

LER POR PRAZER: O CADERNO DE
LEITURAS COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA
DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
LITERÁRIA

Carla Alexandra Caseiro de Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre 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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

LER POR PRAZER: O CADERNO DE LEITURAS COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Carla Alexandra Caseiro de Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre 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

Orientadora: Professora Especialista Encarnação Silva

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Após cinco anos, o presente relatório marca o culminar de um percurso repleto de memórias, que não seriam possíveis sem o apoio de algumas pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais que me apoiaram incondicionalmente e que fizeram os possíveis e os impossíveis para que eu pudesse alcançar esta vitória.

Agradeço aos meus irmãos por todo o apoio e pelas palavras de conforto dadas durante todo o percurso. Agradeço às minhas sobrinhas que contribuíram, com a oferta das suas produções, para a realização de tantos trabalhos.

A todos os meus colegas e amigos que se cruzaram comigo na licenciatura e no mestrado e que influenciaram o meu percurso, em especial à minha família de Setúbal.

Ao Tomás, que nesta fase final foi essencial e que tornou este caminho mais tranquilo.

Às minhas amigas Andreia e Mariana, que são a companhia que sempre preciso, que me acompanharam desde o início e que continuarão a acompanhar todas as minhas conquistas.

A toda a minha família que sempre esteve presente durante todo o meu percurso, em especial às minhas duas estrelinhas da sorte, avó Elisa e avô António.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Setúbal e da Escola Superior de Educação de Lisboa, que contribuíram para o sucesso do meu percurso académico. A todos os professores cooperantes que me abriram as portas e me deixaram aprender com eles. A todos os alunos com quem me cruzei, que tanto me ensinaram.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Professora Encarnação Silva que me guiou neste percurso final. Obrigada pela ajuda, pela orientação e por todo o apoio incansável que me deu.

RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, 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. Nele será apresentada, em primeiro lugar, uma descrição e reflexão sobre a prática desenvolvida no âmbito do 2.º Ciclo do Ensino Básico e, em segundo lugar, será desenvolvido um estudo de carácter investigativo.

A Educação Literária tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, devendo ser desenvolvida ao longo de todos os ciclos de ensino.

O estudo levado a cabo tem como finalidade entender o impacto do Caderno de Leituras, enquanto estratégia promotora do desenvolvimento da Educação Literária, na promoção de hábitos de leitura autonomamente e em família, numa turma de 3.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Formularam-se como objetivos gerais: i) Avaliar o impacto do Caderno de Leituras no desenvolvimento da capacidade de reagir e apreciar textos literários; ii) Avaliar o contributo da realização de um Caderno de Leituras, em sala de aula e em família, para a criação de hábitos de leitura. Em conformidade com o objeto de estudo, a metodologia adotada enquadra-se numa metodologia de investigação-ação, recorrendo a uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo a recolha de dados realizada através de entrevistas semiestruturadas, inquéritos por questionários, a observação direta e a análise documental.

A intervenção pedagógica proposta apresenta dinâmicas de ensino e aprendizagem focadas no desenvolvimento da capacidade de reagir e apreciar textos literários, através da compreensão e produção de textos de opinião sobre obras literárias, tendo em vista a posterior implementação e desenvolvimento do Caderno de Leituras em sala de aula e em casa. Prevê-se que a mesma tenha efeitos positivos no desenvolvimento da capacidade de apreciação de textos literários.

Tendo em conta a situação de pandemia, que impossibilitou a implementação do estudo, será apenas apresentada a planificação da intervenção que seria concretizada no tempo previsto para a prática supervisionada, a forma de recolher e tratar os dados e uma previsão de resultados esperados.

Palavras-chave: Educação Literária, reação a textos literários, hábitos de leitura, Caderno de Leituras.

ABSTRACT

This report illustrates the work developed on the Supervised Teaching Practice Course II, from the master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. Through the following chapters will be presented, firstly, a descriptive overview and deliberation of the experience undertaken within the scope of the 2nd Cycle of Basic Education and, secondly, a research study.

Literary education plays a crucial role for society and is a key competence of individuals' development and should be built throughout all education cycles.

The study aims to understand the influence of a Reading Book as a strategy to promote the development of Literary Education while creating reading habits in an autonomous and family environment for 3rd year children. The following general goals were formulated: i) Assess the impact of a Reading Book in the development of reactive and analytic abilities regarding literary texts; ii) Assess the contribution value of a Reading Book on reading habits in the classroom and at a the family sphere. The research method that primarily fits in this study is an action research methodology with a quantitative and qualitative approach, being the sample collected from carried out semi-structured interviews, surveys, direct observation, and document review.

The proposed pedagogical intervention presents both teaching and learning dynamics focused on developing reactive and analytic abilities regarding literary texts, through the understanding and creation of opinion texts about literary pieces, with the aim to implement and develop a Reading Book in the classroom and at home. It is expected to have positive effects in developing the ability to appreciate literary texts.

Considering the pandemic situation, which made the practical implementation of this study impossible, this report will only present the planning of the intervention that would have been carried out in the foreseen time for the supervised practice mentioned as well as how data was collected and processed and a prediction of expected results.

Key words: Literacy education, reaction to literacy texts, reading habits, Reading Book.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB.....	3
1.1 Caracterização do meio envolvente, do agrupamento e da escola	4
1.2 A ação dos orientadores cooperantes.....	5
1.3 Regulação e avaliação dos processos de aprendizagem.....	5
1.4 Caracterização das turmas	6
1.5 Problemática de intervenção	6
1.6 A avaliação	8
1.7 Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.....	10
2. Apresentação do estudo	17
3. Enquadramento teórico.....	21
3.1 Leitura	22
3.1.1 O conceito de leitura	22
3.1.2 A importância da leitura	24
3.1.3 As finalidades da leitura	25
3.2 Educação Literária	27
3.2.1 O conceito de Educação Literária	27
3.2.2 A Educação Literária nos documentos orientadores	28
3.3 Competência leitora e competência literária.....	29
3.4 Formação de Leitores.....	31
3.4.1 Aprender a reagir e a apreciar textos literários.....	32
3.5 Promoção da leitura: diferentes contextos, diferentes mediadores, diferentes estratégias	34
3.6 Caderno de Leituras.....	40
4. Enquadramento metodológico	43
4.1 Natureza do estudo	44
4.2 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados	45

4.3 Princípios éticos	47
5. Intervenção pedagógica.....	49
5.1 Contexto de intervenção.....	50
5.2 Caracterização da turma	51
5.3 Objetivos definidos para a intervenção.....	51
5.4 Princípios orientadores da intervenção.....	51
5.5 As ações a implementar	52
5.5.1 Lançamento do Caderno de Leituras: na escola e em casa.....	53
5.5.2 Aprender a dar uma opinião sobre um livro: o texto de opinião.....	54
5.5.3 Aprender a reagir e apreciar textos literários.....	56
6. Apresentação dos dados: resultados previstos	64
6.1 Análise de dados.....	65
6.2 Resultados previstos	66
7.Considerações finais.....	68
Referências	72
Anexos	82
Anexo A - Inquérito inicial aos alunos.....	83
Anexo B - Inquérito inicial aos encarregados de educação	86
Anexo C - Inquérito final aos alunos.....	89
Anexo D - Inquérito final aos encarregados de educação	91
Anexo E – Guião da entrevista inicial ao professor cooperante.....	94
Anexo F – Guião da entrevista final ao professor cooperante	96
Anexo G – Grelha de análise dos textos de opinião	98
Anexo H – Grelha de análise do Caderno de Leituras em casa	100
Anexo I – Grelha de análise do Caderno de Leituras em sala de aula	101
Anexo J – Carta/convite a enviar aos pais para participarem no projeto de implementação do Caderno de Leituras.....	102
Anexo K – Exemplos de registo para o Caderno de Leituras.....	103
Anexo L – Regras de utilização do Caderno de Leituras	104

Anexo M – Registo obrigatório de cada obra.....	105
Anexo N – Sequência didática	106
Anexo O – Indutor da obra <i>Uma aventura debaixo da terra</i> de Mac Barnett.....	139
Anexo P – Indutor da obra <i>A menina que sorria a dormir</i> de Isabel Zambujal	140
Anexo Q – Imagens para o avental de histórias	141
Anexo R – Indutor da obra <i>Uma noite caiu uma estrela</i> de David Machado	146
Anexo S – Indutor da obra <i>A grande fábrica de palavras</i> de Agnès de Lestrade ...	147
Anexo T – Indutor da obra <i>Procura-se! Ralfy, o coelho ladrão de livros</i> de Emily Mckenzie.....	151
Anexo U – Indutor da obra <i>O capuchinho cinzento</i> de Matilde Rosa Araújo.....	152
Anexo V – Indutor da obra <i>Os sete irmãos chineses</i> de Rodolfo Castro.....	153
Anexo W – Indutor da obra <i>Oinc! A história do príncipe-porco</i> de Isabel Minhós Martins	157

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Potencialidades e fragilidades das turmas de 2.º CEB.....	7
Tabela 2 Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção – 2.º CEB.....	7
Tabela 3 Fases do estudo	10
Tabela 4 Quadro sinótico da sequência didática implementada.....	55
Tabela 5 Dinamização da Hora do Conto.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
OG	Objetivos Gerais
PE	Projeto Educativo
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
PMCP	Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico
PNL	Plano Nacional de Leitura
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. No relatório será apresentado, de forma crítica, o período de intervenção no 2.º CEB, com duas turmas do 6.º ano de escolaridade e, num segundo momento, será apresentado o estudo que estaria previsto implementar no período de intervenção no 1.º CEB que, infelizmente, não se pôde realizar devido aos condicionalismos impostos pela situação de pandemia vivida no país.

O relatório está organizado em sete capítulos: i) Descrição sintética da prática desenvolvida no 2.º CEB; ii) Apresentação do estudo; iii) Enquadramento teórico; iv) Enquadramento metodológico; v) Intervenção pedagógica; vi) Apresentação de dados: resultados previstos e vii) Considerações finais.

O primeiro capítulo – Descrição sintética da prática desenvolvida no 2.º CEB – compreende os seguintes tópicos: i) caracterização do meio envolvente, do agrupamento e da escola; ii) ação dos orientadores cooperantes; iii) regulação e avaliação dos processos de aprendizagem; iv) caracterização das turmas; v) problemática de intervenção; vi) avaliação e vii) análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB.

No segundo capítulo – Apresentação do estudo – é apresentado o estudo e a sua pertinência, são definidas as questões de investigação e os respetivos objetivos, gerais e específicos e são também apresentadas as fases de investigação.

O terceiro capítulo – Enquadramento teórico – explica todos os conceitos associados à problemática, nomeadamente: o conceito, a importância e as finalidades da leitura; o conceito de Educação Literária e a forma como a mesma é valorizada nos documentos orientadores atuais; a competência leitora e a competência literária; as questões que se prendem com a formação de leitores e a promoção da leitura e, por fim, um tópico sobre o Caderno de Leituras.

No quarto capítulo – Enquadramento metodológico – é apresentada a natureza do estudo, bem como os métodos e técnicas de recolha e análise de dados e os princípios éticos do mesmo.

No quinto capítulo – Intervenção pedagógica – apresenta-se o contexto no qual iria decorrer a intervenção, recorrendo-se aos poucos dados disponibilizados pela

instituição. Apresentam-se também os objetivos e os princípios orientadores da intervenção. Faz-se uma descrição do plano de intervenção que se pretendia implementar, nomeadamente das estratégias a privilegiar.

No sexto capítulo – Apresentação dos dados: resultados previstos – Será apresentado o processo de análise dos dados. Apesar do estudo não ter sido implementado, neste capítulo será apresentada uma previsão dos resultados.

No sétimo, e último capítulo – Considerações finais – Será explicado de que forma o estudo se revelaria importante para os processos de ensino e aprendizagem, dos alunos.

Por fim, são apresentadas as referências que sustentam o relatório e nos anexos encontram-se vários documentos que contribuem para uma melhor compreensão do desenvolvimento do estudo e do plano de intervenção proposto.

Tal como já se referiu, não foi possível desenvolver o estudo, contudo, considerando os objetivos definidos para o mesmo, o tipo de intervenção proposta e os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados previstos previa-se que os resultados fossem positivos uma vez que se tentou que houvesse uma clara articulação e adequação entre estratégias implementadas e objetivos a atingir.

1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO
CONTEXTO DO 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo será caracterizado o contexto socioeducativo da PES II realizada no 2.º CEB. Será feita uma breve caracterização do meio envolvente, do agrupamento e da escola, da ação pedagógica dos orientadores cooperantes, das turmas, e dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens. Será ainda apresentada a problemática de intervenção, identificando as potencialidades e fragilidades das turmas, definindo os objetivos, bem como as estratégias e as atividades implementadas. Finaliza-se o capítulo com uma análise crítica da prática pedagógica ocorrida no 2.º CEB.

1.1 Caracterização do meio envolvente, do agrupamento e da escola

A intervenção pedagógica, realizada no 2.º CEB, decorreu numa instituição pública de ensino, na Freguesia de Benfica, pertencente a um agrupamento de escolas inserido na rede TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). O agrupamento congrega as valências de Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário.

A escola cooperante congrega as valências de Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB, apenas o 7.º e o 8.º ano. A escola é composta por quatro edifícios. O edifício principal, no qual está a direção da escola, a reprografia e a biblioteca, é também o edifício em que os alunos do 5.º e 6.º ano têm a maioria das aulas. O pré-escolar e o 1.º CEB têm aulas num outro edifício, e os alunos do 7.º e 8.º ano têm aulas num terceiro edifício. O quarto edifício alberga a sala polivalente, o espaço de convívio e o refeitório. A escola tem, ainda, muito espaço ao ar livre, sendo utilizado nos intervalos para o convívio entre os alunos.

De acordo com o Projeto Educativo (2019) (PE)¹, os alunos encontram-se, em geral, no ano de escolaridade adequado à idade. O grupo é considerado muito heterogéneo quer no que se refere aos níveis socioeconómicos, quer no que se refere às suas origens culturais. O agrupamento abrange alunos de dois bairros sociais com características que acentuam essa mesma heterogeneidade, pois “a população aí residente integra algumas famílias de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos” (p. 4). Ainda no PE (2019) pode ler-se “entre os mais jovens, salientam-se casos de abandono e de negligência que eles procuram ocultar e que são sempre de difícil intervenção” (p.4). Estas situações traduzem-se, muitas vezes, em problemas emocionais e desmotivação escolar com

¹ Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final do relatório.

consequências negativas no aproveitamento de algumas crianças e jovens. Contudo, a maior parte dos alunos são participativos e aderem às diversas atividades propostas.

1.2 A ação dos orientadores cooperantes

A ação pedagógica dos três orientadores cooperantes é muito diferente, contudo apresenta algumas similaridades. Há uma preocupação em promover o interesse e a motivação dos alunos através da utilização privilegiada de recursos digitais em detrimento de uma menor utilização do manual escolar.

A participação dos alunos é muito valorizada, sendo de salientar que os três professores fomentam a discussão em grande grupo e acolhem as opiniões, ideias e questões dos alunos.

É manifesta a constante preocupação de que todos os alunos atinjam os objetivos previstos, assentando a ação pedagógica no princípio orientador da diferenciação pedagógica. Este cuidado é visível quer nos momentos de trabalho, quer, nomeadamente, nas avaliações sumativas. Em ambas as turmas, existem alunos com necessidades de saúde especiais. Assim, as avaliações sumativas destes alunos sofrem algumas modificações. Os docentes recorrem frequentemente a questões de escolha múltipla nas avaliações adaptadas. No decorrer das aulas, esta diferenciação pedagógica traduz-se num maior apoio a estes alunos, na realização de tarefas específicas e no incentivo constante à participação dos mesmos.

As salas de aula estão organizadas em mesas de dois elementos, promovendo desta forma o trabalho individual e a pares, sendo que o trabalho individual é o mais utilizado pelos orientadores cooperantes.

1.3 Regulação e avaliação dos processos de aprendizagem

Relativamente aos processos de regulação e avaliação, estes são implementados através da avaliação contínua, na qual é valorizada a participação do aluno em sala de aula e o trabalho desenvolvido. Para além da avaliação formativa, os alunos realizam, por período, entre uma a duas fichas de avaliação sumativa, com o objetivo de avaliar os conteúdos abordados. É de referir que no período da PES II, na área curricular de Português, os alunos não realizaram essa ficha de avaliação, pois realizou-se a prova comum do 6.º ano. Contudo, numa das turmas, a orientadora cooperante tem implementado como rotina semanal a realização de uma questão de aula. A questão de aula é uma avaliação sumativa que tem como objetivo avaliar três domínios: oralidade, leitura e escrita e gramática. O objetivo da mesma é promover, nos

alunos, o hábito do estudo em casa. Esta avaliação é realizada sem aviso prévio da docente e dura, no máximo, vinte minutos.

1.4 Caracterização das turmas

No que diz respeito à caracterização das turmas, ambas pertencem ao 6.º ano de escolaridade e serão referidas como turma A e B.

A turma A é composta por 28 alunos, sendo 20 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Dois alunos estão destacados com necessidades de saúde especiais. Relativamente ao aproveitamento escolar este é bastante positivo, uma vez que a maioria dos alunos demonstra grande facilidade na aquisição de conhecimentos em ambas as disciplinas. Tendo em conta as avaliações do 1.º período, constata-se que, tanto a Português como a HGP existem apenas 3 negativas. Relativamente às competências sociais, destaca-se a participação e o interesse dos alunos nas variadas tarefas propostas e conteúdos trabalhados. Todavia, notava-se que os alunos tinham dificuldade em manter-se atentos em aulas muito expositivas em que não lhes era solicitada a realização de qualquer tarefa mais prática.

A turma B é composta por 28 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Dois alunos estão destacados com necessidades de saúde especiais. Tal como a turma A, esta revela um aproveitamento escolar bastante positivo, pois não se verificou, no 1.º período, nenhuma negativa em ambas as disciplinas. Relativamente ao comportamento, os alunos são igualmente participativos e interessados. Destaca-se o interesse em cumprir pequenas tarefas propostas nalgumas aulas, a realizar fora do tempo destas, revelando interesse pelas aprendizagens. Contudo, tal como na turma A, na sala de aula, quando as aulas tinham um teor apenas expositivo, os alunos mostravam-se desatentos.

1.5 Problemática de intervenção

Tendo em conta as duas semanas de observação da PES II, verificaram-se semelhanças nas potencialidades e fragilidades das duas turmas, sendo que se destacam maiores fragilidades nas competências sociais, como é possível observar na tabela 1.

Tabela 1*Potencialidades e fragilidades das turmas de 2.ºCEB*

Potencialidades	Fragilidades
Participativos Interessados Têm uma leitura fluente	Falta de concentração em momentos de exposição muito prolongada Dificuldade em selecionar informação relevante Pouca capacidade de síntese Gramática

Nota: Cf. Do PI do 2.ºCEB

Com base nas potencialidades e nas fragilidades identificadas em ambas as turmas, formularam-se três **questões** que orientaram a definição dos objetivos gerais (OG) do Plano de Intervenção (PI): a) como desenvolver a capacidade de síntese?; b) como melhorar a competência de recolha e seleção de informação relevante?; e c) como aumentar os níveis de concentração nas atividades da sala?

Tendo em conta as questões anteriormente referidas, foi definida a **problemática**: «*Garantir a diversidade de atividades na sala de aula permite desenvolver as capacidades de recolha e tratamento da informação, da elaboração de sínteses e de concentração*».

Foram definidos os seguintes **objetivos gerais**: a) desenvolver a capacidade de síntese; b) melhorar a competência de recolha e seleção de informação relevante; c) aumentar os níveis de concentração nas atividades da sala de aula. Para cada objetivo geral, foram definidas **estratégias** globais de intervenção e **atividades** a serem realizadas, sintetizadas na tabela 2.

Tabela 2*Objetivos gerais e estratégias globais de intervenção – 2.ºCEB*

Área Curricular	Objetivo geral	Estratégia	Atividades
Transversal (PT/HGP)	OG A. Desenvolver a capacidade de síntese	- Implementação de atividades diversificadas que impliquem a construção de resumos	- Leitura e interpretação de textos expositivos; - Escrita de resumos; - Construção de um quadro síntese sobre as características de um resumo; - Distinção entre informação essencial e acessória; - Implementação de uma grelha de planificação e revisão de texto; - Reflexão e comparação de resumos escritos antes e depois da intervenção; - Construção de quadros-síntese e de mapas de conceitos.

Transversal (PT/HGP)	OG B. Melhorar a competência de recolha e seleção de informação relevante	- Promoção de atividades de leitura e interpretação de textos diversos e histórico-geográficos	- Interpretação e análise de diversas fontes histórico-geográficas (fontes escritas, mapas, gráficos, vídeos, imagens, entre outros); - Leitura e interpretação de textos diversos.
Competência Social	OBG C. Aumentar os níveis de concentração em sala de aula	- Promoção de atividades que envolvam os alunos no processo de aprendizagem	- Pesquisa e apresentação de trabalhos sobre a segunda metade do século XIX; - Pesquisa e apresentação de trabalhos sobre os contos; - Fichas de trabalho realizadas a pares.

Nota: Cf. Do PI do 2.ºCEB

1.6 A avaliação

Os processos de avaliação e regulação da implementação das estratégias e atividades referidas foram concretizados, essencialmente, através da observação direta, registada posteriormente em grelhas de observação e da análise das produções dos alunos. Foram ainda realizadas fichas de avaliação, a pedido dos orientadores cooperantes, que contribuíram igualmente para a avaliação do PI e das aprendizagens dos alunos.

No que concerne a avaliação dos objetivos gerais do PI, os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de registo de observação e as produções dos alunos em sala de aula. A avaliação foi realizada em ambas as turmas e tiveram as duas os mesmos resultados.

