perguntas são muito importantes, são para um estudo que vou fazer para a minha escola. Gostaria muito que me ajudassem e fizessem parte deste estudo.

1. Gostas de ler?

Sim

Não

2. A leitura é:

Fantástica

Aborrecida

Misteriosa

Assustadora

3. Lês histórias:

Não leio

Uma vez por semana

Duas vezes por semana

Mais de duas vezes por semana

3.1. Não lêes porque:

Tens dificuldades na leitura

Ficas cansado(a)

Preferes fazer outras coisas

Não gostas de livros

4. Há quanto tempo leste o último livro?

Há menos de um mês

Há mais de um mês

Estou a ler agora um livro

Desde que as aulas terminaram não li mais

5. O último livro que li chamava-se:

6. Li porque:

Gostei da capa

Os meus pais deram-me o livro

Um amigo disse que era giro

Tive interesse pela história

7. Tenho em casa:

1 livro

3 livros

Mais de cinco livros

8. Por semana, dedicas quantas horas à leitura?

Nenhuma

Meia hora ou menos

Entre uma a duas horas

Mais de três horas

9. Qual o género de livros que lêes?

Histórias de animais

Contos de fadas

Banda desenhada

Aventuras

Terror/ mistério

Poesia

Culinária

Outros: _____

10. Se a professora te quisesse dar um tempo livre no período de aula, o que gostarias de fazer?

Ir para a praia

Pintar

Ler um livro

Resolver exercícios dos livros

Outros: _____

Obrigada pela vossa colaboração!

ANEXO 14 – NOTAS DE CAMPO

Foi no dia 30 de abril de 2013, que iniciei a 2ª etapa do meu projeto. Esta etapa tinha como finalidade, dar a ilusão aos alunos que este projeto partiu das ideias que eles tiveram. Estas ideias surgiram ao tentar descobrir o porquê de eu ter levado quinze livros para a sala de aula.

Como tal, para dar início a este projeto, comecei por ler primeiro um dos livros que tinha levado que se intitulava como “João Porcalhão”, verifiquei um grande entusiasmo por parte dos alunos. Assim que terminei de contar a história, os mesmos insistiram que a contasse novamente.

De seguida, estabeleci uma conversa com os alunos sobre o porquê de ter levado aqueles livros: disse que tinha aqueles livros por casa e tive a ideia de cada aluno levar para casa um deles mas, ao entrar na sala, reparei que a quantidade de livros não era suficiente para todos os alunos da turma. Depois disto, sugeri aos alunos que contassem os livros comigo para verificar se me tinha enganado.

“E agora? Se só temos quinze livros, o que podemos fazer?”

Ao ser colocada essa questão, um aluno disse que cada um poderia ficar com uma das páginas dos livros, contudo, fui logo contra esta ideia defendendo que, os livros são um objeto precioso que não se deve estragar e sim, preservar. De seguida, um aluno disse que podia trazer um livro e os outros concordaram prontamente com a ideia, oferecendo-se para trazer um, dois (livros) e até houve alunos que se ofereceram para trazer seis livros.

Devido aos alunos quererem apresentar ideias diferentes dos outros, um aluno disse: “Podíamos utilizar os livros da Professora Elza”. Esta ideia desestabilizou um pouco os planos que tinha previamente pensado mas, com a ajuda da Professora Elza, foi fácil explicar aos alunos que não era totalmente do agrado da mesma utilizarmos esses livros para o projeto.

“Mas não há espaço na sala, o que poderíamos fazer?”

Nesta questão, uma aluna respondeu de imediato que poderíamos fazer uma estante pois, ao fazê-la, não iríamos ocupar muito espaço na sala.

“Então e que nome poderíamos dar a esta estante tão especial?”

Foram várias as sugestões dos alunos, contudo foram selecionadas aquelas que faziam mais sentido no contexto em que se estava a falar. As propostas foram:

- A estante dos livros dos alunos do 2.ºZ;
- A estante divertida;
- A estante linda;
- A estante radiante.

Após ter ocorrido uma votação: doze dos alunos tiveram preferência na proposta da “estante radiante”; um dos alunos teve preferência na “estante linda”; quatro dos alunos votaram na “estante divertida”; e sete dos alunos manifestaram mais interesse na “estante dos livros dos alunos do 2.ºZ”

Todos os alunos se mostraram interessados em trocar os seus livros, à exceção de uma aluna que se mostrou desmotivada por não ter livros em casa. Contudo, depressa disse à mesma, que iria trazer um livro para que ela participasse no projeto.

“E iremos fazer a troca todos os dias ou podemos escolher um dia?”

Uma destas crianças sugeriu que esta troca fosse efetuada todas as quintas-feiras mas, ao confrontá-los com a situação de o grupo de PP não ir nesse dia para a escola e o projeto não poder ser realizado devido a esse facto, houve um aluno que disse que poderia ser à quarta-feira e eu disse de imediato que concordava, para que as crianças que estavam ansiosas só pelo simples facto de participar, não dificultassem este processo.

“Mas existem regras. Que regras deveremos ter no nosso cantinho da leitura?”

Rita – Não arrancar as páginas dos livros.

Cristina B. – E mais?

José – Trazer os livros todas as quartas.

Daniel – Não escrever nos livros.

Cristina B. – E não só, ninguém quer ver os seus livros estragados. Temos de ter muito cuidado, não podemos levar os livros para qualquer sítio. Por exemplo, não podemos comer sopa enquanto estamos a ler os livros da Estante Radiante, porquê?

Fausto – Porque podemos sujar sem querer o livro e ficará estragado.

Cristina B. – Pois é. Então vamos tratar muito bem, os livros que os colegas nos emprestam.

No fim desta conversa, ficou combinado que todas as crianças traziam um livro para a escola para efetuar a troca na quarta-feira. E, posteriormente iriam respeitar as regras que foram estipuladas.

Ao sair da instituição, houve alunos que disseram com um certo entusiasmo que iriam trazer os seus livros, isto foi encarado como um incentivo para eu continuar a abraçar este projeto.

14 de maio de 2013

Nota: Neste dia, foi levada para a sala uma estante em cartão e umas letras em cartolina e colocou-se bem à vista dos alunos. Surgiram desde logo diversas perguntas associadas à estante.

Todos os nomes referidos nas transcrições são fictícios de modo a preservar o anonimato dos alunos.

Transcrição

Cristina B. – Como se chama esta estante?

Raquel – Radiante [mostrando entusiasmo].

Cristina B. – Radiante, só?

(...)

Marco – Estante Radiante.

Cristina B. – E acham que ela está radiante?

Todos – Não!

(...)

Cristina B. – Se ela não está radiante então, o que lhe falta?

Janine – Pinturas.

Cristina B. – Diz lá Aurora.

Aurora – Falta pinturas e....

Cristina B. – Porquê? Falta pinturas porquê Mariana?

Mariana – Por dentro não falta, mas de lado e em cima precisa de pinturas.

(...)

Cristina B. – Então Aurora?

Aurora – Falta decorar.

Cristina B. – Falta decorar. Mas ela está gira.

Todos – Não! [afirmam com tristeza]

Cristina B. – Então o que falta mais para além de pintar?

Raquel – Desenhar [esboçando um sorriso].

Cristina B. – Desenhar o quê?

Carolina – A Estante Radiante.

Cristina B. – E isso é o quê? É dar o quê àquela estante?

Todos – O nome.

Cristina B. - O nome ou o título. Eu é que vou escolher os meninos que vão pintar as letras e vou escolher os meninos para pintar a estante. Para amanhã. Amanhã é que dia?

Todos- Quarta!

Cristina B. – E quarta é dia de quê?

Todos – Da troca de livros.

(...)

Cristina B. – Amanhã faremos a troca de livros, há meninos que já trouxeram e outros que ainda não.

Janine – Eu vou trazer amanhã.

Carlota – Eu também.

Carolina – Eu também.

Cristina B. - O que nos falta para saber a quem pertence cada livro?

Todos- O nome.

Cristina B. – Então vamos todos colocar o nome. Há meninos que não colocaram.

Lara – Eu não pus!

Cristina B. – Pois, há meninos que não fizeram isso. Agora, porque vos estou a dar letras?

Todos – Para pintar.

Cristina B. – Muito bem. Então vão agarrar nos marcadores e pintar.

(...)

Cristina B. – Os restantes vêm comigo para pintar a estante.

Nota: Depois deste diálogo, foi sugerido a 16 alunos que pintassem uma das letras que pertenciam ao nome da estante e a 8 alunos que pintassem a estante. Foi uma entrega de papéis fácil, todos conseguiram aceitar calmamente qual seria o seu contributo para a construção deste espaço e o produto final ficou muito apelativo.



Ilustração 4 – Alunos pintam “A Estante Radiante”.



Ilustração 5 – Construção do cantinho de leitura.

15 de maio de 2013

Nota: Desde que se iniciou o dia de aulas, os alunos perguntavam ansiosamente quando iriam efetuar a troca dos livros. No final deste dia, já com a estante colocada no sítio sugerido pelos alunos, a mestranda ajudou os mesmos a estabelecerem a primeira troca. Assim, para que não houvesse motivos de insatisfação por parte dos alunos, será registado numa tabela: quem trouxe o livro (quem o trouxe poderá fazer a troca) e quem ficou com o livro do colega.

Transcrição

Cristina B. – Chegou agora o momento de quê?

Susana – De trocar os livros.

(...)

Cristina B. – Vamos fazer a nossa troca dos livros de onde?

Todos – Da Estante Radiante. [os alunos mostraram-se ansiosos desde o início do dia para este momento]

Cristina B. – Quem não trouxe vai...

Prof.^a Elza – Quem ainda não trouxe não leva.

Diogo – Eu empresto a quem não tem.

Prof.^a Elza – Não é por isso que não vai levar, quem teve o cuidado de trazer leva para a próxima semana quem se esqueceu leva.

Cristina B. – Então eu vou pedir à A. L. que escolha um livro (...)

Madalena – [Escolheu o Corpo Humano- Os Músculos]

Cristina B. – Esse livro é de quem?

Madalena – Do Gustavo.

(...)

Cristina B. – Do que achas que esse livro vai falar?

Madalena – Pessoas.

Cristina B. – Pessoas e que mais?

Madalena – Comboios.

Cristina B. – Comboios e mais?

Madalena – E mais nada.

[Os alunos esperavam que a A.L. fala-se mais do seu livro mas a intenção da mestranda era aguçar a curiosidade dos mesmos, fazendo uma ou duas questões para que os ouvintes tivessem vontade de desvendar o que estava no livro]

Cristina B. – Mais nada (...) A.L. vai escolher o livro.

(...)

Cristina B. – Mostra o teu livro.

Eduardo – Vai falar de Dinossauros.

Cristina B. – De quem é o livro da D.?

Prof.^a Elza – De quem é o livro: As aventuras de Victor no Parque de Diversões? Não tem nome?

Liliana – É meu.

(...)

Prof.^a Elza – Olhem! Mas só podem levar outro livro se trouxerem esse!

(...)

Cristina B. – Agora posso falar meninos? Vocês gostam de ter as vossas coisas estragadas?

Todos – Não!

Cristina B. – Então qual é a primeira regra?

Matilde – Não estragar.

Cristina B. – Não estragar o quê?

