



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Raquel Fernandes Ribeiro

**O clube de leitura como estímulo na formação
de leitores – Estudo de Caso**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Raquel Fernandes Ribeiro

O clube de leitura como estímulo na formação de leitores – Estudo de Caso

Relatório de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao meu tio Zé, In Memoriam, a quem hoje gostaria muito de abraçar.
Ao Professor Doutor Fernando Azevedo por toda a orientação e motivação.
A toda a minha família, amigos e namorado.
A ti, Fá, pela presença e apoio incansáveis.

A todos, que acreditaram sempre em mim, o meu sincero obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O CLUBE DE LEITURA COMO ESTÍMULO NA FORMAÇÃO DE LEITORES – ESTUDO DE CASO

RESUMO

Este relatório apresenta a intervenção pedagógica desenvolvida com um grupo de vinte e uma crianças a frequentar o 2.º ciclo do ensino básico, assumindo como intuito central a avaliação dos hábitos de leitura existentes e a aplicação de uma atividade que aumente os mesmos.

A articulação da análise dos hábitos de leitura e de uma atividade que os promova e melhore é o principal propulsor deste estudo. Por este motivo, adotou-se uma ação pedagógica centrada na realização de um Clube de Leitura (CL), onde foram abordadas, discutidas e analisadas duas obras distintas. É a partir destas narrativas que se criaram situações interativas e integradoras, antes, durante e após a leitura, onde os leitores tiveram a oportunidade de progressivamente irem construindo competências que lhes permitissem ler o mundo de um modo abrangente, crítico e consciente. A esta prática faz-se ainda associar o currículo, demonstrando-se que é possível criar um vínculo entre os conteúdos e conceitos por ele prescritos e práticas inovadoras no âmbito literário.

Foram igualmente realizados questionários aos pais, aos alunos e à professora de português para analisar os hábitos de leitura existentes antes dos CL, a que se seguiram novos questionários para a avaliação do impacto dos CL nos hábitos de leitura tanto em casa, como no colégio.

Relativamente aos resultados do projeto de intervenção, é de salientar a evolução, significativa, da postura dos alunos ao longo do mesmo relativamente à motivação e predisposição para a leitura. Aquando da implementação das atividades, foi-se sentindo uma progressiva mudança na atitude, muito positiva, dos alunos o que ajudou no sucesso do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Clube de Leitura. Educação literária. Hábitos de Leitura. Leitura.

THE READING CLUB AS A STIMULUS IN THE FORMATION OF READERS - CASE STUDY

ABSTRACT

This report presents the pedagogical intervention developed with a group of 20 children from the 2nd cycle of basic education, being the main purpose the evaluation of reading habits and the implementation of an activity that increases them.

The articulation of the analysis of reading habits and of an activity that promotes and improves them is the main driving force behind this study. For this reason, a pedagogical action centered on the realization of a Reading Club (Clube de Leitura - CL) was adopted, where two different literary works were approached, discussed and analyzed. It is through these narratives that interactive and integrative situations will be created, before, during and after reading, where readers had the opportunity to progressively build skills that would allow them to read the world in a comprehensive, critical and conscious way. The curriculum is also associated with this practice, demonstrating that it is possible to create a link between the contents and concepts prescribed by it and innovative practices in the literary field.

Questionnaires were also conducted to parents, students and the Portuguese teacher in order to analyze the reading habits that existed before the CL, followed by new questionnaires to assess the impact of the CL on the reading habits, both at home and at school.

Regarding the results of the intervention project, it is worth noting the significant evolution of the students attitude throughout the project regarding motivation and predisposition to reading. When implementing the activities, a progressive change was felt in the attitude, very positive, of the students, which helped in the project's success.

KEYWORDS: Book Club. Literary Education. Reading. Reading Habits.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	II
AGRADECIMENTOS	III
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
SIGLAS E ABREVIATURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	4
CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	4
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	4
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	4
1.3 DIAGNOSE DA TURMA	5
1.4 DADOS FAMILIARES	5
1.5 PERCURSO ESCOLAR	6
1.6 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE SOCIO AFETIVO DO GRUPO	6
2. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA SUBJACENTE ÀS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	6
CAPÍTULO II	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
1. A LEITURA	8
1.1. O CONCEITO DE LEITURA	8
1.2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA	9
1.3. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA	10
1.4. A LEITURA EM PORTUGAL	11
1.5. MEDIAÇÃO LEITORA: O PAPEL E AS FUNÇÕES DO MEDIADOR (PROFESSOR)	12
2. CLUBE DE LEITURA	14
2.1 EDUCAÇÃO LITERÁRIA	16
2.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE	17
CAPÍTULO III	19

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	19
1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	19
1.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	19
1.2. MÉTODO QUANTITATIVO	22
1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES.....	24
1.4. PLANOS DE ATIVIDADE	25
1.5. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	26
1.6. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	26
1.7. OS DIÁRIOS DE AULA.....	27
1.8. AS AVALIAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	28
CAPÍTULO IV	30
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	30
1. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO	30
1.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FEITOS AOS EE.....	31
a) ATIVIDADES DIÁRIAS DAS CRIANÇAS.....	31
b) ATIVIDADES E HÁBITOS DE LEITURA EM CASA	32
c) ATITUDES DA FAMÍLIA FACE À LEITURA	34
d) MATERIAIS ESCRITOS	35
e) ESPAÇOS DE LEITURA.....	38
1.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FEITOS AOS ALUNOS	39
a) ATIVIDADES DO DIA A DIA	39
b) ATIVIDADES E HÁBITOS DE LEITURA EM CASA	40
c) ATITUDES FACE À LEITURA E MATERIAIS ESCRITOS	41
d) ESPAÇOS DE LEITURA.....	42
1.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FEITO À PROFESSORA.....	43
a) MOMENTOS DE LEITURA EM SALA DE AULA.....	43
b) ANIMAÇÕES DE LEITURA.....	45
c) ATITUDES DA PROFESSORA	46
d) ESPAÇOS DE LEITURA.....	47
CAPÍTULO V	49
DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	49
CAPÍTULO VI	55
CONCLUSÃO	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
APÊNDICES.....	63
Apêndice I. INQUÉRITO AOS PAIS	64
Apêndice II. INQUÉRITO AOS ALUNOS.....	68
Apêndice III. INQUÉRITO À PROFESSORA	72
Apêndice IV. PLANIFICAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DOS CL PARA A OBRA “A ESTRELA” DE VIRGILIO FERREIRA	90
Apêndice V. PLANIFICAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DOS CL PARA A OBRA “ALI BABÁ E OS QUARENTA LADRÕES” COM ADAPTAÇÃO DE ANTÓNIO.....	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Planos de Atividade	39
-------------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclos de I-A; adaptado de Varela (2014. P.18)	35
Figura 2- Frequência das leituras dos alunos.....	57
Figura 3- Frequência da leitura, individual, dos alunos.....	58
Figura 4- Atividades de animação de leitura realizadas pela professora.....	59/60
Figura 5- Atitudes da professora face aos livros e à leitura.....	60
Figura 6- Condições físicas dos espaços de leitura existentes na instituição.....	61
Figura 7- Condições físicas da biblioteca do colégio.....	62
Figura 8- CL em dois espaços, distintos, no exterior.....	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência semanal de atividades diárias das crianças.....	45
Gráfico 2- Frequência semanal de atividades de leitura em casa.....	46
Gráfico 3- Atitudes dos familiares em relação à leitura.....	48
Gráfico 4- Familiares que possuem materiais escritos em casa.....	49
Gráfico 5- Tipos de materiais escritos que as crianças possuem em casa.....	49
Gráfico 6- Aspectos relacionados com a compra de materiais escritos.....	50
Gráfico 7- Número de alunos com biblioteca familiar em casa.....	52
Gráfico 8- Atividades dos alunos realizadas durante a semana.....	53
Gráfico 9- Atividades e hábitos de leitura dos alunos.....	54
Gráfico 10- Materiais escritos.....	55

SIGLAS E ABREVIATURAS

I-A – Investigação Ação

CL – Clube de Leitura

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PE- Projeto Educativo

PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study

IAE- Instituto de Avaliação Educativa

PISA- Programme for International Student Assessment

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

EE- Encarregado de Educação

Recomeça...
Se puderes
Sem angústia
E sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro
Dá-os em liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade...

Miguel torga in Diário XIII

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A realização deste trabalho resulta de um projeto de investigação-ação (I-A), que integra duas vertentes fundamentais e indissociáveis – investigação e intervenção pedagógica. A I-A, enquanto metodologia, pressupõe a formação de competências estruturadoras do perfil profissional docente, visando “promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e ação, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos” (Moreira & Barros, 2010, p. 47). A articulação da I-A com a constante inovação e mudança prende-se, ao facto de a I-A ser compreendida como uma forma de questionamento autorreflexivo e sistemático com o intuito de melhorar a prática docente através da reflexão sobre os efeitos da própria ação, com o objetivo de identificar, resolver e perceber os problemas para através da reflexão conseguirmos melhorar a prática dia após dia. Este projeto teve essencialmente por base a construção de um conhecimento profissional ancorado numa intervenção pedagógica, constituindo uma estratégia de formação, investigação e de avaliação, capaz de me encaminhar diariamente para campos reflexivos sobre inúmeros aspetos relacionados com a minha prática profissional e por conseguinte, melhorá-los em prol da minha formação e das aprendizagens das crianças.

Atendendo à sua natureza investigativa e formativa, o meu projeto de intervenção pedagógica desenvolveu-se, como referido anteriormente, segundo uma metodologia de I-A. Esta inclui um conjunto de fases cíclicas de forma contínua e retroativa: a observação, a planificação, a ação, e a reflexão. Esta dinâmica, contínua e sistemática, é para os profissionais da educação uma estratégia que permite ao professor questionar-se sobre o seu próprio trabalho, sobre as dificuldades com que se defronta, a origem das mesmas, mobilizando estratégias que permitam superá-las, potenciando o sucesso do ensino-aprendizagem e a sua própria formação (Máximo-Esteves, 2008). Este processo de aprendizagem sistemático, orientado para a praxis, exige que esta seja colocada à prova, possibilitando a construção de uma justificação a partir do trabalho, tendo por base uma fundamentação construída, comprovada e cientificamente examinada. Em suma, a meu ver, esta metodologia potenciou a melhoria da qualidade educativa face à particularidade do contexto de estágio, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem

foi sistematicamente aperfeiçoado através da reflexão sobre os efeitos provocados pela ação.

Alicerçando a minha ação e prática educativa à visão metodológica da I-A, o meu projeto de intervenção engloba um conjunto de atividades enquadradas na área do português. Pretendo, demonstrar a potencialidade do Clube de Leitura (CL) como meio capaz de promover hábitos de leitura e formar leitores mais motivados e competentes. Além do CL, em paralelo, desenvolvi uma investigação sobre os hábitos de leitura tanto em casa, como na escola para percebermos que impacto é que uma atividade promotora da leitura pode, ou não, ter na modificação de hábitos.

Esta pesquisa procurou responder às seguintes questões:

- Quais são as estratégias usadas pela família no fomento da leitura?
- Quais as estratégias ou oportunidades concedidas para promover o gosto pela leitura?
- Quais são os hábitos de leitura existentes na família?

Relativamente aos objetivos, dividi-os em objetivos de investigação e de intervenção.

Os objetivos de investigação foram:

- Conhecer e analisar as estratégias que promovem o gosto pela leitura utilizadas pelas famílias/professores de alunos que frequentam o 2.º Ciclo do Ensino básico.
- Conhecer os hábitos de leitura das famílias/alunos e perceber o impacto que uma atividade de leitura, dinamizada em sala e no colégio, tem nos hábitos de leitura dos alunos e familiares.

Por fim, os objetivos de intervenção foram os seguintes:

- Analisar as oportunidades de o CL criar e fomentar hábitos de leitura.
- Analisar a capacidade de exposição/argumentação espontânea de cada aluno.

A globalização acarreta mudanças constantes, caracterizadas, no dizer de Maria Manuela Sabino (2008, p. 1), "pela imprevisibilidade e a mutabilidade permanentes, o uso intensivo das novas tecnologias e a necessidade premente de conhecimentos que transmita às pessoas a necessária adaptabilidade, criatividade, capacidade de crítica, capacidade de inovação e reação positiva face ao inesperado".

Alarcão (2005) demonstra-nos que o sucesso escolar e a integração social de cada individuo no meio, depende muito do interesse e domínio que tem da competência da leitura. Não descurando o importante papel que desempenham a instituição escolar e a família como sendo dois dos pilares na aquisição da componente motivacional que é a leitura. A mesma autora afirma ainda que, para solucionar o problema da desmotivação nas crianças relativamente à leitura,

devem utilizar-se diversas estratégias que promovam, dentro do contexto escolar, um contacto motivado e eficaz do aluno com os textos/livros. Motivar as crianças para a leitura, mesmo antes de adquirirem a capacidade de ler é meio caminho feito para que, no futuro, ambicionem ler e se formem bons leitores.

O presente relatório de estágio está estruturado em 6 capítulos.

No capítulo I, efetuar-se-á o enquadramento contextual de intervenção e investigação, dando especial destaque à caracterização da escola e da turma. Irei, ainda, demonstrar a observação que me levou ao projeto, constatando a urgência de motivar os alunos para a leitura e dar-lhes voz para se exprimirem e opinarem.

No capítulo II, procurar-se-á efetuar o enquadramento teórico de suporte, identificando a problemática da intervenção pedagógica e revendo algumas contribuições teóricas que fundamentam a importância da leitura e da motivação. Far-se-á, ainda neste capítulo, uma caracterização geral da Educação Literária e, do que consta, nos programas de 2.º Ciclo.

No capítulo III, seguir-se-á a apresentação do plano geral de intervenção, onde serão delimitadas e fundamentadas as opções metodológicas adotadas, que incluem uma abordagem de I-A. Ainda no âmbito do procedimento metodológico, apresentar-se-ão os objetivos e questões orientadoras, assim como os planos de ensino-aprendizagem, os métodos e técnicas de recolha de dados e o tratamento e análise de dados.

No capítulo IV, proceder-se-á à apresentação e discussão de resultados, onde se apresentará uma análise de todos os questionários feitos: pais, alunos e professora.

No capítulo V, apresentar-se-á a análise do CL, bem como, todos os pontos fortes e menos bons da atividade.

No capítulo VI, far-se-á uma breve conclusão sobre a atividade de intervenção e cruzar-se-ão alguns desses dados com a investigação.

CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A escola situa-se numa freguesia pertencente ao distrito de Braga, com 2,55 km^2 de área e 13 236 habitantes. A sua densidade populacional é de 5 190, 6 hab/ km^2 . Localiza-se próximo do centro histórico da cidade, possuindo ótimas ligações e acessos.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

É uma instituição vertical onde os planos curriculares se dirigem a diferentes níveis e ciclos de ensino, afirmando-se, por isso mesmo, pela diversidade na oferta educativa e formativa, procurando dar resposta aos distintos públicos que frequentam as suas unidades. A instituição localiza-se no concelho de Braga. Trata-se de uma instituição privada que dinamiza as valências de: Pré-Escolar e 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. No ano letivo de 2020/2021 contabiliza um total de 386 alunos matriculados. A instituição sugere uma oferta educativa que contempla: Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Foi no seguimento das propostas partilhadas pela comunidade educativa, onde se considera a escola como espaço multidimensional em que, para além do conhecimento, é priorizada a dimensão social do aluno, reconhecendo-lhe direitos e deveres para consigo próprio e para com os outros, que se concebeu o Projeto Educativo (PE) desta escola.

Um PE funciona como ponto de referência e de orientação na atuação dos atores educativos, em prol da formação de cidadãos cada vez mais cultos, capazes de participar de forma ativa e consciente na sociedade envolvente. É, por isso, missão desta escola assegurar a formação integral dos jovens, respeitando as suas potencialidades e vocações, numa perspetiva de preparação para o seu futuro profissional e social. Nessa ótica, a conceção do mesmo projeto sustenta-se em determinados princípios-pilares do conhecimento – aprender a Ser, aprender a fazer mais e melhor, aprender a viver e cuidar do ambiente – que proporcionam a eclosão do projeto “Ambienta’TE”, com o lema: “Não somos pequenos demais para fazer a diferença”, inspirados em Greta Thunberg.

Em termos de edifício, a escola possui dois edifícios distintos. Num edifício funciona a

valência do Pré-Escolar e o 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico. No outro edifício, funcionam as valências de 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico. O edifício onde desenvolvi o projeto, possui 10 salas de aula, um auditório, cozinha, refeitórios, sala de informática, biblioteca, secretaria, direção, salas de atividades e de arrumos. Na área exterior ao edifício escolar existe um amplo espaço livre com: 2 campo de jogos, matrecos e parte cimentada.

1.3 DIAGNOSE DA TURMA

A intervenção pedagógica aqui apresentada foi pensada, numa primeira instância, em prol das especificidades e predileções de um grupo de alunos com idades compreendidas entre os onze e os doze anos, a frequentar o 2.º Ciclo do Ensino Básico. A turma do 6.º A é composta por vinte e um alunos (n=21). Destes, treze são do género masculino e oito são do género feminino.

No geral são crianças felizes, comunicativas, interativas, participativas, ativas e autónomas em todas as rotinas e atividades diárias. No que diz respeito às atividades educativas propostas, revelam bastante entusiasmo e receptividade para as novas aprendizagens, tendo sempre muito presente o gosto pela descoberta, a curiosidade inata que os caracteriza, envolvendo-se entusiasticamente em todas as dinâmicas que lhes são propostas.

Relativamente à assiduidade, tendo em conta o mapa de frequência, o grupo é bastante assíduo e pontual, sendo as faltas esporádicas e devidamente justificadas.

1.4 DADOS FAMILIARES

De acordo com a caracterização da turma, fornecida pelo diretor de turma, o contexto socioeconómico e cultural no qual as crianças do grupo provêm situa-se no nível alto. Existe uma grande diversidade de profissões por parte dos pais, possuindo níveis de escolaridade que se situam entre o 12.º ano e a formação no ensino superior. As idades dos pais situam-se entre os 37 e os 49 anos.