De modo a avaliar o OGA, no início da intervenção, na área disciplinar de Português, os alunos realizaram uma atividade diagnóstica na qual produziram o resumo de um texto expositivo, lido e trabalhado em sala de aula. Esses resumos diagnósticos permitiram, posteriormente, realizar uma análise comparativa com o último resumo realizado, no fim das sete semanas de intervenção. Após a comparação das produções dos alunos, verificou-se uma pequena evolução na escrita de resumos, em ambas as turmas, contudo, alguns alunos ainda demonstraram algumas dificuldades na distinção entre informação essencial e informação acessória. A partir das grelhas de observação, preenchidas diariamente, é possível concluir que, na turma A, 79% dos alunos começou a planificar o texto antes de o produzir, e 68% consegue explicitar, de maneira sintética, as ideias do texto. Na turma B, 67% dos alunos começou a planificar os textos e 63% consegue explicitar, de maneira sintética as ideias do texto. Nas duas áreas curriculares foi ainda promovida a construção de quadros-síntese e de mapas de

conceitos e verificou-se, ao longo da prática, uma melhoria na construção dos mesmos, revelando progressivamente mais autonomia. Conclui-se, assim, que o OGA foi parcialmente atingido, sendo que o par teve a consciência de que a capacidade de síntese é uma competência de difícil aquisição e que deve continuar a ser trabalhada.

Quanto ao OGB constatou-se que não foi cumprido pois, apesar da constante análise de diferentes fontes de informação, com diversas linguagens, na realização das fichas de avaliação, nomeadamente em algumas questões de HGP, os alunos não foram capazes de recolher e selecionar a informação mais relevante das fontes apresentadas. Na elaboração das fichas de avaliação, o par teve o cuidado de apresentar fontes diversificadas de modo a avaliar o trabalho realizado ao longo das semanas de intervenção e, simultaneamente, auxiliar os alunos na realização das mesmas. Apesar da taxa de sucesso, na ficha de avaliação, ter sido de 70,2%, na turma A, e de 76,1%, na turma B, os alunos não recorreram às diferentes fontes de informação apresentadas para obter as respostas pretendidas. O facto de não recorrerem às fontes disponibilizadas refletiu-se em respostas incompletas. Estes resultados podem dever-se ao facto de este tipo de trabalho não fazer parte das rotinas das turmas e exigir ensino sistemático e explícito.

Relativamente ao OGC verificou-se uma evolução positiva nas duas áreas disciplinares, em ambas as turmas. Através da implementação de estratégias que permitiram que o aluno assumisse um papel ativo na construção do seu conhecimento, as turmas revelaram um comportamento mais adequado dentro da sala de aula. Privilegiaram-se atividades de descoberta e de envolvimento dos alunos na construção do seu conhecimento em detrimento de aulas muito expositivas.

De um modo geral, os alunos realizaram e concluíram todas as atividades dinamizadas no tempo pedido, mostrando-se focados e concentrados durante a realização das mesmas. Salienta-se ainda que, como foram promovidos os trabalhos a pares e em grupos, a conversa em sala de aula continuou, todavia, as conversas resumiam-se aos temas que estavam a ser abordados em sala de aula. Tendo em conta que os alunos, em ambas as turmas, não estavam habituados a trabalhar em colaboração com o outro e que demonstraram alguma resistência nesta dinâmica, após as sete semanas de intervenção, concluímos que: na turma A, 86% dos alunos passou a colaborar e a trabalhar com o par e, na turma B, aconteceu o mesmo com 85% dos alunos. Estes dados indiciam progressos no que se refere ao trabalho colaborativo e ao envolvimento nas tarefas.

Por fim, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, em ambas as áreas disciplinares, o empenho e a motivação dos alunos relativamente aos conteúdos abordados e às atividades dinamizadas, contribuíram para melhorar o aproveitamento das turmas. Os progressos verificados traduziram-se na melhoria das produções dos alunos, em geral, e também nos resultados obtidos nas fichas de avaliação realizadas. Quando analisados os dados recolhidos através das grelhas de observação preenchidas diariamente é possível concluir que houve uma evolução positiva.

1.7 Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB

Descrita a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do 2.º CEB, importa analisar e refletir sobre os aspetos positivos e negativos observados e vivenciados ao longo da mesma. Santos (2011) defende que o processo de reflexão em educação “representa uma condição indispensável para o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem” (p. 100). Oliveira e Serrazina, citados por Santos (2011), referem que a reflexão é “um pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspeção” (p. 100). A ação de reflexão dos professores possibilita a tomada de consciência do próprio conhecimento, seja ele teórico ou prático, de modo a possibilitar a reorganização desse conhecimento (Darsie & Carvalho, 1996). Santos (2011) acrescenta ainda que a reflexão, para além de se relacionar com o modo como o docente lida com os problemas da prática, ajuda-o a progredir no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Partilha-se com estes autores a importância que a reflexão sobre a ação do professor assume no seu desenvolvimento pessoal e profissional e procura-se, a seguir, refletir sobre os seguintes aspetos da PES II: a) desenvolvimento de competências dos alunos; b) métodos de ensino e aprendizagem e processos de organização e desenvolvimento do currículo; c) relação pedagógica; d) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais; e e) contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Refletindo criticamente sobre o percurso dos alunos é possível identificar algumas competências que os alunos desenvolveram com sucesso e outras em que revelaram maior dificuldade.

Começa-se por destacar que, no que refere aos conteúdos lecionados, os alunos atingiram os vários objetivos estabelecidos, sendo prova disso os resultados das fichas de avaliação e o sucesso com que realizaram várias tarefas implementadas em sala de aula. Considera-se que houve competências importantes, relacionadas com os objetivos definidos, que foram adquiridas através da implementação do PI. No início da prática,

os alunos não tinham a noção do que era um resumo nem sabiam sintetizar um texto. Após a intervenção, o conjunto das duas turmas revelou uma maior capacidade de síntese e já sabia definir as várias etapas de construção de um resumo. Ao nível das competências sociais, a concentração melhorou uma vez que foram planificadas atividades que colocaram os alunos num papel ativo na construção dos próprios saberes o que, conseqüentemente, influenciou a participação e a atenção dos mesmos no decorrer das aulas. O trabalho em pares ou em pequenos grupos contribuiu também para o desenvolvimento de competências sociais.

Por outro lado, assinalam-se também competências em que os alunos revelaram alguma dificuldade. Apesar de terem melhorado a capacidade de síntese, os alunos continuaram a ter dificuldades em distinguir a informação essencial da informação acessória. A dificuldade de análise e interpretação de diversas fontes de informação não foi totalmente atingida como já foi referido anteriormente. Todavia, é essencial referir que estas duas competências são de difícil aquisição, sendo que deve existir um trabalho contínuo, não só este ano letivo como nos seguintes. Conscientes de que deve existir esse mesmo trabalho, o par, em conjunto com os professores cooperantes, implementou dinâmicas que iriam ser reforçadas pelos mesmos após o fim da intervenção, existindo, desta forma, um trabalho contínuo. Tal como é apresentado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes (...) que pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas (...) que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (p. 19).

Em relação ao ensino e aprendizagem destacam-se duas dimensões que o par considerou serem fundamentais no processo de planificação e operacionalização dos conteúdos a abordar durante a prática: diferenciação pedagógica e motivação.

A diferenciação pedagógica é um procedimento que “procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns” (Gomes, citado por Henrique, 2011, p. 169-170). Como tal, a prioridade era apoiar corretamente os alunos com maiores dificuldades, uma vez que nenhum membro do par, na prática do ano anterior, tinha valorizado esta questão. Refletindo sobre a prática desenvolvida, houve a preocupação em diferenciar as atividades, em apoiar os alunos com menos autonomia e em adequar os instrumentos de avaliação. No que se refere à avaliação, em ambas as turmas, teve-se o cuidado de adaptar adequadamente

as fichas para os alunos com necessidades de saúde especiais substituindo questões de resposta fechada por questões de escolha múltipla, dando hipóteses para completar textos com lacunas, em vez de terem de completar a lacuna sem qualquer ajuda.

Durante as aulas foi feito um esforço para promover a participação dos alunos com mais dificuldade e menos participativos. Apesar disso, sentiram-se dificuldades em gerir a promoção da participação no decorrer das aulas. Frequentemente, os alunos mais participativos monopolizavam a palavra, respondendo ao que era pedido e questionando quando tinham dúvidas, deixando pouca oportunidade para os mais tímidos. Muitas vezes os alunos menos participativos, que precisavam de ser solicitados a participar eram um pouco preteridos. Apesar desta dificuldade, nos momentos de correção de exercícios e de construção de esquemas ou mapas de conceitos, procurou-se sempre incentivar a participação destes alunos, de modo a tentar entender se tinham algumas dúvidas ou se sentiam dificuldade. É de salientar que, nas últimas duas semanas de intervenção, se notou que estes alunos foram perdendo a timidez e, sem que fossem solicitados, os mesmos pediam para intervir e participar na discussão ou na correção de exercícios.

No que se refere à motivação, este termo é definido como “um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do individuo e que o empurra, o impulsiona a uma ação” (Garrido, 1990, citado por Siqueira & Wechsler, 2006, p. 21), neste caso a ação é o processo de aprendizagem por parte do aluno. Lourenço e Paiva (2010) apontam a motivação dos alunos como um importante desafio que os professores devem ter em conta, uma vez que tem implicações na qualidade do envolvimento do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Os mesmos autores (2010), citando Alcará e Guimarães, defendem que “o aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios (p. 133). Desta forma, os alunos conseguem encontrar razões para aprender, melhorar, descobrir e rentabilizar competências.

Tendo em conta a importância da motivação dos alunos para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, planificaram-se atividades mais dinâmicas e que os alunos nunca tinham experienciado. Dessas atividades destacam-se três: a realização de jogos e de *role-plays* e a utilização de *websites*.

Uma vez que os alunos demonstravam falta de interesse no domínio da gramática, construíram-se um conjunto de jogos de modo a cativá-los e na tentativa de facilitar a aprendizagem de conteúdos. Braga et al. (2007) explicitam que, no processo

de ensino e aprendizagem, o jogo é “um facilitador da aprendizagem muitas vezes de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno, que desenvolveria a sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação” (p.5). Santos (2013) completa esta ideia afirmando ainda que “os jogos são uma forma de ajudar os alunos a aprender, consolidar e interiorizar as várias estruturas gramaticais” (p. 26). Desta forma, a construção de vários jogos dinamizados ao longo da prática foi uma preocupação constante, tendo sempre em consideração a necessidade de promover a aprendizagem dos alunos através da descoberta, indo ao encontro dos interesses dos mesmos e tendo em conta as características do contexto escolar (Lourenço & Paiva, 2010). A dinâmica dos *role-plays* foi implementada na disciplina de HGP. Dohme, citado por Rodrigues (2011), explicita que esta metodologia “coloca o aluno no centro da ação, provocando a pesquisa, a investigação, propiciando a interação aluno-aluno” (p. 1247). Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais motivador e dinâmico, estimulando “o desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico, abstração, resolução de problemas, cooperação, diminuição da timidez” (Ferreira-Costa, Lima, Rodrigues & Galhardo, 2007, p. 109). Por fim, a utilização de *websites* facilitou a dinamização de algumas aulas. A análise de *websites* como, por exemplo, o “PordataKids” facilitou o início de conteúdos, uma vez que permitiu partir do geral para o particular. A *internet* tem potencial para criar ambientes de aprendizagem inovadores e desafiantes e melhora, simultaneamente, a atitude dos alunos face à aprendizagem porque possibilita que esta se realize de forma interativa e dinâmica, motivando os alunos (Cruz, 2013).

Pintrich e Schunk, citados por Siqueira & Wechsler (2006), apontam que “a motivação para a aprendizagem pode ser avaliada por meio de observações diretas de comportamentos, pelo julgamento de outros e por relatos e auto-avaliações. As observações diretas estão relacionadas com a análise dos comportamentos de um estudante que poderiam ser indicativos de aspetos motivacionais” (p. 23). Durante a dinamização das atividades anteriormente explicitadas e outras que foram implementadas durante a prática, foi visível que os alunos estavam interessados, envolvidos nas mesmas e motivados. Após a realização das mesmas, o *feedback* transmitido pelos alunos foi igualmente positivo, uma vez que referiam que gostavam das atividades e pediam constantemente para dinamização de mais atividades do género. A nível das aprendizagens, constatou-se que os alunos adquiriram a maioria dos conhecimentos e dos conceitos abordados, recordando-os em aulas posteriores e, muitas vezes, relacionavam-nas com outros temas. Estas aprendizagens foram observadas concretamente na turma na qual dinamizámos as aulas de Direção de

Turma, isto porque eram abordados assuntos da atualidade e, muitas vezes, os alunos faziam comparações.

Relativamente à relação pedagógica, Esteves (2012) define esta relação como um processo amplo, que não se cinge a um ato exclusivo de atitudes dos professores e alunos, mas que envolve também outros intervenientes como encarregados de educação, escolas e a sociedade. Contudo, Amado, citado por Esteves (2012), refere que a reciprocidade de sentimentos e de comportamentos influencia a relação que se estabelece entre o professor e os alunos, traduzindo-se “numa relação direta entre a ‘simpatia’ do professor e a adesão afetiva e comportamental do aluno” (p. 25).

Desta forma, e refletindo criticamente sobre a relação criada com ambas as turmas, é possível concluir que a mesma foi muito positiva. Tendo em conta o tempo da prática e a impossibilidade de criar ligações com as famílias e com a escola, as turmas criaram uma boa ligação com o par de estagiárias. Esta relação tornou-se mais intensa com a turma em que houve a possibilidade de participar nas aulas de Direção de Turma, uma vez que aí eram abordados temas do interesse dos alunos e as conversas eram mais informais. As características destas aulas permitiram que os alunos se sentissem mais à vontade. Esse à vontade era notório aquando a chegada dos alunos à sala de aula, uma vez que os mesmos contavam novidades ou situações que aconteciam entre eles nos intervalos. O facto de os alunos se sentirem à vontade com o par de estágio evidencia que se criou uma ligação de proximidade, o que facilitou, posteriormente, as dinâmicas em sala de aula e o respeito para com as estagiárias. Tal como explicita Dupont, citado por Esteves (2012), “se os sentimentos individuais e as necessidades que se desenvolvem paralelamente aos processos intelectuais de aprendizagem são ignorados, o movimento global de desenvolvimento da pessoa sofre inevitavelmente com isso” (p. 23).

Por fim, refletindo sobre a regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais realizou-se com base nas fichas de avaliação propostas pelos professores cooperantes, nas produções dos alunos e na observação direta dos comportamentos e atitudes. As fichas de avaliação possibilitaram uma avaliação sumativa das aprendizagens realizadas durante o tempo da intervenção. Contudo, o par valorizou mais as produções orais e escritas dos alunos e a observação direta dos comportamentos e atitudes, isto porque possibilitaram observar a evolução gradual de cada aluno, inclusive o interesse e o esforço.

Promoveu-se também a autoavaliação, considerando-se, segundo Marques (2015), que a mesma tem “uma importante função formativa e educativa e favorece o

desenvolvimento progressivo da aprendizagem, a responsabilização e a autonomia intelectual do aluno” (p. 26). A autoavaliação implicou uma reflexão crítica sobre as suas produções, o que permitiu que os alunos tomassem decisões que lhes permitiam controlar e orientar as aprendizagens. Para ajudar neste processo que, por vezes, é difícil, faziam-se comentários e observações para facilitar a identificação, por parte dos alunos, dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos.

Valorizou-se esta dimensão da avaliação de aprendizagens, sobretudo nos momentos de trabalho a pares e em pequenos grupos. Recorrendo à autoavaliação nestes momentos promove-se uma reflexão mais crítica do trabalho produzido pelos elementos do grupo ou par. Os alunos, em ambas as turmas, não estavam habituados a trabalhar a pares e em grupo, pelo que, no início, a adaptação a esta metodologia de trabalho foi difícil. Contudo, agora com algum distanciamento, é possível concluir, que os alunos melhoraram as suas competências sociais, habituando-se a trabalhar em conjunto, aprendendo a respeitar as opiniões e as ideias dos colegas e, conseqüentemente, a desenvolver a cooperação. Johnson, Johnson e Holubec, citados por Amaral (2016) definem a aprendizagem cooperativa como “uma estratégia didática em que são formados grupos pequenos de alunos e estes trabalham juntos para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros elementos do grupo” (p. 19). Carneiro (2000) também explicita que “o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (p. 94). Esta metodologia permitiu envolver todos os alunos, sendo este um grande objetivo do par, uma vez que existiam dois alunos repetentes que raramente participavam nas atividades propostas. Ao trabalharem em pequenos grupos, e tendo em conta que o trabalho era distribuído equitativamente por todos, os alunos em questão acabavam por dar o seu contributo. Destaca-se ainda a realização dos *role-plays* que permitiu avaliar a evolução do comportamento social dos alunos. Com a realização dos mesmos, os alunos demonstraram saber trabalhar cooperativamente o que se refletiu no resultado final de cada grupo.

Tendo em conta todos os aspetos positivos e negativos destacados nesta reflexão, faz-se um balanço positivo da prática no 2.º CEB. Interpretam-se os erros cometidos como uma aprendizagem e com a firme decisão de os ultrapassar através da reflexão e da constante formação ao longo da vida, tendo sempre presente o objetivo de vir a ser uma profissional competente. Estas semanas de intervenção permitiram perceber a importância de conseguir cativar e motivar os jovens de modo a que todos possam progredir nas suas aprendizagens. Permitiram também ganhar consciência de que esta não é uma tarefa fácil. Encara-se esta dificuldade como um desafio que será

constante ao longo dos anos, uma vez que os interesses dos alunos se vão alterando, exigindo-se do professor um constante investimento para ser capaz de envolver os alunos nas suas aprendizagens e fazer com que os alunos queiram voluntariamente aprender e não estejam na escola porque é isso que se espera deles.

2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

A Educação Literária é fundamental na formação dos jovens uma vez que contribui para melhorar competências de leitura e de escrita, fomenta o gosto pela leitura e possibilita que os jovens tenham um olhar reflexivo e crítico sobre o mundo que os rodeia (Bento & Balça, 2016). Desta forma, as mesmas autoras referem que o contacto dos jovens com a literatura deve ocorrer precoce e diariamente para que exista o maior número possível de experiências de leitura, permitindo um aumento gradual no conhecimento do mundo e da sociedade.

Atualmente, com a crescente oferta de entretenimento, nomeadamente com as novas tecnologias, muitos alunos não leem e não frequentam ou usufruem da área da biblioteca na sala de aula e da biblioteca escolar, o que permite constatar que existe, cada vez mais, desinteresse na leitura. Barros (2014) afirma que “a Literatura contém em si a essência para cativar o leitor” (p.21), contudo “sabemos também, que não se nasce leitor e que ninguém ama o que não conhece, o que nos leva a concluir que é necessário ensinar a gostar de livros e a gostar de ler” (Barros, 2014, p.21).

Azevedo e Balça (2016) referem que os indivíduos se formam leitores ao longo da vida, desde o berço, através da família, da escola, das bibliotecas, do grupo de amigos e da sociedade em geral. É através destes agentes que surge

a necessidade de fertilizar, com boas práticas e com experiências positivas, as atividades de leitura, ajudando, desde cedo, a criança a construir o seu projeto pessoal de leitura, ou seja, ajudá-la a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer. (Azevedo e Balça, 2016, p.1)

Na escola, o professor, enquanto mediador de leitura, deve certificar-se que fomenta, ou mantém, o hábito de leitura nos seus alunos, através da dinamização de atividades diversificadas que envolvam a leitura de obras interessantes e variadas. O envolvimento das famílias na Educação Literária dos seus educandos pode ser igualmente promovido, de forma integrada, através de diversas atividades e estratégias implementadas em sala de aula e fora dela.

Todavia, o desenvolvimento da Educação Literária, nos jovens, não diz respeito apenas aos hábitos e ao gosto que os mesmos têm pela leitura. O desenvolvimento desta competência é igualmente avaliado pela capacidade que os alunos têm em apreciar e compreender as obras literárias. Tal como Giasson, citada por Paulos (2019), refere, a apreciação de um livro implica que o leitor passe por três estádios: a compreensão, a interpretação e a reação, só depois é que o mesmo tem competência para realizar uma apreciação crítica do texto.

Assim, conscientes da importância e da influência positiva que a leitura tem no desenvolvimento de variadas competências de um indivíduo ao longo de toda a sua vida, optou-se por realizar o estudo em torno do desenvolvimento da Educação Literária. Tendo em conta a situação que impediu a realização prática do mesmo, não foi possível perceber se este tema seria uma fragilidade ou uma potencialidade da turma. Todavia, importa salientar que independentemente deste importante aspeto, a realização de projetos em torno da leitura é sempre vantajosa, uma vez que estes potenciam a criação de hábitos de leitura, quando existe uma fragilidade, ou contribuem para o enraizamento desses hábitos, quando esta característica é uma potencialidade na turma.

Tendo em consideração as premissas apresentadas anteriormente, pensou-se que a implementação do Caderno de Leituras poderá ser uma estratégia para o desenvolvimento da Educação Literária. A problemática que enforma o estudo prende-se com o contributo que a implementação do Caderno de Leituras pode ou não dar para o desenvolvimento de competências de Educação Literária, nomeadamente ser capaz de reagir a textos literários e, posteriormente, apreciar esses mesmos textos.

Posto isto, emergiram as seguintes **questões orientadoras**:

- i) De que forma o Caderno de Leituras desenvolve nos alunos a competência de reagir a textos literários?
- ii) Qual o impacto do Caderno de Leituras na promoção de hábitos de leitura?
- iii) De que forma o Caderno de Leituras facilita o envolvimento das famílias nos hábitos de leitura dos seus educandos?

Na sequência da problemática de investigação e das questões orientadoras, formularam-se os seguintes **objetivos gerais**:

- i) Avaliar o impacto do Caderno de Leituras no desenvolvimento da capacidade de reagir e apreciar textos literários;
- ii) Avaliar o contributo da realização de um Caderno de Leituras, em sala de aula e em família, para a criação de hábitos de leitura.

Formularam-se ainda os seguintes **objetivos específicos**:

- i) Identificar hábitos de leitura dos alunos;
- ii) Identificar e caracterizar o papel dos encarregados de educação na promoção de hábitos de leitura.