Todos – O livro.

(...)

Prof.^a Elza – Olhem! O livro é tal e qual como se fosse vosso.

Cristina B. – Temos de tratar bem daquilo que nos emprestam. Os meninos que não trouxeram livros (porque não têm em casa), têm de agradecer aos colegas está bem?

Prof.^a Elza – Os que não trouxeram, ainda podem trazer. Até amanhã podem trazer!

Lara – Eu posso trazer mais?

(...)

Cristina B. – O L. C. fez um reparo muito importante: sobraram livros. Onde é que vocês acham que devemos colocar aqueles livros?

Pedro – Na Estante.

Cristina B. – Então, eu quero para a semana saber o que vocês leram, coisas sobre os livros que levaram para casa (...) mas quero que o livro chegue igual ou ainda melhor (...), em melhor estado do que quando o levaram.

Prof.^a Elza – Em que dia têm de trazer o livro?

Cristina B. – Na quarta-feira. O combinado foi na quarta-feira.

Prof.^a Elza – Até quarta- feira, podem ter o livro em casa.

(...)

Diogo – Posso trazê-lo amanhã?

(...)

Prof.^a Elza – Olhem é assim, mesmo que tragam amanhã, trazem amanhã e colocam-no ali e, não levam outro.

Cristina B. – Pois, é só na quarta-feira.

Prof.^a Elza – É só de quarta a quarta.

(...)

Lara. – Posso trazer mais? [A S. repetia constantemente esta pergunta]

(...)

Cristina B. – Então ficou bem claro? Vamos prometer que vamos estimar os livros?

Lara - Sim!

Cristina B. – E não os estragar?

Liliana – Sim.

Prof.^a Elza – Ah! E trazê-los na quarta-feira. Até quarta têm que cá estar porque se na quarta-feira não tiverem o livro entregue não podem levar.

Susana – Eu trago na quinta.

(...)

Cristina B. – Olhem, digam-me uma coisa: gostaram e ainda continuam a gostar desta ideia?

Todos – Sim!

Cristina B. - Sim? Estão mesmo a gostar?

Todos- Sim!

Prof.^a Elza – Então agora vão ver, vão ler porque depois pode haver algum trabalho com aquilo que vocês fizeram em casa, está bem?

Todos – Sim.

Susana – Para a semana a ordem alfabética é...

Cristina B. – Ao contrário, os que escolheram em último lugar agora escolhem em primeiro lugar não é? Mais alguma dúvida? Diz lá Eduardo.

Eduardo. – (...) posso dizer a minha favorita (...) [o aluno fala num tom de voz impercetível]

Prof.^a Elza – Ah! Tu queres dizer que depois as pessoas podem dizer se gostaram muito ou se gostaram pouco.

Cristina B. – Sim, vamos ser críticos (...), o que tu gostas...

Prof.^a Elza – Até pode haver aquele livro que toda a gente que leva, gosta muito. E há pessoas que gostam muito e outras que gostam pouco.

Janine – E uns mais ou menos.

Prof.^a Elza – E uns mais ou menos.

Cristina B. – (...) cada um pensa por si.

Susana – Até podemos fazer uma **investigação** lá em casa com eles.

Cristina B. – Investigação sobre o quê?

Susana- Sobre o livro por exemplo.

Cristina B. – Muito bem!



Ilustração 6 – Cantinho de leitura.

22 de maio

Nota: Neste dia não foi possível dinamizar uma atividade ligada à Estante Radiante. Realizou-se apenas a troca dos livros.

Enquanto não se efetuou esta troca, as crianças mostraram-se ansiosas por esse momento, perguntando constantemente quando iriam efetuar a mesma.

Durante o momento da troca não houve nenhuma disputa entre os livros que cada elemento da turma queria levar, todos escolheram calmamente o livro que desejavam.

29 de maio

Nota: A mestranda sugeriu aos alunos que desenhassem algo sobre o livro que leram e apresentassem à restante turma o que desenharam. Nesta apresentação cada aluno mostrou o livro que levou e de seguida, o desenho que fez sobre o mesmo (falando pouco sobre o que fez para aguçar a curiosidade dos alunos).

Transcrição

Cristina B. – Madalena podes vir (a aluna dirige-se para a frente da sala, apresentando o livro que leu e o seu desenho). Então, desenhaste o corpo humano. Foi giro este livro? Falava sobre o quê?

Madalena – Falava sobre o corpo e sobre pessoas.

(...) [Como se disse anteriormente, colocou-se apenas uma ou duas questões intencionalmente, para que os alunos que estavam a assistir à apresentação tivessem vontade de desvendar o assunto/história do livro]

Cristina B. – Gonçalo podes vir apresentar o teu? (o aluno dirige-se para a frente da sala, apresentando o seu livro e o seu desenho). O livro que ele levou foi: O Meu Primeiro Livro do Benfica. Do que este livro falava?

Gonçalo – Falava de futebol.

Cristina B. – Falava sobre futebol e foi giro, gostaste?

Gonçalo – Sim, muito! [Esboçando um sorriso]

Cristina B. – Muito bem! Podes fazer a tua troca. Diogo, podes vir. O Diogo esqueceu-se do livro mas apresentará na mesma. Então fala-me lá.

Diogo – O meu livro falava sobre dinossauros.

Cristina B. – Falava sobre dinossauros e então qual foi a parte da história que mais gostaste?

Diogo – Foi quando eles estavam na lava.

Cristina B. – Na quê? Na lava? Que estranho, os dinossauros vivem na lava?

Todos – Não!

Cristina B. – Será que vivem na lava?

Todos – Não!

Cristina B. – Vamos ouvir, não era isso que ele queria dizer, então?

Diogo – Estavam encurralados porque estava lá fumo.

Cristina B. – Estavam encurralados porque estava lá fumo? Não sei, deixa aí o teu desenho e volta para o lugar. Juliana, este livro é muito especial porquê?

Juliana – Fala sobre animais.

Cristina B. – Fala sobre animais e é uma en...

Todos – Enciclopédia.

Cristina B. - Juliana, mostra o teu desenho. Olhem! O que ela desenhou?

Todos – Elefante.

Mariana – É um elefante, ou não é?

(...)

Cristina B. – E tinha elefantes neste livro?

Juliana – Sim.

Cristina B. – Tinha. Muito bem! Podes deixar o desenho e fazer a tua troca.

(...)

Cristina B. – O Peixe-Desejo?

Matilde – Falava sobre um peixe que só pedia desejos.

Cristina B. – Um peixe que só pedia desejos? E eram giros?

Matilde – Eram!

Cristina B. – E eram desejos que eram fáceis de concretizar ou nem por isso?

Matilde – Fáceis.

Cristina B. – Eram fáceis?

Matilde – Sim.

Cristina B. – (...) Mostra o teu desenho. Acham que a Matilde gostou do livro que leu?

Todos – Sim! [afirmam bem alto]

Cristina B. – Sim? Porquê?

Diogo – Ela adora peixes.

Cristina B. – (...) Olhando para o desenho da Matilde, porque é que vocês dizem que ela gostou da história?

(...)

Raquel - Porque o peixe está com um sorriso.

Cristina B. – O peixe está com um sorriso. E se ela não gostasse?

Prof.^a Elza – Se ela não gostasse dava a ideia que o peixe estava muito mal encarado, não é?

Susana – Não, estava com o sorriso para baixo.

Cristina B. – Pois, então vá, deixas aí o teu desenho e trocas o livro.

(...)

Cristina B. – O Renato levou este livro para casa: Animais em Liberdade. (...) Então, Renato mostra lá o teu desenho.

Todos – Uau!

Cristina B. – Acham que o Renato gostou da história?

Todos – Sim!

Cristina B. – Porquê?

António – Porque gosta de animais.

Cristina B. – Gostas Renato? De animais?

Renato – Sim.

Cristina B. – E porquê? Olhem para o desenho, porque acham que ele gostou da história?

Liliana – Porque ele gosta de animais.

Cristina B. – Não se consegue ver muito bem não é? Podes deixar aí o teu desenho.

(...)

Cristina B. – Liliana mostra lá o teu desenho. Acham que a Liliana gostou do livro que leu?

Todos – Sim!

Cristina B. – Porquê?

(...)

Diogo – Porque tem flores.

Cristina B. – Liliana, podes trocar o teu livro.

(...)

Cristina B. – Então, a Ovelha rosa da Dona Rosa.

Lara – Uma ovelha rosa que a dona gostava de si porque era rosa.

Cristina B. – (...) Ah! Eu lembro-me de um animal que também era rosa.

Todos – O elefante cor-de-rosa! [Recordam-se da obra “O Elefante Cor-de-Rosa” de Luísa Dacosta]

Cristina B. – Também me lembro de outro elefante que tinha várias cores.

Todos – O Elmer!

(...)

Cristina B. – As Aventuras de Bernardo e Bianca. Então do que o teu livro falava?

Carlota – De uma aventura.

Cristina B. – Falava de uma aventura. De quem?

Carlota – Do Bernardo e da Bianca.

(...)

Cristina B. – E o que desenhaste aí?

Carlota – Desenhei uma senhora que ia para a cidade.

Cristina B. – Uma senhora que ia para quê?

Carlota – Uma cidade.

Cristina B. – Uma senhora que ia para uma cidade e, desenhaste essa parte do livro. Muito bem! Podes colocar aí e ir escolher.

(...)

Cristina B. – A Docinho de Morango – O Dia das Bruxas. Então o que desenhaste? A Docinho de Morango e as?

Janine – As amigas.

Cristina B. – E as amigas. Acham que ela gostou do livro?

Todos – Sim!

Cristina B. – Sim? Susana, achas que ela gostou do livro?

Susana – Sim, porque ela desenhou um vestido.

Janine – E também gostei porque falava do Dia das Bruxas e eu gosto do Dia das Bruxas.

Cristina B. – Muito bem! Gostas do dia das bruxas.

António – Eu adoro.

(...)

Cristina B. – Acham que ele gostou do livro? (Pedro)

Raquel – Sim.

Cristina B. – Porquê?

Liliana – Desenha tão bem!

Cristina B. – Diz lá Diogo.

Diogo – O Desenho está muito bonito. Ele do primeiro livro (Star Wars I) gostou muito e agora também gostou do segundo (Star Wars II).

Cristina B. – Ah! Do primeiro gostou muito e...

Pedro – E, e inspirei-me várias vezes no primeiro, porque se não leram o primeiro não vão conseguir compreender a continuação do primeiro. Têm de ler o primeiro.

Cristina B. – O Pedro aconselha-nos a ler o primeiro livro para compreender o segundo. Mariana, podes vir? (...) Acham que a Mariana gostou do livro que leu?

Todos – Sim!

(...)

Cristina B. – Olhem para o desenho, acham que ela gostou?

Raquel – Sim. Desenhou a capa.

Cristina B. – Desenhou a capa. Muito bem! Podes sentar. Carolina podes vir.

Todos – O Macaco do Rabo Cortado.

Cristina B. – Carolina, então diz-me lá!

Carolina – Este é o macaco.

Cristina B. – É o macaco?

Carolina – Sim.

Cristina B. – Qual foi a parte da história que gostaste mais?

Carolina – Foi quando o macaco do rabo cortado ficou chateado por lhe terem cortado o rabo.