1.5 PERCURSO ESCOLAR

Das vinte e uma crianças, todas se encontram matriculadas pela primeira vez no 6.º ano de escolaridade, sendo que 18 frequentaram o 1.º ciclo na instituição e 3 vieram transferidas de outros estabelecimentos.

É um grupo heterogéneo nos mais diversos níveis: desenvolvimento, aprendizagem, maturidade, competências, etc. O desenvolvimento psicológico de todas as crianças é compatível com a sua faixa etária, embora alguns ainda revelem alguma imaturidade.

1.6 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE SOCIO AFETIVO DO GRUPO

Relativamente ao desenvolvimento e cumprimento de regras a nível da formação pessoal e social, verificam-se apenas alguns casos específicos de incumprimento de regras, mais em situações de recreio. Na sala de aula este tipo de comportamentos não acontece, dando lugar a distrações e dificuldades de concentração pontuais.

No que se refere às interações, são crianças felizes, amigas, unidas, solidárias e cooperantes. A nível da interação aluno-professor existe um relacionamento próximo e afetivo com bastante cumplicidade de ambas as partes. Este clima é baseado na confiança, na flexibilidade e no respeito mútuo favorecendo uma postura positiva face à escola e ao ato de aprender.

2. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA SUBJACENTE ÀS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Segundo Fortin (1999), “qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação” (p.48). E é partindo de uma inquietação minha que inicio esta investigação. Atualmente as crianças perdem, cada vez mais, interesse pela leitura à medida que avançam na escolaridade. Esta situação poderá trazer-lhes várias consequências, a nível escolar, profissional e social. Fortin (1999) acrescenta ainda que uma problemática “necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação” (p.48). Por isso, é fundamental que as pessoas mais próximas (familiares e professores) apliquem estratégias que criem o gosto pela leitura, de modo que as crianças se mantenham motivadas e leiam de forma regular e prazerosa.

Tendo consciência que a leitura é um bem essencial para o sucesso escolar e a vida futura dos alunos, não podemos descurar a tendência para o abandono da leitura à medida que avançam

na escolaridade, particularmente, quando nos referimos a alunos que se encontram em fase de transição para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. No final do 6.º ano de escolaridade é esperado que todos os alunos façam uma leitura fluente, sendo competentes para a utilizar como meio de acesso às diversas aprendizagens exigidas ao longo do percurso escolar.

Com isto, pretendo dizer que o meu projeto de intervenção e investigação pedagógica foi construído e planeado aos poucos, através da observação atenta face à realidade educativa alvo. Desta forma, este projeto surge no sentido de dar resposta a entraves e/ou fragilidades sentidas em alguns parâmetros, como são o exemplo:

- a) A inobservância da participação das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem; ou seja, tudo é feito em prol das crianças, mas poucas ou raras são as vezes em que se lhes dava voz, também para elas, aferirem aquilo que gostavam de ler;
- b) A ausência, por completo, de uma abordagem à leitura de forma prazerosa, as atividades de leitura que surgem na sala são sempre sugeridas pela professora e não existe, em nenhum momento, partilha de experiência e opiniões sobre o que é lido;
- c) O não aproveitamento dos vários espaços como recurso pedagógico para desenvolver atividades de leitura mais descontraídas e confortáveis para as crianças.

Esta inexistência da voz do aluno, da oportunidade de se expressar e refletir sobre o que lê e o que sente enquanto lê, deu-me muita vontade de tentar fazer a diferença, implementando um projeto que desse voz ao aluno e que demonstrasse que realmente, conhecemos e movemos mundos e fundos a partir da leitura.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A LEITURA

Há, em cada história, um lugar vago para cada um de nós como leitor e nele iremos, enquanto ela vai. Gostaremos de ter encontrado esse lugar e de não ter ficado de fora aborrecidos a ver os outros usar os livros como quem passeia, brinca, vive. Ir com eles. Nem que seja, primeiro, mais timidamente, menos convictamente, mas, depois, entrar nas palavras com à vontade. A princípio pode ser precisa ajuda de imagens, mas depois, mais difícil ainda, sem rede, só palavras e com entusiasmo por estarmos a ler. (Soares, 2003, pp. 13-14)

1.1. O CONCEITO DE LEITURA

“Ler é sonhar pela mão de outrem. Ler mal e por alto é libertarmo-nos da mão que nos conduz. A superficialidade na erudição é o melhor modo de ler bem e ser profundo.”

Fernando Pessoa

Ao longo do século XX alguns autores defendiam que ler era apenas uma atividade que consistia no reconhecimento de palavras, pois “o cidadão alfabetizado era aquele que identificava letras e as sabia juntar, para formar palavras e frases” (Santos, 2000, p.21). Assim, quando um leitor conseguia reconhecer palavras de forma automática, tornando a sua leitura fluida, julgava-se que já sabia ler. Assim, Sabino (2008) considera que:

ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o ato de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o ato de decifração dos símbolos. A palavra lida tem que ter significância para quem a lê (p.2).

Associado ao ato de ler, estão, em simultâneo, várias competências importantíssimas. Logo, a leitura será o resultado de uma diversidade de proficiências ao nível do material a ser lido,

do leitor e do contexto de leitura. Ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, é relacionar e criticar as ideias, é construir conhecimentos.

Ler, é para alguns autores, a extração do significado e informação de cada texto lido. Para outros tantos, esta competência é a atribuição de significado àquilo que é lido. Assim, a leitura é um processo que acontece, não por acesso à realidade, mas por intermédio de outros elementos que ajudam na assunção da realidade. A verdadeira leitura, só acontece quando se tem um conhecimento prévio da realidade na qual a leitura está inserida.

Podem ler-se, efetivamente ou literalmente, o conjunto de letras que forma palavras, frases e textos. No entanto, muitas vezes, também usamos esta competência para ler sinais visuais, olhares, ou seja, a leitura, efetivamente é usada para ler e compreender aquilo que se lê, quer sejam sinais gráficos ou imagens visuais que nos suscitem alguma reflexão. O sentido de ler é a atribuição de significado do texto para o leitor.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Segundo Freire, ler não se resume ao ato de decodificar uma mensagem, antecipa-se e alonga-se na inteligência do mundo. Ou seja, é na leitura do mundo que precedemos a leitura da palavra, onde a linguagem e a realidade se prendem numa dinâmica constante.

Com as contínuas mudanças sociais e os avanços científicos e tecnológicos que ocorrem constantemente, os cidadãos devem atualizar-se e adaptar-se à realidade. No entanto, o livro continua a ser uma fonte inesgotável de saber, um instrumento único e um meio de aprendizagem insubstituível.

Azevedo (2006) sublinha que “Através da leitura a criança tem possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, alargando os seus conhecimentos numa diversidade de perspetivas: cognitiva, linguística e cultural.” (p.11).

Partilhamos da opinião de que se lê como forma de desenvolvimento da inteligência humana, uma vez que a atividade da leitura, enquanto forma de comunicação diferida, exercita múltiplas capacidades e aptidões do ser humano. São, assim, várias as facetas da leitura como atividade complexa e plural, pois trata-se de um processo neurofisiológico (operação de perceção de signos), cognitivo (atividade de compreensão), afetivo (emoções desencadeadas), argumentativo (potencialidade ilocutória) e simbólico (relação com a cultura e o imaginário).

Segundo Azevedo e Balça (2016) a importância da literatura tem, atualmente, um papel

fundamental dada a sociedade onde nos inserimos. Este papel deverá ser pautado pela partilha de “valores, saberes, conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum.” (p.2). Esta competência de saber ler, é imprescindível dado o avanço, frenético, da sociedade. É importante sabermos ler, lendo, interpretando e adquirindo um sentido crítico que nos permita opinar e construir conhecimento sobre todo e qualquer assunto existente, só assim faremos todos parte de uma casa em comum, como referem os autores.

Desde a infância, que a leitura tem um papel realmente importante e é, muitas vezes, através dela que as crianças conseguem adquirir vários conhecimentos, ter noção de diferentes realidades, enriquecem a sua cultura e, sobretudo, alimentam a imaginação que lhes permite chegar onde desejam. Assim, acredito que é, também, através da leitura que as crianças se formam adultos competentes e capazes para executar todo o tipo de tarefas.

1.3. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

Com a entrada na escola, os alunos demonstram-se curiosos e ansiosos em aprender a ler e com vontade de partilharem as suas experiências pessoais e conhecimentos. Sim-Sim (2009) menciona que

quando a linguagem escrita faz parte do quotidiano da criança, surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Por outras palavras, quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora (p.7).

No entanto, à medida que os alunos vão avançando no nível de escolaridade esta motivação tem tendência para decrescer. A motivação para a leitura é uma ferramenta essencial para que, cada vez mais, ajudemos na formação de mais e melhores leitores. É imprescindível que desde cedo as crianças associem a leitura a um momento prazeroso e lúdico de onde retiram inúmeras aprendizagens.

Uma vez que as crianças, até determinada faixa etária, só acedem à leitura através do adulto, é preponderante que esse contacto seja positivo. Se acreditarmos que, as experiências pessoais das crianças relacionam-se e marcam intimamente a futura iniciativa para a atividade, é urgente que se proporcionem momentos lúdicos, prazerosos e motivacionais para as crianças no

que a atividades de leitura diz respeito. Em detrimento de momentos onde a leitura é associada a uma obrigação, pois situações como esta podem marcar o desempenho e a pré-disposição para a atividade.

De acordo com Silva (1981, p. 45):

é relevante o facto da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do individuo (...) quanto mais a leitura fizer parte do quotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio.

1.4. A LEITURA EM PORTUGAL

São escassos os estudos, atualizados, sobre as competências e práticas leitoras em Portugal, no entanto depois de alguma pesquisa encontrei dois estudos muito interessantes que parecem “combater” esta perspetiva de que à medida que a idade avança, aumenta também a desmotivação para a leitura.

O Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (IAVE, s/d a) é um estudo internacional que avalia a literacia e a leitura dos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico. Avalia-se, essencialmente, a capacidade de localizar e usar informação retirada de textos; a aptidão para fazer inferências a partir do que é lido; a habilidade de interpretar e relacionar ideias e, por fim, a avaliação do conteúdo e dos vários elementos textuais. O PIRLS é um programa desenvolvido em Portugal pelo Instituto de Avaliação Educativa (IEA), de 5 em 5 anos. A última avaliação data o ano de 2016, por isso mesmo, será este ano, 2021, feita uma nova avaliação. Segundo os dados do ano de 2016, Portugal terminou a avaliação com 528 pontos, encontrando-se com uma média superior face à média do programa (500 pontos). Esta é uma notícia animadora, que demonstra que precisamos efetivamente de melhorar, mas, dentro do panorama geral, encontramos-nos acima da média.

O Programme for International Student Assessment (PISA) (IAVE, s/d b), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), avalia o desempenho na leitura nas diferentes áreas de jovens com 15 anos. A última análise, data de 2015, os estudantes portugueses alcançaram 488 pontos, não conseguindo atingir o valor médio de 500 pontos, no entanto este valor é muito positivo pois demonstra um grande progresso face aos resultados

anteriores de Portugal. Confirmamos, com este estudo, a tendência decrescente dos hábitos de leitura à medida que a faixa etária avança.

Creio que, os dados de ambos os estudos, demonstram uma perspetiva animadora para mudarmos a tendência que se tinha vindo a registar. É urgente manterem-se todas as atividades de promoção e mediação leitora, criando a cada dia leitores mais capazes e confiantes.

1.5. MEDIAÇÃO LEITORA: O PAPEL E AS FUNÇÕES DO MEDIADOR (PROFESSOR)

Segundo Pedro Cerrillo, citado por Azevedo (2006), é indispensável a figura do mediador, na promoção da leitura, sobretudo quando os destinatários da mesma são crianças ou adolescentes. O papel do mediador é ocupado, normalmente, por um adulto que deve ter um perfil específico: pais, professores, educadores, animadores, bibliotecários, editores, autores e livreiros.

Ora, a relevância do papel do mediador é extrema, na medida em que este estabelece o vínculo entre os livros e os leitores, colmatando os desníveis ao nível da compreensão leitora e receção literária, presentes de forma progressiva, na infância e na adolescência. Assim, o mediador torna-se o primeiro recetor do texto, sendo o leitor infantil o segundo recetor, facto que é relevante na literatura infantil, porque é uma literatura dirigida a um grupo de leitores com características específicas.

O primeiro recetor da obra é, quase sempre, o mediador, logo compete-lhe a ele a responsabilidade tanto da escolha da obra, como da procura de estratégias dinamizadoras para a realização das leituras, porque "(...) esse destinatário é um ser com pouca experiência de contacto consciente com os textos literários (a sua experiência limita-se à literatura oral), assim como com uma reduzida competência enciclopédica." (Azevedo, 2005, p.8).

Ainda de acordo com Pedro Cerrillo, relativamente às funções essenciais do mediador, destacamos, aquelas que se referem ao mediador, enquanto professor. Assim, não nos devemos esquecer, que formar leitores no âmbito escolar comporta uma série de dificuldades; dificuldades essas que têm que ver, com os fatores que passamos a enumerar:

- A aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma atividade mecânica, sem a necessária atenção aos aspetos compreensivos;
- A tendência para identificar "livro" com "manual" ou "livro de texto";
- A excessiva "instrumentalização" da leitura, isto é, o seu uso para a aprendizagem de outros conhecimentos: a história, o contexto, a natureza, etc.;

- A excessiva consideração da leitura como uma atividade séria e a facilidade com que se associa “séria” a “aborrecida”;
- A seleção de leituras por idades não ser sempre feita de forma adequada, dada a maturidade e o grupo-alvo;
- A falta de ambiente de leitura no contexto extraescolar da criança;
- Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais com formação adequada para desempenhar tais funções;

Centremos agora a nossa atenção no que concerne à figura do mediador-professor, cuja formação universitária, não raras vezes o prepara para ensinar a ler e não para que crie bons leitores, deixando que essa vontade funcione quase como por vontade própria de alguns, fruto das suas inquietações, enquanto profissionais competentes e preocupados com o seu papel de dinamizadores ativos na formação de novos leitores. Assim, tal como referido anteriormente, e parafraseando Azevedo (2006, pp.12-13):

Os bibliotecários, os professores, os educadores, os pais, os livreiros, os próprios editores e os membros das comunidades interpretativas responsáveis pelos metatextos da crítica literária desempenham, nesta perspetiva, um papel importante e imprescindível, já que, funcionando como primeiros recetores do texto literário, originam, pela sua ação, a transformação das crianças em segundos recetores desses textos.

O mediador deverá estar consciente que a seleção dos textos para motivar para a leitura terá de conter informações que se coadunem com os interesses e estejam de acordo com as preferências do leitor e estar sobretudo, adaptada à sua competência linguística e também, não menos importante, ter em conta os seus padrões culturais. Quando os livros e os textos a ler estão relacionados com atividades estimulantes e com projetos significativos, a motivação para ler aumenta, essencialmente porque esta relação fornece objetivos e expectativas à leitura.

De facto, há que atender, aos gostos, aos interesses, à personalidade e, acima de tudo, às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura.

Estudos mostram que as crianças leem os livros que os familiares, professores e amigos lhes indicam ou que veem ler. Deste modo, é evidenciado, uma vez mais, o papel dos mediadores de leitura (profissionais ou não), não podendo deixar de se realçar que o facto dos professores serem eles próprios também leitores, parece ser das estratégias mais eficazes para formar leitores

nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico. Sendo importante também que os professores partilhem as suas leituras com os alunos, promovendo a circulação de livros e o debate sobre o que é lido.

2. CLUBE DE LEITURA

A book club consists of holding regular meetings between readers to talk about their reading experiences. Reading clubs can be organized for different audiences: adults, teenage, students, children, parents, and children, among others.

In: www.ilovelibraries.org (Associação Americana de Bibliotecas)

Com o intuito de motivar os alunos para a leitura, adotei esta metodologia através da minha vontade de criar algo que potenciase, simultaneamente, a promoção e o desenvolvimento de leitura nas crianças, precisamente na idade em que começam a divergir do gosto e do exercício da leitura.

Educar leitores capazes de ler o mundo de forma sofisticada e crítica, leitores que o são de forma voluntária (Moss & Young, 2010) é uma tarefa, cada vez mais, árdua e representa um desafio decisivo na comunidade escolar, assim sendo, esta é uma tendência que temos de inverter para que os nossos alunos sejam adultos com competências literárias e de literacia, adultos mais cultos e que nutrem este gosto pelo ato de ler.

Atualmente, vivemos numa sociedade, cada vez mais, exigente, isto faz com que os cidadãos tenham, obrigatoriamente, de ser mais ativos e críticos de modo a conseguirem responder a todos os desafios propostos.

A leitura no mundo contemporâneo constitui concomitantemente uma experiência pessoal, mas, cada vez mais, social, nunca uniforme e sujeita à ação de vários fatores extrínsecos e intrínsecos ao indivíduo. A escola tem de proporcionar, junto dos profissionais competentes, aos alunos uma série de aptidões e capacidades que preparem os alunos para o futuro: o ser capaz de ler, compreender e interpretar textos de forma reflexiva e crítica de modo a construir o próprio conhecimento; a capacidade de exercitar uma palavra, em diversos contextos de ocorrência, de modo a responder aos desafios de uma sociedade, que a cada passo se demonstra mais complexa e rigorosa (Azevedo & Martins, 2011).

A escola é vista na sociedade como um agente tradicional convencional de promoção da leitura. Apesar de que, como nos diz Sobrino (2000, p.59), “a promoção do livro e da leitura deve

ultrapassar toda a programação de lugares e momentos particulares para se integrar numa atmosfera envolvente que suscite o prazer de ler.”

Nesta perspectiva, onde, muito frequentemente, somos obrigados a responder às expectativas para termos sucesso, as crianças, que obviamente, não nascem leitoras, uma vez que esta não é uma competência inata, precisam de experiências motivadoras e enriquecedoras para que se tornem bons leitores.