Tendo em conta a problemática e os objetivos definidos foram estabelecidas as **fases de investigação** que são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 3*Fases de investigação do estudo*

Fase	Calendarização	Tarefas
Observação	nas duas semanas de observação	Realização de uma entrevista ao professor cooperante;
		Preenchimento dos inquéritos por parte dos alunos;
		Preenchimento dos inquéritos por parte dos encarregados de educação;
		Entrega das autorizações aos encarregados de educação;
		Produção inicial: texto de opinião;
Intervenção	1ª semana de intervenção	Implementação do Caderno de Leitura;
	uma vez por semana	Realização da hora do conto;
		Realização dos registos no Caderno de Leitura;
	todas as segundas-feiras	Apresentação dos Cadernos de Leitura;
nas duas primeiras semanas de intervenção	Sequência didática sobre o texto de opinião;	
Avaliação	todas as sextas-feiras	Análise dos Cadernos de Leitura;
	7ª semana de intervenção	Produção final: texto de opinião;
		Preenchimento dos inquéritos por parte dos alunos;
		Preenchimento dos inquéritos por parte dos encarregados de educação;
	Realização de uma entrevista ao professor cooperante.	

Nota: Elaboração própria

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se enquadrar teoricamente o estudo com o objetivo de explicar e aprofundar os conceitos associados à temática. No processo investigativo, a fundamentação teórica é fundamental pois, tal como Feijó (2017) explicita, “no itinerário da investigação, a teoria constitui o pano de fundo, ou seja, o molde do processo, desde a formulação do problema até à identificação de respostas sobre o problema em causa” (p. 53). Neste capítulo, serão abordadas questões relacionadas com a leitura, a sua promoção e a estratégia do Caderno de Leituras.

3.1 Leitura

As competências de leitura e escrita são competências que ajudam a melhorar a qualidade de vida dos indivíduos na sociedade. Sendo a leitura o conceito chave do presente relatório importa definir esta competência, mencionando a sua importância e apresentando as suas finalidades.

3.1.1 O conceito de leitura

A leitura é o ato de ler. Etimologicamente, a palavra ler deriva do latim “legere” que significa conhecer, descobrir, interpretar as palavras que são lidas. Segundo Raimundo (2007), durante muito tempo, a leitura era apenas vista como a descodificação de fonemas mas, com o início dos estudos dialéticos, a leitura passou a ser considerada “um suporte propício para o dialogismo entre autor e leitor, revelando uma nova visão extremamente rica, abrindo espaço para a subjetividade, para a expansão da criatividade, incentivando a leitura coletiva e, conseqüentemente, a interação entre os homens” (p. 108). Atualmente são vários os autores que definem o conceito de leitura.

De acordo com Orlandi, citado por Delanoy (2008), a leitura é uma atividade de interpretação e compreensão, na qual o leitor não interage com o texto, mas com um leitor virtual, criado pelo autor no momento da produção discursiva. Nesta concepção, existe uma relação entre sujeitos, e não entre um sujeito e um objeto. Kleiman, igualmente citado por Delanoy (2008), define a leitura “como uma prática que reflete as crenças e os valores do grupo social em que o ser humano foi criado” (p. 11) e explicita ainda que a leitura é “um processamento cognitivo baseado em modelos sobre como as informações são processadas: desde o material linguístico (percepção das letras) até ao uso do conhecimento armazenado na memória” (p. 11). Leffa (1996) complementa esta ideia referindo que a leitura é um processo de representação, isto porque apesar de não proporcionar um acesso direto à realidade, a leitura recorre a elementos da realidade para reconhecer o mundo. A autora refere ainda que “ler é (...) reconhecer o mundo através de espelhos” (p. 10), isto porque a leitura é o reflexo da realidade. Morais, citado

por Graça (2009) refere ainda que a leitura é um ato cognitivo, que exige “a apropriação de técnicas de representação da realidade que têm como suportes a visão e as competências fonológica e grafemática” (p. 12).

Sim-Sim (2009) também define o conceito de leitura, caracterizando-a como “um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidade e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal” (p. 9). Sim-Sim (2007) defende ainda que um bom nível de compreensão da leitura depende da eficácia na identificação de palavras, do conhecimento da língua de escolarização, do domínio lexical, das experiências individuais de leitura e das experiências e conhecimento que o leitor tem do mundo.

Coscarelli e Novais (2010) referem também que a leitura é um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas. Considera-se ainda que a leitura pressupõe uma ação dinâmica de diversos domínios de processamento e que envolve

desde a perceção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido (Coscarelli & Novais, 2010, p. 36).

Sousa, nas palavras de Carvalho e Sousa (2011), acrescenta ainda que a leitura possibilita ao leitor “a evasão, a descoberta de outros espaços, tempos, mundo e outras vidas (...) compreender melhor o mundo, desenvolver estruturas afetivas, (...) [ter] maior desenvolvimento social (compreensão dos outros), [e] alargar os conhecimentos” (p. 111).

Giasson (2000) menciona que existem três grandes variáveis que influenciam este processo: o texto, o leitor e o contexto. No que concerne a variável leitor, esta é a variável mais complexa e inclui as estruturas cognitivas e afetivas do leitor, que afetam a compreensão e a relação do mesmo com os textos. As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos da língua, nomeadamente os conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos e ao conhecimento que o leitor possui sobre o mundo. Adams e Pruce, citados por Giasson (2000) referem que “a compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento (...) quantos mais conhecimentos os alunos tiverem adquirido, maiores serão as suas possibilidades de sucesso na leitura” (p. 27-28). Relativamente às estruturas afetivas, a mesma autora considera que estas remetem para a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor.

Na variável texto, Silva et al. (2011) referem que “as características do texto vão influenciar o processo de leitura, na medida em que diferentes tipos de texto solicitam diferentes atitudes de leitura” (p. 7). Desta forma, importa considerar os seguintes aspetos: a intenção do autor e o género literário, a estrutura do texto e o conteúdo. O género literário é escolhido consoante a intenção do autor, seja ela a de persuadir, informar ou distrair. A estrutura do texto remete para o modo como as ideias se organizam e o conteúdo diz respeito ao tema e aos conceitos apresentados (Giasson, 2000). Estes aspetos “permitem reforçar a importância de se proporcionar múltiplas experiências de leitura, que ajudem a consolidar (...) ‘modelos mentais’ sobre os diferentes tipos de texto” (Silva et al., 2011, p. 8).

Por fim, a variável contexto engloba as condições nas quais o leitor se encontra quando lê um texto, sendo possível distinguir três tipos de contextos: psicológico, social e físico (Giasson, 2000). Por contexto psicológico entende-se o interesse, a motivação e a intenção na leitura, por parte do leitor. O contexto social compreende “todas as formas de interação que podem produzir-se no decurso de uma atividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares” (Giasson, 2000, p. 42). O contexto social remete para as condições físicas e materiais em que decorre o processo de leitura.

Tendo em conta os autores referidos, considera-se que ler é, fundamentalmente, compreender. É um ato cognitivo complexo, envolvendo as variáveis leitor, texto e contexto e supondo interação entre estas três. O desenvolvimento da compreensão leitora engloba vários fatores que devem ser tidos em conta e valorizados aquando da implementação de estratégias de ensino da leitura.

3.1.2 A importância da leitura

A leitura, feita por prazer, está associada a inúmeros benefícios dos quais Guthrie, citado por Coutinho e Azevedo (2007), destaca o aumento de competências literárias em leitura e escrita, o aumento da aquisição de vocabulário e o aumento geral do conhecimento do leitor.

Segundo Sabino (2008) a leitura é uma via para entender a realidade e o ato de ler e refletir sobre o que se lê é essencial para a produção de conhecimento. A leitura permite que o leitor descubra novos aspetos da vida, possibilitando uma melhor compreensão do outro, ampliando desta forma os seus horizontes percecionais. Cadório (2001) refere também que a leitura permite o aperfeiçoamento do leitor como pessoa, tendo uma intervenção na construção da personalidade do mesmo. Assim, a leitura é considerada “um alicerce da sociedade de conhecimento dado que ela promove a libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania” (Sabino, 2008, p. 1).

A leitura assume ainda uma importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita o enriquecimento de vocabulário, a aquisição de novas estruturas de frase e de novos contextos vocabulares (Cadório, 2001). Sabino (2008) acrescenta ainda que a leitura contribui para o desenvolvimento das capacidades de análise crítica de síntese e uma maior fluência na comunicação oral e escrita.

Progressivamente, os leitores tornam-se mais autónomos cultural e civicamente, aprendem a “explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar a ser (...) menos passivos, mais ágeis e com mais defesas (Cadório, 2001, p. 39).

Considera-se que o domínio da leitura é, de facto, fundamental para o sucesso do indivíduo ao longo da sua vida. É através da leitura que se acede ao conhecimento de forma privilegiada. Dificuldades na leitura traduzem-se, muitas vezes, em dificuldades escolares em muitas áreas disciplinares. Ler bem possibilita uma constante atualização ao longo da vida e permite também viver momentos de recreação muito gratificantes.

3.1.3 As finalidades da leitura

A leitura pode ter diversas finalidades, entre as quais, Sabino (2008) destaca: a leitura pelo prazer de viver a narrativa (puro deleite espiritual), a leitura para atualização científica e literária, a leitura para obter informação sobre aspetos do quotidiano e a leitura para construção de conhecimento e produção de novos textos. Nos primeiros anos de vida, a leitura assume a finalidade de puro deleite, uma vez que os alunos sentem apenas prazer pela narrativa. Muitas vezes, nas idades mais novas, familiares e educadores selecionam convenientemente o conteúdo das histórias lidas, para que haja um potencial educativo (Sabino, 2008). Esta preocupação com o potencial educativo não deve substituir-se à leitura do puro prazer. Quando o leitor já sabe ler e escrever, o mesmo autor refere que a leitura passa a ter finalidades mais abrangentes, uma vez que o leitor já consegue compreender o texto e relacioná-lo com as suas próprias vivências.

Cadório (2001) apresenta cinco dimensões da leitura: informativa, formativa, socializadora, lúdica e estética. No que diz respeito à dimensão informativa, esta é uma dimensão de carácter mais funcional, uma vez que é imprescindível saber ler para realizar as atividades básicas do dia-a-dia, como ler o jornal, ver televisão, realizar tarefas escolares, entre tantas outras que permitem a integração social. Tal como refere a autora “uma sociedade de informação, como esta em que se vive, é impensável sem destreza de leitura, uma vez que esta é um dos veículos mais importantes na

apropriação das informações e na comunicação humana” (p. 38). Através desta dimensão informativa, os leitores vão construindo as suas capacidades de reflexão, criatividade e de sentido crítico (Graça, 2009). Relativamente à dimensão formativa, esta é “uma vertente que justifica que se valorize a leitura, (...) pela sua profundidade, pelas suas características tão ricas, a leitura afigura-se como um potencial e manancial dignos de serem explorados e vivenciados” (Cadório, 2001, p. 40).

A dimensão socializadora da leitura permite que existam experiências, que se renovam constantemente, nas quais se podem encontrar padrões, valores e modos de agir e pensar que podem assemelhar-se, ou não, às nossas práticas e crenças. Cadório (2001) afirma que

vive-se numa sociedade em que cada vez se deve dar mais lugar à diferença e o livro permite que nos tornemos participantes em histórias, que não a nossa, e que se recolham dessa viagem pedaços do outro que é diferente de nós” (p. 40).

Nessas viagens o leitor pode conhecer outras formas de olhar o mundo e conhecer as sociedades de outras épocas, o que torna a leitura numa forma de acesso à herança cultural. Graça (2009) acrescenta que o contacto com outras personagens, espaços e histórias, auxiliarão o leitor na compreensão de si mesmo e do mundo. Desta forma, “quanto mais o leitor usufruir daquilo que lê e conhece, maior será a qualidade da sua intervenção na sociedade como alguém ativo, crítico e dinâmico” (Cadório, 2001, p. 40).

No que concerne à dimensão lúdica, a leitura permite ao leitor ter uma sensação de liberdade e proporciona-lhe um distanciamento dos constrangimentos do quotidiano, “mergulhando noutras experiências, a consciência fica liberta para se unir a outra realidade num universo fictício” (Cadório, 2001, p. 41). Por fim, no que respeita à dimensão estética, a autora apenas refere que “ler uma obra da literatura é ter contacto como uma forma artística e a beleza é gratuita” (p. 41).

Importa ainda salientar que, segundo Cerrillo, citado por Balça (2007), pretende-se que a criança aprenda a ler, contudo também se deve levar a criança a sentir prazer com a leitura, que aprenda a valorizar os livros e, desta forma, ter uma experiência pessoal de leitura. Esta mesma experiência “permitirá ao leitor ter um conhecimento cultural amplo, fazer uma análise do seu mundo interior, ter a capacidade para interpretar a realidade exterior” (p. 133).

A leitura tem, de facto, muitas finalidades e a ela recorreremos em múltiplas circunstâncias. O domínio da leitura possibilita a vivência de diversas experiências leitoras que não influenciam apenas o desenvolvimento de competências escolares, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

3.2 Educação Literária

A Educação Literária é uma competência fundamental na educação e formação dos jovens, uma vez que permite múltiplas aprendizagens. A Educação Literária ajuda a alargar os horizontes culturais, a conhecer melhor outros povos, outras culturas e lugares tornando os indivíduos mais recetivos à diferença e à aceitação dos outros.

3.2.1 O conceito de Educação Literária

Os textos literários apresentam uma variedade de realidades que permitem ao leitor alargar o seu conhecimento do mundo e, conseqüentemente, adquirir novas experiências que o enriquecem, promovendo o pensamento crítico. Azevedo (2006) caracteriza a leitura literária como uma atividade cognitiva e cultural, geradora de um enriquecedor prazer estético, intelectual e cultural que pressupõe “uma adequada exercitação, o conhecimento e domínio, por parte do leitor, de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário” desenvolvendo a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, não é inato, mas social e culturalmente adquirido” (p. 18-19).

Rechou, citado por Azevedo e Balça (2016) refere que “a educação literária procura que o leitor desenvolva um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o auxiliem a fertilizar a sua competência enciclopédica, em particular a competência intertextual” (p. 2). O desenvolvimento deste conjunto de saberes é promovido e alargado pelo acesso a uma diversidade de textos, géneros e estilos literários, uma vez que é através da experiência que se ativa o pensamento crítico, relacionando os textos lidos e comparando-os com a realidade. Silva et al. (2011) defendem que “a leitura de textos literários com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor (...) permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana que dá razão à vida” (p. 15).

Desta forma, o conceito de Educação Literária não diz apenas respeito à capacidade de aprender a ler textos literários ou a aprender a apreciar a literatura. Azevedo e Balça (2016) definem Educação Literária como o “desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e

contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar” (p. 3). Galván (2004) destaca ainda que o objetivo geral da Educação Literária não passa apenas pelo gosto que as crianças devem sentir ao ler, passam também por proporcionar leituras que permitam que as crianças e os jovens avancem para estádios de desenvolvimento superiores.

Em suma, a Educação Literária promove o desenvolvimento de várias competências, como a compreensão e a interpretação, melhorando assim a compreensão do mundo por parte do leitor. O desenvolvimento das mesmas requer que a experiência leitora seja construída através da diversidade de textos, de autores, e de situações permitindo também suscitar o prazer da leitura.

3.2.2 A Educação Literária nos documentos orientadores

A Educação Literária surge, nos conteúdos programáticos de Português, como um domínio autónomo e explícito apenas em 2012. Balça e Azevedo (2017) referem vários fatores que originaram o aumento da importância da Educação Literária em contexto escolar, tais como: o desenvolvimento da investigação científica; a formação inicial e contínua de professores sobre a temática; a generalização da Rede de Bibliotecas Escolares; e a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL). A inclusão deste domínio no Programa de Português decorre de uma “política de ensino” que contribui para a formação completa do aluno enquanto indivíduo e cidadão (Costa, 2015).

São vários os documentos orientadores atuais que fazem referência à importância da Educação Literária. Analisando o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCP) constata-se que os três ciclos de ensino apresentam o domínio de Educação Literária, sendo que nos dois primeiros anos de escolaridade este domínio é denominado como Iniciação à Educação Literária. O PMCP (2015) refere que este domínio “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (p. 8). No que diz respeito ao 1.º CEB, para cada ano de escolaridade, foram definidas sete obras destinadas à leitura orientada em sala de aula pelo professor. Esta lista é ainda complementada por obras indicadas pelo PNL, promovendo a leitura autónoma.

A análise às Aprendizagens Essenciais (AE) (2018) permite concluir que, ao longo do 1.º CEB, pretende-se que os alunos contactem diariamente com obras literárias, familiarizando-se assim com o hábito da leitura. Tal como é referido nas AE (2018), “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros

motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias” (p. 3). Estes recursos e estratégias vão possibilitando o desenvolvimento progressivo dos alunos nos vários domínios do Português (oralidade, leitura e escrita) assim como nas competências de reflexão sobre a língua e de apreciação do texto literário.

Por fim, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) apresenta, como uma das áreas de competências a desenvolver, a área “Linguagens e textos” que remete para o domínio da Educação Literária. À saída da escolaridade obrigatória pretende-se que, nesta área, os alunos sejam capazes de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (p. 21). Pretende-se ainda que os alunos dominem os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita, de modo a que compreendam, interpretem e expressem factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, oralmente e por escrito (Martins et al., 2017).

3.3 Competência leitora e competência literária

É através da Educação Literária que as crianças e os jovens adquirem os conhecimentos e as capacidades necessários para desenvolverem a sua competência leitora e literária. Estas duas competências inter-relacionam-se e beneficiam-se mutuamente.

A competência leitora é “uma atividade cognitiva, linguística, acrescida de uma organização de semelhanças entre enunciados, compreendendo, relacionando e integrando as informações que compõem o texto” (Brandão e Spinillo citado por Domingues, 2019, p.32). A autora refere ainda que esta é “uma habilidade efetiva para a aprendizagem dos conteúdos nas diferentes áreas do saber” (p. 32).

Silva et al. (2011) consideram que existem três grandes momentos do desenvolvimento desta competência. O primeiro momento é a fase da descoberta da linguagem escrita e acontece aquando da chegada do leitor à escola. O segundo momento é referente à aprendizagem formal da leitura, na qual o aluno já domina as técnicas da decifração. Este segundo momento não deve ultrapassar o final do segundo ano de escolaridade. No último momento o leitor já domina a técnica da leitura e estende-se até ao final da escolaridade ao longo de toda a vida.

Importa ainda salientar que o desenvolvimento da competência leitora deve ser promovido ao longo de toda a escolaridade “para garantir o acesso à literacia plena,

visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida” (Silva et al., 2011, p. 6).

No que diz respeito à competência literária Fillola (2004) define-a como um conjunto de saberes que permitem que o leitor leia e interprete um texto literário possibilitando a construção do significado do texto uma vez que são ativados os saberes, as habilidades e as estratégias necessárias a uma interpretação cultural e artística do texto. Também Pontes e Barros (2007) explicitam que esta competência

permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos. É desta interação que advém a conquista do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro e (...) um contacto próximo com a escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua (p. 71).

Silva et al. (2011) destacam os três níveis de competência literária, definidos por Witte. No primeiro nível enquadram-se os alunos que têm dificuldades em ler e compreender textos literários muito simples e que não são capazes de interpretar e reagir, exprimindo-se de uma forma muito elementar sobre esses mesmos textos. No primeiro nível a leitura é unicamente experiencial e vivencial. Os alunos neste nível preferem a ação e a emoção. No segundo nível já se trata de uma leitura de identificação, na qual os leitores já conseguem ler e compreender textos simples e pequenos, sendo que as suas opiniões se baseiam na empatia criada pelas personagens e pela ação. No terceiro nível a leitura já é vista como uma forma de exploração do mundo e das próprias ideias do leitor. Neste nível os alunos já são capazes de ler, compreender e interpretar textos literários e praticam uma leitura reflexiva, conseguindo diferenciar as suas opiniões e o conhecimento da realidade com a realidade das obras lidas.

Seguindo esta linha de pensamento, Pontes e Barros (2007) referem que o recurso a atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades depois da leitura, valorizam o conhecimento, as experiências e as vivências do leitor, bem como contribuem para a construção de sentidos e para a interpretação de textos.

Os mesmos autores consideram que os objetivos das atividades de pré e pós leitura contribuem para o desenvolvimento destas competências. As atividades de pré-

leitura pretendem ativar e construir a competência enciclopédica dos alunos, através da exploração dos elementos paratextuais e com recurso a conversas e partilhas em grande grupo. Estas atividades pretendem igualmente despertar a curiosidade dos alunos e motivá-los para a leitura, através do levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da obra que serão, posteriormente, confirmadas ou não. As atividades durante a leitura permitem que o aluno se prepare para usar estratégias de compreensão, facilitando a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave e permitem ainda familiarizá-lo com a estrutura do texto. Estas atividades proporcionam também a construção de sentidos e de interpretações. As atividades depois da leitura facilitam a organização, a análise e a síntese de ideias, promovendo a reflexão sobre o texto e proporcionando oportunidade de partilha e construção de significados.

Em suma, a competência leitora diz respeito, essencialmente, à aquisição e desenvolvimento das capacidades e extração de significado do código escrito e a competência literária refere-se à capacidade de o leitor compreender e interpretar o texto literário. Estas competências inter-relacionam-se uma vez que sem o domínio da leitura, os leitores não conseguem interpretar um texto. A capacidade de compreensão, interpretação e apreciação de um texto influencia positivamente o domínio das técnicas de leitura e o contrário também se verifica.

3.4 Formação de Leitores

Tendo como referência os autores que anteriormente foram sendo referenciados, pode-se concluir que formar leitores é formar indivíduos que dominem as técnicas de leitura, compreendam o que leem, sejam capazes de apreciar criticamente o que leem e queiram ler de forma voluntária. Este é um processo longo e complexo que exige ensino e motivação. Tal como Mateus (2009) esclarece, a formação de leitores “é um processo longo e moroso (...) um trabalho com avanços e recuos, mas que não pode parar. Envolve persistência e uma grande motivação, quer da parte do leitor quer da parte do animador” (p. 43).