Cristina B. – Ficou chateado. Ficou chateado por lhe terem cortado o rabo. É razão para ficar chateado. Muito bem, podes ir ali escolher.

(...)

Cristina B. – Então qual foi a parte que mais gostaste da história? (Aurora)

Aurora – Foi quando assaltaram a casa e a má levou os cãezinhos.

Cristina B. – Muito bem! Podes ir trocar o teu livro. Jorge, qual foi a parte que mais gostaste do livro?

Jorge – Foi a capa.

Cristina B. – Foi a capa? Foi a capa, então e da história, qual foi a parte mais gira?

Jorge – Foi a terceira página.

Cristina B. – Foi a quê?

Jorge – A terceira página.

Cristina B. – A terceira página, do que falava a terceira página?

Jorge – Falava ...

Cristina B. – Não te lembras não é?

Jorge – Sim.

(...)

Cristina B. – Próximo, Daniel.

Daniel – Gostei mais da página onde apareceram os monstros (...)

(...)

Raquel – Foi este o livro que levei.

Prof.^a Elza – Ah! Chicken Little.

Raquel – E esta foi a parte quando vieram, veio o pequenino numa nave e depois vieram os pais dele e o Chicken Little entregou o filho.

Prof.^a Elza – Muito bem!

Cristina B. – Muito bem! António podes vir. O António levou o Rupert.

(...)

Cristina B. - Qual foi a parte mais gostaste? (...)

António – Tenho a lua.

Cristina B. – Então mas qual foi a parte da história que mais gostaste?

António – Ah! Foi aquela parte em que as raposas foram tentar roubar o queijo.

Cristina B. – Que as raposas foram roubar o queijo.

António – E ficaram com dores de barriga.

Cristina B. – E ficaram cheias de dor de barriga.

(...)

Prof.^a Elza – Vão lá escolher e quem já escolheu vai saindo. [A aula já tinha terminado]

Nota: Observei diretamente que os alunos estavam motivados na realização do desenho e os respetivos espelham quem leu na verdade, o livro. Na maioria, os alunos apreciaram mais as partes do livro em que a personagem que prejudica o herói da história é castigada; e as partes que mudam a história como por exemplo, quando os 101 Dálmatas são sequestrados.

5 de junho

Nota: Na atividade que levei para esta aula, os alunos tiveram 24 cartões que poderiam escolher. Cada cartão tinha uma questão relacionada com as leituras que os alunos tinham efetuado. Depois de responder à questão e de mostrar o seu livro, cada aluno realizou a troca do seu livro.

Transcrição

Cristina B. – A Carlota levou este livro, acho que toda a gente conhece. Já falamos sobre ele, é um livro muito especial, porquê? Alguém sabe?

Raquel – É uma enciclopédia.

Cristina B. – Tira lá um papel e lê.

Carlota – Lê o parágrafo que para ti é o mais importante da história.

Cristina B. – Para ti é mais complicado.

Prof.^a Elza – Vais ler um bocadinho da história do animal que aí, tu aí gostastes mais.

Carlota – Este animal esconde-se entre a erva. [mostra aos colegas a fotografia]

Cristina B. – Este animal esconde-se entre a erva. Muito bem!

Todos – Que giro!

Cristina B. – E mais não se diz.

(...)

Cristina B. – Escolhe um papel com uma questão.

Rita – Quantas páginas tem o teu livro?

Cristina B. – Quantas páginas tem o teu livro?

Janine – É muito pequeno.

Rita – Oito páginas.

Cristina B. – Oito páginas, por isso foi fácil de ler não foi?

Rita – Foi.

(...)

Cristina B. – Janine, escolhe uma questão.

Janine – Como te sentiste depois de ler o livro?

Cristina B. - Como te sentiste depois de ler o livro? Até já trabalhamos as emoções e tudo.

Janine – Boa.

Prof.^a Elza – Boa?

Janine – Sim.

Prof.^a Elza – Ou má?

Janine – Contente!

Prof.^a Elza – Ah!

Cristina B. – Porquê?

Janine – Porque fala de um Parque de Diversões e eu gostava de ir a um.

Cristina B. – Gostavas de ir a um Parque de Diversões era?

Janine – Sim.

Cristina B. – Está bem. Muito bem!

(...)

Cristina B. – Raquel podes tirar uma questão? Lê lá para os teus colegas ouvirem.

Raquel - Diz o nome de uma das personagens do livro que leste. Ah! Anita, é esta aqui. [apontando para a personagem]

Cristina B. – Muito bem!

(...)

Cristina B. – O António vem responder a uma questão.

(...)

António – Que outro... [apresenta dificuldades em ler a questão]

Cristina B. – Que outro título darias ao livro? Porquê?

Que outro título darias ao livro que levaste? (...) Ao ler esse título darias outro título, não davas...

António – Não dava.

Cristina B. – Porquê? Esse fica bem ao livro?

António – Sim.

Cristina B. – Está bem (...) José mostra-me o livro que levaste. Escolhe uma questão e lê para os colegas ouvirem.

José – Lê o parágrafo que para ti, é o mais importante da história/livro.

Cristina B. – Qual é? Lê então.

José – [Lê o parágrafo]

Cristina B. – Foi o parágrafo que ele achou o mais importante da história (...)

Liliana – [Escolhe a questão e lê] Quem é o autor do teu livro?

Cristina B. – Quem é o autor do teu livro?

Liliana – John.

Cristina B. – É um bocadinho difícil: John Bush (...) Carolina tira lá um papel.

(...)

Carolina – (Escolhe a questão e lê) Gostarias de ser a personagem principal? Porquê?

Sim. Gostava de ser a Anita.

Cristina B. – Gostavas de ser a Anita porquê?

Carolina – Porque gostava de subir as montanhas.

Cristina B. – Gostavas de subir as montanhas?

Carolina – Sim.

Cristina B. – Muito bem! O Marco levou este livro. Tira um papel, lê para os amigos.

Marco – [Escolhe a questão e lê] Aconselhas este livro aos teus amigos?

Cristina B. – Aconselhas ou não? Sê sincero, sim ou não?

Marco – Sim!

Cristina B. – Sim? Porquê?

Marco – Porque os maus aprendem sempre uma lição.

Cristina B. – Aconselhas este livro porque os maus aprendem sempre uma lição. Hum, muito bem! (...) Hum, a Matilde levou aqui um livro muito giro.

Matilde – [Escolhe a questão e lê] A capa do livro é a ideal para representar a história?

Cristina B. – Achas que a capa é a indicada?

Matilde – Sim.

Cristina B. – Porquê?

Matilde – Porque na capa está números e bolachas, e a história fala sobre números.

Prof.^a Elza e Cristina B. – Números!

Cristina B. – E achas que as bolachas estão a representar bem a história?

Matilde – Sim.

Cristina B. – Muito bem!

(...)

Cristina B. – Tenta explicar como era o final da tua história.

Jorge – A história [cala-se com ar pensativo]

Cristina B. – Leste o livro? Leste ou não leste?

Jorge – Não.

Prof.^a Elza – Então para que é que o levou? Nós só levamos se queremos ler, se não queremos ler fica cá.

(...)

Cristina B. – Porque não leste o livro?

Jorge – Ah...

Cristina B. – Podes ser sincero, porque não leste o livro?

Prof.^a Elza – Não há problema nenhum, isso acontece, agora o que tu tens de pensar é assim: Se não queres ler, não levas. O livro não vai fazer nada para tua casa. Pois não?

Cristina B. – Então porque não leste?

Prof.^a Elza – Não tiveste tempo?

Jorge – Não tive tempo.

Prof.^a Elza e Cristina B. – Então pronto!

Cristina B. – Amanhã trazes o livro está bem?

Jorge – Sim.

Cristina B. – Se tiveres tempo para ler lê, se não tiveres trazes na mesma. Susana, qual foi o livro que levaste? Escolhe um papel.

Susana – [Escolhe a questão e lê] Abre o livro, mostra a tua página preferida e explica porquê.

Cristina B. - Abre o livro, mostra a tua página preferida e explica porquê. Porque gostas mais dessa página?
 Susana - Porque a Ana estava triste porque mudou de casa.
 (...)

 Cristina B. - Que rápida Mariana. Escolhe uma questão.
 Mariana - [Escolhe a questão e lê] Abre o livro e mostra aos colegas a página que menos te agradou.
 Cristina B. - Abre o livro e mostra aos colegas a página que menos te agradou. A que menos gostaste e depois explica porquê (...) Mostra lá aos amigos, porque foi essa?
 Mariana - A parte em que o Bambi se aleijou.
 Cristina B. - A parte em que o Bambi se aleijou com quê?
 Mariana - Com um pau.
 Cristina B. - Com um pau aleijou-se e tu não gostaste nada. Essa foi a parte que menos gostaste da história. Está bem, podes ir lá escolher outro livro.
 (...)

 Cristina B. - Então vá Renato (...) Ele só conseguiu ler uma página, só teve tempo de ler uma página mas mesmo assim, vai responder à questão.
 Renato - (Escolhe a questão e lê) Qual é a personagem principal da tua história?
 O meu livro falava sobre o Espaço.
 Cristina B. - Pois, então não tem a personagem principal, não é?
 Renato - É.
 (...)

 Cristina B. - Gonçalo podes vir escolher uma questão?
 Gonçalo Tens alguém na tua família que seja parecido como uma personagem da história? Ah! Tinha.
 Cristina B. - Então quem era?
 Gonçalo - Era o meu pai, agora já não é.
 Cristina B. - Ah! O teu pai jogava futebol não era?
 Gonçalo - Sim.
 Cristina B. - Muito bem!
 (...)

 Daniel - [Escolhe a questão e lê] De todos os livros que leste qual o que te agradou mais?
 Eduardo - Não percebi.
 Cristina B. - De todos os livros que ele já leu, qual foi o que ele gostou mais?
 Daniel - Foi esse.
 Cristina B. - Porquê?
 Daniel - Por causa da guerra e eu gosto de livros que falam em guerras.
 Cristina B. - Gostas de livros que falam em guerras é isso?
 Daniel - Sim.
 (...)

 Cristina B. - Então Pedro diz-me lá, tira lá uma questão daqui.
 Pedro - [Escolheu a questão] Abre o livro e mostra a tua página preferida e explica porquê. [Abre e mostra]
 Cristina B. - Porque gostaste mais dessa?
 Pedro - Porque o Pateta foi ler o horóscopo e levou com um vaso na cabeça.
 (...)

 Fausto - [Escolhe a questão e lê] Abre o livro na página que menos te agradou e explica porquê.
 Cristina B. - Então abre o livro e mostra o porquê de não gostares muito.
 Fausto - Mas eu gostei de todas.
 Cristina B. - Olhem o Fausto gostou de todas. É? Porquê?
 Fausto - Porque a história era toda muito engraçada.
 Cristina B. - É? Gostei muito que gostasses dessa história, podes ir buscar o livro. E, já está. A Aurora faltou (...) toda a gente tem um livro.
 Lara - Para a semana trocamos?
 Cristina B. - Para a semana temos jardim (...) Olhem para a semana como temos jardim zoológico na quarta-feira, temos estante radiante na terça-feira. Portanto, quero que tragam os livros no máximo até terça-feira, está bem? Combinado?
 Todos - Sim!