O CL constitui-se como um instrumento capaz de estimular nos seus participantes a leitura e o debate de experiências pessoais, estratégia esta que representa uma mais-valia, dado que possibilita respostas pessoais e interações com conhecimentos escolares, conhecimentos informais e partilhas de experiências entre todos os elementos do grupo de leitores. O CL uma vez realizado em contexto de sala de aula, pode, inclusive, envolver a turma na sua totalidade. Esta filosofia de promoção leitora, afasta os modelos mais tradicionais, onde o professor trabalha com os alunos uma seleção de textos e orienta toda a aula com questões, quase exclusivamente, interpretativas; nunca concebendo aos alunos a autonomia de, individualmente, explorarem o texto e mostrarem as suas opiniões e partilharem as suas experiências pessoais.

Uma vez que esta é uma atividade inovadora e diferente do que, a maior parte dos alunos, estão habituados em contexto escolar a fazer, a familiarização com a operacionalização do CL pode precisar de algum tempo. Quando realizado pela primeira vez, com um grupo de alunos com reduzida apetência para a leitura, o professor deve dar início às atividades com a leitura do texto em voz alta, permitindo a fruição da musicalidade e do ritmo; ou com uma breve apresentação da obra, referindo alguns aspetos paratextuais, ou até mesmo, com uma pequena sinopse para motivar e captar a atenção dos alunos para a atividade.

Moss & Young (2010) referem que deve ser feita a leitura de pequenas partes do texto ou a partilha de citações estimuladoras, de forma a ajudar a cativar o interesse pessoal dos alunos e ativar o desenvolvimento dos horizontes e expectativas o que, por sua vez, ajuda nas reflexões e críticas e respostas pessoais. Com o CL, o diálogo ganha uma relevância preponderante, dialogar sobre a obra, sobre o texto, terá sempre o seu espaço e, só depois desse momento a oportunidade e o tempo de cada aluno partilhar as suas opiniões, críticas ou recensões sempre de forma interativa e participativa com todo o grupo.

O professor, no âmbito do CL, tem a função de estimular a seleção independente dos textos, desenvolvendo de modo sistemático e consciente a atividade de mediação leitora (Cerrillo, 2006). Este assumirá ainda a tutoria, a estimulação e a comunicação entre o grupo assegurando

sempre a valorização de todas as intervenções verbais e colocando os alunos em situações de aprendizagem constante: aprender a ouvir, a escutar e valorizar a opinião do outro, construindo discursos que lhes permitam argumentar e mostrar diferentes pontos de vista, a adequação do discurso, bem como a capacidade de emitir juízos de valor bem fundamentados (Azevedo, 2008).

2.1 EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Qual é o lugar para o texto literário? Se procurarmos resposta nos programas do Ensino Básico, por exemplo, encontraremos a informação de que:

Neste domínio convergem, numa primeira abordagem, Oralidade, Leitura e Escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados. O Programa pugna por uma visão integrada do texto literário. (Buescu et al., 2015, p. 28)

De todas as competências referidas nos programas e metas curriculares, a leitura, a interpretação e a análise desempenham um papel decisivo no contexto da aula, exercendo-se de preferência sobre textos (narrativos) literários. No seguimento do que os programas de Português veiculam, acrescentamos o seguinte comentário acerca do motivo pelo qual se deve reconhecer o texto literário: “A literatura é um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado” (Buescu et al., 2014, p.8).

Desta forma, mostra-se urgente levar até aos nossos alunos o texto literário enquanto objeto estético, de fruição, recetáculo de ideias às quais não acederiam, sem ele, tão precocemente. Simultaneamente, é imprescindível apresentar o texto literário enquanto objeto de conhecimento do real e forma de saber, de aprender e de aprender a imitar.

Segundo as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a educação literária tem como principal objetivo formar leitores. Não é, unicamente esse, o objetivo, formar leitores. É, fazê-lo de forma “guiada” com um conjunto de obras e autores que, divididos por anos de escolaridade, devem nortear a prática do professor. Desta forma, irá ajudar-se o aluno a adquirir um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que lhe permitirão ser membro ativo e participante.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE

Enquanto a literatura em geral contribui para a recriação da língua, a literatura infantil contribui para que a criança penetre no conhecimento da língua e descubra nela aspetos e facetas interessantes. Permite-lhe pôr-se em contacto com uma infinidade de experiências que enriquecem a sua limitada experiência vital. (Esteves, 1994, p.98)

Os textos literários, obedecendo ao protocolo da ficcionalidade, apresentam determinados mundos possíveis cuja relação de diálogo com a semiesfera é sempre indireta ou mediata. A sua função primordial é a de introduzir as crianças num determinado conhecimento do mundo que lhes possibilite olhar esse mundo de uma forma original e, consecutivamente interrogar as suas práticas e ou ideias. Deste modo, pela modificação dos ambientes cognitivos dos seus leitores, a literatura pode auxiliar à transformação do mundo. Além disso, a leitura dos seus textos pode, igualmente, ajudar o leitor a adquirir e expandir o vocabulário, organizar as ideias, pensando modos indiretos de dizer e de agir. É importante certificar que a educação literária tem objetivos específicos. Tal como nos refere Ramos: “A investigação realizada nesta área defende que a educação literária tem como objetivo central a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário, ativando eficientemente as múltiplas possibilidades que o enformam.” (Ramos, 2013, p.53) Mas o que poderemos fazer para formar bons leitores? Os primeiros anos da criança são fundamentais para incentivar o gosto pela leitura. Concluímos pois que os primeiros e principais responsáveis por esta estimulação são os pais e demais família da criança.

Quem educa (...) é principalmente a família e o ambiente onde a criança se movimenta. Se a família está em crise, se a T.V. ocupa a maior parte do tempo das crianças, se os pais não têm tempo para dedicar aos seus filhos, se a escola de massas não consegue desenvolver uma pedagogia fascinante, então podemos falar em deseducação, na medida em que todos contribuíram para ela. (Esteves, 1994, p.41)

Se olharmos a sociedade atual, percebemos que pode ocorrer que determinados valores, considerados relevantes no âmbito das comunidades, não estejam a ser partilhados com a intensidade e qualidade expectáveis. Ora daí se entende que o hábito de ler para os filhos e com

os filhos está mais do que nunca em risco e é importante estimular essa prática para que não se perca. Não é somente à escola que compete a promoção da leitura, pois:

Se um leitor se forma desde o berço e se o ensino da leitura começa no primeiro ano de vida da criança, então cabe aos pais, primeiros mediadores, propiciar um clima adequado para que a criança desperte o interesse pela leitura (Nina, 2008, p.106).

Salienta-se, pois, que se a família não possuir hábitos de leitura e uma consciência literária, a criança não terá esta iniciação e contacto tão precocemente como é desejado. Ressalva-se assim a importância da formação dos pais a este nível. E se considerarmos que anos mais tarde os filhos serão pais, é fundamental que comecemos a criar estratégias para motivar os alunos a desenvolver o gosto pela leitura. De facto, a motivação para a leitura passa pela escolha autónoma desta prática e também por um desejo de ler, ou seja, motivar para a leitura é criar no indivíduo o gosto pela mesma.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

O método científico fundamenta-se na observação do mundo que nos rodeia. Dita observação, definida em termos amplos, não está restrita apenas ao que vemos, inclui todos os nossos sentidos, portanto devemos aprender a observar de maneira mais aberta possível, para que possamos questionarmo-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos. Richardson (1999, p. 26).

1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

1.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No campo da investigação educativa a metodologia de Investigação Ação (I-A) surge subjacente ao paradigma da prática pedagógica reflexiva. Aqui o seu objetivo primordial é no sentido de promover a transformação e o aperfeiçoamento dos ambientes educativos e das práticas pedagógicas a partir do conhecimento que a análise do processo de ação permite construir. Apesar de serem várias as definições encontradas, esta metodologia pode ser definida como:

uma forma de indagação introspectiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão dessas práticas e das situações em que têm lugar (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 9).

A I-A constitui-se como um instrumento útil e eficaz na reconstrução das práticas pedagógicas, conduzindo o investigador ao sucessivo aperfeiçoamento e melhoramento. A dinâmica assente nesta prática: ação-observação-reflexão-ação, contínua e sistemática, é uma estratégia que dá asas ao professor e lhe permite planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes da sua prática educativa, podendo refletir sobre as suas ações e desenvolver um processo crítico que subjaz à mudança e reconstrução estratégica e metodológica, numa perspectiva de promoção do sucesso (Coutinho, et al., 2009).

O conceito de I-A é bastante complexo e abarca múltiplos sentidos, por isso mesmo tem sido alvo de estudo por parte de vários autores, que propõem múltiplas definições. Desta forma,

não é possível encontrar uma definição exata e universal, devido à “vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). No entanto, é possível desenvolver uma perspetiva clara sobre o conceito, reconhecendo a unanimidade concernente às características basilares da metodologia.

Na metodologia de I-A o professor é visto como um investigador, pois esta incita-o a questionar as suas próprias práticas pedagógicas, propondo inclusive uma reflexão constante e sistemática sobre a própria ação educativa. Como já referi, a prática e a reflexão assumem na I-A um caráter indissociável; neste sentido urge a capacidade reconhecer, identificar e colmatar limitações e situações problemáticas, e, por sua vez, de renovar estratégias de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar a prática pedagógica. Assim, é fundamental que o professor se consciencialize da necessidade de promover estratégias diferenciadas no âmbito da sua prática, fazendo emergir a capacidade investigativa. Este deve essencialmente, assumir uma atitude crítica e reflexiva com o intuito de “fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui.” (Oliveira-Formosinho, Pinazza, & Morchida, 2007).

O posicionamento reflexivo e crítico do professor é um processo sistemático, que favorece o desenvolvimento de respostas educativas diferenciadas e adequadas à panóplia de contextos educativos existentes, sustentando e alicerçando um fundamento educativo básico, como é a diferenciação pedagógica. Esta consciência gera uma compreensão mais profunda sobre o meio e impulsiona uma dinâmica educativa mais inclusiva e integradora, pois “uma metodologia centrada na I-A permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade” (Sanchez, 2005, p.140).

Segundo Coutinho et al (2009), citando diversos autores, esta metodologia tem como características essenciais as seguintes:

- Participativa e colaborativa, pois implica diferentes intervenientes no processo;
- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico e à descrição da realidade, uma vez que intervém na mesma;
- Cíclica, porque envolve uma espiral de ciclos que vão refletindo progressos do investigador, no sentido em que, com a reflexão sobre as ações de um ciclo, torna-se possível a concretização de mudanças no ciclo seguinte;

- Crítica, no sentido em que os participantes não confirmam a sua ação à procura de práticas superiores, atuando como agentes transformadores de tais práticas;
- Auto avaliativa, pois todas as mudanças são avaliadas e adaptadas à produção de novos conhecimentos.

Da interação de pressupostos teóricos e ação real emerge o caráter cíclico da I-A. Vários são os autores que corporizam este processo na forma de uma espiral. Latorre (2004, p. 32) define o processo como um “vaivém – espiral dialética – entre a ação e a reflexão, de maneira que ambos os momentos estejam integrados e se complementem”.

Como se pode observar na figura 1, a I-A é um processo cíclico ou em espiral, no qual se encontram subjacentes quatro momentos cruciais: planificação, ação, observação e reflexão.



Figura 1- Ciclos de I-A; adaptado de Varela (2014, p.98)

Desta forma, é possível perceber que entre os quatro momentos se desenvolve uma relação simbiótica e harmoniosa que, de forma contínua integrada e sequenciada concebe uma espiral de ciclos de experiências de ação reflexiva. Assim, a I-A apresenta-se como uma metodologia dinâmica onde “uma espiral de planeamento e ação e busca de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Fernandes, 2006, p. 7).

Sanches diz-nos que (2005, p. 129):

A dinâmica cíclica da ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a

novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre a ação e a reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

1.2. MÉTODO QUANTITATIVO

Para se desenvolver uma investigação é necessário enquadrá-la numa metodologia, que deve estar de acordo com os objetivos e questões de investigação e intervenção. Dado caráter desta investigação, grande parte dela centra-se no método quantitativo.

Carmo e Ferreira (1998) referem que "os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições, testar teorias" (p.196). Acreditamos que o método quantitativo é o mais adequado, uma vez que, de acordo com os objetivos e questões de investigação, pretende-se analisar as estratégias de promoção do gosto pela leitura realizadas pelos alunos, pais e professora e avaliar de que modo é que estas estão, ou não, a condicionar os hábitos de leitura deste grupo em particular. É, posteriormente à investigação que, através de uma estratégia de motivação para a leitura, o CL, conseguiremos aumentar os hábitos de leitura, neste caso numa turma de 6.º ano, do 2.º ciclo.

Nesta investigação, as estratégias de promoção do gosto pela leitura utilizadas pelas famílias e professora são ações concretas e que acontecem regularmente em casa e na escola, sem a minha intervenção. Todos os dados recolhidos, foram transformados de palavras e frases para números. Esses dados encontram-se no capítulo 4 e têm como finalidade responder ao problema/pergunta de partida à qual me propôs no início da investigação.

O método quantitativo ainda possui outras características. Fortin (1999) diz que

a objetividade, a predição, o controlo e a generalização são características inerentes a esta abordagem. O método de investigação quantitativa tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, oferece também a possibilidade de generalizar os resultados, de prever e de controlar os acontecimentos (p.22).

Com o intuito de obter mais informações, relativamente às perceções dos alunos, dos pais e da professora de português selecionamos o inquérito por questionário, como instrumento de

recolha de dados. Segundo Dias (1994), o inquérito por questionário é um instrumento formado por um conjunto de questões, relacionadas com o problema da pesquisa. Apresenta, como vantagem no domínio da investigação para asserção de conclusões, a aplicação, em simultâneo, das mesmas questões a um número alargado de inquiridos, o que facilita a comparação dos dados e uma mais fácil conclusão sobre a temática. Pensamos num questionário simples, com questões diretas e bem formuladas, para que a resposta seja válida as questões têm de ser claras e não induzirem em erro. É imprescindível que as questões não sejam ambíguas para ajudar no processo de análise de dados.

No que se refere ao tipo de questões, estas podem ser fechadas ou abertas. Quanto às primeiras, Andrade (1999, p. 131) afirma que as “perguntas fechadas são aquelas que indicam opções de respostas ou se limitam à resposta afirmativa ou negativa e já trazem espaços destinados à marcação da escolha.” Ou seja, as questões fechadas beneficiam uma análise mais objetiva e sistematizada dos dados recolhidos, uma vez que as respostas não podem ser muito díspares pois dá-se opções de resposta. Em contraste, as questões abertas permitem obter respostas mais livres, recolhendo informações mais ricas, variadas e mais ambíguas. Uma vez que, são analisadas com mais dificuldade, devido à complexidade da linguagem e à própria flexibilidade de resposta. Estas são questões que, além de dificultarem a interpretação dos dados, podem fazer-nos chegar a vários resultados dependendo das variáveis que cada inquirido refere.

A utilização de questões fechadas e abertas, num questionário misto, é concernente, porque une as vantagens dos dois tipos de questões (fechadas e abertas). Por exemplo, poderiam ser usadas questões fechadas, para a recolha de dados identificativos dos inquiridos, e questões abertas, para o registo das opiniões dos participantes, opulentando a análise. O questionário feito, numa fase inicial, pautar-se-á apenas por questões fechadas pois a recolha de dados é muito concreta e incisiva. O meu objetivo é perceber, dentro das hipóteses dadas, qual é a resposta concreta. Dessa forma será um questionário, apenas com questões fechadas. No entanto, o questionário feito à posteriori da execução dos CL será misto, para nos auxiliar nas conclusões sobre a atividade.

O grande objetivo desta investigação é saber que estratégias de promoção do gosto pela leitura são utilizadas pelas famílias e professores e que hábitos de leitura têm os intervenientes, de modo a ter algum controlo sobre as mesmas e avaliar o impacto que, uma atividade de promoção de leitura tem no contexto em que estamos inseridos. Na minha opinião, esse controlo é fundamental para que, num futuro trabalho ou projeto, as famílias e professores mantenham as

boas estratégias, alterem algumas que não são as mais adequadas e utilizem novas estratégias que possam motivar as crianças a gostarem de ler.

1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES

O projeto de intervenção e investigação pedagógica, subjacente ao presente relatório, centrou-se em uma abordagem ao CL como estratégia potencializadora para mudar os hábitos de leitura das crianças, bem como, a avaliação dos hábitos de leitura e estratégias que são utilizadas em casa, na escola e pela professora, que potenciem o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio de uma ação interventiva e reflexiva por parte das crianças.

As questões investigativas nas quais me baseio para mediar toda as minhas condutas pedagógicas e investigativas dividem-se por grupos de investigação. Isto é, para um conjunto de objetivos aos quais me proponho, elaborei um conjunto de questões que orientam a minha conduta. Assim sendo, no que concerne à família dos alunos, desejo essencialmente responder:

- Qual é o contributo/estratégias usadas pela família no fomento da leitura?

Em relação à professora da turma:

- Quais as estratégias/oportunidades concedidas para promover o gosto pela leitura?

No que concerne aos alunos:

- Quais são os hábitos de leitura existentes?

O meu projeto terá início com um mapeamento da realidade existente, através de inquéritos feitos às famílias, professora e alunos para percebermos o ponto de partida e, no final, conseguirmos perceber a evolução da situação. Neste caso em específico, o mais importante é sensibilizar para a leitura e para a escrita, trabalhando em simbiose com a família. Partindo de um CL dentro da escola, para que este nos ajude a sensibilizar para a temática e levar a leitura fruitiva a todos os alunos.

Objetivos de Investigação:

- Conhecer e analisar as estratégias que promovem o gosto pela leitura utilizadas pelas famílias/professores de alunos que frequentam o 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- Conhecer os hábitos de leitura das famílias/alunos;

- Perceber o impacto que uma atividade de leitura, dinamizada em sala e no colégio, tem nos hábitos de leitura dos alunos e dos familiares.