Mateus (2009) refere ainda que só se adquire o prazer de leitura se o leitor compreender o que lê, isto é, se a competência leitora estiver realmente desenvolvida. O ensino de estratégias cognitivas de leitura e a aprendizagem de estratégias de autorregulação, que permitem ao leitor identificar se este compreendeu ou não o que leu, são essenciais na construção da sua própria autonomia enquanto leitor. São estas estratégias que permitem desenvolver ferramentas necessárias à leitura de textos diversos, com diferentes graus de complexidade, assegurando-se que existe o exercício da compreensão leitora (Sousa, 2015).

Também Bastos (1999) explicita que a relação entre a criança e a leitura é um processo complexo e está sujeito ao fracasso pois “nada garante que uma criança leitora será um adolescente ou adulto leitor” (p. 33). A mesma autora, citando Appleyard, menciona os cinco papéis que o leitor literário poderá assumir, ao longo do seu crescimento:

- Leitor como *player* – este leitor está na idade do pré-escolar e assume apenas um papel de ouvinte de histórias, recriando simbolicamente um mundo de fantasia, com medos e desejos que, aos poucos, aprende a ultrapassar e controlar;
- Leitor como herói ou heroína – é um leitor do 1.º e 2.º CEB que se vê como a figura central de uma história que se vai reescrevendo consoante a imagem que vai construindo do mundo;
- Leitor como pensador – é um leitor que está no período da adolescência e que procura, através da leitura, o sentido da vida, de valores e verdades, bem como imagens ideias e papéis-modelo para imitação;
- Leitor como intérprete – é o leitor que frequenta o ensino secundário ou universitário e que estuda a literatura de forma sistemática, encarando-a como um corpo organizado de conhecimentos, com princípios e regras próprias;
- Leitor pragmático – é um leitor na idade adulta que já tem uma maior consciência das escolhas e dos usos que faz da leitura.

Todas estas fases são caracterizadas “em função dos laços que o indivíduo estabelece com a leitura” (Bastos, 1999, p. 34).

3.4.1 Aprender a reagir e a apreciar textos literários

Um bom leitor deve ser capaz de reagir aos textos literários e apreciá-los. Para ser capaz de apreciar e reagir, o leitor tem de compreender o que lê. De acordo com Giasson (2005) existem quatro dimensões da leitura que se complementam e que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora, estabelecendo uma interação entre o leitor e o texto, e possibilitando que o leitor expresse a sua opinião, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo. As dimensões em questão são: compreender, interpretar, reagir e apreciar.

Tal como já foi mencionado anteriormente, a compreensão de um texto centra-se na construção do sentido de um texto tendo como referência os conhecimentos que o leitor tem do mundo e da língua (Cadório, 2001). No que se refere à interpretação, Gonçalves (2008) define como “um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que

aquele co-participa na produção de sentido do texto” (p.136), ou seja, é o processo que relaciona a atribuição de significados com a capacidade crítica do leitor (Vieira, 2018).

Relativamente à dimensão de reagir, Silva et al., (2011) referem que é muito importante que “os alunos sejam solicitados a reagir ao que leem, começando com reações muito simples e emotivas para, progressivamente, serem capazes de comparar, fazer reflexões e apreciações críticas” (p. 30). No que diz respeito à apreciação, Giasson (2005) refere que “a apreciação de uma obra literária não se centra apenas no prazer de ler, depende também da forma como o autor expressa as suas ideias, os pensamentos e cativa os leitores” (p. 20).

As capacidades de reagir e apreciar um texto literário são essenciais para o desenvolvimento do domínio da Educação Literária, no decorrer do 1.º CEB. Para o desenvolvimento dessas capacidades, o professor deve recorrer a diversificadas estratégias. Essas mesmas estratégias devem possibilitar que um aluno, no final do 1.º CEB, seja capaz de apreender o sentido global de um texto, identificando o assunto principal, extrair conclusões e relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto, compreendendo inferências e mobilizando informações implícitas e explícitas (Sim-Sim, 2007).

Para que isso aconteça, é necessário que sejam promovidas discussões nas quais os alunos devem falar dos textos literários lidos, ou ouvidos ler, com as suas próprias palavras. Todavia, as discussões em grande grupo são insuficientes para desenvolver a capacidade de reagir e apreciar um texto literário. Devem ser promovidas atividades de escrita, que partam da leitura do texto verbal e do texto icónico, e possibilitem que os alunos reflitam sobre o que leram ou ouviram ler, isto porque “fazer com o que o aluno aprenda a falar dos textos com as suas próprias palavras, procurar que os descubra pela sua própria reescrita, parecem-me condições de possibilidade para conhecer a literatura” (Pereira, citado por Balça, 2007, p. 135).

Balça (2007) refere que através da expressão escrita, o aluno pode fazer/explorar leituras plurais e pessoais do texto literário, uma vez que pode partilhar olhares, sentimentos, sensações e ideias sobre o texto literário. A mesma autora menciona ainda que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita “potencia o desenvolvimento das outras competências específicas, nomeadamente o conhecimento explícito e as competências do modo oral (...) [e da] leitura do texto icónico, basilar para a promoção de uma cultura visual e uma educação estéticas entre as crianças” (Balça, 2007, p. 136).

3.5 Promoção da leitura: diferentes contextos, diferentes mediadores, diferentes estratégias

A promoção da leitura é uma estratégia essencial que permite a aproximação das crianças aos livros contribuindo, assim, para a formação de leitores. De acordo com Balça et al. (2017), a mediação da leitura é “uma alavanca fundamental para a promoção da competência enciclopédica e da competência literária da criança e para a promoção de uma educação literária com os mais novos” (p. 718). Saínz (2007) refere ainda que

promover a leitura não é só impulsionar a criança e o jovem a ler uma obra e aguçar-lhe o gosto para ler outra e mais outra, criando novos leitores. Promover a leitura é também cuidar dos leitores que já existem, porque promover uma atividade é acima de tudo tornar essa atividade relevante em termos sociais e culturais (p. 179).

A promoção da leitura e a aquisição de hábitos de leitura são processos contínuos que devem ser iniciados em casa e, posteriormente, reforçados na escola. O papel de mediador é muito importante, sendo “usualmente realizado por adultos com perfis específicos pais, professores, educadores, animadores ou bibliotecários” (Cerrillo, citado por Vieira, 2018 p. 13). Segundo Martins e Azevedo (2016), o mediador proporciona a vinculação entre os livros e os primeiros leitores facilitando a comunicação mútua, uma vez que “o mediador será o primeiro leitor, aquele que seleciona obras, e terá o papel de concertar as estratégias que fomentem essas leituras, sendo o leitor infantil e/ou juvenil o segundo leitor” (p. 51). De acordo com Cerrillo (2006), um mediador de leitura

funciona como ponte ou elo de ligação entre livros e os leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos. Cumpre o papel de primeiro recetor ou de recetor intermédio do texto e tem poder de declarar quais são os livros bons para serem lidos (Silva et al., 2011, p. 33).

As principais funções do mediador de leitura passam por criar e incentivar hábitos de leitura, ajudar a ler por prazer, seduzindo os leitores, orientar a leitura, coordenar e facilitar a seleção de leituras adequadas aos leitores, preparar, realizar e avaliar projetos de animação da leitura e de promoção do livro (Silva et al., 2011). O mediador deve ainda ter uma capacidade de visão e sensibilidade uma vez que precisa de perceber os interesses de cada leitor, ajudando-o a aproximar do livro enquanto objeto. Contudo, essa aproximação não é considerada uma tarefa simples pois o leitor

“tem que se sentir seduzido para o ato de ler e de materializar a leitura” (Revoredo & Souza, 2011, p. 263).

De modo a realizar a tarefa que lhe compete, de forma eficaz, o mediador deve ter um conjunto de características tais como: i) ser um leitor habitual; ii) compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; iii) ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; iv) ter uma certa dose de imaginação e criatividade; v) acreditar no trabalho de mediador e realizá-lo com sentido de responsabilidade e entusiasmo; vi) ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; vii) possuir uma formação literária, psicológica e didática mínima que lhe possibilite conhecimentos sobre o processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura, a teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora, a literatura infantil e os seus mecanismos editoriais, a evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura, entre outros (Cerrillo, 2006).

A família é o primeiro contexto que influencia o gosto pela leitura. Esta, para além de ser mediadora de leitura, é também a primeira promotora da Educação Literária das crianças. Tal como Azevedo e Balça (2016) destacam “as famílias são os núcleos básicos para o crescimento e desenvolvimento das crianças como pessoas, mas também como leitoras” (p. 4). Enquanto mediadora de leitura, a família não tem apenas um papel fundamental nos primeiros anos de vida, esta mediação deve continuar durante o crescimento da criança pois os jovens são leitores em permanente construção (Balça et al., 2017). Como tal, um dos papéis da família passa por ler para a criança, ouvir a criança ler, partilhar livros e leitura, proporcionar visitas a bibliotecas e livrarias, de modo a que as crianças entrem “no fascinante, mas complexo mundo do livro e da leitura” (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p. 717).

Tussi e Rössing, citados por Balça et al. (2017), referem que a família, enquanto promotora da leitura, tem dois papéis essenciais. O primeiro diz respeito ao papel de aproximador. Tendo este papel, é dever da família facilitar o contacto da criança com os livros, demonstrando uma relação prazerosa e afetiva. Contudo, deve-se ter em atenção que o importante é existir qualidade nos livros e não só a quantidade, pois “quanto maior for o número de livros e quanto maior for a sua qualidade, melhor será o desenvolvimento de competências nas crianças quer em nível da linguagem oral quer em nível da aprendizagem da leitura e da escrita” (Balça et al., 2017, p. 715). O segundo papel da família, o de modelador, remete para o ensino pelo exemplo, sendo este considerado como um estímulo para que as crianças aprendam os comportamentos pretendidos. Cerrillo (2006), citado por Balça et al. (2017), refere a importância dos pais

partilharem as suas leituras com os filhos, assim como é importante que “os filhos vejam os pais ler, ou que juntos, visitem livrarias, comprem livros e frequentem bibliotecas” (p. 717). Azevedo (2007) explicita ainda que

o papel das famílias é importante para todas as crianças. As práticas conjuntas casa-família na criação dos hábitos de leitura ajudam a aumentar as competências leitoras e, portanto, a diminuir a exclusão social futura proporcionando melhores condições para enfrentar o futuro. É preciso cativar primeiro os pais para motivar depois os filhos, deixando para trás as ideias de que a leitura é um assunto da escola. É a escola, mas não só da escola (p.37).

Gonçalves, Sardinha e Osório (2016) referem que é na escola que a promoção da leitura deve ser aprofundada de modo a que as crianças e os jovens desenvolvam hábitos e competências de leitura e escrita.

Uma boa interação entre a escola e as famílias facilita que os professores possam ir ao encontro dos interesses e dos conhecimentos dos alunos (Sabino, 2008). Esta interação é essencial pois, de acordo com Vieira (2018), “no âmbito escolar, é fundamental que o mediador tenha em conta o contexto pedagógico em que está inserido, que conheça as características dos seus alunos, promovendo a leitura prazerosa e hábitos regulares de leitura” (p. 13). Martins e Azevedo (2016) explicitam ainda que “nem todas as crianças e jovens possuem contextos familiares favoráveis à cultura e ambientes de literacia, pelo que terão de ser outros mediadores (...) a estimularem a curiosidade e a suscitarem um apetite pela cultura e pela literatura” (p. 50). De acordo com Balça (2007) a escola desempenha um papel essencial na divulgação do livro e na promoção da Educação Literária pois ainda existem muitas famílias que estão inseridas em contextos de baixos níveis de literacia e o único contacto com o texto literário destas crianças é apenas feito em contexto escolar.

Tal como refere Sousa (2015) o professor tem um papel extremamente importante no ensino e na promoção da leitura, sendo que deve privilegiar atividades de leitura integral e refletida e proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, através do ensino das capacidades crítica, reflexiva e interpretativa. A autora salienta ainda que “devem ser criadas condições para que o leitor ultrapasse uma simples leitura de fruição e atinja um nível que lhe permita apreciar o texto e ir (...) alargando os seus quadros referenciais e os conhecimentos de que é portador” (Sousa, 2015, p. 101). O professor tem, então, a tarefa de mediar experiências que proporcionem o gosto pela leitura e, simultaneamente, desenvolvam a competência leitora. Assim, uma das formas

de desenvolver essa mediação é através da dinamização de atividades motivadoras e inovadoras, que despertem o interesse pela leitura, tendo sempre por base o contexto sociocultural e o conhecimento do mundo por parte dos alunos (Galvão & Silva, 2017).

Desta forma, é essencial que exista uma formação contínua por parte dos professores para os capacitar nesta área tão importante na formação de leitores. Vieira (2018) defende que existe a necessidade de os docentes alargarem conhecimentos sobre a linguagem literária e de desenvolver práticas que fomentem os hábitos de leitura, de modo a formar leitores participativos e críticos. Esta formação contínua envolve, igualmente os pais e outros agentes educativos. Sabino (2008) refere que “só assim será possível desenvolver dinâmicas impulsionadoras do gosto pela leitura em crianças e jovens, possibilitando-lhes um entendimento do mundo (...) e estimulando-os à prática dos valores universais e à participação cidadã na vida do seu país” (p. 10).

Para além da família e da escola, também as bibliotecas são consideradas promotoras de leitura. Seja a biblioteca em sala de aula, a biblioteca escolar ou a municipal, todas elas contribuem para a promoção da leitura em jovens e adultos. Segundo Castrillon, a biblioteca é

um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica, constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes . . . trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade (Bicheri e Júnior, 2013, p. 42).

Rodrigues (2015) refere que as bibliotecas são uma “porta de acesso local ao conhecimento, que fornece as condições básicas para a aprendizagem contínua (...) e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais” (p. 3). Rodrigues (2015) menciona ainda que a biblioteca tem um conjunto de missões relacionadas com a informação, a literacia, a educação e a cultura, das quais se destacam: i) criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças; ii) oferecer possibilidades de um criativo desenvolvimento pessoal; iii) estimular a imaginação e a criatividade das crianças e jovens; iv) apoiar, participar e criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários.

Atualmente, a função de estimular o gosto pela leitura e promover os hábitos de leitura não é tarefa exclusiva de familiares e educadores, mas da sociedade em geral. As bibliotecas nacionais e municipais, as quais Wisniewski e Polak (2009) intitulam de bibliotecas públicas, têm uma grande importância no desenvolvimento de competências

leitoras, uma vez que permitem democratizar o acesso ao livro. Toda a gente pode aceder ao livro numa biblioteca pública. O livro é um bem essencial e as bibliotecas públicas garantem o acesso gratuito a todos. De acordo com os mesmos autores, as bibliotecas surgiram com o objetivo de “aprimorar a vida cultural e de estimular as leituras” (p. 4411).

No que concerne à biblioteca escolar, Farias (2017) refere que esta deve corresponder às expectativas de ensino e aos resultados de aprendizagem que a escola pretender obter no processo educacional. Todos os recursos na biblioteca, especialmente os livros, devem favorecer e motivar a leitura, tornando-a num “espaço vivo dentro da escola” (Farias, 2017, p. 30). Nas bibliotecas deve existir uma variedade de recursos que possibilitem a realização de atividades orientadas, sendo essas de leitura livre ou recreativas (Silva et al., 2011, p. 35).

O bibliotecário, enquanto mediador de leitura, tem, de acordo com Vieira (2012), duas funções principais. A primeira é a função educativa, uma vez que o bibliotecário se autoeduca e contribui para a educação dos outros, utilizando o livro como meio de interação e de busca de conhecimento. A segunda função é cultural, isto porque a biblioteca “oferece um complemento da educação formal por meio de múltiplas possibilidades de leitura, ampliação de conhecimentos e ideais acerca do mundo em que os alunos das bibliotecas escolares estão inseridos” (Vieira, 2012, p. 20). Farias (2017) refere ainda que a biblioteca escolar deve funcionar de forma integrada com a sala de aula tendo um papel importante nas habilidades de leitura e escrita e ainda oferecendo suporte ao professor na elaboração e implementação dos projetos que vão desenvolver. Moro e Estabel (2011) complementam esta ideia referindo que “o professor e o bibliotecário devem ser agentes de inclusão social e informacional da mediação da leitura” (p. 79).

“Familiares, professores e bibliotecários desempenham, em contextos diferentes, papéis diferentes, mas complementares e seria desejável que entre eles houvesse articulação e colaboração, pois, apesar das especificidades, todos trabalham para o mesmo fim” (Silva et al, p. 33). Todos estes mediadores agindo em contextos diferentes “consustanciam-se como contextos sociais e pedagógicos que permitem às crianças uma aproximação ao universo dos livros e da leitura” (Martins & Azevedo, 2016, p. 49). Para promoverem e fomentarem a leitura, todos os atores sociais devem, de acordo com Martins e Azevedo (2016), “ter uma relação com o livro que envolva, também, o prazer e gosto pela leitura” (p. 54). Assim, o exemplo é uma condição essencial para motivar as crianças e os jovens.

Tal como já foi mencionado anteriormente, o mediador desempenha um papel essencial na formação de leitores e na promoção de hábitos de leitura, através da aproximação da criança ao livro. Sendo esta tarefa considerada complexa, existe uma diversidade de estratégias de promoção de leitura. Destaca-se a importância que a escola e os professores têm na implementação de estratégias de promoção de leitura. Assim, recorrendo a contributos de diferentes proveniências, apresentam-se, a seguir, algumas estratégias que se consideram relevantes para essa mesma promoção.

O PNL (s.d) menciona diversas estratégias para a promoção da leitura, tais como:

- Implementação de uma hora diária dedicada à leitura e à escrita, centrada em livros ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos;
- Implementação de outras atividades dedicadas à leitura conjunta e ao contacto com livros, jornais e revistas ajustados aos interesses e níveis de competência linguística dos alunos;
- Utilização continuada nas aulas dos recursos disponíveis nas Bibliotecas Escolares;
- Promoção de encontros dos alunos com escritores e ilustradores das obras lidas nas aulas;
- Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança;
- Promoção de feiras do livro, concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico.

Bártolo (2004) aponta ainda outras estratégias como a existência de uma biblioteca na sala de aula, a importância dos livros da biblioteca em questão poderem ser requisitados e a existência de um momento de partilha para os alunos poderem falar sobre os livros lidos.

A Hora do Conto é uma atividade fundamental na promoção do gosto pela leitura. Esta atividade faz parte da rotina na Educação Pré-Escolar contudo, na entrada para o 1.º Ciclo, deixa de ser habitual. A necessidade desta estratégia no contexto de 1.º Ciclo é essencial para continuar a potenciar a aprendizagem através das histórias e gosto pela leitura. Tal como Gomes (1996) a Hora do Conto permite “alimentar a necessidade infantil de ouvir histórias, criando assim condições para que ela venha satisfazer-se, também com a leitura futura de contos e romances juvenis” e “estimular, nas crianças que ainda não sabem ler, o desejo de dominar os mecanismos da leitura, de se

tornarem, elas também, capazes de decifrar esse código misterioso que se espalha pelas páginas do livro” (p. 37). As dinâmicas antes, durante e depois da leitura são muito importantes para a estimular o interesse dos alunos. Sim-Sim (2007) refere os seguintes aspetos:

- Antes da leitura: Explicitação do objetivo da leitura do texto; ativação do conhecimento prévio sobre o tema; antecipação de conteúdos com base nos elementos paratextuais dos livros; filtração do texto para encontrar chaves textuais (indícios gráficos e marcas tipográficas).
- Durante a leitura: realização de uma leitura seletiva, permitindo que se crie uma imagem mental do que está a ser lido; sintetizar ao longo da leitura; decifração do significado de palavras desconhecidas; utilização de materiais de referência como dicionários e enciclopédias; parafrasear partes do texto.
- Depois da leitura: formulação de questões sobre o que foi lido; comparação das previsões feitas com o conteúdo do texto; discussão entre colegas sobre o que foi lido.

Existem ainda outras estratégias como o Ateliê de leitura, o círculo de leitura, o envelope surpresa e o rali de leitura. Estas estratégias animarão as leituras e possibilitarão o envolvimento dos alunos na descoberta da leitura e na promoção da mesma. O Caderno de Leituras, estratégia privilegiada neste estudo, considera-se também uma excelente estratégia de promoção da leitura. Pela relevância que tem neste trabalho é tratada no tópico seguinte.

3.6 Caderno de Leituras

O Caderno de Leituras é uma forma de registo que incentiva a exploração do texto literário, e que “permite ao leitor anotar as suas reações aos livros que vai lendo” (Silva et al., 2011, p. 29) promovendo a criação de uma memória pessoal. Este tipo de registo pode ser utilizado em qualquer ciclo de ensino, sendo adaptado consoante o mesmo. Este recurso didático é um complemento para as atividades de compreensão de texto, de obras escolhidas pelo professor ou por iniciativa do aluno, dando-lhe a liberdade de refletir e expressar opiniões e sentimentos. Registrar por escrito as reações não permite apenas, ao aluno, compreender e interpretar textos literários, como também testemunhar a evolução do seu próprio percurso de leitura (Ader et al, 2006).

Os registos podem ser livres ou orientados. Giasson (2005) sugere que, nos ciclos de ensino mais novos, sejam sugeridos exemplos de registos tais como: escrever uma carta às personagens, registar palavras que chamaram à atenção, desenhar partes da história, indicar uma parte da história de que se gostou mais, registar a sequência de

acontecimentos através de um esquema, fazer uma crítica ao livro, registrar semelhanças entre o livro e acontecimentos da vida do leitor e registrar características da escrita do autor ou da técnica do ilustrador.

De modo a promover experiências literárias significativas, Vieira (2018) refere que, quando é o professor a escolher as obras para a realização dos registos de leitura, este deve ter em consideração alguns critérios específicos. É importante que o professor escolha livros de qualidade e diversificados, possibilitando um aumento do repertório literário, dando a conhecer as várias características textuais e ilustrativas que as obras podem ter. A realização do Caderno de Leituras pode envolver a participação dos pais, quando os alunos levam os seus Cadernos de Leituras para casa, realizando leituras autónomas e de forma voluntária e registando, posteriormente, as suas reações.