11 de Junho

Nota: A mestranda sugeriu aos alunos uma visita à mediateca. Nessa visita, a mestranda iria propor aos mesmos que se sentassem em círculo no chão e, seguidamente, iria propor a alguns alunos que se deslocassem até às prateleiras para escolher um dos seus livros favoritos e o apresentassem à turma. Enquanto os alunos se deslocavam às prateleiras a mestranda iria colocar algumas questões:

- Como é que devemos tratar este espaço?
- Quem é que costuma vir aqui nos intervalos?
- Já levaram livros para casa? Muitas ou poucas vezes?

(mais questões poderiam surgir no decorrer da conversa)

Contudo, neste dia a mediateca estava ocupada e esta atividade teve de ser dinamizada e adaptada no espaço exterior da instituição.

Transcrição

Cristina B. – Eu sei que vos disse que a atividade iria ocorrer na mediateca e não pode ocorrer. Porquê?

Todos – Porque estava lá gente.

Cristina B. – Porque estava lá gente a receber apoio. Mas nós como somos muito bons alunos, fazemos qualquer coisa em qualquer lado não é? Não é preciso irmos para a mediateca, não é?

Juliana – Sim!

(...)

Cristina B. – Lembram-se quais eram as regras da biblioteca?

Eduardo – Não fazer barulho.

Liliana – Não correr.

(...)

Cristiano – Fazer silêncio.

Cristina B. – E mais?

Mariana – Não correr.

Cristina B. – Não correr e mais?

(...)

Gonçalo – Não comer.

Cristina B. – Não comer. Já foi dito não foi?

Todos – Não!

Cristina B. – Carolina, diz.

Carolina – Não gritar.

Cristina B. – Não gritar, já foi dito (...) Porque não podemos fazer nada disto na mediateca?

Diogo – Porque é um local público.

Pedro – Porque é um lugar sagrado.

Cristina B. – É um lugar sagrado, será?

Diogo – É um local público.

Cristina B. – É um local público e temos de ter respeito por quem?

Todos- Pelas pessoas.

Pedro – Pelos livros.

Cristina B. – Pelas pessoas. Deixem-me ouvir o Marco.

(...)

Marco – Há algumas coisas que prejudicam as pessoas, por exemplo como gritar. As pessoas estão a ler e a outra está p'ra li a gritar.

Cristina B. – E depois não se conseguem concentrar não é?

Marco – Sim.

(...)

Cristina B. – Alguém se lembra do último livro que requisitou na mediateca? Primeiro quem é que requisitou livros? (5 alunos colocaram o dedo no ar)

Cristina B. – Quem nunca requisitou livros (...)?

Janine – Toda a gente requisitou lá na sala.

Cristina B. – Muito bem visto, toda a gente requisitou lá na sala. Muito bem!

Daniel – Professora!

Cristina B. – Diz.

Daniel – Eu já não me lembro sabes porquê?

Cristina B. – Diz.

Daniel – Porque isso já foi no 1.º ano e acho que só requisitei um livro.

Cristina B. – Então e quem, só requisitaste um livro na mediateca, no 1.º ano foi?

Daniel – Sim, mas neste também, na sala.

(...)

Cristina B. – Só requisitaste uma vez. E acham que a partir da Estante Radiante vão requisitar mais vezes ou não?

Todos – Sim!

Pedro – Não.

Cristina B. – Não? Porquê?

Pedro – Como requisito na Estante Radiante, escuso de requisitar livros e de estar ali [aponta para a mediateca].

Cristina B. – Ora, como requisitas livros na Estante Radiante, escusas de requisitar ali é?

Pedro – Sim.

(...)

Cristina B. – E se a Estante Radiante deixasse de existir?

Todos – Não!

Cristina B. – Tinham de ir ali.

Pedro- Ia ler a casa.

Cristina B. – Ias quê?

Pedro – Ia ler a casa.

Cristina B. – Não ias ali à mediateca?

Pedro – Não.

Cristina B. – Mas porquê?

Eduardo – (...)Se não existisse a Estante Radiante não podíamos trazer livros, nem sequer podíamos ler.

Cristina B. – Podiam, têm aqui a mediateca. Porque é que é que vocês não vão à mediateca?

Eduardo – Porque os livros são privados.

Renato – Não, porque os livros estão estragados.

José – Não, porque é sagrado.

Cristina B. – Mas podem requisitar.

(...)

Renato – Há uns que nós queremos e não podemos levar.

Cristina B. – Ai é? Alguns, vocês querem mas não podem levar. (...)Esta atividade seria para vocês requisitarem um livro, mas sendo assim não vai ser possível.

(...)

Cristina B.– Logo que possam, vão à mediateca e requisitem o livro que vocês mais gostarem. Há livros para todos os gostos. Açam que conseguem ir lá assim que puderem?

Todos – Sim!

Cristina B. – Muito bem! Têm lá uma Animadora para vos ajudar a requisitar. Vamos lembrarmo-nos das regras e não estragar os livros de lá.

A Estante _____

Foi num dia de primavera que a professora Cristina trouxe muitos_____. Os alunos do 2.º__ ficaram muito_____ e pediram _____.

Nessa tarde, ficou decidido fazer uma_____, essa_____ iria chamar-se _____. De seguida, os alunos escolheram o dia de_____ para fazer uma troca de_____.

Esta estante foi muito importante para o 2.º__ porque_____. Para o próximo ano queremos a “Estante Radiante” porque_____.

11/06/2013

[REDACTED]

Hoje é terça-feira

A Estante Radiante

Foi um dia primavera que a professora Cristina trouxe muitos livros. Quando o 2º ano formando felizes essa estante para fazer uma troca de livros. Nessa tarde, foram decidido fazer uma estante, essa estante iria chamar-se estante radiante, faziam de seguida os alunos e foi na quarta-feira para fazer uma troca de livros.

Essa estante foi muito importante para o 2º ano porque a estante foi gira, foi engrasada e foi divertida. Para o próximo ano queremos a estante radiante porque foi giro título da estante radiante e pintaram as cores.

Ilustração 7 – Texto Orientado do Jorge

Marimbá Grande, 11 de junho de 2013

O estante Radiante

Foi num dia de primavera que a professora Cristina trouxe muitos livros. Os alunos do 2.º C ficaram muito felizes e pediram para fazer uma troca de livros.

Nessa tarde, ficou decidido fazer uma estante, essa estante iria chamar-se Estante Radiante. De seguida escolheram o dia de quarta-feira para fazer uma troca de livros.

Esta estante foi muito importante para o 2.º C porque tinha livros empilhados e a estante era muito colorida. Tinha o protótipo da "Estante Radiante" porque gostamos de ler e de ver imagens.



Ilustração 8 – Texto Orientado da Raquel.

ANEXO 19 – GRÁFICOS RESULTANTES DOS QUESTIONÁRIOS

Antes de proceder à apresentação dos resultados dos questionários, é importante perceber que o mesmo foi construído devido à vontade que os alunos apresentavam em conhecer histórias e livros novos. Estes pedidos, sendo tão constantes, levaram-me a querer fazer em primeiro lugar, um diagnóstico geral do que os alunos achavam da leitura, se liam livros, qual a razão porque liam, com que frequência liam, quantos livros tinham em casa e qual os géneros de livros que mais apreciavam. E, após a implementação do projeto “A Estante Radiante”, perceber qual o contributo que o mesmo teve para a fomentação dos hábitos de leitura nos alunos.

O público-alvo deste questionário nunca tinha respondido a um instrumento de recolha de dados deste género e, tendo em conta este aspeto, foi devidamente explicado aos alunos o que era um inquérito e para que servia o mesmo no âmbito desta investigação. Também foi referido que os respetivos alunos podiam ser verdadeiros em todas as questões pois o nome deles não seria mencionado. Todas as questões deste instrumento de recolha de dados foram lidas para os alunos e devidamente contextualizadas e explicadas, tentando com isto que não houvesse nenhuma dúvida por parte dos mesmos. Tendo em conta que estes inquéritos foram aplicados em três momentos distintos, houve alunos que não participaram em todos. Então, só estão presentes nesta fase de análise de dados 20 alunos que responderam aos três questionários:

- 1.º Questionário- Antes da implementação do projeto: 16 de abril de 2013;
- 2.º Questionário – Depois da implementação do projeto: 11 de junho de 2013;
- 3.º Questionário - Depois do projeto e da interrupção letiva de verão, onde os alunos já se encontravam no 3.º ano de escolaridade- 2 de outubro.

Seguidamente apresentar-se-ão os gráficos.

Gosto pela leitura

Perguntou-se aos alunos se gostavam de ler, para além do que lhes era solicitado pela Professora Elza Santos, ou seja, se no seu dia-a-dia liam livros, revistas, histórias do manual, entre outros. Os resultados podem ser vistos no gráfico 1.



Gráfico 1- Resposta dos alunos à questão "Gostas de ler?".

O gráfico 1 mostra que no 1.º questionário apenas um dos alunos não gostava de ler (o mesmo vai fazer parte dos estudos de caso). Contudo, depois do projeto todos os alunos responderam que gostavam de ler.

Tempo dedicado à leitura

Questionou-se os alunos acerca do tempo que dedicam à leitura, nomeadamente quantas vezes lêem por semana, há quanto tempo leram o último livro e qual os motivos que os fizeram querer ler. Os resultados podem ser vistos no gráfico 2, 3, 4 e 5.

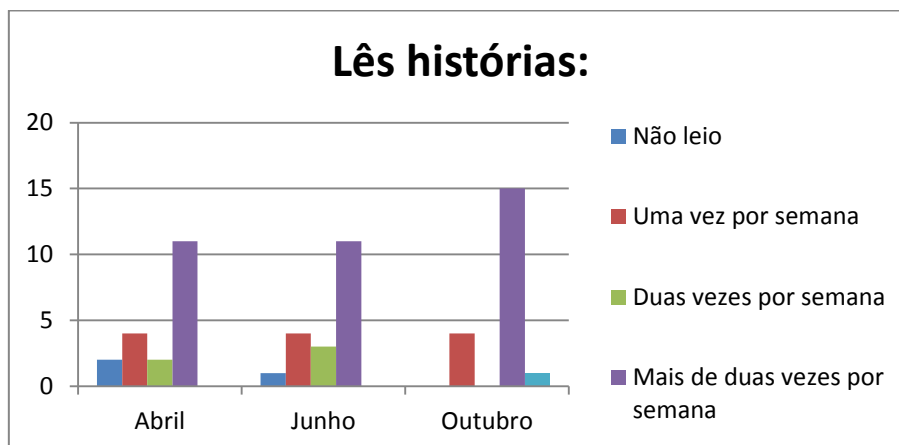


Gráfico 2 - Resposta dos alunos à afirmação "Lês histórias:".

O gráfico 2 mostra que nos dois primeiros questionários, onze alunos liam mais de duas vezes por semana e quatro liam uma vez por semana. Verifica-se também que houve uma diminuição dos alunos que não liam e um aumento dos alunos que passaram a ler duas vezes por semana após a implementação do projeto.

No 3.º inquérito, no novo ano letivo, verificou-se um aumento dos alunos que liam mais de duas vezes por semana, manteve-se o número de inquiridos que liam uma vez por semana e um dos inquiridos respondeu que lia uma vez por mês. Ainda no mesmo questionário, nenhum dos inquiridos respondeu que lia duas vezes por semana e nenhum respondeu que não lia, o que mostra uma pequena evolução em relação ao primeiro questionário.