Objetivos de Intervenção:

- Analisar a possibilidade de o CL criar e fomentar hábitos de leitura;
- Analisar a capacidade de exposição/argumentação espontânea de cada criança.

1.4. PLANOS DE ATIVIDADE

Sabendo que a intervenção pedagógica se desenvolveu em ciclos de investigação e ação, e que cada ciclo corresponde à implementação e exploração de uma atividade. No decorrer do estágio foram feitos vários CL que se focaram em duas obras, de uma forma transversal fomos sempre trazendo os demais conhecimentos de outras áreas do saber com atividades lúdicas e dinâmicas. No decorrer da PES I, em contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico, foram desenvolvidas 12 atividades, perfazendo um total de 20 horas de intervenção, como ilustra a tabela seguinte:

Nº da Atividade	Tema	Tempo
1	Clubes de Leitura: A Estrela de Virgílio Ferreira Dias: 9, 16, 20, 23, 27 e 30 de abril de 2021	10h
2	Clubes de Leitura: Ali Babá e os Quarenta Ladrões adaptação de António Pescada Dias: 14, 21, e 28 de maio e 4, 11 e 18 de junho de 2021	10h
Total:		20h

Tabela 1 - Planos de atividade.

Todos os ciclos de I-A têm incluídos a implementação de um plano de ensino-aprendizagem. Estes planos assumem um carácter orientador, norteando a ação pedagógica desenvolvida no espaço de aprendizagem e constituem uma ação estratégica de acordo com os objetivos previamente definidos (Latorre, 2004). Não obstante, estes não devem restringir a ação pedagógica do professor, devem antes representar-se como uma ferramenta facilitadora da ação

e compreensão assumindo um caráter flexível, dinâmico e aberto no processo de ensino-aprendizagem.

1.5. MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Com o intuito de desenvolver o meu projeto de intervenção e investigação, a escolha dos métodos/técnicas a utilizar foi um fator determinante para poder avançar, uma vez que estes me possibilitam o desenvolvimento de um conhecimento mais abrangente sobre as características do grupo de crianças no qual estive inserida, bem como de cada criança em particular. Ao conseguir perceber as limitações, carências, potencialidades, gostos, preferências, é-me possível realizar atividades focalizadas, indo ao encontro dos interesses, motivações e necessidades de cada criança.

A recolha e análise de dados obriga a uma seleção de métodos e técnicas para recolher os mesmos; assim, a minha escolha foi conduzida numa perspetiva naturalista e participativa de interação intensa e contínua com os alunos.

A recolha de dados pode assumir diferentes formas, como são exemplo: a) descrições detalhadas de situações, acontecimentos, pessoas, interações e comportamentos observados; b) citações dos intervenientes no estudo sobre as suas experiências, atitudes, convicções, pensamentos; c) excertos ou passagens de registos, documentos e histórias de casos (Patton, 1990). A observação participante, permite-me “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), constituindo, assim, uma das técnicas mais representativas de recolha de dados na investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2007), aproximando-me cada vez mais da realidade.

1.6. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como referi anteriormente, ao longo das intervenções, adotei uma observação participante, enquanto estratégia interativa. No âmbito da observação participante “o investigador está envolvido na realidade social da sala de aula para observar não só os comportamentos, os sentimentos, as emoções dos alunos e o contexto em que têm lugar, mas também interpretar os significados desses comportamentos para compreender toda a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem” (Varela, 2001, p.113). Deste modo, assumi uma participação ativa na condução

da minha intervenção didática, estando a minha atenção focalizada para os significados (re)construídos pelas crianças, em contexto de interação social.

A observação participante “recai sobre duas dimensões mutuamente interdependentes: i) preferencialmente, sobre a ação individual e coletiva dos alunos, ou seja, no modo como os diferentes significados são gerados, reconstruídos e negociados no seio da comunidade turma, ii) e sobre a atuação do investigador-professor no decurso do processo de ensino-aprendizagem, de forma a monitorizar e autorregular a sua ação” (Varela, 2010, p.133). A observação participante é um processo aberto, de registo sistemático, compreensivo e interpretativo das ações dos sujeitos no contexto onde ocorrem os fenómenos que se pretendem estudar.

Latorre (2004) refere a observação participante como uma estratégia inerente à IA, permitindo ao investigador uma aproximação de forma intensiva para uma melhor compreensão em profundidade dos acontecimentos e fenómenos que se pretende investigar. As interações promovidas, entre o investigador, as crianças e entre as próprias crianças nos momentos de discussão e reflexão coletiva, permitem que o investigador aceda às diferentes perspetivas de significados dos sujeitos.

Os dados recolhidos, por meio da intervenção pedagógica, foram registados sob duas formas complementares: as notas de campo, pois “através delas, o professor vê, ouve, experiência e medita sobre o que acontece à sua volta” (Bogdan & Biklen, 2007) e os registos de áudio das atividades/aulas. Para além destes registos, utilizei outros como: registos escritos, fotográficos, pictóricos, de diálogos entre as crianças e com a professora cooperante.

1.7. OS DIÁRIOS DE AULA

Os diários de aula assumiram-se como o meu principal método de recolha de dados produzidos sob a observação participante e também, uma estratégia de reflexão do processo de ensino-aprendizagem (Sá, 2002). Estes contêm registos pessoais sobre a prática e é a partir deles que fazemos uma análise, avaliação e construímos e reconstruímos as perspetivas para melhorar a aula e o desenvolvimento integral de cada um. Máximo-Esteves (2008, p.89) defende que o diário é “um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva”. Os diários apresentam-se como um método com inúmeras potencialidades, sendo, no entanto, trabalhoso pois exige uma redação morosa e retrospectiva que

visa permitir, através da sua leitura posterior, reviver e reconstruir o mais fielmente possível o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Latorre (2004), os diários de aula são registos abertos que contêm descrições detalhadas e amplas dos fenómenos observados com o fim de explicar os processos em desenvolvimento e identificar pautas de condutas em contextos específicos. Ou seja, são uma representação da realidade vivida e reconstruída que, sob a forma de narrativas, contêm pormenores que são decisivos para os consequentes ciclos de I-A.

Segundo Sá e Varela (2009), considerando a perspetiva teórica preconizada, o conteúdo dos diários de aula incide nas seguintes questões de investigação:

- a) A ação do investigador-professor estimula o pensamento e a ação dos alunos?
- b) Os alunos assumem o papel de pensadores e aprendizes ativos?
- c) Que ideias apresentam os alunos sobre questões e fenómenos científicos?
- d) Como recorrem os alunos aos processos científicos para testarem experimentalmente as suas ideias?
- e) As interações verbais e as formas de cooperação são ilustrativas da aprendizagem e do pensamento dos alunos?
- f) Que fatores contribuem de forma mais decisiva para tais mudanças?

Os diários de aula, além de representarem um método de registo, revestem múltiplas potencialidades de investigação, destacando-se a dimensão auto-reflexiva e a interpretativa que possibilitam uma compreensão mais profunda sobre a prática pedagógica, pois permite-nos analisá-los com um certo distanciamento. Varela diz-nos que “a escrita dos diários permite, a posteriori, realizar uma reflexão e (re)interpretação mais distante dos factos observados, diminuindo o risco de interpretações prematuras” (2010, p.156). Concluindo, os diários são instrumentos estimuladores da consciencialização pedagógica e consequente melhoria da ação educativa.

1.8. AS AVALIAÇÕES DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

A avaliação das aprendizagens das crianças, neste projeto, constituiu-se como uma parte indissociável do processo de exploração e execução das atividades. Foi desenvolvida numa perspetiva formativa, assumindo um carácter contínuo, sistemático e deliberado na recolha de informação (Fernandes, 2006). A avaliação formativa é definida por Fernandes como “interativa,

centrada nos processos cognitivos (...) e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens” (2006, p. 23).

A avaliação formativa deverá ser constante e sistemática ao longo do tempo, ocorrendo “durante o processo de ensino aprendizagem, com recolha contínua de informações qualitativas/descriptivas sobre o percurso escolar dos alunos e visa a formação e adequação contínua das estratégias, das atividades e dos percursos de aprendizagem de cada grupo.” (Cardona, 2012, p. 274).

Ao longo do processo de avaliação formativa utilizaram-se diferentes procedimentos e instrumentos de recolha de informação relativa às aprendizagens das crianças, os quais foram utilizados em momentos diferenciados da intervenção pedagógica, nomeadamente: a) durante o processo de exploração de cada atividade; b) após cada atividade; c) no final do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

Os inquéritos por questionário foram aplicados aos Encarregados de Educação (EE) de 21 alunos de uma turma do 6.º, do 2.º ciclo do ensino básico, aos alunos, e à professora de português e história da turma referente ao estudo. A amostra deste estudo contou assim com 21 participantes no que concerne aos EE, 21 participantes no que se refere aos alunos e 1 professor (professora de português e história).

Os diferentes questionários, adequados a cada grupo, dividiam-se em duas grandes partes: a primeira parte incluía questões relacionadas com o Projeto de Intervenção e a segunda parte centrava-se no Projeto de Investigação. Com os questionários, focalizamos as questões para conseguir perceber quais eram os hábitos de leitura existentes e que condicionantes é que favoreciam ou prejudicavam estes hábitos. Procuramos também perceber que postura é que a família e a professora adotam na dinamização de atividades diferentes e motivantes para os alunos. Bem como, que materiais/locais têm à disposição para aceder à leitura.

Posteriormente, serão apresentados os resultados dos dados obtidos nos questionários. Estes dados serão evidenciados de forma confidencial e anónima, respeitando todas as normas de política e privacidade de dados de cada inquirido durante o estudo.

Resumidamente, as questões centraram-se nos hábitos de leitura dos inquiridos, nas atitudes face à atividade, nos recursos e espaços disponíveis em casa e na escola.

1.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FEITOS AOS EE

a) ATIVIDADES DIÁRIAS DAS CRIANÇAS

Nesta questão, os inquiridos (EE) assinalaram o número de vezes, por semana, que os seus educandos realizam algumas atividades extraescolares, como demonstra o gráfico 1. Algumas atividades, ferramentas ou objetos suscitam, naturalmente, mais interesse nas crianças. Assim, é importante comparar a frequência do ato de ler com a frequência de outras atividades diárias realizadas pelos alunos.

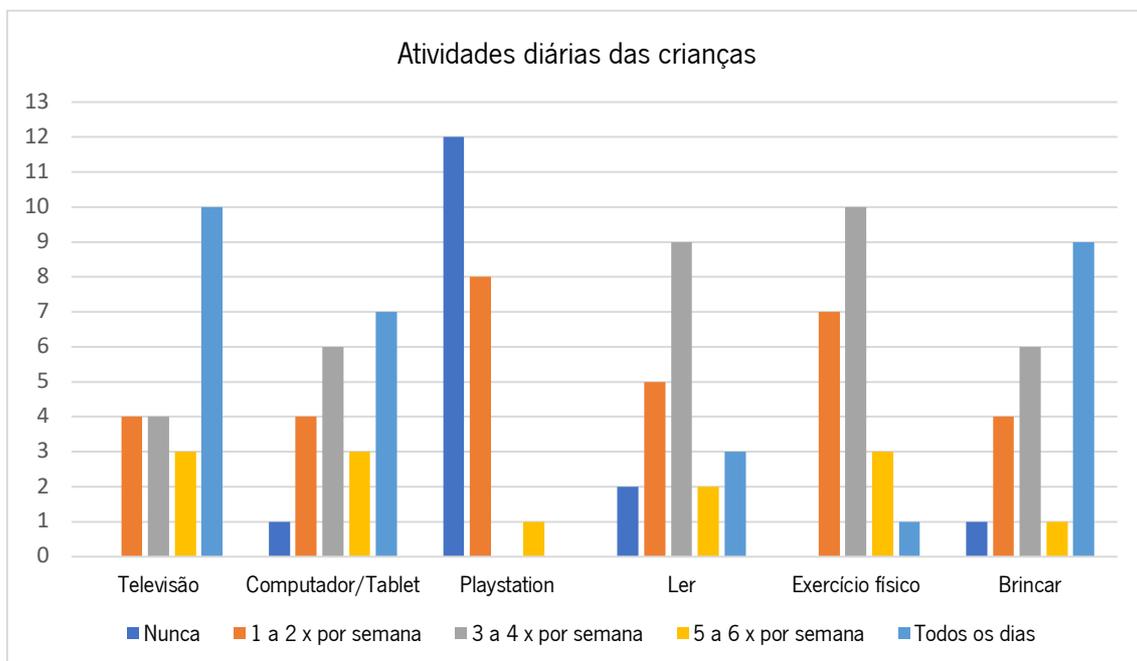


Gráfico 1 - Frequência semanal de atividades diárias das crianças

Tendo em conta as respostas dos inquiridos (EE), a atividade mais realizada durante a semana pelas crianças é ver televisão. A par com a televisão, outra atividade também muito realizada diariamente e com bastante frequência é brincar.

Vemos, nesta primeira análise um grande paradoxo, se por um lado um grande grupo de alunos dedicam o seu tempo livre a atividades mais lúdicas (brincar), outra grande parte, passa muito tempo a ver televisão depois de um dia, cheio de aulas, sendo esta uma atividade muito

mais sedentária e “fechada” do ponto de vista de que as crianças já passam imenso tempo numa sala de aula ao longo de todo o dia.

Jogar playstation é uma atividade que não é muito praticada, quase a totalidade dos participantes refere que os seus educandos nunca a realizam ou realizam menos de duas vezes por semana, referindo inclusive, em diálogo, que este momento acontece com mais frequência ao fim de semana. Já a leitura e o exercício físico, são atividades que têm um grande número de crianças a praticar, pois grande parte dos inquiridos assinala esta como uma atividade realizada três a quatro vezes por semana, sendo este um cenário idílico pois contempla grande parte dos momentos livres diários disponíveis para os alunos.

Mediante estes resultados, considero que a leitura é uma atividade bastante realizada e valorizada em comparação, por exemplo, ao jogar playstation e ver tablet. Porém é uma atividade pouco realizada quando comparada com o ato de ver televisão e brincar.

b) ATIVIDADES E HÁBITOS DE LEITURA EM CASA

De modo a saber as rotinas de leitura das crianças e das suas famílias, nesta questão, os inquiridos (EE) assinalaram o número de vezes por semana que são realizadas atividades de leitura em casa, como demonstra o gráfico 2. Estas atividades de leitura não se resumem apenas à leitura feita pela criança individualmente, referem-se a momentos de leitura em família ou outras atividades em que participem.

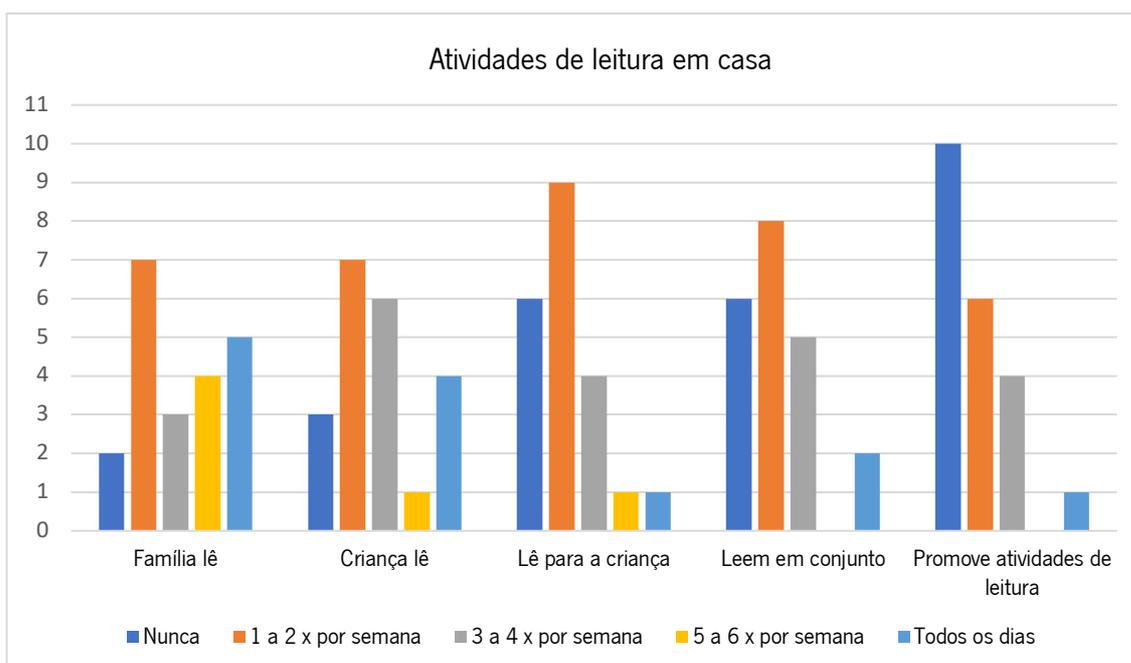


Gráfico 2- Frequência semanal de atividades de leitura em casa

Quase metade dos familiares (9 inquiridos) leem todos os dias ou cinco ou mais vezes por semana, por outro lado, uma grande parte dos EE, nove inquiridos, leem menos de duas vezes por semana ou nunca. Note-se que apesar de termos uma grande parte dos pais com hábitos de leitura diários, subsiste um outro grupo, igualmente grande, que nunca lê ou lê apenas uma a duas vezes por semana. Concluímos que, comparando os alunos aos seus EE, estes demonstram ter mais hábitos de leitura do que os pais, uma vez que onze crianças apresentam hábitos de leitura acima das três vezes por semana, número este que representa mais de metade dos inquiridos.

Além do constatado, noto que os familiares leem pouco para e com as suas crianças, dado que quinze inquiridos aferiram não ler nem contar histórias regularmente, pois não o fazem nem com a periodicidade de duas vezes por semana. Destacamos ainda que catorze familiares aferiram não ler em conjunto, revelando mais uma vez que o fazem no máximo duas vezes por semana. Estes dois aspetos revelam que as atividades e hábitos de leitura em família são uma atividade ou prioridade menosprezada pelos EE.