O Caderno de Leituras é pessoal, contudo, pode ser partilhado e manuseado pelo professor e pelos colegas. A apresentação oral dos registos promove a partilha de ideias e, conseqüentemente, desperta o interesse da restante turma pelas obras apresentadas. A realização dos registos no caderno deverá ter um momento marcado na agenda semanal, assim como as apresentações dos registos (Ader et al., 2006). No que concerne a estrutura e organização, o Caderno de Leituras deve ser composto por uma capa, as regras de utilização, as sugestões de registos, uma lista de livros recomendados e os registos de leitura. Segundo Vieira (2018), os registos de leitura devem ser constituídos por duas partes. Na primeira parte deve-se preencher as informações essenciais sobre a obra literária (título, autor, ilustrador, editora), e ainda, número de registo e uma pequena avaliação sobre a obra lida ou ouvida ler. A segunda parte é destinada à realização de um registo, tendo em conta as sugestões apresentadas no início do Caderno de Leituras. De forma a tornar este instrumento atrativo, o formato do mesmo deverá ser de grandes dimensões, diferente dos cadernos escolares que os alunos utilizam no dia-a-dia, devendo ser produzido, decorado e personalizado pelos alunos (Giasson, 2005). A autora salienta ainda a importância da participação dos alunos desde o início do processo, ou seja, os alunos devem ser envolvidos na tomada de decisões relativas a todos os aspetos relacionados com este recurso didático, nomeadamente objetivos e critérios de avaliação.

Tendo este recurso o objetivo de levar os alunos a aprender a reagir e a apreciar textos literários, Giasson (2005) indica que não deve existir uma avaliação na qualidade dos registos produzidos. No decorrer da dinamização do Caderno de Leituras, o professor deverá apenas assegurar que os alunos produzam registos e, quando se faz a partilha semanalmente, deverá fazer comentários breves que deverão incentivar os

alunos. Inicialmente a preocupação deverá ser a quantidade e a diversidade de produções. No decorrer do processo de consolidação dos hábitos de leitura, será notável uma progressiva melhoria da qualidade dos textos, que não será efetivamente avaliada, mas que o professor deverá acompanhar. A valorização, por parte do professor, das produções realizadas contribuirá para a motivação e o interesse dos alunos na participação deste recuso didático. Tal como Ader et al. (2006) refere, o papel do professor é o de valorizar, incentivar, de referir e aconselhar os elementos que devem ser aprofundados nas produções de cada aluno.

O Caderno de Leituras é, então, uma estratégia que para além de desenvolver as competências de compreensão e interpretação de texto, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da competência literária. Desta forma, a sua realização deverá ser promovida em sala de aula, com um acompanhamento próximo do professor e em casa para que os hábitos de leitura em família se enraízem.

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| | " | | "

De modo a recolher os dados da presente investigação, torna-se fundamental dar conta dos procedimentos metodológicos bem como das técnicas de recolha e análise de dados. Sendo uma investigação que envolve outros intervenientes, serão também evocados os princípios éticos que seriam seguidos.

4.1 Natureza do estudo

Tendo em conta o objeto de estudo e as suas finalidades, a investigação basear-se-ia na metodologia de investigação-ação, recorrendo a técnicas de investigação qualitativa e quantitativa. Considera-se, de acordo com Cardoso (2004), que “a investigação faz apelo a uma variedade de métodos e de técnicas de pesquisa, tanto quantitativos como qualitativos” (p. 37) pois só dessa forma será possível dar conta da complexidade envolvida nos processos investigativos.

De acordo com Fernandes (2006), a investigação-ação é “uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação” (p.72). Esta metodologia recorre a um processo cíclico que alterna entre a ação e a reflexão crítica, sendo que no domínio do ensino e aprendizagem, é considerada “uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Concorda-se com esta autora no que se refere ao facto de esta metodologia ser também uma forma de ensino. Com base nos dados da investigação, os processos de ensino são, necessariamente, mais fundamentados e mais adequados aos contextos em que a ação educativa ocorre. Nesta perspetiva, Fernandes (2006), caracteriza esta metodologia como sendo “bastante apelativa e motivadora porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia muito maior” (p. 72).

São várias as características da investigação-ação referidas por Coutinho et al. (2009), das quais se destacam: participativa, colaborativa, prática e interventiva. Esta metodologia é participativa e colaborativa uma vez que implica todos os intervenientes no processo. Fernandes (2006) afirma que a investigação-ação permite que os destinatários assumam responsabilidades e, simultaneamente, permite uma participação mais ativa do docente, tornando-o agente de mudança. A metodologia é ainda prática e interventiva pois não se limita a investigar a teoria, descrevendo uma realidade, como também intervém nessa mesma realidade.

A abordagem qualitativa baseia-se na recolha de dados através do contacto direto com os intervenientes do estudo e foca-se na informação mais descritiva do processo (Dalfovo et al., 2008). Este tipo de abordagem, tal como Godoy (1995) complementa, “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contacto direto do investigador com a situação estudada,

procurando compreender os fenómenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (p. 58). Salienta-se ainda que, em educação, a abordagem qualitativa é designada por naturalista, uma vez que o investigador observa os intervenientes nos locais onde os fenómenos a estudar acontecem naturalmente (Bogdan & Biklen, 1994), sendo o ambiente natural considerado a fonte de dados.

A abordagem quantitativa, segundo Dalfovo et al. (2008), citando Richardson, “caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas” (p.7). A quantificação dos dados permite que exista um distanciamento entre o investigador e o objeto de estudo, tornando-o mais objetivo. Esta abordagem, em educação, possibilita “testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados obtidos no processo da investigação” (Nascimento & Cavalcante, 2018, p. 252).

Com o presente estudo, tendo em conta a abordagem qualitativa, pretender-se-ia avaliar o progresso de cada aluno, analisando o desenvolvimento da escrita de textos de opinião sobre livros lidos e ou ouvidos ler. Tendo em conta a abordagem quantitativa, pretender-se-ia avaliar o impacto do Caderno de Leituras nos hábitos de leitura, tanto de cada aluno, como no seio familiar.

4.2 Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Em conformidade com o desenvolvimento da investigação, seriam utilizadas como técnicas de recolha e tratamento de dados: i) o inquérito por questionário; ii) a entrevista semiestruturada; iii) a observação direta; e iv) a análise documental. Estas quatro técnicas seriam utilizadas tanto na fase de observação, como diagnóstico, e na fase de intervenção, avaliando semanalmente os progressos dos alunos.

O inquérito por questionário, também considerado como uma técnica de observação não participante, é uma técnica que, através de um conjunto de questões, pretende dar a conhecer ao investigador as motivações, opiniões e atitudes dos inquiridos sobre o objeto de estudo (Quivy & Campenhoudt, 2003). Dias (1994) salienta ainda que “através do inquérito por questionário, temos acesso a informação actual e actualizada, ou seja, esta técnica de pesquisa permite-nos estudar um fenómeno tal como ele ocorre” (p. 6). Ao aplicar os inquéritos pretender-se-ia, numa fase inicial que, tanto os alunos (cf. Anexo A), como os encarregados de educação (cf. Anexo B), fornecessem dados sobre os seus hábitos e gosto pela leitura, de modo a conhecer melhor a realidade do grupo. Tal como Dias (1994) refere, com esta técnica, “torna-se possível a captação de dimensões subjetivas que escapam à observação direta” (p. 6).

Na fase final da investigação, seria implementado um outro questionário, aos alunos (cf. Anexo C) e aos encarregados de educação (cf. Anexo D) com o objetivo de entender a influência da investigação nos hábitos de leitura dos alunos, assim como receber um *feedback* sobre as estratégias implementadas, de forma a avaliar criticamente as mesmas. Importa ainda destacar que o principal objetivo do inquérito por questionário “reside na necessidade de verificação (ou não) das hipóteses teóricas orientadoras de toda a pesquisa” (Dias, 1994, p. 6).

A entrevista consiste numa conversa intencional que é utilizada para a recolha de dados descritivos, permitindo ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos, possibilitando a compreensão dos sujeitos em questão (Bogdan & Biklen, 1994). Quivy e Campenhoudt (2003) referem ainda que “ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores” (p. 192). No caso concreto deste estudo, optar-se-ia pela realização de entrevistas semiestruturadas, isto porque, este tipo de entrevista “não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192). Seria, então, realizada uma entrevista no início da intervenção (cf. Anexo E) ao professor cooperante, de modo a conhecer melhor as características da turma e, especialmente, a relação dos alunos com a leitura e o livro. No final da intervenção seria novamente realizada uma entrevista (cf. Anexo F) de modo a que o professor avaliasse a implementação do Caderno de Leituras.

A observação direta, também denominada como observação participante, é realizada em contacto direto com os intervenientes do estudo, nos seus contextos, sendo o investigador considerado um instrumento de pesquisa (Mónico et al., 2017). Desta forma, a observação direta enquadra-se nas técnicas naturalistas. Simões e Sapeta (2018) referem que esta técnica é adequada quando se pretende integrar, progressivamente, nas atividades dos intervenientes do estudo. Mónico et al. (2017) esclarecem que esta metodologia “proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais” (p. 727) e permite ao investigador intervir no meio, propiciando o desenvolvimento das competências pretendidas. Esta técnica seria utilizada ao longo de toda a implementação do estudo, isto porque é uma fonte direta dos dados e, completada pelas notas de campo, permitiria detalhar as informações observadas no decorrer dos momentos (Simões & Sapeta, 2018). Seriam ainda promovidas conversas informais, ao longo da intervenção, que permitiriam observar a evolução do discurso e dos argumentos dos alunos.

A análise documental é uma técnica que permite apreender, compreender e analisar vários tipos de documentos, sendo considerado um método importante, e que deve ser complementado com informações obtidas por outras técnicas de recolha e análise de dados. Esta técnica beneficia a observação do processo de evolução dos intervenientes do estudo (Kripka et al., 2015). Os mesmos autores (2015) esclarecem ainda que a análise documental é considerada uma “fonte natural de informação contextualizada” (p.246). No presente estudo, considerar-se-ia o Caderno de Leituras, tanto as produções feitas em sala de aula como as produções feitas em casa, e as produções realizadas no âmbito do desenvolvimento da sequência didática como produtos de análise documental, que permitiriam obter uma visão concreta e objetiva da evolução dos alunos, considerando os objetivos da investigação. A análise destas produções realizar-se-ia através de grelhas de análise, tanto para o texto de opinião (cf. Anexo G) como para o Caderno de Leituras (cf. Anexo H e Anexo I), construídas previamente.

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos, o mesmo seria feito com o recurso a gráficos que permitiriam realizar comparações entre a primeira recolha de dados e a segunda. Os dados dos questionários por inquérito seriam apresentados de forma a obter uma visão geral da turma, em aspetos específicos da influência da leitura nas vidas dos alunos e dos seus encarregados de educação, antes e após a implementação do estudo. A evolução da escrita de textos de opinião sobre histórias ouvidas ler e ou lidas seria igualmente apresentada com um gráfico, tendo por base os critérios estabelecidos na grelha de análise (cf. Anexo G). Para tal, seriam apresentadas as análises do primeiro e do último registo de cada aluno. Por fim, os aspetos ligados à realização do Caderno de Leituras seriam igualmente avaliados e representados graficamente consoante as grelhas de análise (cf. Anexo H e Anexo I).

4.3 Princípios éticos

Ao longo da implementação do estudo seriam sempre observados os princípios éticos inerentes aos processos de investigação, tendo como referência as orientações da *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (2014).

O primeiro aspeto a ter em conta seria o consentimento informado. De acordo com o documento referido atrás, “os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação” (p. 7-8). Para tal, nas semanas de observação, seria enviada uma carta aos encarregados de educação a dar a conhecer o projeto e os seus objetivos, bem como o pedido de autorização para colaborarem eles próprios e os seus educandos, na

referida investigação. Essa autorização deveria ser assinada pelos mesmos. Ainda neste âmbito, haveria toda a disponibilidade da parte da investigadora para clarificar eventuais dúvidas que pudessem subsistir de modo a garantir o esclarecimento cabal de todos os envolvidos. As próprias crianças seriam também informadas de que as suas produções seriam utilizadas no âmbito da investigação. Caso algum encarregado de educação ou alguma criança se mostrassem indisponíveis para colaborar na investigação, essa vontade seria integralmente respeitada. Nessas situações, os encarregados de educação seriam informados de que as crianças realizariam as atividades porque elas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, mas não haveria lugar a tratamento de dados no âmbito do estudo. A vontade da criança de não participar na investigação seria também considerada, realizando ela as atividades, mas não sendo os seus dados tratados no âmbito da investigação.

Continuando a seguir a mesma fonte, o segundo aspeto a ter em conta seria a confidencialidade uma vez que “os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais” (p. 8). Desta forma, nunca seriam referidos os nomes dos participantes, nem informações pessoais que os pudessem identificar.

O terceiro aspeto a ter em conta seria referente ao respeito pela integridade, sendo que todas as atividades planificadas teriam como objetivo essencial a aprendizagem do aluno e não deveriam contribuir para sobrecarregar os alunos. Por fim, o último aspeto considerado diz respeito à divulgação da informação. A carta enviada aos encarregados de educação, no início da investigação, explicitaria para que âmbito seria realizada a investigação. Haveria também disponibilidade da investigadora para apresentar a cada encarregado de educação que o solicitasse os dados relativos ao seu educando.

5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

| | " | | " |

A fim de recolher dados que possibilitassem cumprir os objetivos do estudo, seria delineada uma intervenção pedagógica enquadrada numa lógica de investigação-ação (cf. 4.1. Natureza do estudo). A investigação-ação pressupõe que se recolham dados do contexto, se reflita sobre esses dados e se equacione um plano de ação com vista a melhorar a qualidade do contexto. Essa intervenção deveria ser avaliada a partir de dados recolhidos após e ou durante a ação para que se validasse a ação desenvolvida ou se alterasse com vista à sua melhoria.

Primeiramente será apresentado o contexto de intervenção no qual o estudo seria desenvolvido e o plano de ação implementado. Serão ainda definidos os objetivos e os princípios orientadores da intervenção, assim como as várias ações a implementar.

5.1 Contexto de intervenção

A intervenção pedagógica no 1.º CEB realizar-se-ia numa instituição pública de ensino, na Freguesia de Campo de Ourique. O agrupamento de escolas no qual se insere a escola em questão abrange as valências de Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário.

A escola que seria cooperante congrega as valências de Pré-Escolar e 1.º CEB, em dois edifícios distintos. Num dos edifícios encontra-se ainda o refeitório que serve as duas valências. A escola proporciona a Componente de Apoio à Família (CAF) e, diariamente, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), após o horário escolar. Com um número reduzido de alunos, a instituição, no ano letivo anterior, tinha apenas uma turma em cada ano de escolaridade.

O Agrupamento não tem um PE atualizado, pelo que as informações sobre o mesmo foram retiradas do PE de 2012². Tendo em conta as informações recolhidas, um dos objetivos mencionados é a melhoria das instalações e dos equipamentos das escolas do 1.º CEB e dos jardins-de-infância, uma vez que estes não respondem às necessidades dos alunos. No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, pode ler-se no PE (2012) “destacam-se as dificuldades de aprendizagem que, apesar de, em muitos casos, serem detetadas logo no pré-escolar e no 1.º ciclo, se vão fazendo sentir e agravando ao longo da escolaridade” (p.9). No agrupamento existe ainda um “clima de displicência e irresponsabilidade instalado e aceite pelos alunos e famílias (...) que contribui fortemente para os problemas de aprendizagem” (p. 9).

² Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final do relatório.

Com vista a combater as dificuldades, o Agrupamento promove diversas estratégias, tais como apoio de Português Língua Não Materna, um Plano de Matemática para o Ensino Básico e Apoios Educativos para o Ensino Secundário e atividades de leitura, teatro e poesia. A escola promove ainda o Ensino Artístico, assegurando o ensino articulado, na área da música, em parceria com a Fundação Musical dos Amigos da Criança.

5.2 Caracterização da turma

O estudo seria implementado numa turma do 3.º ano de escolaridade, na instituição referida anteriormente. Dadas as circunstâncias, nada se sabe sobre a turma em questão. Todavia, seria feita uma diagnose a partir dos dados recolhidos nas semanas de observação e de grelhas de registo. De modo a apresentar uma caracterização mais precisa, que seria útil para a construção do estudo, seria ainda realizada uma entrevista ao professor cooperante (cf. Anexo E).

5.3 Objetivos definidos para a intervenção

Tendo em conta a problemática do estudo e os seus objetivos, seriam definidos os objetivos para a intervenção. Os objetivos em questão seriam definidos na perspetiva dos alunos, mas também na perspetiva do professor.

Como tal, na perspetiva dos alunos seriam definidos os seguintes objetivos:

- a) Aprender a reagir e a apreciar textos literários;
- b) Dar uma opinião sobre um texto literário lido ou ouvido;
- c) Realizar um Caderno de Leituras.

Na perspetiva do professor definir-se-iam como objetivos:

- a) Promover a Educação Literária;
- b) Fomentar hábitos de leitura;
- c) Implementar um Caderno de Leituras;
- d) Envolver as famílias na promoção da leitura.

5.4 Princípios orientadores da intervenção

Considerando os objetivos estabelecidos para a concretização do estudo, estabelecer-se-iam também princípios orientadores da intervenção que justificariam as ações implementadas e a importância das mesmas no desenvolvimento dos alunos. Desta forma, definir-se-iam como princípios orientadores:

- a) **A Educação Literária contribui para a formação integral dos indivíduos** – O primeiro princípio orientador justifica o desenvolvimento do estudo e,

particularmente da intervenção. Tal como já foi anteriormente referido por Azevedo e Balça (2016), a Educação Literária não implica apenas a capacidade de aprender a ler textos literários como também desenvolve um conjunto de saberes culturais, literários e sociais, competências que são essenciais na formação dos indivíduos.

- b) **A criação de hábitos de leitura é fundamental para assegurar a educação ao longo da vida** – A definição deste segundo princípio orientador fundamenta a implementação do Caderno de Leituras e da Hora do Conto. Os hábitos de leitura trazem benefícios no desenvolvimento de competências leitoras e de escrita e, simultaneamente, da inteligência, do raciocínio e da cognição (Gonçalves et al., 2016). Benavente (1996) refere também que “a prática da leitura constitui uma condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica” (p. 407).
- c) **O envolvimento das famílias na promoção da leitura é importante para a criação de hábitos de leitura** – Este princípio orientador justifica o envolvimento dos encarregados de educação na implementação do Caderno de Leituras em casa. Tem subjacente a ideia de que o envolvimento das famílias favorece o desenvolvimento das competências de literacia dos jovens e influencia a motivação e as aquisições ao nível da leitura (Gonçalves et al., 2016). O papel da família, neste contexto, é fundamental pois, tanto o ambiente como a literacia familiar têm grande impacto nos primeiros anos de vida.
- d) **A escrita de diferentes géneros textuais exige ensino explícito** – O último princípio justifica a implementação de uma sequência didática necessária para a aquisição de conhecimentos sobre a escrita de textos de opinião. De acordo com Coutinho (2013), a escrita de diferentes géneros textuais desencadeia “um trabalho reflexivo sobre as condições de produção (destinatários, objetivo, espaço e tempo de produção) e as características organizacionais (plano de texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) associadas ao género de texto em causa” (p. 25). A produção de diferentes géneros textuais exige ensino explícito e sistemático (Barbeiro & Pereira 2007). Se se pretende que os alunos sejam capazes de dar opiniões escritas sobre livros, então justifica-se que lhes sejam ensinadas explicitamente as características deste género textual.

5.5 As ações a implementar

A intervenção pedagógica, considerando os objetivos do estudo, pressuporia a implementação de três ações que permitiriam desenvolver competências literárias nos

alunos e, simultaneamente, promover o hábito e o gosto pela leitura, assegurando também o envolvimento das famílias na formação de leitores. Para tal, seriam implementadas as seguintes ações: (i) implementação de um Caderno de Leituras, a realizar em sala de aula e em casa para melhorar as competências de Educação Literária, aprendendo progressivamente a reagir e a apreciar textos literários; (ii) realização de uma sequência didática, visando melhorar as competências de escrita de textos de opinião sobre livros lidos ou ouvidos ler; e (iii) criação da Hora do Conto semanal como um momento importante para a descoberta de novas obras e vivência de situações de contacto com o livro que sejam experiências agradáveis.

5.5.1 Lançamento do Caderno de Leituras: na escola e em casa

O Caderno de Leituras seria apresentado na primeira semana de intervenção e a dinâmica de utilização do mesmo deveria ser claramente explicada aos alunos. O Caderno seria utilizado na escola e em casa.

As dinâmicas em sala de aula e em casa seriam ligeiramente diferentes. Em sala de aula, o registo principal a realizar no Caderno de Leituras, deveria ser um texto de opinião, sendo que, de forma autónoma, poderiam realizar outro tipo de registos. Em casa, os registos seriam livres e, para os ajudar, seria apresentado um documento, que deveria ser colado no Caderno de Leituras, com exemplos de possíveis registos que poderiam realizar (cf. Anexo K). Seria ainda entregue uma folha com as regras de utilização do Caderno de Leituras (cf. Anexo L), que deveria ser igualmente colada nas primeiras páginas do mesmo. O registo de cada obra lida ou ouvida, em casa ou em sala de aula, deveria ser acompanhado pelo preenchimento das informações obrigatórias (cf. Anexo M) sobre a mesma, assim como o aluno avaliaria, de um a cinco, cada uma das obras.