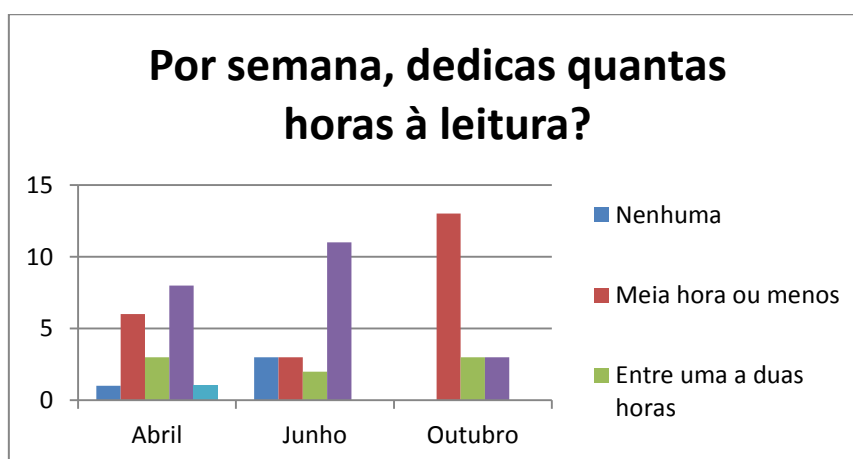


Gráfico 3- Resposta dos alunos à questão "Por semana, dedicas quantas horas à leitura?".

Como podemos observar no gráfico 3, o resultado dos dois primeiros questionários foram um pouco contraditórios em relação ao gráfico 2, no que se refere ao número de pessoas que não lêem e ao número de pessoas que não dedica nenhuma hora à leitura. Eventualmente, os alunos podem não ter compreendido o que estava a ser pedido.

No entanto, do 1.º questionário para o 2.º houve um aumento do número de inquiridos que passou a ler "Mais de três horas" por semana e uma diminuição de inquiridos que liam "Meia hora ou menos" e dos que liam entre "Uma a duas

horas por semana”. Com o projeto “A Estante Radiante” os alunos foram provocados todas as quartas-feiras para ler mais nos seus tempos livres e para assim, participar naquilo que lhes era perguntado da apresentação do que leram e isso espelha-se nos resultados.

No novo ano letivo, no 3.º questionário, verifica-se que os alunos passaram a dedicar menos horas à leitura tendo treze inquiridos admitido que liam “Meia hora ou menos” por semana e três liam “Entre uma a duas horas” por semana. Neste, apenas três inquiridos continuavam a ler “Mais de três horas” por semana.

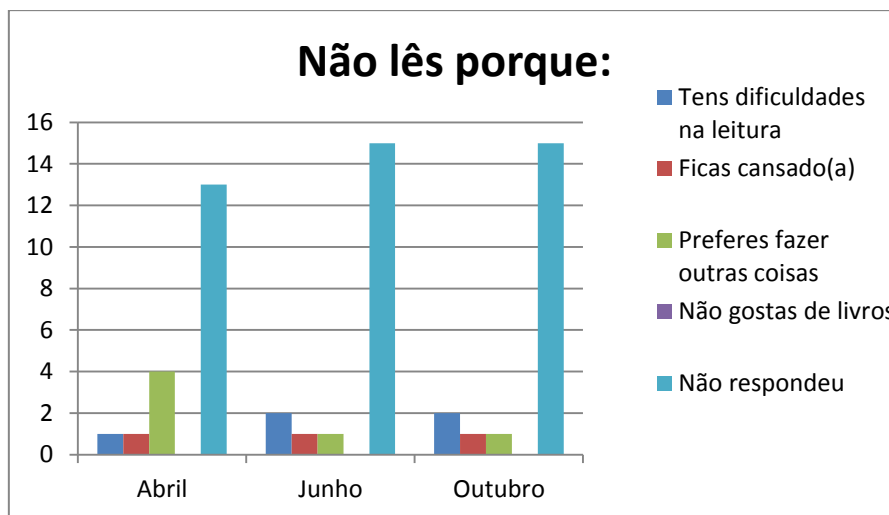


Gráfico 4- Resposta dos alunos à afirmação "Não lêem porque:".

O gráfico 4 apresenta o motivo pelo qual os alunos não lêem ou não dedicam nenhuma hora à leitura. No 1.º questionário quatro inquiridos responderam que não liam porque preferiam fazer outras coisas, um inquirido referiu que ficava cansado e um referiu que tinha dificuldades na leitura. No 2.º questionário, dois alunos responderam que não liam porque tinham dificuldades na leitura, um aluno respondeu que ficava cansado e um respondeu que preferia fazer outras coisas. Notou-se aqui uma evolução desde a implementação do projeto “A Estante Radiante” no que diz respeito aos inquiridos que responderam que preferiam fazer outras coisas e aos indivíduos que não responderam porque efetivamente, passaram a ler. Neste gráfico, é interessante o facto de se ter mantido os resultados do 2.º para o 3.º questionário.

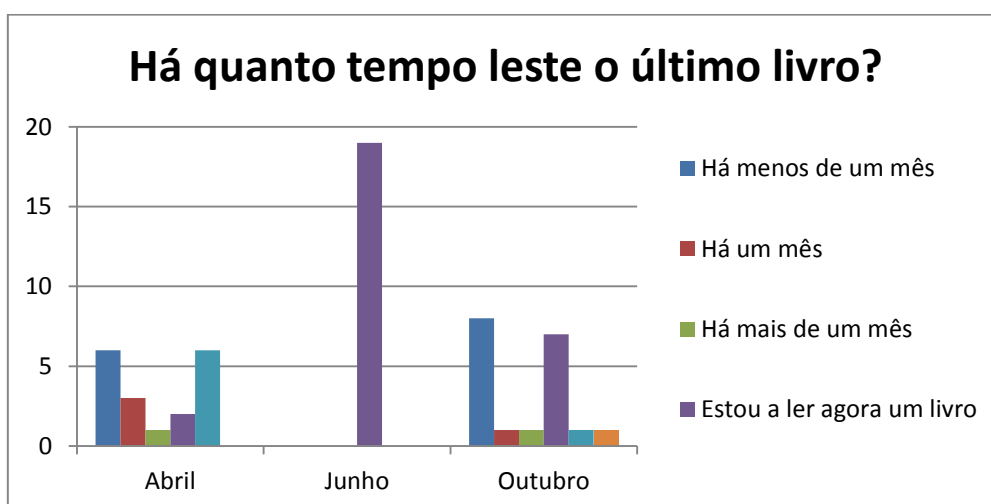


Gráfico 5 - Resposta dos alunos à questão "Há quanto tempo leste o último livro?".

O gráfico 5 apresenta os resultados em relação à questão “Há quanto tempo leste o último livro?”. No 1.º questionário as opções de resposta foram variadas, seis inquiridos tinham lido o último livro há menos de um mês, três tinham lido há um mês, um tinha lido há mais de um mês, dois estavam a ler no momento um livro e seis inquiridos não responderam

porque não se lembravam da última vez. Com o projeto “A Estante Radiante”, no 2.º questionário todos os inquiridos estavam a ler um livro.

No novo ano letivo, no 3.º questionário, o número de inquiridos que estava a ler um livro no momento diminuiu para sete. Mesmo tendo esta diminuição ocorrido, houve um aumento significativo entre o 1.º questionário (antes do projeto) e o 3.º questionário (após o projeto) no que se refere às opções “Estou a ler agora um livro” e “Há menos de um mês”.

Característica atribuída à leitura

Quis-se perceber o que os alunos achavam da leitura. Explicou-se novamente, que os alunos teriam de pensar na leitura que realizam para além das que lhes são exigidas em sala de aula e também se explicou que poderiam responder a mais do que uma opção. Os resultados podem ser vistos no gráfico 6.

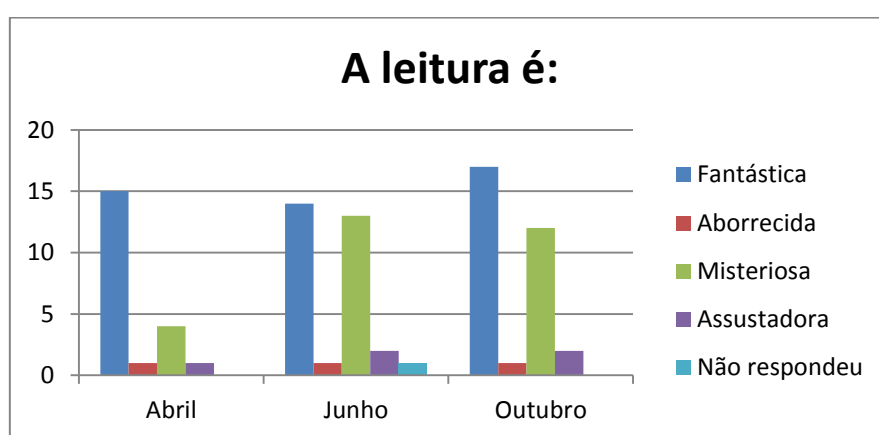


Gráfico 6 - Resposta dos alunos à afirmação "A leitura é:".

Nesta fase, já se tinha percebido através da observação participante que os alunos gostavam de ouvir histórias por parte de outrem mas, não havia qualquer dado sobre o que achavam das suas próprias leituras. Não se apresentaram contradições com a livre escolha de mais de uma opção, ou seja, nenhum dos alunos selecionou a opção “Fantástica e “Aborrecida” no mesmo questionário.

No 1.º questionário, os alunos restringiram-se apenas a quatro respostas: “Fantástica” para quinze inquiridos; “Aborrecida” para um inquirido; “Misteriosa” para quatro inquiridos; e “Assustadora” para um inquirido. Já após a implementação do projeto, no 2.º e no 3.º questionário, houve um aumento significativo da escolha pela opção “misteriosa” e dois inquiridos acharam-na assustadora. Foi perguntado aos alunos o porquê de terem selecionado essas opções, em grande grupo e o Pedro respondeu: “porque às vezes não sabemos o que a pessoa que escreveu a história nos quer dizer” (pergunta e resposta escrita no 2.º questionário do Pedro).

Porque liam os alunos

Tentou-se perceber porque liam os alunos. Os resultados podem ser vistos no gráfico 7.