Em respostas mais abertas, tentei perceber o porquê de estas atividades de leitura em conjunto não ocorrerem tantas vezes quantas as esperadas. Percebi que os pais associam o ato de ler para a criança a uma atividade mais feita em idades prematuras, dado esse motivo não realizam leituras para a criança. Assim como, as leituras em família, não sei se por falta de informação, mencionam ser uma atividade muito difícil de realizar dados os níveis de leitura tão diferenciados dentro do seio familiar. Para terminar, dizer que a falta de tempo é outra das razões mais apontadas para a escassez deste tipo de atividades de leitura em família.

c) ATITUDES DA FAMÍLIA FACE À LEITURA

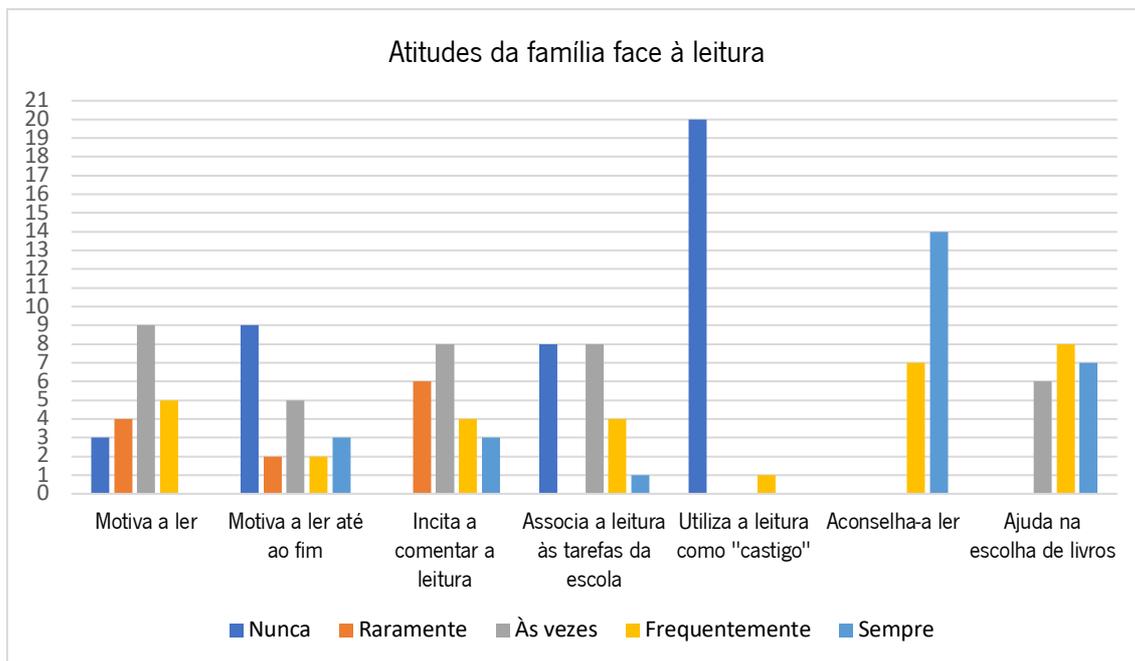


Gráfico 3- Atitudes dos familiares em relação à leitura

Com base nestes resultados, considero que os familiares possuem boas atitudes em relação ao ato de motivação para a leitura, atitudes estas que podem obviamente melhorar em alguns aspetos. Estimulam, dentro do que lhes é possível, as crianças para lerem, motivam os seus educandos a terminar as suas leituras, ajudam na escolha dos livros, não associam a leitura apenas a uma obrigação da escola, nem usam a leitura para as castigar.

Podiam, no entanto, partilhar mais as experiências das suas próprias leituras com as crianças e, como já referimos anteriormente, fazer mais atividades em família associadas à leitura. O facto de os EE não partilharem as suas experiências face às suas próprias leituras, é um entrave à prática e estimulação dos seus educandos a fazerem esse processo mais reflexivo, uma vez que não vêm a fazer é mais “difícil” de o reproduzir.

d) MATERIAIS ESCRITOS

Pareceu-me pertinente, dentro do estudo que estamos a fazer, perceber que tipo de contacto é que as crianças têm, em casa, com materiais escritos. Ou seja, é importante ler, motivar para a leitura, mas para isso são precisos recursos físicos que possibilitem e potenciem a atividade em termos práticos.



Gráfico 4- Familiares que possuem materiais escritos em casa

Deste modo, verificamos que todos os familiares possuem materiais escritos em casa, ou seja, este não é um constrangimento para a inibição do ato de ler.

Na segunda questão, ainda relacionada com os materiais escritos, os inquiridos mencionaram os tipos de materiais escritos existentes em casa, como se pode verificar no gráfico 5.



Gráfico 5- Tipos de materiais escritos que as crianças possuem em casa

Todos os tipos de materiais escritos estão presentes em suas casas, sendo que, este é um conjunto de exemplos onde poderíamos acrescentar muitos outros. Nem em todas as casas, existem todos estes materiais escritos. Acima, estão representadas as respostas de todos os EE.

Os contos, fábulas, romances, poesia, bandas desenhadas, receitas, dicionários e as enciclopédias são os tipos mais comuns, em contraste com os dramas, thrillers, jornais, revistas, científicos e artísticos. De acordo com estes dados, considero que os familiares possuem uma boa variedade de tipos de materiais escritos.

Estes tipos de materiais escritos escolhidos para o questionário foram um consenso de materiais que eu e a professora de português e história escolhemos para incluir no questionário dadas algumas narrativas das crianças em fase de observação.

Depois das questões sobre os materiais escritos, surgiu-nos a interrogação de: os alunos têm de ter materiais escritos para que a leitura seja algo de fácil acesso, no entanto de que forma é que estes têm poder e autonomia para os escolher. Assim, formulamos um conjunto de itens para conseguirmos perceber, junto dos EE, que voz é que o aluno tem nesta escolha tão importante que pode ser decisiva para criar hábitos de leitura de forma prazerosa.

Assim, os familiares (EE) mencionaram a preocupação que têm em relação à compra e escolha de materiais escritos.

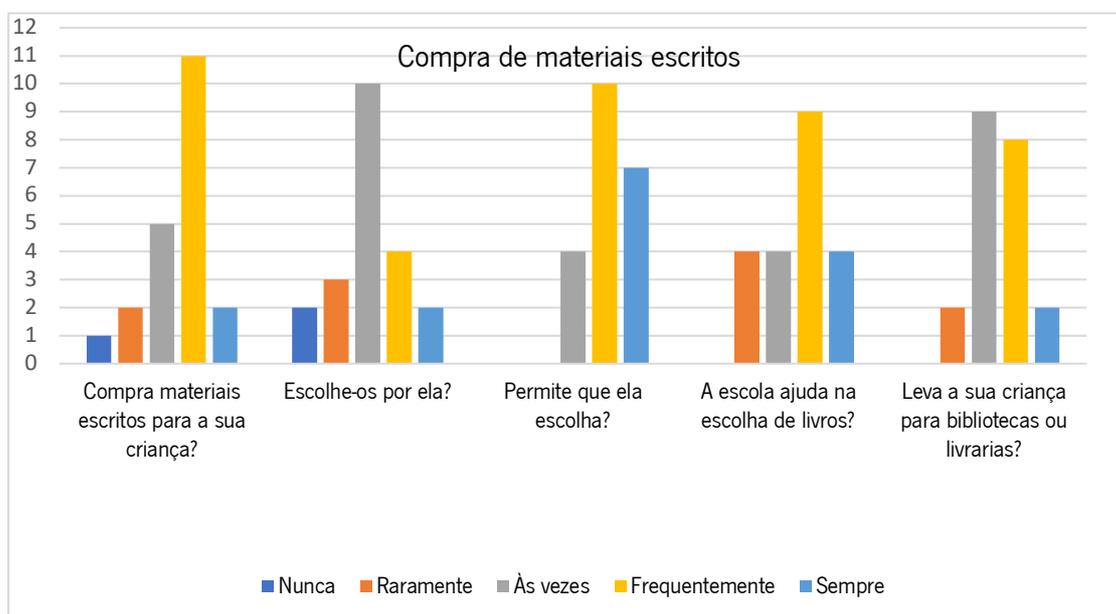


Gráfico 6- Aspectos relacionados com a compra de materiais escritos

Em primeira instância é de ressaltar que mais de metade dos familiares compra muitas vezes materiais escritos para as suas crianças. O facto de os familiares escolherem os materiais

ou a permissão de que a criança escolha, está equiparado. Este resultado vai ao encontro do que referimos anteriormente, será que é dada voz à criança na escolha das suas leituras? Ou será que lhes são impostas leituras sem que lhes seja perguntada a opinião? A partir das respostas dadas, apenas podemos aferir que, de facto, neste grupo específico de crianças existem algumas que têm influência e decidem que livros querem ler, no entanto, temos outro grande grupo que simplesmente não escolhe as suas leituras.

A escola tem também um papel bastante presente na escolha dos materiais, uma vez que apenas quatro crianças mencionaram que esta ajuda é feita “raramente”. Assim, vemos aqui um mote para implementar alguma mudança. Se os EE têm em tanta consideração aquilo que os professores sugerem, os professores devem usufruir deste voto de confiança e, indo ao encontro dos gostos e preferências de cada aluno, sugerir obras que sabem que vão ajudar a formar e fomentar hábitos de leitura regulares.

Segundo estes resultados, considero que os familiares se preocupam, pois compram materiais escritos para as suas crianças com frequência, há uma partilha de poder de escolha dos materiais escritos entre os familiares e as crianças e levam as suas crianças à biblioteca e/ou livraria, sendo este o um aspeto que, a meu ver, pode melhorar dada a existência de EE que não praticam este tipo de atividades.

e) ESPAÇOS DE LEITURA

Para além dos materiais escritos, as crianças devem ter a possibilidade de os poderem ler no conforto das suas casas. Assim, os inquiridos (EE) mencionaram se possuem uma biblioteca familiar em casa, ou em que outros sítios estão disponíveis estes materiais para que as crianças possam usufruir deles da melhor forma possível.

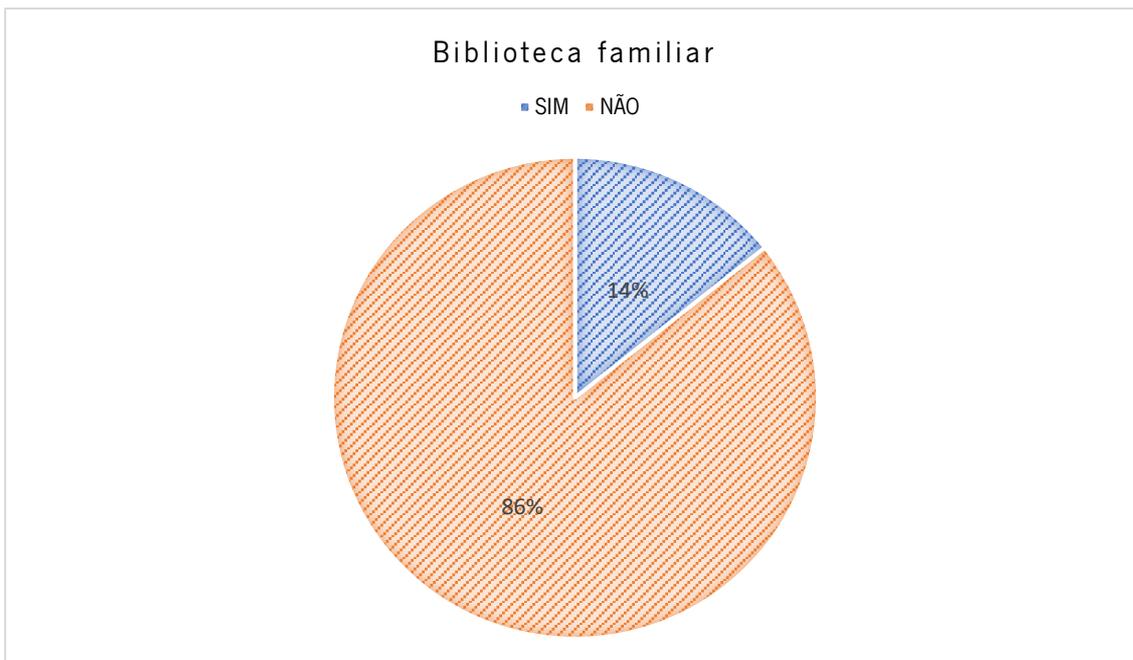


Gráfico 7- Número de alunos com biblioteca familiar em casa

Rapidamente constatamos que a existência de biblioteca familiar em casa é, praticamente, nula. Dos 21 inquiridos, apenas 3 referiram ter uma biblioteca familiar, um número muito baixo dado o número total de participantes na investigação. No entanto, alguns inquiridos revelaram que os materiais escritos estavam em diferentes zonas da casa, como são exemplo: quarto, sala e escritório.

Não é obrigatório e taxativo que exista uma biblioteca familiar para termos certeza de que existe um espaço próprio para a leitura, no entanto há outras zonas da casa onde pode ser anexada uma área destinada apenas para a leitura. Quando isto não é, de todo, possível ambiciona-se que haja materiais de leitura e que esta atividade seja feita num sítio onde o leitor se sente confortável para tal.

1.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FEITOS AOS ALUNOS

a) ATIVIDADES DO DIA A DIA

Os alunos preencheram os questionários de forma anónima, na sala de aula sob a minha vigilância e, sem antes terem falado com os pais sobre o projeto. Achei pertinente, os alunos responderem ao questionário sem nenhum contacto prévio sobre a temática, com os EE, pois, de certa forma estes poderiam influenciar as respostas dos seus educandos. Nesta questão, os alunos, tal como os EE, assinalaram o número de vezes por semana que realizam algumas atividades, como demonstra o gráfico 8.

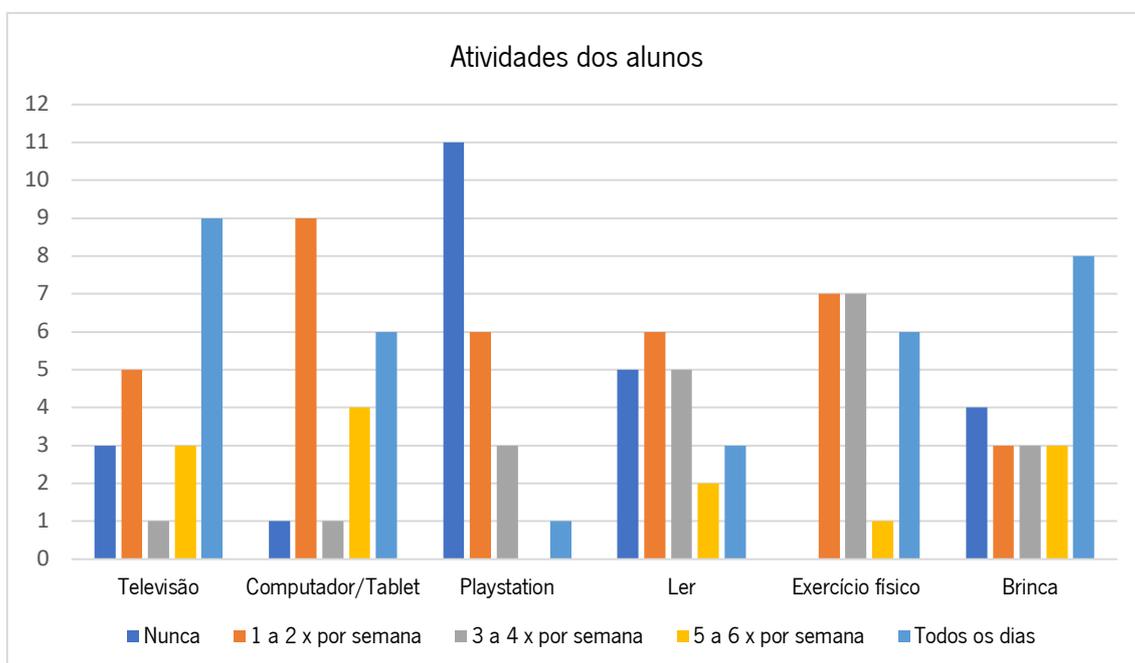


Gráfico 8- Atividades dos alunos realizadas durante a semana.

Depois de uma breve análise sobre as respostas dos alunos constato que as atividades mais realizadas são ver televisão e brincar, esta asserção vai ao encontro do respondido pelos EE. Jogar playstation, tal como os EE aferiram, é a atividade menos praticada. A leitura e o exercício físico, são atividades praticadas com frequência segundo os alunos e os EE.

Após ter efetuado a análise desta questão concluo que as respostas dadas pelos EE e pelos alunos são muito equivalentes, o que me confere algum grau de fiabilidade dada a coerência nos resultados obtidos.

b) ATIVIDADES E HÁBITOS DE LEITURA EM CASA

Para saber as rotinas de leitura das crianças e das suas famílias, nesta questão, os alunos assinalaram o número de vezes por semana que são realizadas atividades de leitura em casa, tanto individuais como em família, como demonstra o gráfico 9.