A realização do Caderno de Leituras seria semanal sendo que, por semana, os alunos deveriam realizar pelo menos dois registos, um em sala de aula e outro em casa. Para a realização do registo em casa, os alunos poderiam escolher livremente a obra que quisessem ler, seja um livro que tivessem ou requisitando na biblioteca da escola ou na biblioteca de sala de aula. Contudo, em sala de aula, as obras a trabalhar seriam da escolha da investigadora e seriam lidas na Hora do Conto, uma vez por semana. Após a leitura da obra, os alunos seriam convidados a partilhar oralmente, em grande grupo, opiniões e comentários sobre a mesma e, só depois realizariam o seu registo no Caderno de Leituras. Este registo consistiria, como já se disse, em escrever um texto de opinião sobre a obra que ouviram ler e que teriam sempre oportunidade de observar. Este registo seria obrigatório e realizado em tempo atribuído para o efeito. Em tempo de

trabalho autónomo, os alunos poderiam ler livros à sua escolha e fazer registos livres no seu Caderno de Leituras, se assim o entenderem.

Todas as sextas-feiras, a professora analisaria os Cadernos de Leituras de modo a observar o trabalho dos alunos e a registar os progressos nos registos a cada semana. Todas as segundas-feiras os alunos apresentariam o registo feito em casa. Esta apresentação permitiria que a investigadora percebesse a diversidade de registos dos alunos, assim como permitiria que os alunos promovessem a leitura de outras obras literárias entre eles e permitiria também desenvolver competências comunicativas. Para a análise dos registos, a investigadora teria, como documento orientador, uma grelha de análise (cf. Anexo H e Anexo I) que indicaria os critérios a ter em atenção no momento da análise.

5.5.2 Aprender a dar uma opinião sobre um livro: o texto de opinião

Para a aprendizagem da escrita de um texto de opinião, seria implementada uma sequência didática (cf. Anexo N), de modo a dar a conhecer aos alunos as características deste género textual.

Na primeira sessão da sequência didática, ainda na fase de observação, de forma a fazer uma avaliação diagnóstica das produções de textos de opinião dos alunos, seria pedido a realização de um texto de opinião sobre a obra *Uma Aventura debaixo da terra* de Mac Barnett. A obra seria lida previamente em sala de aula pelo orientador cooperante ou, caso o mesmo autorize, esta atividade seria dinamizada pela investigadora. As produções diagnósticas seriam analisadas de acordo com a grelha de análise (cf. Anexo G).

Na segunda e terceira sessão seriam realizadas atividades que dariam a conhecer as várias características de um texto de opinião, nomeadamente o plano de texto e os conteúdos de um texto de opinião. Para tal, os alunos analisariam um texto modelar e dois textos de opinião escritos por alunos do 3.º ano de escolaridade. A quarta e a quinta sessão seriam destinadas à realização de um laboratório gramatical. A realização deste recurso teria como objetivos fazer a distinção entre facto, argumento e opinião; descobrir organizadores textuais que evitariam as repetições e permitiriam a coesão do texto; e identificar os verbos de opinião. De forma a sistematizar todas estas características, seria construída, em grande grupo, uma tabela de sistematização de conteúdos.

A sexta sessão seria uma sessão de treino, na qual os alunos e a investigadora, em conjunto, produziram um texto de opinião sobre a obra ouvida ler *A menina que*

sorria a dormir de Isabel Zambujal. Assim, os alunos deveriam planificar, produzir e rever a produção, tendo em conta todas as aprendizagens realizadas nas sessões anteriores.

Importa salientar que todas as produções realizadas para o Caderno de Leituras, apesar de não fazerem parte da sequência didática, seriam também produções de treino que influenciariam a produção final, após as sete semanas de intervenção.

A última sessão seria a de avaliação. Para tal, realizar-se-ia a última Hora do Conto, na qual seria lida a obra *Oinc! A história do Príncipe-Porco* de Isabel Minhós Martins, e os alunos deveriam realizar o último registo no seu Caderno de Leituras. Com esta última produção, seria feita uma comparação entre o primeiro registo e este último, de forma a avaliar o desenvolvimento da competência dos alunos a reagirem a textos literários.

A tabela 4, que se apresenta abaixo, dá conta, de forma sintética, da sequência didática planificada sobre o texto de opinião. A planificação detalhada da mesma e os respetivos materiais necessários à sua aplicação constam do anexo N.

Tabela 4

Quadro sinótico da sequência didática implementada

Produção inicial			
Objetivos	Conteúdos	Domínios	Descrição das atividades
Ouvir ler uma história para expressar a sua opinião sobre ela	Texto de opinião	Compreensão oral	Audição da história <i>Uma aventura debaixo da terra</i> de Mac Barnett. Observação do livro.
Identificar as representações sobre o texto de opinião	Texto de opinião	Expressão Escrita	Após audição da história escrever um texto de opinião sobre a mesma.
Módulo 1: Observar um texto modelar para identificar as suas características			
Objetivos	Conteúdos	Domínios	Descrição das atividades
Identificar o plano do texto de opinião sobre um livro	Plano do texto	Leitura e Escrita	A partir da análise de um texto modelar, identificar o plano de texto de opinião: Introdução, desenvolvimento e conclusão e os aspetos a ter em conta em cada uma destas partes do texto. Elaboração de uma tabela.
Identificar conteúdos do texto de opinião sobre um livro	Conteúdos do texto de opinião sobre um livro	Leitura e Escrita	Em trabalho em pequenos grupos: partir da análise de dois textos de opinião solicitar aos alunos para identificar conteúdos

			(tópicos) abordados nos textos de opinião sobre um livro. Sistematização em tabela previamente distribuída.
Identificar algumas características linguísticas do texto de opinião	Facto, opinião, argumento Organizadores textuais Verbos de opinião	Leitura e Gramática	Análise do texto modelar e realização de um laboratório gramatical.
Construir uma grelha para sistematizar as características do texto de opinião	Características do texto de opinião	Leitura Gramática Escrita	Sistematização em tabela das características do texto de opinião (Plano de texto, conteúdos, características linguísticas).
Módulo 2: Produção intermédia para treinar a produção de um texto de opinião			
Objetivos	Conteúdos	Domínios	Descrição das atividades
Ouvir ler uma história para expressar a sua opinião sobre ela	Texto de opinião	Compreensão oral	Audição da história e observação do livro <i>A menina que sorria a dormir</i> de Isabel Zambujal.
Planificar um texto de opinião	Texto de opinião: Plano de texto Conteúdos Características linguísticas	Escrita	Planificação coletiva de um texto de opinião sobre o texto ouvido. Organização em tabela da planificação.
Textualizar um texto de opinião	Produção de um texto de opinião	Escrita	Produção coletiva de um texto de opinião com apoio da grelha de planificação.
Rever um texto de opinião	Revisão de texto	Gramática Escrita Leitura	Revisão individual do texto. Cada aluno, com o apoio da grelha.
Produção Final			
Objetivos	Conteúdos	Domínios	Descrição das atividades
Ouvir ler uma história para expressar a sua opinião sobre ela	Texto de opinião	Compreensão oral	Audição da história <i>Oinc! A história do Príncipe-Porco</i> de Isabel Minhós Martins Observação do livro.
Produzir um texto de opinião	Texto de opinião	Expressão Escrita	Após audição da história e observação do livro escrever, individualmente, um texto de opinião sobre a mesma.

Nota: Elaboração própria

5.5.3 Aprender a reagir e apreciar textos literários

A Hora do Conto é uma atividade fundamental num projeto de promoção do gosto pela leitura uma vez que é uma estratégia que visa aproximar os alunos ao livro e à leitura, promovendo competências literárias e hábitos de leitura autónoma (Nogueira

2015). Contudo, a leitura em si não proporciona ao aluno a capacidade de reagir e de apreciar livros. Para tal, é necessário a intervenção do professor que proporciona momentos de conversa antes e depois da leitura de cada obra.

Desta forma, na Hora do Conto, antes de a investigadora iniciar a leitura das obras, proporcionaria uma conversa informal com os alunos. Neste momento, os alunos explorariam os elementos paratextuais dos livros e antecipariam possíveis personagens e ações, tendo por base esses mesmos elementos e os títulos das obras. Assim, suscitar-se-ia a curiosidade e a vontade de ouvir as histórias. Após a leitura de cada livro, a investigadora deveria promover uma discussão, dando oportunidade a que os alunos expressassem oralmente as suas opiniões, positivas e negativas, sobre qualquer aspeto que lhes tivesse chamado a atenção durante a leitura. Haveria sempre o cuidado de tornar o objeto livro acessível à manipulação livre feita pelos alunos e à observação orientada pela professora/investigadora que chamaria a atenção para aspetos considerados relevantes e fecharia a discussão com uma sistematização desses aspetos, podendo até ser realizado um registo escrito para memória e consulta futura.

Giasson (2005) refere que existir uma diversidade na oferta de livros é o ponto de partida para o desenvolvimento da Educação Literária. Como tal, as obras para a Hora do Conto seriam escolhidas de forma a permitir o contacto com a diversidade de histórias, alternando entre histórias ligadas ao universo do fantástico e histórias que retratam a realidade uma vez que, de acordo com Giasson (2005), os alunos de oito e nove anos preferem histórias mais realistas que permitem que os alunos se identifiquem com as personagens principais.

Na escolha das obras teve-se em conta, em primeiro lugar, a qualidade literária, linguística, estética e de conteúdo. Houve ainda a preocupação de escolher obras cujo projeto editorial apresenta pormenores interessantes e que facilitassem o envolvimento dos alunos do ponto de vista da mediação leitora. Considerando a idade dos destinatários, estas questões são particularmente relevantes.

De seguida, serão apresentadas as obras e as justificações mais específicas para a escolha das mesmas.

Uma aventura debaixo da terra de Mac Barnett – A obra conta uma divertida aventura de dois amigos que decidem cavar um buraco com o objetivo de encontrar algo espetacular. No desenrolar da história, o autor pretende transmitir que devemos ser persistentes quando desejamos muito alguma coisa. Do ponto de vista visual, o ilustrador pretendeu criar uma relação de complementaridade entre o texto e as imagens, uma vez que a imagem completa e amplia a narrativa. Isto acontece porque,

ao longo da narrativa, o autor nunca refere os diamantes que estão escondidos na terra, contudo o leitor consegue vê-los. Utilizando cores neutras, o conteúdo que mais chama à atenção do leitor é o tamanho dos diamantes. Nodelman, citado por Moreira (2012) refere que o contraste no tamanho dos elementos cria tensão no leitor. Para além destas características, a história apresenta um final inesperado que é muito apreciado por todos os leitores, nomeadamente o público mais jovem.

A menina que sorria a dormir de Isabel Zambujal - O livro apresenta uma menina que precisava de ouvir histórias enquanto dormia. Eram os vários habitantes da aldeia que a ajudavam, contando uma história do seu tipo de histórias preferidas. Para além de referir a entreatada numa comunidade, o livro é um excelente promotor de leitura, uma vez que refere uma variedade de tipos de histórias como histórias de viagens, fábulas, histórias de reinos distantes, adivinhas, histórias de flores, histórias de bruxos, feiticeiros, vampiros e lobisomens, histórias de amor, entre outras. Do ponto de vista gráfico, as ilustrações são simples e coloridas. Existe uma brincadeira com as letras, tanto na tipografia como na cor das mesmas. Deve existir uma relação entre a tipografia e a ilustração pois “a letra é uma imagem e a sua anatomia pode ser utilizada para trazer informação à história ou fazer parte integrante da ilustração” (Santos, citado por Leroy, 2017, p.20).

Uma noite caiu uma estrela de David Machado - A história centra-se na personagem principal e dá ênfase a um sentimento que é recorrente nas crianças: o medo. Alternando entre o realismo e a magia, o autor põe em evidência a superação das inseguranças da criança. Do ponto de vista visual, destacam-se as expressivas ilustrações a preto e branco que complementam o texto e acrescentam detalhes aos cenários. O autor joga com o tamanho e a posição de algumas letras ao longo da história e sobressaem algumas palavras a vermelho. A cor é um elemento com um grande poder emotivo e, muitas vezes, as diferentes cores são associadas a sentimentos e emoções que o autor pretende transmitir ao leitor (Moreira, 2012). As ilustrações têm vários enquadramentos e ângulos o que estabelece uma relação entre o leitor e a própria ilustração, assim como chama a atenção do leitor para algo específico (Moreira, 2012). A obra tem também páginas desdobráveis que, para além de oferecer possibilidades de interação com o leitor, permite que este seja surpreendido, uma vez que possibilita espaço escondido para uma outra imagem (Moreira, 2012).

A grande fábrica de palavras de Agnès de Lestrade – O livro conta a história de um estranho país onde as pessoas não falam. Para falar, as pessoas precisam de comprar as palavras. Nesse estranho país existe um menino que precisa de palavras

bonitas para dizer à sua amada. Como a obra descreve um local estranho e misterioso, as cores são neutras e um pouco escuras, suscitando a curiosidade ao longo da leitura. Nas ilustrações destacam-se as palavras soltas que surgem nas diferentes páginas do livro. Muitas dessas palavras são desconhecidas para as crianças como por exemplo “ventríloquo” e “filodendro”. A descoberta de novas palavras permite que estas possam alargar o seu vocabulário. A brincadeira com as palavras possibilita, posteriormente, uma diversidade de atividades que podem ser realizadas com o objetivo da descoberta de novas palavras e de rimas. Nesta obra, de grande qualidade literária, destaca-se a riqueza de vocabulário e os valores veiculados.

Procura-se! Ralfy, o coelho ladrão de livros de Emily Mackenzie - O livro conta a história de um coelho que gosta muito de ler e que acaba por roubar livros. A história mostra que ler é divertido e que quem lê aprende mais. Desta forma, o autor pretende motivar os alunos para a leitura. As ilustrações, com cores menos saturadas, são bastante pormenorizadas e chamativas e que favorecem o envolvimento do leitor na leitura. Salisbury, citado por Moreira (2012) clarifica que “as ilustrações comunicam tantas coisas às crianças que acabam por ser muito mais do que simples desenhos ao serviço da palavra e, por vezes, são as ilustrações as portadoras de todo o significado” (p. 20). Salieta-se também a existência de vários tipos de letras e as inúmeras onomatopeias que promovem uma leitura prazerosa e divertida. A obra caracteriza-se ainda pela presença de referências intertextuais uma vez que as ilustrações fazem alusões literárias, através das quais se espera que o leitor “participe no processo de descodificação e faça a conexão intertextual” (Leroy, 2017, p. 47). O livro referencia outras obras que podem ser reconhecidas pelos alunos e, as que não são convidam à descoberta das mesmas. Com algum vocabulário mais complexo, os alunos alargam a sua competência lexical. Esta obra é um convite a alargar as referências literárias em resultado da quantidade de obras que são referidas no texto ou que estão espalhadas, de forma omnipresente, pelas ilustrações.

O capuchinho cinzento de Matilde Rosa Araújo - A obra faz referência à história tão conhecida por todas as crianças, o Capuchinho Vermelho, que envelheceu, entretanto. A autora utiliza as mesmas personagens, o Capuchinho e o lobo, o que possibilita ao leitor estabelecer comparações entre as duas obras. A maioria das ilustrações foram elaboradas de modo a ocupar as duas páginas. A dupla-página possibilita que a ilustração se expanda “em toda a sua plenitude ao ponto de ocupar na sua totalidade, e é utilizada na construção de cenários complexos e panorâmicos” (Santos, citado por Leroy, 2017, p. 19). Nesta obra as ilustrações são muito expressivas e sobrepõem-se ao texto. A ilustração é a primeira a ser observada e ajuda a antecipar

a compreensão do conteúdo texto, rompendo com o habitual em que a imagem é definida a partir de um texto que a precede (Saraiva, citado por Leroy, 2017, p. 25). Destaca-se também a escala das ilustrações que, muitas vezes é de grande dimensão. Moreira (2012) justifica que “um plano aproximado reforça o valor dramático da cena ilustrada e cria maior empatia com o leitor (p. 40). No que diz respeito às cores, predomina o amarelo, o vermelho e o preto que pretendem transmitir efeitos emocionais. Sipe, citado por Moreira (2012), refere que “a maioria dos ilustradores escolhe a cor baseando-se não na cor natural dos objetos, mas nos efeitos emocionais que estas transmitem” (p. 39).

Os sete irmãos chineses de Rodolfo Castro - A história retrata uma família de sete irmãos que, apesar de serem todos iguais, todos eles têm características individuais que os distinguem. Através da superação de uma difícil situação, o autor pretende abordar várias atitudes e valores com os quais os alunos podem facilmente se identificar ou reconhecer. Ao contrário das outras obras a explorar, esta apresenta ilustrações minimalistas, tornando a relação entre o texto e a imagem muito simples. Considera-se importante demonstrar que existe uma multiplicidade de estilos de ilustração nos livros para crianças e que “cabe ao ilustrador (...) escolher o tipo de estilo que melhor se adapta ao contexto da obra” (Moreira, 2012, p. 36). Para além das ilustrações, a tipografia é sempre a mesma, existindo apenas a variação na palavra “Li”.

Oinc! A história do Príncipe-Porco de Isabel Minhós Martins - A obra conta a história de um príncipe que nasceu em forma de porco, fruto de uma maldição lançada à rainha. Para além de a história ter parecenças com os contos tradicionais, a obra destaca-se sobretudo visualmente. Graficamente, o livro apresenta ilustrações muito simples, mas que se completam com as páginas extremamente coloridas e chamativas. Também a tipografia complementa a relação entre a imagem e o texto, uma vez que este último varia no tamanho, na cor e no estilo, isto porque, tal como Maia, citado por Moreira (2012), refere “o próprio texto pode tornar-se em ilustrações” (p. 34). Destaca-se ainda o recurso a muitas onomatopeias que possibilita uma narrativa mais tradicional e oral. Através de todas estas particularidades, o autor consegue transmitir as suas intenções e criar uma relação entre a narrativa e o leitor. Ao longo do livro existem também páginas com círculos recortados que permitem que o leitor antecipe as ilustrações seguintes. A mensagem visual, associada a técnicas de ilustração como os recortes, reforça no leitor a mensagem visual da obra (Moreira, 2012).

Em cada uma das sessões, antes da leitura, seria feita uma exploração sobre os diversos elementos paratextuais do livro, e seriam colocadas questões que pudessem

antecipar os acontecimentos da história e suscitar o interesse pela mesma. Seria também utilizado um indutor, sempre diferente, para espicaçar o interesse e curiosidade pela obra. Após a leitura, seria promovida uma conversa que permitiria, aos alunos, expressarem as suas opiniões. A tabela abaixo apresenta, de forma sintética, a dinamização de cada Hora do Conto.

Tabela 5

Dinamização da Hora do Conto

Obras escolhidas	Aspetos a colocar em evidência
<i>Uma aventura debaixo da terra</i> de Mac Barnett	Os alunos receberiam, antes da leitura, um convite, das personagens principais, para embarcarem na aventura (cf. Anexo O). Durante a dinamização da leitura os alunos estariam sentados em meia-lua e, no decorrer da mesma, a investigadora deveria utilizar somente o livro, como suporte visual, chamando a atenção das crianças para as ilustrações. Após a leitura seriam discutidos aspetos como a relação entre a imagem e o texto e a forma como a ilustração amplia os sentidos da história; o final inesperado; a importância de se olhar com muita atenção para os pormenores presentes na ilustração.
<i>A menina que sorria a dormir</i> de Isabel Zambujal	Os alunos receberiam, antes da leitura, uma carta da personagem principal (cf. Anexo P). A leitura seria mediada através da utilização de um avental de histórias (cf. Anexo Q). Após a leitura, seriam discutidos aspetos como a referência a diversos tipos de histórias mencionados na obra, aos vários tipos de letra utilizados ao longo da obra e a razão dessa diversidade; a importância de cada personagem na história; a forma como um livro pode despertar a curiosidade para a leitura de outros livros.
	Os alunos receberiam, antes da leitura, uma notícia de que na noite anterior caiu uma estrela do céu (cf. Anexo R). Durante a dinamização da leitura, os alunos estariam sentados em meia-lua e, no decorrer da mesma, a

<p><i>Uma noite caiu uma estrela</i> de David Machado</p>	<p>investigadora deveria utilizar somente o livro, como suporte visual e explorar as ilustrações.</p> <p>Após a leitura, seriam discutidos aspetos como as ilustrações a preto e branco, o valor das palavras destacadas a vermelho; a importância das páginas desdobráveis, a forma como os aspetos de tipografia contribuem para ajudar a construir significado.</p>
<p><i>A grande fábrica de palavras</i> de Agnès de Lestrade</p>	<p>Antes da leitura, estariam espalhadas várias palavras pela sala, cada uma com um preço (cf. Anexo S).</p> <p>A história seria apresentada com recurso a um vídeo³.</p> <p>Após a leitura, seriam discutidos aspetos como a importância das cores e como as cores mais escuras transformam um local num sítio estranho e misterioso e as cores e os tipos e tamanhos de letra são tão importantes na expressão de sentimentos e emoções, a descoberta de novas palavras, a importância das palavras, as atitudes das personagens.</p>
<p><i>Procura-se! Ralfy, o coelho ladrão de livros</i> de Emily Mackenzie</p>	<p>Antes da leitura, estaria exposto um cartaz na sala (cf. Anexo T) que chamaria a atenção dos alunos para um coelho que está a ser procurado.</p> <p>A história seria lida e projetada através de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Após a leitura seriam discutidos aspetos como a alusão a outras obras literárias e a influência das imagens e das cores, a caracterização da personagem Ralfy como ladrão de livros, as atitudes das personagens.</p>
<p><i>O capuchinho cinzento</i> de Matilde Rosa Araújo</p>	<p>Antes da leitura, estaria exposta, numa das paredes, uma moldura com a imagem do capuchinho cinzento e do lobo (cf. Anexo U).</p> <p>A história seria lida e projetada através de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Após a leitura seriam discutidos aspetos como a influência da dupla-página e da escala nas imagens, assim como as cores fortes utilizadas, a forma como se pode reinventar uma história já conhecida, a caracterização do lobo e do capuchinho cinzento e a atitude do lobo para com o capuchinho cinzento.</p>

³ O vídeo está no seguinte *link* <https://www.youtube.com/watch?v=GBKU-2ZJLVs>

<p><i>Os sete irmãos chineses</i> de Rodolfo Castro</p>	<p>Antes da leitura, estariam espalhadas sete molduras com a mesma imagem, que representarão os sete irmãos (cf. Anexo V).</p> <p>A história seria apresentada através de sombras chinesas.</p> <p>Após a leitura, deveria ser analisado o livro e serão discutidos aspetos tais como as imagens e a tipografia minimalistas. Será promovida a comparação com outras obras já trabalhadas.</p>
<p><i>Oinc! A história do Príncipe-Porco</i> de Isabel Minhós Martins.</p>	<p>Antes da leitura, estariam espalhadas onomatopeias pela sala (cf. Anexo W).</p> <p>O texto seria lido e iriam sendo mostradas as ilustrações da obra. Existiria um jogo com as onomatopeias expostas, sendo que cada vez que aparecesse uma, o docente deveria mostrar a onomatopeia em questão e os alunos deveriam dizê-la.</p> <p>Seriam discutidos aspetos como a tipografia, as onomatopeias destacadas, as cores escolhidas e os recortes das páginas, a importância das cores na expressão de sentimentos, as atitudes das personagens, a forma como o próprio texto pode ilustrar o livro, o facto de algumas ilustrações presentes serem representações de quadros da pintora Paula Rego.</p>

Nota: Elaboração própria

6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS:
RESULTADOS PREVISTOS

| ' ' | | ' ' |

Apesar do estudo não ter sido desenvolvido, ao delineá-lo é possível prever os dados que poderiam ser recolhidos e antecipar alguns resultados possíveis. Assim, será descrito o processo de análise dos dados e serão descritos os resultados previstos.