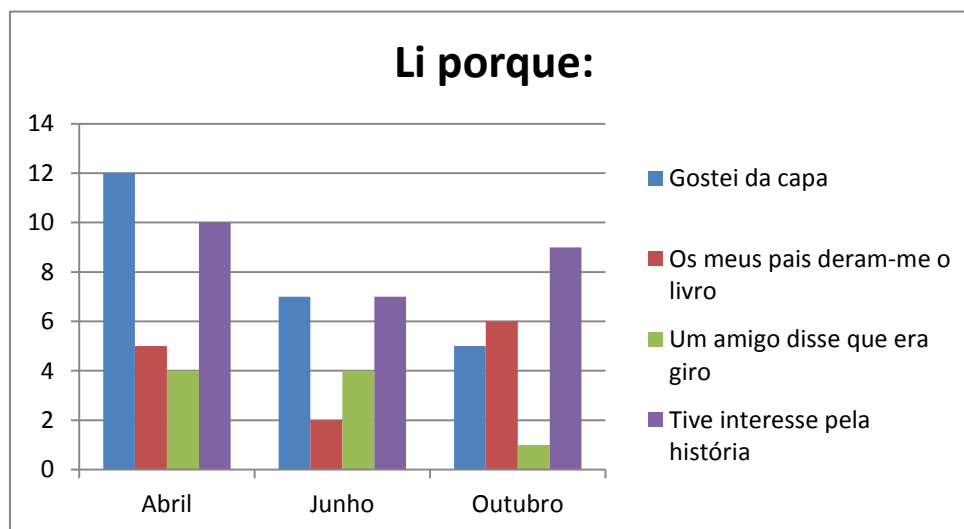


Gráfico 7 - Resposta dos alunos à afirmação "Li porque:".

O gráfico 7 apresenta o motivo pelo qual os alunos liam determinado(s) livro(s). No 1.º questionário foram muitos os alunos que escolheram mais do que uma opção, no 2.º questionário houve um cuidado especial em selecionar cuidadosamente uma das opções possíveis. Nestes dois inquéritos as opções mais selecionadas foram “Gostei da capa” e “Tive interesse pela história” e, as menos selecionadas foram “Os meus pais deram-me o livro” e “Um amigo disse que era giro”.

Do 1.º ao 3.º questionário foi decrescendo o número de inquiridos que selecionaram a opção “Gostei da capa”. No 3.º questionário houve mais inquiridos a selecionarem a opção “Os meus pais deram-me o livro” e menos inquiridos a selecionarem a opção “Um amigo disse que era giro”.

Contacto com livros

Perguntou-se aos alunos quantos livros tinham em casa de modo a encontrar uma causa pela qual os alunos pediam constantemente que o grupo de PP desse livros novos a conhecer. Os resultados apresentar-se-ão no gráfico 8.

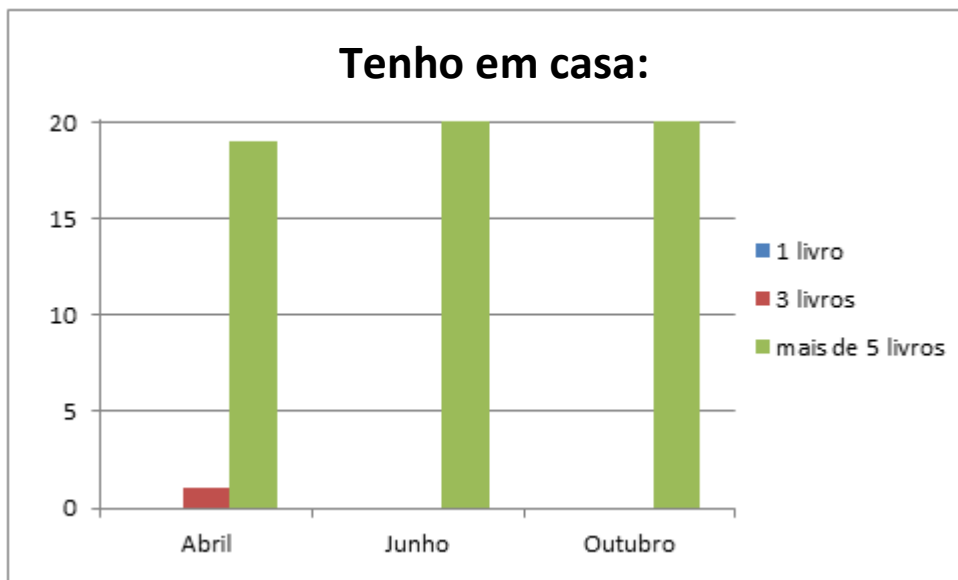


Gráfico 8 - Resposta dos alunos à afirmação "Tenho em casa:".

O gráfico 8 mostra que no 1.º questionário dezoito inquiridos tinham em casa “Mais de 5 livros” e um inquirido respondeu que tinha apenas “3 livros em casa”. Um dos inquiridos que não está implícito neste gráfico por não ter participado nos três inquéritos, a Aurora, não respondeu a esta questão no 1.º questionário dizendo que não tinha livros em casa. A mesma fez parte dos estudos de caso.

No 2.º e no 3.º questionário, após o projeto “A Estante Radiante”, todos os inquiridos passaram a ter “Mais de 5 livros” em casa.

Gêneros preferidos

Questionou-se os alunos acerca dos seus gêneros preferidos de modo a no futuro, responder a estes gostos com os livros que passaram a completar “A Estante Radiante” e respetivas atividades de dinamização. Os resultados estão apresentados no gráfico 9.

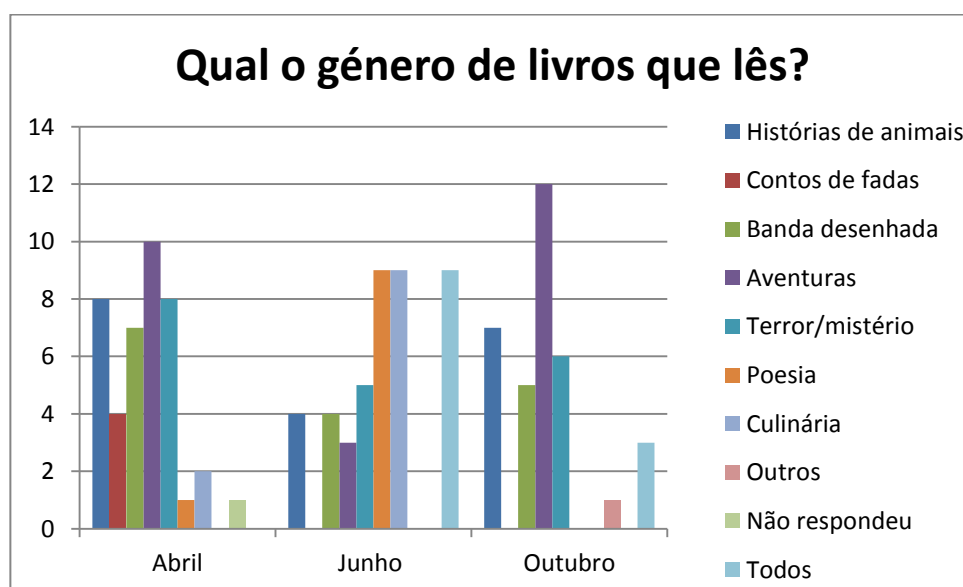


Gráfico 9- Resposta dos alunos à questão "Qual o género de livros que lê?".

O gráfico 9 mostra que no 1.º questionário os alunos foram pouco seletivos, ou seja, muitos responderam a mais do que duas opções não apresentando certezas sobre o género realmente preferido. Contudo, as opções mais selecionadas foram as “Aventuras”, seguindo-se das “Histórias de Animais” e do “Terror/Mistério”.

Do 1.º para o 2.º questionário, as opções mais selecionadas passaram a fazer parte do grupo das opções menos selecionadas. Após o projeto “A Estante Radiante”, as opções mais selecionadas pelos inquiridos foram a “Poesia”, “Culinária” e “Todos” (os géneros).

No 3.º inquérito, no novo ano letivo, as preferências dos inquiridos voltaram a mudar. Os inquiridos voltaram a manifestar a sua preferência pelas “Aventuras” e pelas “Histórias de animais”. É visível no gráfico uma descida significativa na escolha da opção “Todos” (os géneros) mas, relativamente ao 1.º questionário houve um aumento desta opção e os inquiridos foram muito mais seletivos.

Atividades preferidas no tempo livre

Questionou-se os alunos acerca do que preferiam fazer em determinados tempos livres. Os resultados estão apresentados no gráfico 10.

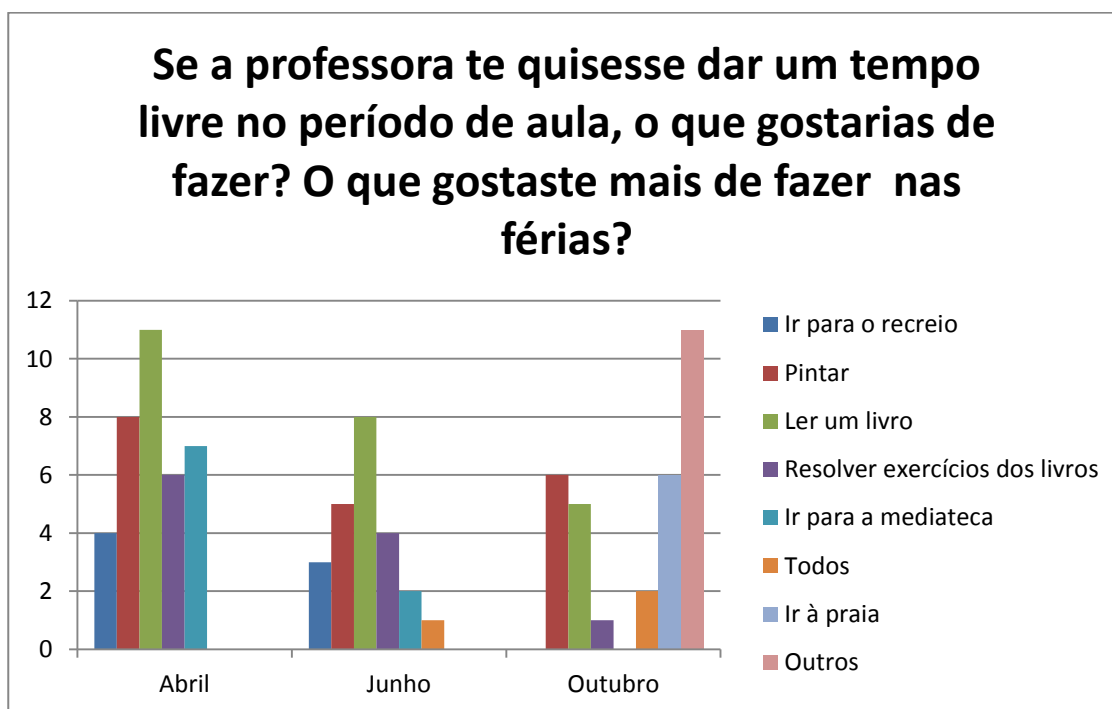


Gráfico 10 – Resposta dos alunos às questões “Se a professora te quisesse dar um tempo livre no período de aula, o que gostarias de fazer?/O que gostaste mais de fazer nas férias?”.

O gráfico 10 mostra que no 1.º questionário os alunos foram novamente pouco seletivos, escolhendo mais do que duas opções. As opções mais selecionadas foram “Ler um livro”, seguindo-se “Pintar” e “Ir para a mediateca” e apenas 4 inquiridos selecionaram a opção “Ir para o recreio”.

Do 1.º para o 2.º questionário houve uma descida significativa da seleção de todas as opções pois os alunos foram novamente mais seletivos. No entanto, “Ler um livro” e “Pintar” continuaram a ser as opções mais selecionadas. A opção “Ir para a mediateca” foi, relativamente ao 1.º inquérito menos selecionada, a justificação disto ter ocorrido poder-se-á

verificar na videogravação de dia 11 de junho de 2013 (“ Pedro – Como requisito na Estante Radiante, escuso de requisitar livros e de estar ali [aponta para a mediateca].”).