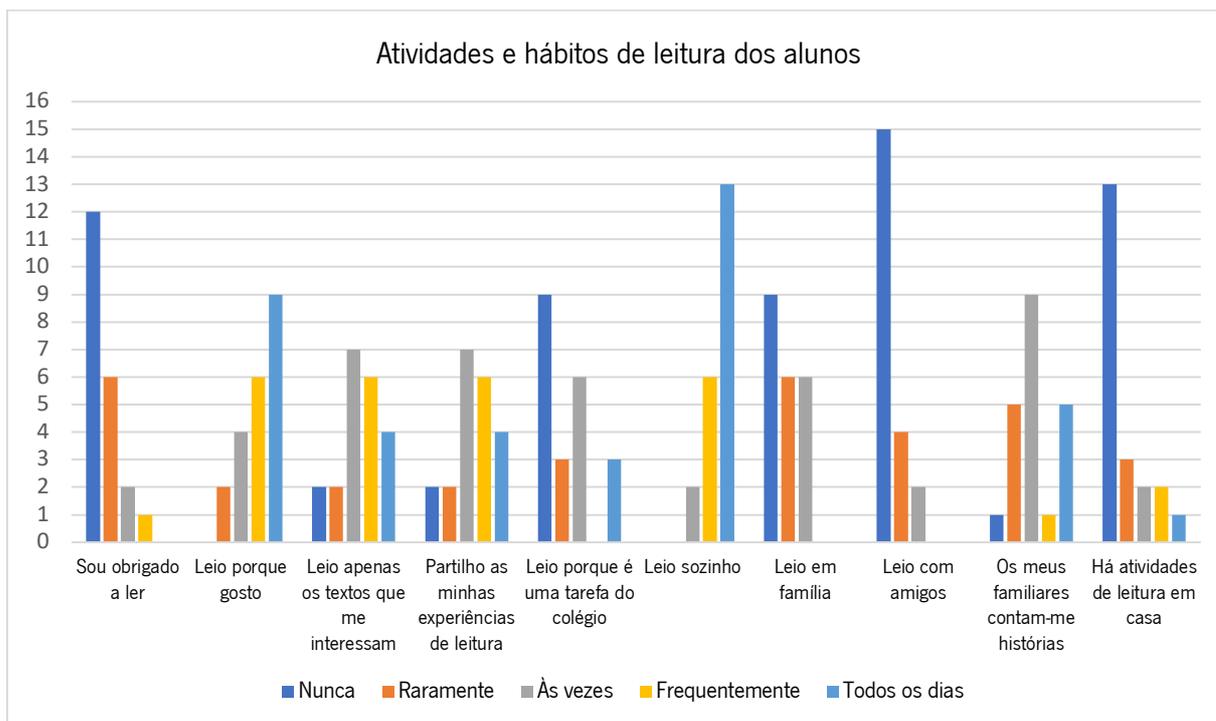


Gráfico 9- Atividades e hábitos de leitura dos alunos.

No gráfico acima, estão disponíveis as respostas dadas aos itens referidos. Os dois primeiros tópicos (Sou obrigado a ler e Leio porque gosto) demonstram-nos que a grande parte dos alunos lê por gosto próprio e não por imposição dos EE. O que é uma ótima iniciativa, sendo que, como já referi acima o abandono da leitura acontece por muitas vezes, esta estar associada a uma obrigação e não a um momento lúdico e de prazer pessoal. A leitura é mais frequente nas temáticas que são do interesse pessoal dos alunos e as partilhas de experiências sobre as próprias leituras acontecem regularmente.

A leitura é, predominantemente, feita ou com os amigos ou de forma isolada. A leitura em família é um ponto a melhorar, uma vez que, dos vinte e um inquiridos apenas seis referem que o fazem “às vezes”. Este ponto volta a ser tema de debate, uma vez que, como já referi anteriormente, os EE assumem a leitura em família ou para as crianças como um momento ao

qual associam a idade inferior.

Os dois últimos parâmetros (Os meus familiares contam-me histórias e Há atividades de leitura em casa) revelam que alguns dos EE se esforçam por contar histórias, uma vez que apenas seis dos inquiridos não vivenciam esta atividade. Por outro lado, as atividades de leitura são, ainda, pouco frequentes; sendo que dezasseis dos alunos referem que esses momentos nunca ou raramente acontecem.

Em suma, considero que, apesar de existirem momentos de partilha e atividades de leitura de forma natural, os alunos não sentem que existe um momento específico onde a atividade de leitura é o enfoque do momento, ou seja, onde a atividade é apenas aquela, cujo objetivo é unicamente ler. Daí apenas cinco alunos referirem, no último parâmetro, que às vezes/frequentemente ou sempre acontecem este tipo de atividades.

c) ATITUDES FACE À LEITURA E MATERIAIS ESCRITOS

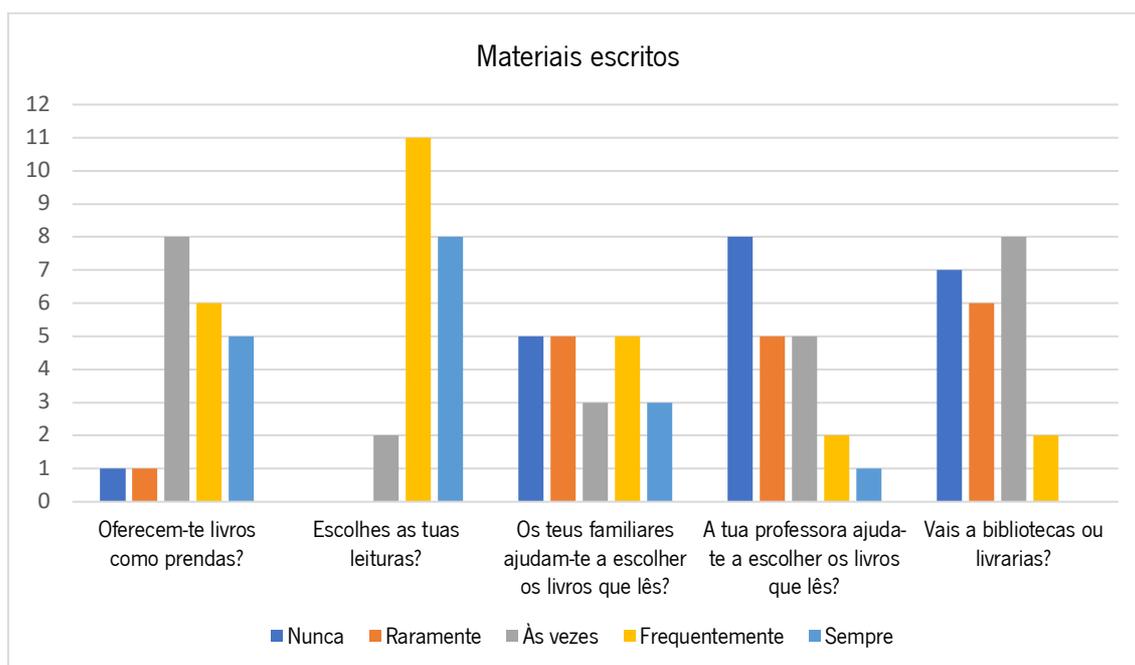


Gráfico 10- Materiais escritos.

Aquando do levantamento de conceções sobre as atitudes face à leitura e dos materiais escritos, podemos aferir que os alunos revelam bastante autonomia na escolha das suas próprias leituras, o que é um aspeto muito relevante e positivo. Este aspeto demonstra a flexibilidade e compreensão dos pais para perceberem o quão importante é as crianças terem a sua voz. A ajuda dos familiares é um outro ponto que se encontra bastante equilibrado, se por um lado temos dez alunos que demonstram que esta ajuda raramente acontece, por outro lado tempos outros onze

inquiridos que demonstram que esta é uma prática frequente, ou seja, há crianças que recorrem aos EE para lerem um livro, ou por falta de autonomia, ou por falta de capacidade de escolha.

Em relação ao apoio dado pela professora, grande parte dos alunos, refere que este apoio é muito escasso. Uma vez que, 8 alunos referem que este apoio não existe e 5 dizem que existe, mas muito raramente, logo, mais de metade da turma não sente este apoio/abertura (n=13). Esta questão pode dever-se a, simplesmente, em sala, não existir um momento específico para realizar o aconselhamento de títulos ou não existir esse tipo de abertura de ambas as partes. Paradoxalmente com o que foi dito pelos EE que afirmaram ter apoio por parte da professora, os alunos não sentem esse apoio. O que me leva também a pensar se, este apoio referido pelos EE serão as obras de leitura obrigatória? Quando mencionei a questão, referi-me apenas às obras de cariz de leitura voluntária. Enquanto os alunos estão a referir não ter apoio no que concerne à escolha de livros para ler de forma voluntária e individual, os EE podem estar a referir as obras obrigatórias do PNL como sugestões da professora. Esta foi uma questão demasiado “aberta” que não me ajudou, aquando da leitura das respostas a perceber se ambas as partes estavam a referir-se ao mesmo tipo de livros, se de cariz obrigatório ou voluntário.

Por último, o hábito de visitar bibliotecas ou livrarias continua, infelizmente, a ser um ponto fraco, como já constatamos nos inquéritos dirigidos aos EE.

d) ESPAÇOS DE LEITURA

Para além dos materiais escritos, as crianças devem ter a possibilidade de os poderem ler no conforto das suas casas. Assim, os inquiridos mencionaram se possuem, ou não, uma biblioteca familiar em casa, ou em que outros sítios estão disponíveis estes materiais escritos que facilmente podem consultar e ler.

Assim, reparamos que os resultados são exatamente iguais às respostas dos EE. Ou seja, 14% dos alunos (n=3) têm biblioteca familiar e, 86% dos alunos (n=18) não possuem biblioteca familiar. Os alunos que não têm biblioteca familiar referiram a sala de estar e, maioritariamente, o quarto como espaços onde têm alguns livros e leem.

1.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FEITO À PROFESSORA

a) MOMENTOS DE LEITURA EM SALA DE AULA

LEITURA ACADÊMICA E LEITURA FRUITIVA

Neste grupo foram colocadas questões, de modo a especificar os diferentes momentos de leitura que são realizados em contexto de sala de aula. Primeiramente, a professora inquirida assinalou o número de vezes por semana que são realizados dois tipos de leitura: a académica e a fruitiva.

A docente indicou que nas aulas de português e história as leituras académicas acontecem 2 a 3 vezes por semana e, a leitura fruitiva, acontece 1 a 2 vezes por semana. Com base nestes resultados, considero que a leitura académica é realizada com maior frequência do que a leitura fruitiva. A leitura académica ocorre dentro do horário estipulado para as disciplinas e em várias tarefas, ocorrendo sempre que os alunos têm aula de português ou de história. A leitura fruitiva apenas acontece na disciplina de português e, infelizmente, com menor frequência.

Frequência das leituras	Nunca	1 a 2 x por semana	2 a 3 x por semana	Todos os dias
Académica			X	
Fruitiva		X		

Figura 2- Frequência das leituras dos alunos.

LEITURA INDIVIDUAL

A leitura fruitiva, individual, acontece “às vezes”. Quando questioneei a professora sobre os momentos na qual acontece, referiu que é sempre nos últimos minutos da aula. No entanto, a professora revelou que acompanha o grupo e, ela própria, também está a ler a par dos alunos. Esta atitude da professora de ler ao mesmo tempo do que os alunos é uma ótima prática e incentivo à leitura. Apesar de este momento acontecer poucas vezes, quando acontece, é um momento promotor de hábitos de leitura.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Individual			X		

Figura 3- Frequência da leitura, individual, dos alunos.

LEITURA COLETIVA

A leitura coletiva acontece “raramente”. A professora referiu que esta também acontece nos últimos momentos das aulas e que pode ser feita de diferentes formas: a professora lê para os alunos; um aluno lê para a turma ou leitura dialogada. Este ponto fez-me perceber que existe uma partilha de atividades entre professores e alunos, no entanto a sua frequência deixa muito a desejar.

b) ANIMAÇÕES DE LEITURA

Para além dos momentos de leitura acima referidos, é importante saber que tipo de atividades de animação de leitura já foram realizadas em sala de aula ou na escola.

	SIM	NÃO
Criação de bancas de livros.		X
Biblioteca sonora.		X
Apresentação de histórias, personagens e temas, através de ilustrações e leitura de excertos significativos.	X	
Antecipação do conteúdo de livros, através da exploração da capa/contracapa, título e ilustrações.	X	
Criação de um local de leitura.	X	
Descoberta do ponto em comum entre vários livros.		X
Associar os livros à respetiva gravação, que fornece indicações sobre os mesmos.		X
Apresentação de textos humorísticos.	X	
Criação de programas televisivos sobre leitura.		X
Construção de uma história baseada nas respostas dadas pelos colegas sobre um livro.		X
Concursos de leitura.		X
Pedipapper da leitura.		X
Debates sobre livros.	X	
Alunos mais velhos a lerem aos mais novos.		X
Criação de programas de rádio sobre leitura.		X
Aconselhar livros.	X	
Alunos como júris de prémios literários.		X
Adaptação de livros a outras artes.	X	
Dramatização de livros.	X	
Comparação entre livros e as adaptações.		X
Ida de um escritor ao colégio.	X	
Criação de jornais de leitura.	X	

Contar histórias com o auxílio de objetos.	X	
Associar excertos aos capítulos.		X
Criar um Clube de leitura.		X
Empréstimo de livros.		X
Feiras do livro.	X	
Visitas a bibliotecas públicas.		X
Os adultos vão ao colégio contar histórias.		X
Realização de jornadas literárias.		X

Figura 4- Atividades de animação de leitura realizadas pela professora.

De todas as atividades de animação de leitura que mencionei, a professora em 30 atividades, assinala 12 como sendo realizáveis. As atividades que já são exequíveis são momentos que podem ser, facilmente, anexados à exploração literária, dentro da sala de aula. Todas as outras atividades, requerem condições quer da própria instituição quer de momentos extra às aulas, condições estas que a docente referiu que são uma lacuna e que impossibilitam a realização de alguns momentos mais lúdicos.

Infelizmente, tanto as instituições como a gestão de momentos anexos ao horário de componente letiva são, muitas vezes, mencionados como um entrave para o desenvolvimento de várias atividades.

c) ATITUDES DA PROFESSORA

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Conta-lhes pormenores sobre os livros?				X	
Pede para que comentem o que leram?					X
Associa a leitura só aos "deveres" da escola?	X				
Utiliza a leitura para os castigar? (Ex: Portaste-te mal, agora vais ler!)	X				

Figura 5- Atitudes da professora face aos livros e à leitura.

Com base na análise destes resultados, considero que a professora possui boas atitudes em relação à leitura, ou seja, motiva as crianças para ler, conta pormenores sobre os livros de forma a incitar a curiosidade, não associa a leitura só a uma atividade académica e não a usa para castigar os alunos.

d) ESPAÇOS DE LEITURA

Para que todos os alunos tenham contacto com a leitura é necessária a existência de espaços/momentos que lhes garantam essa oportunidade. A professora referiu que não existe biblioteca de turma nem cantinho da leitura. Este é um aspeto, central, que ao não existir condiciona, limita e é um grande entrave à formação de futuros leitores.

Existe biblioteca de sala/turma? SIM NÃO

Existe um cantinho/área de leitura na sala? SIM NÃO

Se sim o espaço é: acolhedor

confortável

tem boa luminosidade

tem almofadas ou tapetes para se sentarem no chão

tem cadeiras.

Figura 6- Condições físicas dos espaços de leitura existentes na instituição.

Além da sala de aula, fomos mais além e tentamos descobrir que oferta é que a instituição dá aos seus alunos para que formem hábitos de leitura.

Existe uma biblioteca no colégio? SIM NÃO

Se sim o espaço é: _____ acolhedor

_____ confortável

luminoso

_____ silencioso

_____ aberto

_____ decorado

tem materiais impressos

_____ tem computadores

_____ tem cd's/filmes

Relativamente aos materiais escritos, assinale com uma cruz.

Quantidade na biblioteca de turma:

_____ nenhum

_____ poucos (< n° de alunos)

_____ alguns _____ muitos

Quantidade na biblioteca do colégio:

_____ nenhum

poucos

_____ alguns

_____ muitos

Figura 7- Condições físicas da biblioteca da instituição.

Existir um espaço, denominado de biblioteca mas depois os alunos não puderem usufruir de condições físicas, materiais disponíveis e atividades, é, realmente, uma falha enorme numa instituição. Se as crianças não puderem usufruir deste espaço, com qualidade, não sabem realmente qual é a sua função; isto pode até fazer com que percam parte do entusiasmo pela atividade.

DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O CL foi a atividade que escolhemos para desenvolver, este nasceu como um meio de exercício da leitura de forma prazerosa, potenciador de uma relação de proximidade com os livros, onde os alunos puderam melhorar os seus hábitos e competências leitoras, trocar ideias e desenvolver o seu sentido crítico a partir de um livro em língua portuguesa.

O CL assume-se como um projeto de promoção de leitura, que envolve uma dimensão de planeamento de um conjunto de sessões por via das quais se intenta alcançar o máximo de resultados num curto período de tempo, adequando-se aos meios humanos e materiais disponíveis.

A minha vontade foi de criar algo que potenciase a promoção e o desenvolvimento de competências de leitura nos jovens, precisamente na idade em que muitos deles começam a divergir do gosto e exercício da leitura. Como o interesse, imediato, seria colocar os alunos em contacto com os livros e pô-los a ler, idealizei um CL que tinha como centro nevrálgico a leitura em voz alta. Proceder-se-ia, assim, à leitura integral de narrativas em voz alta, num ambiente de partilha, proporcionado pelo grupo. Desta forma, não haveria espaço para “desculpas” em faltar ao compromisso do ato de ler e, por conseguinte, nada condicionaria a execução do CL. As obras foram sempre lidas e analisadas de forma faseada, em cada CL liamos, explorávamos e comentávamos a parte lida e no próximo CL demos sempre continuidade, assim foi até ao término da leitura das obras.

Da prática de supervisão, e conversas privadas com a professora, tinha conhecimento prévio de que os alunos careciam de entendimento e compreensão do que está dito num texto; denotavam a inibição e incapacidade de ler em público por insuficiência de competências de leitura e vergonha; evidenciavam dificuldades de expressão oral e pouca capacidade de exprimir aquilo que pensavam/sentiam. Foi a partir destas limitações que tracei os CL com leitura em voz alta, pois iria possibilitar a sincronização de leitura, isto é, a integração de diferentes ritmos e níveis de competências, assim como, a inserção de todos os elementos do grupo na atividade de igual forma e iria ainda ajudá-los a quebrar as barreiras das inibições e constrangimentos que sentiam. Tentei, sempre, no decorrer do projeto, que a leitura em voz alta motivasse os alunos com menos competências, mas, sobretudo, que nunca desmotivasse todos aqueles que já o fazem de forma mais autónoma.

O CL nasceu sob minha orientação e, com o apoio da professora de português. As reuniões eram semanais, às sextas logo pela manhã, com duração de 90 minutos. Inicialmente foram vários os entraves e as dificuldades sentidas, como: a ausência de respostas, a falta de iniciativa para participar, os débeis raciocínios e as poucas opiniões sobre as leituras feitas. No entanto, a prática acentuou o tratamento sério dos assuntos, ajudou no aumento progressivo das participações e das inferências, a cada dia, mais e mais feitas. Foi, de facto, uma experiência que onde se viu uma evolução, a cada CL. A turma encontrava-se sempre melhor e mais autodidata do que no CL anterior, foi uma atividade muito produtiva que demonstrou uma progressão muito significativa e rápida.

Os dois livros abordados durante os CL, foram: “A estrela” de Vergílio Ferreira e o “Ali babá e os quarenta ladrões” com a adaptação de António Pescada; a escolha das obras foi feita por mim e pela docente da turma, dados os livros obrigatórios para ler no respetivo ano de escolaridade e a escassez de tempo para colocar em prática. Ambos os títulos denotam diversidade de assuntos e variedade na sua tipologia: clássicos e livros de fácil leitura; um livro mais curto o outro mais extenso; um livro com uma temática “real” e um outro com uma temática mais mágica.

No decorrer dos CL as opiniões, as inferências, a participação autónoma, e a partilha de outras experiências de leitura em sala e em casa, são os pontos que eu destaco por sofrerem uma evolução muito significativa. Como já referi acima, assim que liamos “trechos” das obras, fazíamos pausas para opinar e comentar aquilo que fora lido. Esses momentos, inicialmente, eram bastante difíceis, ocorriam mais sob a minha orientação concreta e eram momentos onde apenas se falava do texto; os alunos demonstravam-se muito presos à narrativa. Por conseguinte, com o decorrer do tempo os momentos mais vazios deram lugar a momentos de partilha intensa de experiências, partilha de opiniões e uma vontade incessante de participar. Outro fator que destaco foi a crescente motivação e ambição de ler e querer descobrir mais, assim que liamos uma parte e trocávamos experiências sobre essa parte, os alunos mostravam muita vontade em tentar adivinhar/supor o que iria acontecer a seguir, argumentando com o que podia acontecer *vs* aquilo que eles queriam que acontecesse. Geravam-se debates muito interessantes e enriquecedores.

Relativamente ao espaço físico onde aconteceram os CL, estes aconteceram sempre na escola, mas em espaços distintos. Espaços onde nos fosse possível estar completamente à vontade, fizemos reuniões no jardim, no pavilhão desportivo e até numa sala ampla (que não tinha ocupação). De salientar que, a sala que usávamos e que estava inocupada, hoje, é o “Canto da

Leitura”, um espaço que foi ocupado e dinamizado, pautado por um dos melhores resultados físicos deste projeto.



Figura 8- CL em dois espaços, distintos, no exterior.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FEITOS AOS ALUNOS, APÓS OS CL

Da análise dos dados recolhidos no questionário de avaliação aplicado a todos os membros do CL, após o seu término, resultaram várias conclusões muito interessantes que demonstram a mudança de atitudes face à atividade.

Uma parte do questionário avaliou qualitativamente o grau de satisfação, numa escala de 1 a 5, dos membros do CL face ao exercício de leitura realizado. À pergunta: “É a primeira vez que participas num CL?”, 100% dos alunos, ou seja, a sua totalidade, respondeu que sim / “Gostaste de fazer parte do CL?”, 75% dos alunos respondeu Bastante; 25% respondeu Muito / “O CL ajudou-te a ler melhor?” 20% Não; 80% Muito melhor, nesta questão é de destacar que os alunos que responderam “Muito Melhor”, a sua maioria são os alunos que à priori foram referenciados como alunos que não tinham vontade nem iniciativa para ler/ “A Leitura em voz alta e em grupo ajudou-te a falar melhor e com menos vergonha?” 50% respondeu Muito; 30% respondeu Sim e 20% respondeu Não / “Os diálogos com base nas leituras partilhadas ajudaram-te a ser mais tolerante e conhecedor?” 15% Pouco, 25% Alguma Coisa e 60% Muito.

No que diz respeito ao modo de funcionamento/metodologia, com base em dois critérios de avaliação: “A melhorar” e “Adequado”, é curioso observar que os aspetos onde é visível um espaço para melhoria corresponde ao tempo por CL, ao número de encontros (o que indica uma apetência para uma maior frequência), e quanto à duração das sessões (onde sugeriam, ser mais extensas).

Aquando confrontados com a questão “O que é que mudou, para ti, com os CL?” as apreciações não podiam ser melhores, de entre várias, destaco algumas: “Os CL deram-me muita vontade de ler” (B, 12 anos) “Nos CL nós podemos dar a nossa opinião e contar coisas da nossa vida, na sala nunca há tempo para isso” (M, 11 anos) “Os CL foram sempre diferentes, sempre divertidos. Contava os dias até chegar ao seguinte” (F, 12 anos) “Eu adorei os CL. A minha mãe até disse que não me reconhecia porque eu... bem fiz batota, li-a sempre algumas páginas antes do CL. Assim, quando chegava o dia eu já tinha pensado em coisas para dizer, partilhar. Mesmo fixe” (L, 12 anos).

Perante esta questão, coloquei uma última: “Porque é que a leitura, tem agora outra importância para ti?”, mais uma vez as respostas foram surpreendentes: “Desde que começamos a fazer os CL parece que consigo ter mais imaginação nas produções escritas, a professora até já me elogiou” (G, 11 anos) “Os CL ajudaram-me a perder a vergonha de falar, até já leio de forma mais fluente e alto para toda a turma” (R, 11 anos) “Aprendi muitas palavras novas, ganhei

vocabulário e fiquei a saber de experiências dos meus amigos que em 6 anos nunca soube” (D, 12 anos) “Melhora o nosso conhecimento, a compreensão e dá-me muita vontade de ler mais e mais para poder partilhar” (V, 12 anos).

São, de facto, curiosas e impactantes estas afirmações. Se alguma dúvida eu tivesse sobre o impacto causado, estes testemunhos demonstram que estava errada. De uma forma indireta e informal foi possível através de alguns pais dos membros dos CL e da professora titular, testemunhar a existência de progressos e melhorias tanto nos hábitos de leitura dos alunos, como em seio familiar; inclusive alguns pais aferiram fazer pequenos CL em casa.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

Para concluir o meu percurso formativo no âmbito do estágio pedagógico, é importante realizar uma retrospectiva de cariz crítico e reflexivo. Relativamente ao projeto de intervenção pedagógica, este tem uma dimensão formativa e investigativa, a articulação de ambas as dimensões contribuíram de forma inquestionável para a minha formação académica e para o meu crescimento pessoal e humano. Todo o meu projeto se sustentou numa investigação pedagógica concretizada através da metodologia de I-A. Esta permitiu-me desenvolver conhecimentos e competências sobre como abordar as diferentes áreas curriculares. Ao abordar, em particular a disciplina de português, foi-me possível desenvolver conhecimentos sobre os processos que estimulam a qualidade do pensamento da criança na reconstrução de significados a partir da leitura numa perspetiva de evolução conceptual.

Nesta última etapa da investigação, acho importante refletir sobre todos os dados apresentados e dar respostas às minhas questões iniciais.

Depois de analisar, atentamente, os questionários feitos aos EE, concluo que, na sua grande parte, estes revelam boas atitudes com as crianças em relação à leitura, apresentam materiais escritos em quantidade e qualidade (diferentes tipos de textos); preocupam-se com a seleção dos materiais escritos dos seus educandos e, apesar de a grande maioria não possuir biblioteca em casa, possuem sítios específicos para colocar os livros. Contudo, há sempre aspetos que podemos e devemos melhorar, para que os seus filhos tenham a possibilidade de usufruírem, em pleno, do máximo de estratégias possíveis que os motivem para a leitura. Deve existir um maior equilíbrio entre a leitura e as outras atividades realizadas durante a semana; os familiares devem ser leitores mais habituais, atuando como modelos de leitura para as crianças devem, também, investir em atividades de leitura e momentos lúdicos em conjunto.

Relativamente à professora, considero que utiliza algumas estratégias interessantes na promoção do gosto pela leitura, pois é boa leitora, realiza algumas práticas de leitura recreativa, lê com e enquanto os seus alunos leem e realiza atividades de animação de leitura. No entanto, creio que seria pertinente um investimento em formação literária, de modo a reunir mais conhecimentos para melhorar algumas práticas. Deveria, em sala, dar mais ouvidos e espaço aos alunos para manifestarem as suas opiniões, gostos e experiências sobre as próprias leituras e experiências pessoais dos alunos. Penso que seria muito proveitoso, a existência de um maior equilíbrio entre a leitura académica e fruitiva e o mesmo se sucede na leitura individual e coletiva.

Outra sugestão, seria a professora criar listas de leituras possíveis tendo em conta os géneros de leitura do grupo em questão. Quando os meninos referem o apoio da professora, referem-se especificamente a momentos onde a professora sugere leituras de acordo com o que cada um gosta de ler. Acho que criar listas de leituras iria ajudar a professora na mediação deste trabalho e poderia ser interessante se os alunos também pudessem acrescentar sugestões, com base nas suas experiências pessoais.

Em relação às condições físicas, creio que seria preponderante, a instituição investir em materiais de leitura, espaços de leitura e oferecer condições aos seus alunos para que promovam este hábito tão importante para o seu crescimento e formação pessoal.

Através dos questionários consegui responder à minha primeira questão “Qual é o contributo/estratégias usadas pela família no fomento da leitura?”, fiz questão de fazer um levantamento das mesmas e analisar o tipo de estratégias e a frequência com que estas acontecem, como já referi anteriormente, as estratégias utilizadas pelos EE são várias, no entanto, há sempre melhorias que se podem fazer como são exemplo: idas mais regulares à biblioteca e a participação em atividades de leitura.

Foi também outra questão e muito importante, “Quais as estratégias/oportunidades concedidas para promover o gosto pela leitura?”, desta vez, questão esta colocada à professora da turma. Findo esta análise concluindo que, de facto, a professora recorre, com mais frequência às estratégias que lhe permitem fazer leitura e análise de textos correspondentes ao programa. Neste sentido, acho urgente uma mudança deste comportamento, aumentar o espólio na turma e na instituição, dar a oportunidade aos alunos de comentar e refletir e de partilhar é uma alavanca importantíssima para fomentar a leitura.

A minha última questão, prendia-se com os hábitos de leitura existentes nos alunos desta turma. Penso que é uma turma de futuros leitores, uma turma que tem alguns alunos a ler bem e diariamente e outros que se presenciarem a atividades estimulantes e enriquecedoras irão tornar-se também futuros e assíduos leitores. Consegui, plenamente, responder às questões às quais me propôs no início desta investigação, questões estas que respondi, essencialmente, através da análise dos questionários e das minhas observações diárias que fui fazendo ao longo das observações e dos meus momentos de intervenção.

Relativamente aos meus objetivos de investigação, termino a minha investigação com informação suficiente para fazer um balanço sobre este estudo de caso concreto. Tive oportunidade de conhecer e analisar as estratégias utilizadas pelos EE e pela professora de

português. Consegui recolher algumas concepções e cruzar as respostas dos EE e dos alunos sobre os hábitos de leitura existentes e, por fim, consegui concretizar uma atividade de promoção da leitura, nunca executada no contexto nem experienciada por nenhum aluno que fez mudanças, tanto nas crianças como na instituição. As crianças mudaram alguns dos seus hábitos de leitura, motivaram-se e empenharam-se ao longo dos CL, assim como foram, gradualmente, mudando a pré-disposição para ler durante as aulas e em casa. Na instituição, foi criado um “cantinho da leitura” onde, atualmente, são feitos CL dinamizados pela professora da turma e, iniciou-se a reabilitação e melhoramento da biblioteca da instituição a pedido das professoras e dos alunos.

No que concerne aos meus objetivos de intervenção, creio que o CL é uma atividade potencializadora e criadora de hábitos de leitura, bem como, uma atividade que ajuda todos os alunos a melhorarem várias competências a nível da leitura, compreensão, argumentação e na própria organização e expressão do discurso.

O CL assumiu-se como uma atividade promotora de hábitos de leitura, nuns alunos intensificou e, em outros, promoveu novos hábitos de leitura e alargou os seus horizontes, com a descoberta de novos títulos e autores. Ajuda na criação de novos hábitos, garante a qualidade e promove novas aprendizagens, uma vez que o dinamizador quer motivar e apelar à leitura de forma prazerosa. Ajuda no enriquecimento cultural de cada criança, bem como na organização e estruturação mental e partilha de ideias em grande grupo.

Este projeto mostrou que a abordagem dialógica utilizada no CL pode ser um dos caminhos a ser adotado, especificamente em CL com membros de faixas etárias iguais ou inferiores a esta, para tornar mais significativa e estimulante a leitura de textos literários, aumentar o envolvimento dos leitores com os livros e implementar novos e melhores hábitos de leitura. O diálogo entre pares, em grupos em que a relação entre os interlocutores é equitativa, pode ser um percurso eficaz para a formação da autonomia de estudantes que começam a envolver-se com o texto literário.

Foi possível perceber, no CL, um maior comprometimento do leitor com a leitura, e de cada leitor com o grupo. No pacto de leitura entre os participantes, não há uma autoridade especialista única. Todos são autorizados a ter convicções e dúvidas a respeito do livro, e a verbalizar as suas opiniões, pois são todas igualmente valorizadas. Procurar argumentos e participar no jogo interpretativo é tão importante quanto fazer a leitura do livro.

Além disso, a discussão colaborativa sobre a leitura que ocorre nos encontros contribui para o enriquecimento da construção individual de sentidos de leitura, na medida em que se

partilha o olhar interpretativo do outro. O torneio argumentativo faz com que a compreensão do livro ganhe complexidade e amplitude, pois não se resume à interpretação solitária, mas sim à partilha de opiniões e construção de significados.

No encontro do CL, existe uma enorme construção de significado transversal às mais variadas áreas e questões de ética importantíssimas. Seja sob o olhar interpretativo dos outros, com a história pessoal de cada participante ou com a lembrança que os pares fazem de outros livros e leituras.

Para formar leitores competentes e autônomos, que se apropriem dos textos e que saibam como inferir e avaliar não apenas o conhecimento escolar, mas o mundo em que vivem, é fundamental valorizar a atitude privada e estética da leitura, contribuindo para a formação de hábitos leitores, legitimando a cumplicidade entre leitura e leitores.

É possível fazer a mudança, ajudar na formação de novos leitores. No entanto, é preciso um ambiente que legitima o desejo de ler, que os leitores se percebam mais atentos, críticos e conscientes. No diálogo entre pares, como ocorre no CL, os sentidos são construídos individualmente, reelaborados coletivamente, e novamente reconstruídos de modo privado; não se fecham, permanecem abertos a novas possibilidades, a novas argumentações, vociferam por novos diálogos e por novas leituras.

Quando as perguntas nascem de uma indagação e de uma curiosidade autênticas, resultados de uma tensão do desejo de conhecer, o interesse real aparece, provido por uma vontade autônoma. Ao contrário do que ocorre quando a escolarização da literatura é feita inadequadamente, a interpretação da leitura deve ser conquistada, e não concedida. A contextualização e o significado de uma obra são plurais e devem contemplar a criação de hipóteses, através de uma interlocução genuína com o texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA VV. (s/d a). *Clubes de Leitura*. Plano Nacional de Leitura 2027. Retirado de https://www.pnl2027.gov.pt/np4/clubesdeleitura_apresentacao.html?fbclid=IwAR0sCgmf4qLSv_MysqBS49zo-251UpkJGnhVWz1MGLbbiT_lwJXfBRYXaE (consultado a 20 de maio de 2021).
- AA VV. (s/d b). *Educação Literária*. Website da Porto Editora. Retirado de <https://www.portoeditora.pt/especiais/educacaoliteraria> (consultado a 24 de maio 2021).
- AA VV. (s/d c). *I love Libraries*. American Library Association. Retirado de <http://ilovelibraries.org/> (consultado a 9 de junho de 2021).
- Alarcão, M. (2005). *Motivar para a Leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Textos Editores.
- Andrade, M. (1999). *Introdução a metodologia do trabalho científico*. 8.ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Azevedo, F (2011). *Educar para a literacia: perspetivas e desafios*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/12645>.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo e A. Balça (Org.), *Leitura e educação literária* (pp. 1-13). Lisboa: Pactor.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da investigação às práticas*, 1(1), 24-35.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil – receção leitora e competência literária. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Reino Unido: Syracuse University.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M. R., Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

- Buescu, H., Rocha, M. & Magalhães, V. (s/d). *Metas Curriculares de Português, no 1.º Ciclo do Ensino Básico – O domínio da Educação Literária*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf
- Cardona, M. J. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e Mediação Leitora. In F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp.33-46). Lisboa: Editorial Lidel.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-379.
- Esteves, M. (1994). *Educação Literária e a sua relevância no processo de desenvolvimento do leitor criança*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, A. M. (s/d). A investigação-acção como metodologia. In *Projeto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- IAVE (s/d a). *IEA. PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. Retirado de <https://iave.pt/estudo-internacional/pirls/> (consultado a 21 de junho de 2021).
- IAVE (s/d b). *PISA. Programme for International Student Assessment. OECD*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. Retirado de <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/> (consultado a 7 de julho de 2021).
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, M. A., & Barros, P. T. (2010). Olhares sobre o projeto Línguas e educação: construir e partilhar a formação. Pontos de vista da supervisão e da investigação-ação. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 247-263). Universidade de Aveiro.
- Moss, B., & Young, T. A. (2010) *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark: International Reading Association.
- Nina, I. F. A. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. A., & Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: Sage.
- Ramos, A. (2013). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1o Ciclo Pela Via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Ibero-americana de Educación*, 45(5), 1-11.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, E. T. (1981). *Ler é, antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez.
- Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: quando começar e como. *Noesis*, 59(3), 28-33.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Varela, P. (2001). *Ensino experimental e reflexivo das ciências no 1.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Varela, P. (2010). *Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Dissertação de

Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2010). Olhares sobre o projecto Línguas e educação: Construir e partilhar a formação.