No 3.º inquérito, no novo ano letivo, os inquiridos selecionaram em maior número a opção “Outros” e “Ir para a praia”. Considerando normal que os alunos prefiram estas atividades ligadas a esta estação do ano, dá-se maior relevância às opções que foram, em seguida, mais selecionadas: “Pintar” e “Ler um livro”. O número de inquiridos que escolheu a opção “todos” aumentou relativamente aos dois primeiros questionários.

ANEXO 20 – QUADRO 2: ÚLTIMOS LIVROS LIDOS PELOS ALUNOS

O último livro que li chamava-se:			
Inquérito de dia 16 de abril de 2013 (3 alunos não responderam)	Inquérito de dia 11 de junho de 2013 (2 alunos não responderam)	Inquérito de dia 2 de outubro de 2013 (3 alunos não responderam)	Carta de dia 27 de novembro de 2013 (11 responderam “vários livros” não especificando quais)
O diário inventado por um menino já crescido	As Feras do Futebol	A Terra do Nunca	Monstros & Companhia
O Capuchinho Vermelho	Animais em Liberdade	Gerónimo Stilton	Coleção da História do Dia
A Princesa e o Sapo	Os Craques da Academia	A Pequena Sereia	A Descoberta da América
Gerónimo Cintilante	O Docinho de Morango e o Dia das Bruxas	A Anita no Ballet	O Cão e o Gato
Rupert	A minha Primeira Enciclopédia – Terra	O Gigante Egoísta	A História da Bolacha Maria
O Charlie e a Fábrica de Chocolates	Phineas e o Ferb	Star Wars	O Senhor do seu Nariz
O Cebolinha	As mais Belas Fábulas de La Fontaine	O Gato e o Cão	Os Poemas da Mentira e da Verdade
A Ovelha Rosa	Anita e o Dia da Mãe	Ratatui	A Conquista de Ceuta
As Fadas	O Pinóquio	Gerónimo Stilton	Os Aristogatos
O Amigo e a Amiga	Gormiti	Comix	Phineas & Ferb
A Sofia Preguiçosa	O Macaco do Rabo Cortado	À Procura de Nemo	O Imperador
O Sapo Saltitão	A Tia Stilton	Bratz	O Lobo e as Escadas
O dia em que a mata ardeu	A Flecha de Fogo	As princesas	O Gigante Egoísta
Gerónimo Stilton 3	Anita na Montanha	Os Smurfs	O Príncipe Perfeito
Naruto	Fadas	A lenda de Despereaux	O Coração e a Garrafa
	Dinossauros	Os Três Porquinhos	A Princesa que não queria ser Princesa
	O Peixe-Desejo	Comix	Afonso Henriques – O Conquistador
	O Dinossauro Verde	Tarzan e os Jogos da Selva	Os Smurfs
		As Fadas	Cão que ladra não morde
			Os animais marinhos – O Conhecimento do Mundo.
			O Corpo Humano
			Star Wars
			O Corpo Humano
			O dia em que o mar desapareceu
			O diário de uma Totó
			Asterix
			Dentinho Dentola
			Rupert
			O Poema do Pai e da Mãe

Quadro 1 - Últimos livros lidos pelos alunos.

ANEXO 21 – ENTREVISTA ESTRUTURADA À PROFESSORA ELZA

Cristina B.:

Boa tarde,

Queria agradecer novamente à Professora Elza Santos toda a disponibilidade que mostrou antes, durante e após a implementação deste projeto. Gostaria que respondesse a algumas questões de modo a eu própria ou outros profissionais (ou futuros profissionais) de educação conhecerem melhor este projeto e, possivelmente implementarem-no na sua sala aperfeiçoando-o tendo em conta as necessidades do grupo de crianças.

Na sua opinião, porque é que é importante criar hábitos de leitura?

Prof.ª Elza: Na sociedade atual, sociedade da informação, é de extrema importância criar hábitos de leitura e principalmente hábitos de leitura crítica e que permitam à criança, jovem ou adulto selecionar o que pretendem, o que lhe é necessário, de forma a tornarem-se cidadãos intervenientes e críticos.

Cristina B.: Acha que o professor tem um papel decisivo na criação de hábitos de leitura? Porquê?

Prof.ª Elza: Claro que o professor tem um papel decisivo assim como a família. A escola ajuda a esbater as diferenças sociais que cada vez são maiores, por isso deve promover condições para os alunos terem tempos de leitura e aí o professor tem um papel fundamental, na escolha dos livros que propõe para leitura, aos seus alunos e no incentivo que dá à leitura em sala de aula e em casa, propondo a requisição de livros.

Cristina B.: Considera importante a implementação de um projeto para a criação de hábitos de leitura? Porquê?

Prof.ª Elza: A implementação de projetos na sala de aula é sempre do agrado dos alunos, principalmente quando vão de encontro aos seus gostos e necessidades. Um projeto que envolva leitura e o seu desenvolvimento é pertinente no espaço da sala de aula permitindo fazer conexão com as diferentes áreas/disciplinas.

Cristina B.: Considera que este projeto poderá trazer vantagens para a aprendizagem dos alunos? Como?

Prof.ª Elza: Qualquer projeto que desenvolva a leitura permite criar melhores condições de aprendizagem, pois a falta de leitura faz com que os alunos não acedam com facilidade à informação, não desenvolvam a sua criatividade, nem o seu espírito crítico.

Cristina B.: Notou alguma desvantagem neste projeto para a aprendizagem deste grupo de crianças?

Prof.ª Elza: Não, pelo contrário melhoraram a leitura, tiveram acesso a livros diversificados, contactando assim com vários tipos de escrita.

Cristina B.: Se fosse a professora Elza Santos a implementar este projeto, alteraria alguma coisa? O quê?

Prof.ª Elza: Acho que o projeto decorreu bastante bem, os alunos mostraram-se interessados e esteve adequado ao 2.º ano de escolaridade. Não faria alterações.

Cristina B.: Visto que vai continuar com este projeto, vai aperfeiçoá-lo? Como?

Prof.ª Elza: Vou tentar continuar a envolver os alunos de forma a trazerem mais livros e a enriquecerem a biblioteca da sala. Irei fazer também a ligação com a biblioteca/mediateca da escola, requisitando livros para a sala de aula que permitam ter disponível literatura diversa que acompanhe os conteúdos das diversas disciplinas. Teremos um espaço para falarem do livro que levaram de forma a darem a conhecer aos colegas o seu conteúdo e onde será feita uma pequena crítica ao que leram.

Cristina B.: Considera que este projeto poderá ser aplicado a qualquer sala/grupo de crianças?

Prof.ª Elza: Este projeto poderá ser aplicado em qualquer sala ou turma independentemente do ano de escolaridade.

Cristina B.: No início deste ano letivo os alunos lembraram-se deste projeto? O que disseram?

Prof.^a Elza: Os alunos lembraram-se do projeto, querendo montar logo as estantes que uma mãe tinha oferecido, trazendo logo livros. Mostraram logo interesse em darem continuidade ao projeto. Trouxeram bastantes livros. Quiseram começar logo a requisitá-los.

Cristina B.: Mostraram interesse em continuar este projeto? Como foi manifestado este interesse?

Prof.^a Elza: Penso que já respondi a esta questão na anterior.

Cristina B.: Os alunos falaram das suas leituras em férias?

Prof.^a Elza: Sim foi um dos hábitos que criaram com este projeto.

Cristina B.: Fazendo uma retrospectiva deste projeto, tendo em conta tudo o que lhe foi possível observar e a sua experiência enquanto profissional de educação, consegue falar o que achou do mesmo (do processo ao produto final)?

Prof.^a Elza: Este projeto enriqueceu o dia-a-dia da sala de aula e permitiu a alguns alunos que não tinham livros disponíveis em casa a terem acesso a eles. O hábito de dialogarem sobre o que liam, também permitiu o desenvolvimento da expressão oral tornando-os mais desinibidos. A maioria ganhou hábitos de leitura e de requisição de livros, quer na sala quer na mediateca da escola e mesmo na biblioteca municipal. Para eles passou a ser importante falar do que estavam a ler e passaram a recomendar livros aos colegas.

Para tudo isto foi extremamente importante envolver os alunos em todo o processo de criação da “nossa biblioteca de sala”. A pintura da estante, o trazer dos livros, o cuidar deles... É também de referir o envolvimento dos pais que permitiram que os filhos levassem livros e que oferecessem pequenas estantes para os acomodar.

Como já referi, melhorou o desempenho dos alunos nas diferentes áreas permitindo fazer conexões entre o projeto e estas.

Será um projeto que pretendo dar continuidade quer com estes alunos quer com outros.

BLOCO - HÁBITOS DE LEITURA				
Categoria 1 – Importância de criar hábitos de leitura.				
Subcategoria	Objetivos	Unidade de registo	Indicadores	Observações
Porque é importante criar hábitos de leitura	- Perceber o ponto de vista de uma professora experiente acerca da importância de criar hábitos de leitura.	“Na sociedade atual, sociedade da informação, é de extrema importância criar hábitos de leitura e principalmente hábitos de leitura crítica e que permitam à criança, jovem ou adulto selecionar o que pretendem, o que lhe é necessário, de forma a tornarem-se cidadãos intervenientes e críticos.”	É importante criar hábitos de leitura crítica na sociedade atual, dando liberdade aos alunos de escolherem o que querem ler consoante as suas necessidades. Desta forma, os profissionais de educação estarão a formar cidadãos autónomos, intervenientes e críticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Refere as necessidades da sociedade atual; - Alerta para a importância de serem os alunos a escolher o que querem ler. - Afirma que só dando a liberdade de escolha poderemos formar cidadãos intervenientes e críticos.
Papel do professor	- Perceber o papel do professor na criação dos hábitos de leitura.	“ (...) o professor tem um papel decisivo assim como a família. A escola ajuda a esbater as diferenças sociais que cada vez são maiores, por isso deve promover condições para os alunos terem tempos de leitura e aí o professor tem um papel fundamental, na escolha dos livros que propõe para leitura, aos seus alunos e no incentivo que dá à leitura em sala de aula e em casa, propondo a requisição de livros”	O papel do professor é fundamental na escolha dos livros e naquilo que propõe que os seus alunos leiam. Ainda deverá incentivar os seus alunos a ler em sala de aula e em casa, propondo a requisição de livros.	<ul style="list-style-type: none"> - Afirma que o professor tem um papel decisivo e fundamental; - Alerta para a importância da escola em esbater as diferenças sociais que cada vez se evidenciam mais; - Afirma que a escola deve criar condições para os alunos terem tempo para a leitura.
Categoria 2 – Contribuição do projeto para a fomentação dos hábitos de leitura nos alunos				
Importância da implementação de um projeto para a criação de hábitos de leitura	- Perceber o ponto de vista de uma professora experiente acerca da importância da implementação de um projeto para a criação de hábitos de leitura.	“A implementação de projetos na sala de aula é sempre do agrado dos alunos, principalmente quando vão de encontro aos seus gostos e necessidades. Um projeto que envolva leitura e o seu desenvolvimento é pertinente no espaço da sala de aula permitindo fazer conexão com as diferentes	A implementação de projetos é sempre pertinente, ainda mais se for ao encontro dos gostos e necessidades dos alunos. Um projeto ligado à leitura permite efetuar a conexão de todas as áreas do saber.	<ul style="list-style-type: none"> - Não respondeu de forma direta ao objetivo da pergunta; - Alerta para que os projetos surjam das necessidades e gostos das crianças; - Refere que um projeto que envolva a leitura permite fazer a conexão entre as diferentes áreas do saber.

		áreas/disciplinas.”		
Vantagens do projeto “A Estante Radiante”	- Perceber que vantagens o projeto “A Estante Radiante” trouxe para o público-alvo.	“Qualquer projeto que desenvolva a leitura permite criar melhores condições de aprendizagem, pois a falta de leitura faz com que os alunos não acedam com facilidade à informação, não desenvolvam a sua criatividade, nem o seu espírito crítico.”	A primeira vantagem do projeto foi que permitiu criar melhores condições de aprendizagem na medida em que permitiu aos alunos aceder a mais informação. Outra das vantagens foi que o mesmo criou condições para desenvolver a criatividade e espírito crítico dos alunos.	
Desvantagens do projeto “A Estante Radiante”	- Verificar se o projeto “A Estante Radiante” trouxe alguma desvantagem para a aprendizagem dos elementos da turma.	“Não, pelo contrário melhoraram a leitura, tiveram acesso a livros diversificados, contactando assim com vários tipos de escrita.”	O projeto não teve desvantagens.	Referiu mais vantagens: - Os alunos melhoraram a leitura; - Os alunos tiveram acesso a livros diversificados; - Os alunos tiveram contacto com vários tipos de escrita.
O que poderia ter sido feito de forma no projeto “A Estante Radiante”	- Perceber o ponto de vista de uma professora experiente acerca das alterações que poderiam ser feitas para melhorar o projeto “A Estante Radiante”	“Acho que o projeto decorreu bastante bem, os alunos mostraram-se interessados e esteve adequado ao 2.º ano de escolaridade. Não faria alterações.”	Não faria alterações.	
Aperfeiçoamento do projeto “A Estante Radiante”	- Perceber de que forma é que a Prof.ª Elza irá dar continuidade ao projeto.	“Vou tentar continuar a envolver os alunos de forma a trazerem mais livros e a enriquecerem a biblioteca da sala. Irei fazer também a ligação com a biblioteca/mediateca da escola, requisitando livros para a sala de aula que permitam ter disponível literatura diversa que acompanhe os conteúdos das diversas disciplinas. Teremos um espaço para falarem do livro que levaram de forma a darem a conhecer aos colegas o seu conteúdo e onde será feita uma pequena crítica ao que leram.”	A Prof.ª Elza irá enriquecer o projeto aliciando os alunos a trazer mais livros de casa, irá envolver a mediateca da escola no projeto, irá ceder um espaço da sala para os alunos falarem do livro que levaram aos colegas e irá dinamizar discussões que permitam falar sobre os livros apresentados.	

Aplicação do projeto “A Estante Radiante” noutras turmas.	- Entender se o projeto “A Estante Radiante”, no ponto de vista de uma professora experiente, pode ser aplicado em diferentes turmas.	“Este projeto poderá ser aplicado em qualquer sala ou turma independentemente do ano de escolaridade.”	Este projeto pode, no ponto de vista da Prof. ^a Elza ser aplicado em qualquer sala ou turma.	
Envolvimento dos alunos no projeto.	- Perceber se, depois da interrupção letiva de verão, os alunos tiveram interesse em dar continuidade ao projeto. - Saber se os alunos leram na interrupção letiva de verão e se falaram sobre as suas leituras.	“Os alunos lembraram-se do projeto, querendo montar logo as estantes que uma mãe tinha oferecido, trazendo logo livros. Mostraram logo interesse em darem continuidade ao projeto. Trouxeram bastantes livros. Quiseram começar logo a requisitá-los.” “Sim foi um dos hábitos que criaram com este projeto.”	Os alunos lembraram-se do projeto, trouxeram mais livros mostrando vontade de dinamizar e renovar o espaço da “Estante Radiante”. Os alunos leram no verão e o projeto “A Estante Radiante” fez com que eles tomassem o hábito de falar sobre as suas leituras.	- Os pais envolveram-se no projeto: Uma mãe ofereceu uma estante nova para a sala, que tinha a capacidade de suportar mais livros.
Retrospectiva da Professora Elza Santos acerca do projeto “A Estante Radiante”	- Conhecer o que a professora cooperante sentiu em relação ao projeto “A Estante Radiante”.	“Este projeto enriqueceu o dia-dia da sala de aula e permitiu a alguns alunos que não tinham livros disponíveis em casa a terem acesso a eles. O hábito de dialogarem sobre o que liam, também permitiu o desenvolvimento da expressão oral tornando-os mais desinibidos. A maioria ganhou hábitos de leitura e de requisição de livros, quer na sala quer na mediateca da escola e mesmo na biblioteca municipal. Para eles passou a ser importante falar do que estavam a ler e passaram a recomendar livros aos colegas. Para tudo isto foi extremamente importante envolver os alunos em	Segundo a Prof. ^a Elza que acompanhou todo este projeto, o mesmo contribui para: - Permitir que as crianças que não tinham livros em casa tivessem acesso aos mesmos em sala de aula; - Criou o hábito nos alunos de dialogarem sobre o que liam; - Permitiu o desenvolvimento da expressão oral, tornando-os mais ativos e desinibidos; - Permitiu que maior parte dos alunos ganhasse hábitos de leitura, requisitando os livros num maior número de vezes quer na	

		<p>todo o processo de criação da “nossa biblioteca de sala”. A pintura da estante, o trazer dos livros, o cuidar deles... É também de referir o envolvimento dos pais que permitiram que os filhos levassem livros e que oferecessem pequenas estantes para os acomodar.</p> <p>Como já referi, melhorou o desempenho dos alunos nas diferentes áreas permitindo fazer conexões entre o projeto e estas.</p> <p>Será um projeto que pretendo dar continuidade quer com estes alunos quer com outros.”</p>	<p>sala, como na mediateca e na biblioteca municipal;</p> <p>- Contribuir para que os alunos achassem importante falar dos seus livros e recomendá-los aos colegas;</p> <p>Todo o processo de criação, para esta profissional de educação foi importante (Construção do espaço, trazer os livros, tratar dos livros, o envolvimento dos pais) pois melhorou o desempenho dos alunos nas diferentes áreas do saber permitindo fazer conexões entre elas.</p> <p>Será um projeto que pretende dar continuidade quer com esta turma, quer com futuras turmas.</p>	
--	--	---	--	--

Quadro 2- Análise de conteúdo da entrevista estruturada à Prof.^a Elza.

ANEXO 23 – ENTREVISTA ESTRUTURADA AOS ALUNOS EM FORMA DE CARTA

Querida 

Já passou algum tempo desde que deixamos de ser as vossas estagiárias, tenho muitas saudades de fazer parte da vossa turma, fui muito feliz convosco e tenho muitas saudades do teu sorriso.

Envio-te esta carta para saber se estás bem e porque gostava que me desses as seguintes informações:

- 1) Como vão as tuas leituras; *bem.*
- 2) Se já tens livros em casa; *sim.*
- 3) Porque é que já tens livros em casa; *a minha mãe comprou.*
- 4) Que livros tens lido; *smurfs.*
- 5) Se continuas a gostar de ler; *sim.*
- 6) Porque é que gostas de ler livros; *alétoime a ler e adarei.*
- 7) Porque é que no último inquérito que te foi feito disseste que a leitura era misteriosa? *porque eu sei h. mãe fazea leitura.*
- 8) Se tens ido à mediateca da escola requisitar livros e porque; *não porque quando se lá requisita os livros que se gostava.*
- 9) Se achas que a Estante Radiante deverá continuar na sala; *sim.*
- 10) Que proposta darias para melhorar a estante. *nenhuma porque está esta limpa como está.*



Fico à espera da tua resposta.

Um beijinho muito grande,

Professora Cristina

Ilustração 9 – Resposta à carta da Aurora.

Querida Prof^a. Cristina,

Eu tenho muitas saudades tuas e queria que voltasses a visitar-nos. Quando voltas? Os trabalhos da Estante têm corrido bem. Gostei muito de te ter como professora.

Aqui vão as respostas às informações que pedes na carta:

1. As minhas leituras têm corrido muito bem.

2. Tenho lido os seguintes livros: "Monstros & Companhia"; Coleção da História do Dia; "A Descoberta da América"; "O Cão e o Gato"; "A História da Bolacha Maria"; "O Senhor do seu Nariz"; "Os Poemas da Mentira e da Verdade"; "A Conquista de Ceuta"...(Toda a coleção que saiu com a revista Visão); "Os Aristogatos"; "Phineas and Ferb"; "O Imperador"; "O Lobo e as Escada"; "O Gigante Egoísta"; "O Príncipe Perfeito"; "O Coração e a Garrafa"; "A Princesa que não queria ser Princesa"; "Afonso Henriques o Conquistador"...

3. Continuo a gostar muito de ler.

4. Porque aprendo muito com as histórias que leio ao mesmo tempo que me divirto com elas.

5. Porque ao lermos o título do livro imaginamos logo a história, embora depois de lermos o livro a história possa não ser exatamente aquilo que nós pensámos ao início.

6. Não tenho ido à mediateca da escola, porque gosto mais da "Estante Radiante", uma vez que fomos nós que a criamos, diz-me mais! Gosto mais de ler os livros dos meus colegas e também gosto de partilhar os livros que tenho.

7. Sim acho que deverá continuar na sala, porque foi uma Bela Ideia.

8. Propostas: Colorir a "nova estante"; Colocar as histórias todas juntas e identificar "HISTÓRIAS", assim como, os livros de "DESCOBERTA", os "LIVROS DE BANDA DESENHADA" ... Haver uma aula em que os meninos terão de apresentar oralmente à turma o livro lido durante a semana; Comemorar o aniversário da "Estante Radiante", com desenhos dos livros que os meninos leram e colocando-os na estante.

Escreve-me sempre. Fico à espera!

O meu email é:

Um beijinho da



Ilustração 10 – Resposta à carta da Raquel.

Querido

Já passou algum tempo desde que deixamos de ser as vossas estagiárias, tenho muitas saudades de fazer parte da vossa turma, fui muito feliz convosco e tenho muitas saudades do teu sorriso.

Envio-te esta carta para saber se estás bem e porque gostava que me desses as seguintes informações:

- 1) Como vão as tuas leituras; *boas*
- 2) Que livros tens lido; *muitos livros*
- 3) Porque é que antes de termos construído a Estante Radiante não gostavas de ler e agora já gostas; *porque eu gostava de pensar que os livros não eram enfastiosos*
- 4) Porque é que no último inquérito que te foi feito disseste que a leitura era misteriosa? *porque era interessante*
- 5) Se tens ido à mediateca da escola requisitar livros e porque; *sim, porque os livros da mediateca são bons*
- 6) Se achas que a Estante Radiante deverá continuar na sala; *sim, porque a estante é linda*
- 7) Que proposta darias para melhorar a estante; *decorala e por mais livros*



Fico à espera da tua resposta.

Um beijinho muito grande,

Professora Cristina

Ilustração 11 – Resposta à carta do Jorge.