A paixão na linguagem e a condição da diversidade. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (orgs.), *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto* (pp. 283- 294). Universidade de Aveiro.

Yoop, H. & Yopp, R. (2006). *Literature-Based Reading Activities*. Boston: Pearson.

APÊNDICES

Apêndice I. INQUÉRITO AOS PAIS

O presente inquérito visa recolher dados para uma investigação destinada à elaboração de uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho – Instituto de Educação. Esta tem como finalidade conhecer as práticas e comportamentos das famílias e docentes em relação à promoção do gosto pela leitura.

As respostas obtidas são confidenciais e anónimas, servindo exclusivamente para esta investigação. Agradeço a sua disponibilidade no preenchimento deste inquérito, com a maior veracidade possível.

1. Assinale com uma cruz.

1.1 Membro da família: ____ pais ____ avós ____ tios ____ outro

Qual: _____

2. Assinale com uma cruz, a frequência da sua criança nas seguintes atividades.

	Nunca	1 a 2 x por semana	3 a 4 x por semana	5 a 6 x por semana	Todos os dias
Ver televisão:					
Joga computador/tablet:					
Joga consola/playstation:					
Lê:					
Realiza exercício físico:					
Brinca:					

3. Responda às questões sobre as suas atitudes, assinalando uma cruz.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Obriga a sua criança a ler:					
Obriga-a a ler até ao fim:					
Obriga-a a ler o que não gosta:					
Conta-lhe pormenores sobre os livros:					
Insiste para que ela comente o que leu:					
Associa a leitura aos deveres da escola:					
Utiliza a leitura para a “castigar”:					
Aconselha-a ler:					
Ajuda na escolha dos livros:					

4. Assinale com uma cruz, a frequência das seguintes atividades de leitura.

	Nunca	1 a 2 x por semana	3 a 4 x por semana	5 a 6 x por semana	Todos os dias
Você lê?					
A sua criança lê sozinha?					
Lê ou conta-lhe histórias?					
Leem em conjunto (Ex: jornais, cartas, receitas, rótulos, listas de compras):					
Participa em atividades de leitura na escola:					
Promove atividades de leitura em casa:					

5. Em relação aos materiais escritos que tem em sua casa, assinale com uma cruz.

5.1 Os tipos que tem (pode assinalar mais do que uma opção):

- | | | |
|-----------------------|-----------------|------------------|
| _____ conto | _____ fábula | _____ romance |
| _____ drama | _____ thriller | _____ poesia |
| _____ banda desenhada | _____ jornal | _____ revista |
| _____ científico | _____ receitas | _____ dicionário |
| _____ enciclopédia | _____ artístico | |

5.2 Que temas são abordados nos livros que possui em casa:

- | | | |
|---------------|---------------------------|----------------|
| _____ pessoas | _____ família | _____ natureza |
| _____ humor | _____ histórias verídicas | _____ fantasia |

5.3 Quantos tem:

- _____ nenhum _____ poucos _____ alguns. _____ muitos

5.4 Outros aspetos:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Compra materiais escritos para a sua criança?					
Escolhe-os para ela?					
Permite que ela escolha?					
A escola ajuda-o a escolher os melhores?					
Leva a sua criança a bibliotecas ou livrarias?					

6. Relativamente aos espaços de leitura em sua casa, assinale com uma cruz.

Biblioteca Familiar _____

Espaço para livros no quarto _____

Sala de estar _____

Outra: _____

7. Onde leem há:

_____ conforto

_____ luminosidade

_____ silêncio

Apêndice II. INQUÉRITO AOS ALUNOS

O presente inquérito visa recolher dados para uma investigação destinada à elaboração de uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho – Instituto de Educação. Esta tem como finalidade conhecer as práticas e comportamentos das famílias e docentes em relação à promoção do gosto pela leitura.

As respostas obtidas são confidenciais e anónimas, servindo exclusivamente para esta investigação. Agradeço a sua disponibilidade no preenchimento deste inquérito, com a maior veracidade possível.

8. Assinale com uma cruz e completa

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Idade: _____

9. Assinale com uma cruz, a frequência com que fazes as seguintes atividades.

	Nunca	1 a 2 x por semana	3 a 4 x por semana	5 a 6 x por semana	Todos os dias
Ver televisão:					
Jogo computador/tablet:					
Jogo consola/playstation:					
Leio:					
Realizo exercício físico:					
Brinco:					

10. Responda às questões sobre as suas atitudes, assinalando uma cruz.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Sou obrigado a ler.					
Leio porque gosto.					
Leio, apenas, os textos que me interessam.					
Partilho as minhas experiências na leitura.					
Leio, porque é uma tarefa do colégio:					
Leio sozinho(a).					
Leio em família.					
Leio com amigos.					
Os meus familiares contam-me histórias.					
Há atividades de leitura em casa.					

11. Em relação aos materiais escritos que tens em tua casa, assinala com uma cruz:

11.1 Os tipos que tens (podes assinalar mais do que uma opção):

_____ conto _____ fábula _____ romance
_____ drama _____ thriller _____ poesia
_____ banda desenhada _____ jornal _____ revista
_____ científico _____ receitas _____ dicionário
_____ enciclopédia _____ artístico

11.2 Os temas que tens:

_____ pessoas _____ família _____ natureza
_____ humor _____ histórias verídicas _____ fantasia

11.3 Quantos tens:

_____ nenhum _____ poucos _____ alguns
_____ muitos

11.4 Outros aspetos:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Oferecem-te livros como prendas?					
Escolhes as tuas leituras?					
Os teus pais ajudam-te a escolher os livros que lês					
A tua professora ajuda-te a escolher os livros que lês.					
Vais a bibliotecas e ou livrarias?					

12. Relativamente aos espaços de leitura em tua casa, assinala com uma cruz.

Biblioteca Familiar _____

Espaço para livros no quarto _____

Sala de estar _____

Outra: _____

13. Onde lêes há:

_____ conforto

_____ luminosidade

_____ silêncio

Apêndice III. INQUÉRITO À PROFESSORA

O presente inquérito visa recolher dados para uma investigação destinada à elaboração de uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho – Instituto de Educação. Esta tem como finalidade conhecer as práticas e comportamentos das famílias e docentes em relação à promoção do gosto pela leitura.

As respostas obtidas são confidenciais e anónimas, servindo exclusivamente para esta investigação. Agradeço a sua disponibilidade no preenchimento deste inquérito, com a maior veracidade possível.

1. Responda às questões sobre as suas atitudes em sala de aula, assinalando com uma cruz.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Obriga os seus alunos a lerem?					
Obriga-os a ler até ao fim?					
Obriga-os a lerem o que não gostam?					
Conta-lhes pormenores sobre os livros?					
Pede para que comentem o que leram?					
Associa a leitura só aos “deveres” da escola?					
Utiliza a leitura para os castigar? (Ex: Portaste-te mal, agora vais ler!)					

2. Quanto às práticas de leitura em sala de aula, assinale com uma cruz.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Coordena a leitura segundo a faixa etária dos alunos?					
Coordena a leitura segundo os interesses dos alunos?					
Coordena a leitura segundo as experiências dos alunos?					
Articula a leitura com a vida dos alunos?					
Articula a leitura com os meios audiovisuais?					
Realiza a leitura integral de obras?					
Permite que escolham os textos?					

3. Relativamente aos momentos de leitura em sala de aula, assinale com uma cruz.

Frequência das leituras	Nunca	1 a 2 x por semana	2 a 3 x por semana	Todos os dias
Acadêmica				
Fruitiva				

3.1 Se existem momentos de leitura fruitiva, indique a frequência:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Individual					

3.1.1 Sobre a leitura recreativa individual:

Acontece...

_____ quando um aluno terminou uma tarefa

_____ no final do dia

_____ no final da aula

_____ outros Quais? _____

3.1.2 Os alunos:

_____ leem materiais impressos

_____ leem na web

_____ outros Quais? _____

3.1.3 A professora, também lê?

_____ Sim

_____ Não Se não, o que faz? _____

3.1.4 Sobre a leitura fruitiva coletiva

Acontece...

_____ No início do dia

_____ no final do dia

_____ outros. Quais? _____

3.1.5 O que é realizado?

___ Lê para os alunos; ___ Um aluno lê para os colegas; ___ os alunos leem em grupo;

___ outros. Quais? _____

4. Assinale com uma cruz as animações de leitura que já foram realizadas em sala de aula ou no colégio.

	SIM	NÃO
Criação de bancas de livros.		
Biblioteca sonora.		
Apresentação de histórias, personagens e temas, através de ilustrações e leitura de excertos significativos.		
Antecipação do conteúdo de livros, através da exploração da capa/contracapa, título e ilustrações.		
Criação de um local de leitura.		
Descoberta do ponto em comum entre vários livros.		
Associar os livros à respetiva gravação, que fornece indicações sobre os mesmos.		
Apresentação de textos humorísticos.		
Criação de programas televisivos sobre leitura.		
Construção de uma história baseada nas respostas dadas pelos colegas sobre um livro.		
Concursos de leitura.		
Pedipapper da leitura.		
Debates sobre livros.		
Alunos mais velhos a lerem aos mais novos.		
Criação de programas de rádio sobre leitura.		
Aconselhar livros.		
Alunos como júris de prémios literários.		
Adaptação de livros a outras artes.		
Dramatização de livros.		

Comparação entre livros e as adaptações.		
Ida de um escritor ao colégio.		
Criação de jornais de leitura.		
Contar histórias com o auxílio de objetos.		
Associar excertos aos capítulos.		
Criar um Clube de leitura.		
Empréstimo de livros.		
Feiras do livro.		
Visitas a bibliotecas públicas.		
Os adultos vão ao colégio contar histórias.		
Realização de jornadas literárias.		

5. Relativamente aos espaços de leitura, assinale com uma cruz.

Existe biblioteca de sala/turma? _____ SIM _____ NÃO

Existe um cantinho/área de leitura na sala? _____ SIM _____ NÃO

Se sim o espaço é: _____ acolhedor

_____ confortável

_____ tem boa luminosidade

_____ tem almofadas ou tapetes para se sentarem no chão

_____ tem cadeiras.

Existe uma biblioteca no colégio? _____ SIM _____ NÃO

Se sim o espaço é: _____ acolhedor

_____ confortável

_____ luminoso

_____ silencioso

_____ aberto

_____ decorado

_____ tem materiais impressos

_____ tem computadores

_____ tem cd's/filmes

Relativamente aos materiais escritos, assinale com uma cruz.

Quantidade na biblioteca de turma:

_____ nenhum

_____ poucos (< n.º de alunos)

_____ alguns

_____ muitos

Quantidade na biblioteca do colégio:

_____ nenhum

_____ poucos

_____ alguns

_____ muitos

Géneros:

	Biblioteca de turma	Biblioteca de colégio
Conto.		
Fábula.		
Poesia.		
Banda desenhada.		
Jornal.		
Revista.		
Receitas.		
Científicos.		
Artísticos.		
Dicionários.		
Enciclopédias.		

Temas:

	Biblioteca de turma	Biblioteca de colégio
Pessoas.		
Família.		
Animais.		
Natureza.		
Humor.		
Romance.		
Histórias verídicas.		

Outros aspetos:

	SIM	NÃO
É um leitor habitual?		
Tem formação literária?		
Tem conhecimento da literatura existente?		
Os materiais escritos são comprados segundo os interesses dos alunos?		
São comprados com atenção à qualidade das ilustrações?		

Apêndice IV. PLANIFICAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DOS CL PARA A OBRA “A ESTRELA” DE VIRGILIO FERREIRA

3º Período – Intervenções de 9, 16, 20, 23, 27 e 30 de abril

DURAÇÃO: 60 minutos

ATIVIDADES	OBRA	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	AVALIAÇÃO
<p>1. Atividades de Pré-Leitura: - Exploração dos elementos paratextuais; - Antecipação do tema ou do decorrer da obra;</p> <p>2. Leitura, faseada e individual da obra;</p> <p>3. Discussão, em grande grupo: - Expectativas; - Opinião; - Previsões; - Antecipações; - Partilha de experiências e saberes; - Interpretação.</p> <p>4. Construção de um mural: “Eu pinto o que tu lês”;</p>	<p><i>A Estrela</i> de Virgílio Ferreira</p>	<p style="text-align: center;">ORALIDADE</p> <p>Interpretar textos orais breves.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir informação implícita e informação explícita. 2. Fazer deduções e inferências. 3. Explicitar o significado de expressões de sentido figurado. 4. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido. 5. Sintetizar enunciados ouvidos. <p>Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial. 2. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e de opiniões. 3. Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado. <p>Compreender e apresentar argumentos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião. 2. Justificar pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quizz “Corrida ao Melhor Leitor”; • Grelhas de observação: - Fluência da leitura; - Expressão oral; - Interpretação; - Escrita. (Dossiê do Professor)

- Enquanto parte dos alunos lê a obra, outros estão, junto a um papel de cenário, a pintar livremente expressando exatamente o que estão a sentir.

**5. Reconto da Narrativa:
“Recontar de mão em mão”;**

- Passar uma folha para fazerem o reconto, um aluno começa e passa ao colega que irá continuar e assim sucessivamente até todos darem o contributo da história.

6. Produção Escrita sobre a temática.

LEITURA E ESCRITA

Compreender o sentido dos textos.

1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.
2. Detetar informação relevante, factual e não factual, tomando notas (usar títulos intermédios, colocar perguntas, retirar conclusões).

Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.

1. Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (por exemplo, deteção de título, subtítulo, autor, ilustrador, capítulos, configuração da página, imagens).
2. Identificar, pelo contexto, o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas.
3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.

Organizar a informação contida no texto.

1. Procurar, recolher, seleccionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos e com supervisão do professor).
2. Parafrasear períodos ou parágrafos de um texto.
3. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.
4. Distinguir relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo.
5. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.
6. Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.

Avaliar criticamente textos.

1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.
2. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda dele e porquê; que alternativa sugere).
3. Expressar uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.

Redigir corretamente.

1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.
2. Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas.
3. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos); ordenação correlativa dos tempos verbais; uso de conectores adequados.
4. Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: ordenação, explicitação e retificação, reforço argumentativo e concretização.
5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA**Ler e interpretar textos.**

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
2. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global.
3. Fazer inferências.
4. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.
5. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
6. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.

Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.

1. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários.

Ler e escrever para fruição estética.

1. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
2. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.
3. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.

Apêndice V. PLANIFICAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DOS CL PARA A OBRA “ALI BABÁ E OS QUARENTA LADRÕES” COM ADAPTAÇÃO DE ANTÓNIO PESCADA

3º Período – Intervenções de 14, 21 e 28 de maio 4, 11 e 18 de junho			DURAÇÃO: 60 minutos
ATIVIDADES	OBRA	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	AValiação
<p>7. Atividades de Pré-Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração dos elementos paratextuais; - Antecipação do tema ou do decorrer da obra; <p>8. Leitura, faseada e individual da obra;</p> <p>9. Discussão, em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expectativas; - Opinião; - Previsões; - Antecipações; - Partilha de experiências e saberes; - Interpretação. 	<p><i>Ali Babá e os Quarenta Ladrões – Adaptação de António Pescada</i></p>	<p style="text-align: center;">ORALIDADE</p> <p>Interpretar textos orais breves.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Distinguir informação implícita e informação explícita. 7. Fazer deduções e inferências. 8. Explicitar o significado de expressões de sentido figurado. 9. Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido. 10. Sintetizar enunciados ouvidos. <p>Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificar um discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação e hierarquizando a informação essencial. 2. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na formulação de pedidos (com uso apropriado dos modos imperativo, indicativo e conjuntivo), na apresentação de factos e de opiniões. 3. Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado. <p>Compreender e apresentar argumentos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Identificar argumentos que fundamentam uma opinião. 4. Justificar pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quizz “Corrida ao Melhor Leitor”; • Grelhas de observação: <ul style="list-style-type: none"> - Fluência da leitura; - Expressão oral; - Interpretação; - Escrita. <p style="text-align: right;">(Dossiê do Professor)</p>

LEITURA E ESCRITA

Compreender o sentido dos textos.

3. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.
4. Detetar informação relevante, factual e não factual, tomando notas (usar títulos intermédios, colocar perguntas, retirar conclusões).

Fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto.

4. Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (por exemplo, deteção de título, subtítulo, autor, ilustrador, capítulos, configuração da página, imagens).
5. Identificar, pelo contexto, o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios e expressões idiomáticas.
6. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.

Organizar a informação contida no texto.

7. Procurar, recolher, seleccionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento (de acordo com objetivos pré-definidos e com supervisão do professor).
8. Parafrasear períodos ou parágrafos de um texto.
9. Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo.
10. Distinguir relações intratextuais de causa – efeito e de parte – todo.
11. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.
12. Explicitar, de maneira sintética, o sentido global de um texto.

Avaliar criticamente textos.

4. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.
5. Fazer apreciações críticas sobre os textos lidos (por exemplo, se o tema e o assunto são interessantes e porquê se a conclusão é lógica; se concorda com o desenlace ou discorda dele e porquê; que alternativa sugere).
6. Expressar uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.

Redigir corretamente.

6. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.
7. Controlar e mobilizar estruturas gramaticais adequadas.
8. Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido, nomeadamente substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos); ordenação correlativa dos tempos verbais; uso de conectores adequados.
9. Utilizar unidades linguísticas com diferentes funções na cadeia discursiva: ordenação, explicitação e retificação, reforço argumentativo e concretização.
10. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, campos lexicais e semânticos.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Ler e interpretar textos.

7. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
8. Relacionar partes do texto (modos narrativo e lírico) com a sua estrutura global.
9. Fazer inferências.
10. Aperceber-se de recursos expressivos utilizados na construção dos textos literários (anáfora, perífrase, metáfora) e justificar a sua utilização.
11. Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura).
12. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.

Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.

2. Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos, e a representação de mundos imaginários.

Ler e escrever para fruição estética.

4. Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.
5. Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto literário.
6. Fazer uma breve apresentação oral (máximo de 3 minutos) de um texto lido.