6.1 Análise de dados

No que diz respeito à implementação do Caderno de Leituras em casa, tendo por base a grelha de análise (cf. Anexo H) seria analisada a frequência de utilização do Caderno de Leituras, através do número de registos, a quantidade de registos sobre mesma obra, a diversidade de registos e o tipo de registo mais escolhido e o menos escolhido. Através do preenchimento do inquérito por questionário, após o tempo de intervenção, (cf. Anexo C e Anexo D) seria ainda analisado o número de encarregados de educação que se teriam envolvido no estudo, quais os familiares que teriam participado e o impacto do Caderno de Leituras nos hábitos de leitura em família.

No que concerne o Caderno de Leituras em sala, seria analisada a evolução dos alunos na escrita de textos de opinião. Para tal, seriam tratados os dados da grelha de análise dos textos de opinião (cf. Anexo G) o que permitiria fazer uma comparação entre a primeira produção e a última. Desta forma seria possível avaliar o sucesso da implementação da sequência didática.

Seriam ainda analisados os possíveis registos feitos em tempo autónomo, que seriam analisados pelo tipo, a diversidade e a quantidade de registos sobre a mesma obra.

Através das conversas e discussões realizadas no âmbito da Hora do Conto seria ainda possível recolher dados sobre a evolução da reação e a apreciação dos alunos aos livros ouvidos ler. A partir das conversas informais, antes e após a leitura, seria possível promover o interesse pelas obras e, simultaneamente, promover o gosto pela leitura e contribuir para criar hábitos de leitura. Estas conversas permitiriam também perceber se a capacidade de reação e apreciação dos textos ia evoluindo.

Por fim, tendo por base os inquéritos por questionário iniciais (cf. Anexo A e Anexo B) e os inquéritos por questionário finais (cf. Anexo C e Anexo D), aos alunos e aos encarregados de educação, bem como as entrevistas realizadas ao professor cooperante (cf. Anexo E e Anexo F), seria possível avaliar a intervenção, nomeadamente o impacto do Caderno de Leituras nos hábitos de leitura dos alunos em família e o impacto do mesmo na promoção de hábitos de leitura nos alunos. Com estes dados, seria possível apresentar, graficamente, uma comparação entre os hábitos de

leitura antes e depois da intervenção e perceber se haveria ou não alteração no gosto pela leitura entre o antes e depois da intervenção.

Assim, seria possível compreender se os objetivos definidos para o estudo e para a intervenção seriam atingidos e seria também possível responder às questões de investigação formuladas para orientar o estudo.

6.2 Resultados previstos

Tendo em conta a investigação e a pesquisa realizadas, prevê-se que toda a intervenção tivesse um impacto positivo na promoção do gosto pela leitura, no desenvolvimento de hábitos de leitura em família e na capacidade de os alunos reagirem e apreciarem textos literários.

Na dinâmica do Caderno de Leituras, em sala de aula, prevê-se que, comparando a produção inicial e a produção final do texto de opinião sobre um livro se verificasse um aumento na qualidade dos mesmos. Essa melhoria justificaria-se pela implementação da sequência didática sobre o texto de opinião, pelas discussões realizadas no âmbito da Hora do Conto e pela implementação da rotina da Hora do Conto.

No que se refere à implementação da sequência didática, prever-se-ia, primeiramente, que os alunos entendessem o significado e a diferença entre os termos “opinião”, “facto” e “argumento”. Esperar-se-ia também que os alunos entendessem as características dos textos de opinião, o que teria impacto positivo nas produções dos alunos, nos Cadernos de Leituras. Este aspeto seria um contributo importante para o desenvolvimento de competências de argumentação, de uma forma geral, e não apenas circunscritas à expressão e defesa de opiniões sobre livros. Saber dar uma opinião e justificar essa opinião com argumentos é muito importante a vários níveis, incluindo o desenvolvimento de competências de cidadania.

A sequência didática contemplaria também vários momentos de ensino explícito sobre o plano do texto de opinião. Essa preocupação prende-se com o facto de se considerar que as aprendizagens demoram tempo a ser interiorizadas. A sequência incluiria também ensino sobre a dimensão processual da escrita, orientando os alunos na planificação, textualização e revisão do texto de opinião.

A sequência didática incluiria, ainda, um laboratório gramatical. Esta metodologia é defendida, entre outros, por Costa et al. (2011) e implica questionar, observar, fazer descobertas, explicitar, treinar e concluir. Este laboratório incidiria sobre a descoberta das características linguísticas do texto de opinião.

Assim, tendo em conta as preocupações tidas na elaboração da sequência didática, acredita-se que haveria uma melhoria na qualidade das apreciações aos textos literários sobre a forma de textos de opinião.

Essa melhoria poderia traduzir-se em aspetos como o texto apresentar pelo menos três parágrafos, sendo eles a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Na introdução, os alunos poderiam ser capazes de apresentar a obra sobre a qual iriam dar opinião. No desenvolvimento, poderiam ser capazes de apresentar opiniões, justificando-as. Ainda no desenvolvimento prevê-se que progressivamente iriam sendo capazes de incluir diferentes tópicos, tais como personagens, ação, valores presentes na obra, aspetos gráficos, ilustração, entre outros. Na conclusão, deveriam ser capazes de aconselhar, ou não, a leitura da obra, justificando o porquê.

A implementação da Hora do Conto ao prever contacto com obras de qualidade e ao prever discussões antes e depois da leitura iria desenvolver a capacidade de reagir e apreciar os textos literários e iria alargar o conhecimento de livros. Iria também contribuir para que os alunos fossem adquirindo consciência dos aspetos que pudessem ter em conta quando dessem a sua opinião sobre um livro e, dessa forma, também os textos de opinião sobre os livros poderiam melhorar com a inclusão de novos tópicos na parte do desenvolvimento do texto. Consequentemente a capacidade de apreciar textos literários e a Educação Literária seriam beneficiadas.

A possibilidade de realizarem reações pessoais a textos lidos, de forma autónoma, prevê-se que também fosse incentivada com a Hora do Conto e contribuísse para aumentar o gosto pela leitura.

A utilização do Caderno em família seria avaliada ao longo da intervenção, sobretudo nos momentos de partilha semanal dos Cadernos e deveria ser incentivada o mais possível. Prevê-se que esta estratégia não fosse de fácil implementação, mas acredita-se que poderia ter efeitos benéficos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Após a descrição pormenorizada do estudo, e em especial da intervenção que seria realizada no decorrer da PES II, com uma turma do 3.º ano de escolaridade, considera-se pertinente referir a importância que a implementação do mesmo poderia ter nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar, salienta-se a importância que o Caderno de Leituras pode assumir na aquisição de diversas competências ligadas ao desenvolvimento da Educação Literária. O Caderno de Leituras, enquanto estratégia promotora da Educação Literária, possibilita um constante registo das leituras que os alunos fazem. Estes registos têm o intuito de os envolver ativamente na compreensão dos textos literários, desenvolvendo simultaneamente a capacidade de reagir e apreciar criticamente esses mesmos textos. Permitir que esses registos possam ter os mais variados formatos potencia também a criatividade e as capacidades de os alunos se exprimirem e argumentarem.

Todavia, ainda antes de implementar o Caderno de Leituras, é essencial que os alunos compreendam o significado e a importância de reagir e de apreciar qualquer texto literário. Desta forma, deve ser desenvolvido um conjunto de atividades que permitam a identificação das várias características de um texto de opinião sobre um texto literário, nomeadamente o plano de texto, os conteúdos e vários aspetos do domínio da Gramática, como por exemplo os organizadores textuais e os tempos verbais. Para além de atividades de descoberta, é fundamental que existam atividades de treino. Enquanto futura profissional, tenho a consciência de que este tipo de aprendizagens demora a ser interiorizado. Assim, tive o cuidado de planificar atividades de descoberta das diversas características do texto de opinião e ainda uma sessão de treino da escrita de um texto de opinião em grande grupo, para reforçar essas mesmas aprendizagens. Para além desta atividade de treino, considero que a realização dos registos no Caderno de Leituras é também um bom treino e que, apesar de os registos intermédios não serem avaliados, o *feedback* dado pelo professor deve promover o progresso nas produções dos alunos. Estes registos permitem ainda que, tanto o professor como o aluno tenham uma perceção clara da sua evolução. Esta estratégia vai permitir também que exista diferenciação pedagógica visto que cada aluno desenvolve as competências pretendidas ao seu ritmo e a complexidade dos registos vai evoluindo de acordo com o seu desenvolvimento.

A implementação da Hora do Conto e a sua dinamização prevendo três momentos: o antes; durante e o depois da leitura tem um impacto positivo no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Considera-se que esta

dinâmica, apesar de ser uma rotina semanal, deve ser o mais apelativa possível, seja através da escolha do livro ou do modo como é feita a leitura do mesmo. Deve existir um cuidado em escolher obras que sejam do interesse dos alunos e com os quais eles podem identificar-se. Uma vez que este estudo não foi implementado, as obras apresentadas poderiam variar consoante as características do conjunto da turma. As atividades antes da leitura devem suscitar o interesse e a curiosidade do aluno para que este queira ouvir e envolver-se na história. Os indutores divulgados antes da leitura podem ser atividades motivadoras, tornando o momento da leitura mais prazeroso e envolvente. Durante a leitura, a diversidade de formas como se podem apresentar as histórias possibilitam a criação do interesse e o gosto de ouvir ler histórias. Após a leitura, as questões colocadas, e a conversa informal orientada, devem possibilitar não só a apreciação do livro, mas também devem levar os alunos a refletir sobre a mensagem transmitida. Desta forma, para além de desenvolverem as suas capacidades de expressão oral e, posteriormente, escrita, os alunos também desenvolvem as suas competências de cidadania.

No que diz respeito à implementação do Caderno de Leituras em casa, pensa-se que seja uma dinâmica muito enriquecedora pois, o envolvimento dos encarregados de educação pode ser um aspeto preponderante e que pode influenciar de forma positiva o desenvolvimento de hábitos de leitura nas crianças. Além disso, possibilita que os encarregados de educação tenham a perceção da evolução dos alunos, consciencializando-os para a importância do seu envolvimento na formação leitora dos seus educandos. É sabido que criar hábitos exige continuidade e demora tempo, sendo a colaboração das famílias muito importante neste aspeto.

Em suma, considera-se pertinente e relevante que os alunos sejam desafiados a realizar atividades que possibilitem aprendizagens significativas e próximas das suas experiências, dos seus interesses e das suas potencialidades, colmatando ao mesmo tempo as suas fragilidades. Enquanto futura docente, reconhece-se a importância de sermos capazes de responder às características dos alunos de modo a que estes se sintam envolvidos e integrados no processo de ensino e aprendizagem. Saliencia-se ainda que a leitura é uma das competências que a escola deve privilegiar e que deve ser desenvolvida e constantemente reforçada em qualquer ano de escolaridade. Infelizmente não foi possível à autora realizar este estudo pois tinha muita curiosidade em pô-lo em prática. Certamente irei realizá-lo numa turma em que lecionarei e acredito que será um projeto que influenciará e beneficiará muito os alunos.

A realização deste trabalho contribuiu para o meu desenvolvimento profissional pois possibilitou o alargamento de referências teóricas, a compreensão da importância do envolvimento das famílias na criação de hábitos de leitura, o aprofundamento do conhecimento de estratégias promotoras do desenvolvimento da Educação Literária, nomeadamente do Caderno de Leituras. Contribuiu ainda para desenvolver capacidades investigativas que penso serem fundamentais num professor, atualmente.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Ader, C., Gregoire, F., Guilbert, B., Hauray, C., Rouaud, B., Roux, C., Thullier, P., & Touzeau, A. (2006). *Le carnet de lecteur*. Commission départementale Maîtrise des langages. <http://ekldata.com/ULbYEJM1AIdJbtkYRIfu2WDySWs/livret-carnet-de-lecteur.pdf>
- Amaral, S. (2016). *Trabalho de grupo cooperativo para o desenvolvimento de competências sociais nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/18392>
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-13). Pactor.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lidel.
- Balça, A., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153.
- Balça, A., Azevedo, F., & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação.
- Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Ed.), *A leitura como projeto: percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3.º CEB*. Tropelias & Companhia.
- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In J. Lopes, G. Velasquez, P. Fernandes, & V. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura*. Quarteto.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Benavente, A. (1996). *A literacia em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, I., & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81-100.

http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19445/1/Bento%20%26%20Bal%c3%a7a_Cadernos%20de%20Letras%20UFF_2016.pdf

- Bicheri, A.L., & Júnior, O. (2013). Bibliotecário escolar: um mediador de leitura. *Biblioteca Escolar Em Revista*, 2(1), 41-54.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Braga, A., Araújo, M., Vargas, S., & Lemes A. (2007). *Uso dos jogos didáticos em sala de aula*.
http://estacio.webaula.com.br/BiBlioTECA/Acervo/Basico/UN2802/Biblioteca_478513/TEXT0_%20Uso%20dos%20jogos%20did%C3%A1ticos%20_.pdf
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carneiro, R. (2000). *Educar hoje – Ajudar a aprender*. Lexicultural
- Carvalho, C., & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Revista Interações*, 19(7), 109-126.
- Cerrillo, P.C. (2006). *Literatura infantil e mediação leitora*. In. F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lidel.
- Coscarelli, C., & Novais, A. (2010). Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, 45(3), 35-42.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807.pdf>
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação.
- Costa, P. (2015). Algumas notas sobre discurso oficial para o Português: as mestas curriculares e a educação literária. *Nuances*, 26(3), 17-33.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2)*, 355-380.
- Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-32). Universidade de Aveiro.
- Coutinho, V., & Azevedo, F. (2007). Formar leitores críticos, competentes e reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lidel.
- Cruz, A. (2013). *A exploração de webrecursos e os debates no ensino da História e da Geografia: reflexão sobre a aplicação destas metodologias em sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa.
https://run.unl.pt/bitstream/10362/11961/1/afonsocruz.pdf?fbclid=IwAR03DOF8_fKuahwAP9_bMglJW43O6HrtbGpClkEWTcgkn9nE0JIC3sdZ7VY
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, 2(4)*, 1-13.
- Darsie, M.M., & Carvalho, A.M. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista da Faculdade de Educação, 22(2)*, 90-108.
- Delanoy, C. (2008). *Uma definição de leitura pela teoria dos blocos semânticos*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório Institucional da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/1847/1/399687.pdf>
- Dias, M. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf>
- Domingues, C. (2019). *Competência leitora de alunos de 5.º ano de uma escola da rede municipal de ensino da zona norte de Londrina*. [Dissertação de mestrado, Universidade Pitágoras Unopar]. Repositório Institucional da Kroton.
<https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/23468/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Cristiane%20Evaristo%20-%2029-04-2019%20-%20REV%20MATIAS%20-%20OK%20%282%29.pdf>

- Esteves, L.M. (2012). *A relação pedagógica na sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior.
https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3339/1/Relacao_Pedagogica.pdf
- Farias, D. (2017). *Mediação de leitura: uma biblioteca escolar na formação de leitores*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2553/1/DPF19062017.pdf>
- Feijó, J. (2017). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais: experiência de pesquisa em contextos moçambicanos*. Escolar Editora, Editores e Livreiros, Lda.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64083>
- Ferreira-Costa, R., Lima, A., Rodrigues, F., & Galhardo, E. (2007). *O role playing game (RPG) como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental e médio*. Consultado em https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=O+ROLE+PLAYING+GAME+%28RPG%29+COMO+FERRAMENTA+DE+APRENDIZAGEM+NO+ENSINO+FUNDAMENTAL+E+M%C3%89DIO&btnG=
- Fillola, A. (2014). La educación literaria – bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Consultado em <https://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>
- Galván, L. (2004). Elementos para un plan de educación literaria. *RLit*, 132, 537-554.
- Galvão, A., & Silva, A. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*, 18(3), 27-42.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. De Boek.
- Godoy, A. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Gomes, J. (1996). *Da nascente à Voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. Caminho.

- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 135-151.
- Gonçalves, C., Sardinha, M. G., & Osório, P. (2016). Literacia familiar no Ensino Básico: Competências literárias e representações dos alunos. In F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 31-47). Pactor.
- Graça, M. (2009). *A formação de leitores literários em contexto escolar*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2084/1/21836_ulfp034714_tm.pdf
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, 2, 243-247.
- Leffa, V. (1996). *Aspectos da leitura*. Porto Alegre. https://www.researchgate.net/profile/Vilson_Leffa/publication/44466791_Aspectos_da_leitura_Vilson_J_Leffa/links/5bc7322092851cae21a8bb3f/Aspectos-da-leitura-Vilson-J-Leffa.pdf
- Leroy, N. (2017). Os recursos narrativos metaficcionalis na expansão da audiência do álbum ilustrado: Um estudo a partir dos prémios *Jabuti* e do *Prémio Nacional de Ilustração*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Belas Artes do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/109076>
- Lourenço, A., & Paiva, M.O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e cognição*, 15(2), 132-141.
- Marques, R. (2015). A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra] Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29859/1/Relatório%20Versão%20publicar.pdf>
- Martins, J., & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. In F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). Pactor.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J.V., Carrillo, J.L., Silva, L., Encarnação, M.M., Horta, M.J., Calçada, M.T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Mateus, A.M. (2009). *A promoção da leitura no 3.º Ciclo – Um projeto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1365/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Ana%20Mateus.pdf>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724- 733.
- Moreira, L. (2012). No Carvalhal do Gerês – a importância da ilustração e do objecto gráfico como instrumentos potenciadores da narrativa no livro ilustrado para crianças. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Belas Artes do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/75502>
- Moro, E., & Estabel, L. (2011). Mediadores de leitura na família, na escola, na biblioteca, na biodiversidade. In I. Neves, E. Moro, & L. Estabel (Eds.) *Mediadores de Leitura na Biodiversidade* (pp. 41-63). Universidade Aberta do Brasil.
- Nascimento, L., & Cavalcante, M.M. (2018). A abordagem quantitativa na pesquisa em educação: Investigações no cotidiano escolar. *Tempos e Espaços em Educação*, 11(5), 251-262.
- Nogueira, S. (2015). Educação Literária: A Hora do Conto no 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Relatório de Estágio, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38398/1/Silvana%20Lopes%20Nogueira.pdf>

- Paulos, B. (2019). "A minha opinião sobre este livro é..." – Um projeto de desenvolvimento da Educação Literária numa turma do 3.º e 4.º ano de escolaridade. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10960/1/A_minha_opini%C3%A3o_sobre_este_livro_%C3%A9_Um_projeto_de_desenvolvimento_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Liter%C3%A1ria_numa_turma_do_3%20e_4_ano_de_escolaridade_tm.pdf
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Orientações para atividades de leitura. Programa – Está na Hora da Leitura – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
<https://docplayer.com.br/86643-Orientacoes-para-atividades-de-leitura-programa-esta-na-hora-da-leitura-1-o-ciclo.html>
- Pontes, V., & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes e reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lidel.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Raimundo, A.P. (2007). A mediação na formação do leitor. In A.P. Raimundo (Ed.), *Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários* (pp. 107-117). Universidade Estadual de Maringá.
http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf
- Revoredo, M., & Souza, R. (2011). Formar leitores: mediação e espaços de leitura. In A. Ribeiro, I. Viotto Filho M. Fürkotter, & Y. Leite (Eds.) *Educação contemporânea – caminhos, obstáculos e travessias* (pp. 257-275). Cultura Académica.
- Rodrigues, J. (2011). *O uso do role playing game como recurso didático no ensino de História*. https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=+O+uso+do+Role+Playing+Game+como+recurso+did%C3%A1tico+no+ensino+de+Hist%C3%B3ria&btnG=
- Rodrigues, S. (2015). *Aproximar a Comunidade à Leitura – Biblioteca & Companhia*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2169/1/TESE%20PDF-%20IMRIMIR.pdf>

- Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-11.
- Sáinz, C.A. (2007). A importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Ed.), *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lidel.
- Santos, A. (2011). O professor e a ação reflexiva. In L. Serrasina, F. Gomes, J. Rosa, & J. Portela (Eds.), *Formação contínua. Textos de enquadramento e alguns exemplos de materiais* (pp. 99-104). Escola Superior de Educação.
- Santos, A. (2013). *Os jogos no ensino da gramática*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/35844/1/Os%20Jogos%20no%20Ensino%20da%20Gramatica.pdf>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Leitura. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Simões, A., & Sapeta, A.P. (2018). Entrevista e observação. Instrumentos científicos em Investigação Qualitativa. *Investigação Qualitativa*, 3(1), 43-57.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, O.C. (2015). *Textos e Contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Midia XXI. Consultado em https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf
- Vieira, D. (2012). *O bibliotecário como mediador de leitura: entre o livro e os usuários de três bibliotecas escolares públicas estaduais de Porto Alegre*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69733/000872493.pdf?sequence=1>

Vieira, I. (2018). *Caderno de Leituras: uma estratégia pedagógica para desenvolver a capacidade de ler para apreciar textos literários no 4.º ano de escolaridade.*

[Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal].

Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27774/1/In%20Vieira_Vers%20Definitiva%20Digital%20do%20Relat%20de%20Investiga%20a7%20a3o.pdf

Wisniewski, I., & Polak, A. (2009). Biblioteca: contribuições para a formação do leitor.

IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 4407-4419

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

Anexo A - Inquérito inicial aos alunos

Questionário sobre os teus hábitos de leitura

Nome: _____

Para responderes, assinala com um (X) ou completa a informação quando te for pedido.

1. Gostas de ler? sim não
2. Completa a tabela de acordo com a tua resposta

Se respondeste SIM , indica até três razões pelas quais gostas de ler.	Se respondeste NÃO , indica até três razões pelas quais não gostas de ler.
Porque aprendo coisas novas <input type="checkbox"/>	Porque não aprendo nada de novo <input type="checkbox"/>
Porque é divertido <input type="checkbox"/>	Porque me aborrece <input type="checkbox"/>
Porque estou habituado <input type="checkbox"/>	Porque não estou habituado <input type="checkbox"/>
Porque acho que ler é fácil <input type="checkbox"/>	Porque tenho dificuldade em compreender o que leio <input type="checkbox"/>
Porque me ajuda a ser melhor aluno <input type="checkbox"/>	Porque é cansativo <input type="checkbox"/>

3. Que tipos de livros gostas mais de ler?
histórias de aventuras contos tradicionais livros de poesia
fábulas revistas banda desenhada enciclopédias
rimas e provérbios outros

4. Escreve o título dos três livros que mais gostaste de ler:

5. Costumas ler.. todos os dias algumas vezes por semana
ao fim de semana nunca

6. Costumas ler ... em casa na sala de aula na biblioteca da escola
na C.A.F/ A.T.L outro _____

7. Preferes ler com.. sozinho o professor os pais
outro _____

8. Tens acesso a livros? sim não

9. Em média, tens em casa... 0 livros menos de 10 livros entre 10 a 20 livros
mais de 20 livros

10. Lês livros na biblioteca da escola ou da sala de aula? sim não

11. Requisitas livros na biblioteca da escola ou da sala de aula para leres em casa?

sim não

12. Quem costuma escolher os livros que lê... eu os meus pais

o professor outro _____

13. Com que frequência falas com a tua família sobre o que lê?

todos os dias algumas vezes por semana

algumas vezes por mês nunca

14. As atividades de leitura dinamizadas na sala de aula..

	Sim	Não
fazem com que gostes mais de ler		
fazem com que leias mais		
ajudam-te a compreender melhor o que lê		
aumentam o teu interesse pelas atividades escolares		

15. Achas que ler... é importante não é importante

16. Porquê?

Anexo B - Inquérito inicial aos encarregados de educação

QUESTIONÁRIO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA EM FAMÍLIA

O presente questionário insere-se num estudo no âmbito do Mestrado de Ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo tem como objetivo analisar os hábitos de leitura do seu educando, em casa. Os dados recolhidos serão para uso exclusivo da investigação e o anonimato será assegurado.

Agradeço desde já a sua colaboração e peço que responda de forma sincera a todas as questões.

Obrigada.

Grau de parentesco _____

1. O seu educando gosta de ler? sim não

2. O seu educando costuma ler? sim não

3. O seu educando costuma ler em casa na sala de aula na C.A.F / A.T.L
na biblioteca da escola outro _____

4. Frequenta bibliotecas, sem ser a da escola, e livrarias com o seu educando?
sim não

5. O seu educando requisita livros na biblioteca da escola ou da biblioteca da sala de aula?
sim não

6. Em casa, o seu educando tem 0 livros menos de 10 livros
entre 10 a 20 livros mais de 20 livros

7. Costuma comprar ou requisitar livros para o seu educando?

sim não

8. Quais são os fatores que privilegia na escolha da compra/requisição?

(pode selecionar mais do que uma opção)

o preço do livro o autor do livro o título do livro

as ilustrações do livro o resumo do livro a escolha do seu educando

outro _____

9. Costuma variar nos tipos de livros que compra / requisita?

sim não

10. Que tipo de livros privilegia?

11. Tem o hábito de ler com o seu educando? sim não

12. Conversa com o seu educando sobre as leituras? sim não

13. Considera a leitura importante? sim não

14. Justifique a sua resposta.

15. Está disposto(a) a participar no projeto semanal de implementação do Caderno de Leituras?

sim não

16. Justifique a sua resposta.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo C - Inquérito final aos alunos

A minha avaliação sobre o Caderno de Leituras

Nome: _____

Para responderes, assinala com um (X) ou completa a informação quando te for pedido.

1. Gostaste de realizar o Caderno de Leituras? sim não

2. Porquê?

3. Por causa do Caderno de Leitura passaste a ler mais livros? sim não

4. Por causa do Caderno de Leitura passaste a ler mais livros com a tua família? sim não

5. Achas que ficaste a gostar mais de ler? sim não

6. Qual foi o registo que mais gostaste de fazer? Porquê?

7. Qual foi o registo que menos gostaste de fazer? Porquê?

8. Qual é a tua opinião sobre o Caderno de Leituras?

9. Gostaste mais de fazer os registos em casa ou na escola?

10. Quando fazias registos em casa tinhas a ajuda de alguém? Se sim, quem te ajudava?

Obrigada pela tua ajuda!

Anexo D - Inquérito final aos encarregados de educação

AVALIAÇÃO DO CADERNO DE LEITURAS

O presente questionário pretende analisar o impacto do Caderno de Leituras ao longo das últimas semanas. Agradeço a sua colaboração e peço que responda de forma sincera a todas as questões.

Relembro que os dados recolhidos serão para uso exclusivo da investigação e o anonimato será assegurado.

Obrigada.

Grau de parentesco _____

1. Durante a realização do Caderno de Leituras, o seu educando lia

sozinho com a sua ajuda

2. Durante a realização do Caderno de Leituras, o seu educando realizava o registo

sozinho com a sua ajuda

3. O seu educando mostrou interesse em ler? sim não

4. O seu educando mostrou interesse em adquirir / requisitar livros?

sim não

5. O seu educando mostrou interesse em ler com a família?

sim não

6. Quem escolhia os livros para o Caderno de Leituras?

7. O seu educando mostrava mais interesse

no momento da leitura

no momento do registo

nos dois momentos

8. Considera que o projeto foi demasiado exigente? Se sim, em que medida?

9. O projeto influenciou a relação do seu educando com os livros? Porquê?

10. Reconhece alguma importância a este projeto? Justifique a sua resposta.

11. Tem alguma sugestão para melhorar o projeto?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo E – Guião da entrevista inicial ao professor cooperante

Blocos	Objetivos	Formulário de questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	a) Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1. Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista; 2. Solicitar a colaboração do professor e assegurar o anonimato das suas respostas; 3. Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Concepções do professor cooperante sobre a promoção da Educação Literária no 1.º CEB	b) Conhecer a opinião do professor sobre a importância e a influência da promoção da Educação Literária, nos alunos do 1.º CEB.	4. Quais são as competências, associadas à Educação Literária, que considera serem pertinentes desenvolver nos alunos do 1.º CEB? 5. Qual é o contributo da Educação Literária para o desenvolvimento das crianças? 6. Tendo em conta a sua experiência profissional, que importância costumam dar os alunos à leitura? 7. Que importância dão os alunos desta turma à leitura?
III. Práticas realizadas no âmbito da promoção da Educação Literária	c) Conhecer as estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas por parte do professor, na turma em questão; d) Perceber se existem atividades de promoção da leitura que envolvam os encarregados de educação.	8. Quais são as estratégias e atividades que implementa na turma e que possibilitam a promoção da Educação Literária? 9. Considera pertinente o envolvimento dos encarregados de educação em atividades de promoção da Educação Literária?
IV. Constrangimentos à prática da promoção da Educação Literária	e) Perceber quais os constrangimentos na implementação das estratégias e das atividades.	10. Quais são as dificuldades sentidas na implementação dessas estratégias e atividades?

V. Caderno de Leituras	<p>f) Perceber se o professor conhece a estratégia do Caderno de Leituras;</p> <p>g) Conhecer a opinião do professor sobre a pertinência da sua implementação;</p>	<p>11. Conhece a dinâmica do Caderno de Leituras?</p> <p>12. Considera pertinente a sua implementação nesta turma?</p>
VI. Encerramento da entrevista	h) Finalizar a entrevista.	<p>13. Perguntar se o professor gostaria de acrescentar alguma informação;</p> <p>14. Expressar os agradecimentos pela disponibilidade e pela colaboração.</p>

Anexo F – Guião da entrevista final ao professor cooperante

Blocos	Objetivos	Formulário de questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	a) Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	1. Informar sobre o tema e os objetivos da entrevista; 2. Solicitar a colaboração do professor e assegurar o anonimato das suas respostas; 3. Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Avaliação do professor relativamente ao Caderno de Leituras em sala de aula.	b) Conhecer a opinião do professor sobre a implementação do Caderno de Leituras em sala de aula.	4. O que achou da proposta do Caderno de Leituras em sala de aula? 5. Alterava algum aspeto?
III. Avaliação do professor relativamente ao Caderno de Leituras em casa.	c) Conhecer a opinião do professor sobre a implementação do Caderno de Leituras em casa.	6. O que achou da proposta do Caderno de Leituras em sala de aula, nomeadamente do envolvimento dos pais? 7. Alterava algum aspeto?
IV. Avaliação das estratégias complementares ao Caderno de Leituras.	d) Conhecer a opinião do professor sobre a dinamização da Hora do Conto; e) Conhecer a opinião do professor sobre a implementação da sequência didática.	8. Considera que as dinamizações da Hora do Conto tiveram algum impacto nos alunos? 9. Considera que a implementação da sequência didática beneficiou a progressão dos alunos no domínio da escrita? 10. Considera que deveria ter sido trabalhado algum outro aspeto? Se sim, qual? 11. Conseguiu identificar diferenças nos alunos com a implementação destas estratégias? Se sim, quais? 12. Para além da contribuição para os hábitos de leitura, considera que esta estratégia teve outros benefícios? Se sim, quais?

<p>V. Encerramento da entrevista</p>	<p>f) Finalizar a entrevista.</p>	<p>13. Perguntar se o professor gostaria de acrescentar alguma informação;</p> <p>14. Expressar os agradecimentos pela disponibilidade e pela colaboração.</p>
--------------------------------------	-----------------------------------	--

Anexo G – Grelha de análise dos textos de opinião

Grelha de análise dos textos de opinião											
Critérios	Alunos										
	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F	Aluno G	Aluno H	Aluno I	Aluno J	Aluno L
Planificação											
Introdução											
Desenvolvimento											
Conclusão											
Apresentação do livro											
Breve resumo											
Título, capa, contracapa e guardas											
Ilustrações											
Tipografia											
Texto											
Personagens											
Ação											
Conteúdos											

Vocabulário											
Apreciação global											
Recomendação											
Organizadores textuais											

Anexo H – Grelha de análise do Caderno de Leituras em casa

Grelha de análise dos Caderno de Leitura em casa								Semana n.º		
Alunos	Critérios									
	Preenchimento das informações obrigatórias	n.º de registo	Tipo de registos							
			Sequência	Ilustrar parte favorita	Ilustrar personagem	Opinião	Palavras	Continuação da história	Carta	Outro
Aluno A										
Aluno B										
Aluno C										
Aluno D										
Aluno E										
Aluno F										
Aluno G										
Aluno H										
Aluno I										
Aluno J										
Aluno L										

Anexo I – Grelha de análise do Caderno de Leituras em sala de aula

Grelha de análise dos Caderno de Leitura em sala de aula		Semana n.º	
Alunos	Critérios		
	Texto de opinião	Outro registo	Preenchimento das informações obrigatórias
Aluno A			
Aluno B			
Aluno C			
Aluno D			
Aluno E			
Aluno F			
Aluno G			
Aluno H			
Aluno I			
Aluno J			
Aluno L			

Anexo J – Carta/convite a enviar aos pais para participarem no projeto de implementação do caderno de leitura

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da minha Prática Supervisionada, que decorrerá durante 9 semanas, na turma do seu educando, pretendo desenvolver um projeto de leitura em sala de aula e em casa. Com este projeto pretendo implementar uma estratégia para promover hábitos de leitura autónomos e em família, contribuindo para o desenvolvimento da Educação Literária dos alunos. É atualmente consensual que um bom domínio da leitura contribui para o sucesso académico e posteriormente para o sucesso no mercado de trabalho. Os investigadores reconhecem que é importante a existência de projetos, na área da promoção da leitura, que envolvam a família. Dessa forma, será mais fácil criar hábitos de leitura.

Assim, convido-o a participar no projeto, que consistirá na elaboração de um Caderno de Leituras.

Para tal, deverá ler com o seu educando um livro, uma vez por semana e, em conjunto, produzirem um registo sobre esse mesmo livro no Caderno de Leituras.

Uma vez que a dinâmica vai ser desenvolvida também em sala de aula, o Caderno de Leituras deverá ser trazido para a escola todos os dias. Todas as segundas-feiras, em sala de aula, haverá um momento dedicado à partilha do trabalho desenvolvido em casa, com a restante turma.

De modo a guiá-lo nesta tarefa, no início do Caderno de Leituras existirá uma lista com as regras de utilização. Caso não tenha livros para a infância em casa, o seu educando poderá requisitá-los na biblioteca da sala ou da escola. Caso não aceite participar, a sua decisão será respeitada. Estou disponível para todos os esclarecimentos que entenda necessários.

Agradecia que preenchesse o destacável abaixo e o devolvesse assinado. Onde está escrito *aceito* / *não aceito* deverá riscar o que não interessa de acordo com a opção que tomar.

Obrigada!

Carla Oliveira

Eu, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, confirmo que li a informação sobre a implementação do projeto de leitura e aceito/ não aceito participar.

TIPOS DE REGISTO QUE PODES FAZER EM CASA



Sequencia os acontecimentos da história - podes fazê-las através de esquemas.



Ilustra a tua parte favorita da história - utiliza lápis, canetas, colagens, tintas e outras técnicas. Utiliza a tua criatividade!



Ilustra e caracteriza uma personagem - podes escolher a tua personagem preferida ou até mesmo a personagem que menos gostaste. Apresenta-a, diz como é que ela era e o que é que fazia, por exemplo.



Expressa a tua opinião - escreve o que mais gostaste ou o que menos gostaste, dando a tua opinião. Podes até sugerir alterações ou referir outros aspetos que aches importantes.



Identifica novas palavras - regista palavras que desconhecias ou que aches interessantes ou engraçadas. Podes procurar o significado no dicionário e registá-lo.



Escreve uma continuação da história - puxa pela criatividade e continua a história.



Escreve uma carta a uma personagem - podes comentar uma situação da história ou até mesmo relacioná-la com algum acontecimento da tua vida.

Podes escolher um ou mais registos para cada livro.

Estes registos são apenas sugestões, podes fazer outro registo à tua escolha.

REGRAS DE UTILIZAÇÃO DO TEU CADERNO DE LEITURAS

Este é o teu Caderno de Leituras. Deves realizar, semanalmente, um registo em sala de aula e um outro registo em casa, com a tua família. Como são dois registos diferentes, lê com atenção as regras de utilização para cada contexto.

REGISTO EM SALA DE AULA

- Ouve com atenção o livro lido na hora do conto;
- Preenche as informações sobre o livro que foi lido;
- Para realizares o teu registo, deves dar a tua opinião sobre o livro.
- A professora vai ver o teu registo todas as segundas-feiras.

REGISTOS EM CASA

- Escolhe um livro com a tua família e lê-o.
Se não tiveres livros em casa, deves levar sempre um livro da biblioteca da escola;
- Preenche as informações sobre o livro que leram;
- Faz um registo à tua escolha sobre o livro que leram.
- A professora vai ver o teu registo todas as segundas-feiras.



Deves trazer o teu Caderno de Leituras todos os dias para a escola e deves levá-lo para casa todos os dias também.

Anexo M – Registo obrigatório de cada obra

Data _____	registo nº _____
Título do livro _____	
Autor(a) _____	
Ilustrador(a) _____	
Editora _____	
Classificação do livro 	

Anexo N – Sequência didática

Sessão n.º 1 – Produção inicial						
Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p><u>Educação</u></p> <p><u>Literária</u></p> <p>- Leitura e audição;</p> <p>- Compreensão de texto;</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>- Compreensão e expressão;</p> <p>- Produção de discurso oral;</p> <p><u>Leitura e escrita</u></p> <p>- Compreensão de texto;</p> <p>- Produção de texto;</p>	<p>1. Ouvir ler obras de literatura para a infância;</p> <p>2. Identificar as informações sobre o livro;</p> <p>3. Antecipar os conteúdos da história;</p> <p>4. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;</p>	<p><u>1.ª ATIVIDADE: Hora do conto</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo</p> <p>- Antes da leitura, os alunos receberão um convite para poderem participar numa aventura debaixo da terra. Este convite será o indutor para a antecipação dos acontecimentos da história. Tendo em conta os comentários dos alunos, o professor deverá colocar questões, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguem identificar na capa o autor da obra? E o ilustrador? E a editora? • Quantas personagens poderão existir na história? • Que aventura poderão viver? 	<p>55 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>- Convite (anexo N);</p> <p>- Livro <i>Uma aventura debaixo da terra</i> de Mac Barnett;</p> <p>- Caderno;</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha.</p>	<p>1.1 Ouve ler obras de literatura para a infância;</p> <p>2.1 Identifica o autor do livro;</p> <p>2.2 Identifica o ilustrador do livro;</p> <p>2.3 Identifica a editora do livro;</p> <p>3.1 Antecipa os conteúdos da história;</p> <p>4.1 Participa de forma ativa na</p>	<p>- Grelha de observação;</p> <p>- Produção dos alunos;</p>

	<p>5. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;</p> <p>6. Expressar, oralmente, opiniões sobre a história ouvida ler;</p> <p>10. Exprimir uma opinião crítica a respeito de uma história ouvida ler;</p>	<p>- Leitura da obra <i>Uma aventura debaixo da terra</i> de Mac Barnett, por parte do professor.</p> <p>- Após a leitura, o professor deverá conversar com os alunos sobre a obra ouvida ler. Durante a conversa o professor deverá colocar questões que permitam aos alunos expressar as suas opiniões, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi a parte que mais gostaram? Porquê? • Qual foi a parte que menos gostaram? Porquê? • O que acharam das ilustrações? <p><u>2.ª ATIVIDADE: Escrita de um texto de opinião (Produção inicial)</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> individualmente</p>	<p>15 min.</p> <p>20 min.</p>		<p>discussão em grande grupo;</p> <p>5.1 Pede autorização para falar;</p> <p>5.2 Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>5.3 Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>6.1 Expressa opiniões sobre a história ouvida ler;</p> <p>7. Exprime o significado de opinião;</p> <p>8. Exprime o significado de facto;</p>	
--	--	--	-------------------------------	--	---	--

	<p>11. Planificar a escrita de um texto;</p> <p>12. Redigir corretamente;</p>	<p>- Após exprimirem algumas opiniões em grande grupo, o professor propõe que os alunos escrevam um texto no qual deverão expressar a opinião que têm sobre a história que ouviram ler.</p>			<p>9. Exprime o significado de argumento;</p> <p>10.1 Exprime uma opinião crítica a respeito de ações das personagens;</p> <p>10.2 Exprime uma opinião crítica a respeito de acontecimentos da história;</p> <p>10.3 Exprime uma opinião crítica a respeito de informações que possam ser objeto de juízos de valor;</p> <p>11.1 Planifica a escrita de um texto;</p>	
--	---	---	--	--	---	--

	13. Rever o texto escrito;				12.1 Utiliza uma caligrafia legível; 12.2 Respeita as regras de ortografia; 12.3 Respeita as regras de acentuação; 12.4 Respeita as regras de pontuação; 12.3 Usa vocabulário adequado; 13.1 Revê o texto escrito;	
--	----------------------------	--	--	--	---	--

Sessão n.º 2 (Módulo 1: Como se organiza o texto de opinião)

Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p><u>Oralidade</u></p> <p>- Compreensão e expressão; - Produção de discurso oral;</p> <p><u>Leitura e escrita</u></p> <p>- Compreensão de texto; - Produção de texto;</p>	<p>1. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>2. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;</p> <p>3. Identificar o plano de texto de opinião sobre um livro;</p>	<p><u>1.ª ATIVIDADE: identificação do plano de texto de opinião sobre um livro</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo</p> <p>- Leitura do texto modelar;</p> <p>- Realização da ficha de trabalho. O professor deverá conduzir a discussão sobre o plano de texto, para que os alunos consigam preencher o último exercício, referindo aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução - Identificação da obra e pequena explicação sobre a mesma; • Desenvolvimento – Expressar uma opinião crítica, positiva ou negativa, sobre vários aspetos da obra como a ação, as personagens, o desenlace da história, as ilustrações, entre 	<p>45 min.</p> <p>10 min.</p> <p>35 min.</p>	<p>- Texto modelar (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>- Ficha de trabalho (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>1.1 Participa de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>2.1 Pede autorização para falar;</p> <p>2.2 Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>2.3 Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>3.1 Identifica a introdução;</p> <p>3.2 Identifica o desenvolvimento;</p>	<p>- Grelha de observação;</p> <p>-Produção dos alunos;</p>

	4. Identificar os aspectos a referir em cada uma das partes do texto;	<p>outras, e justificar cada opinião dada;</p> <p>Conclusão – Aconselhar, ou não, a leitura da obra e justificar o porquê. Fazer uma apreciação à obra ou um comentário.</p>			<p>3.3 Identifica a conclusão;</p> <p>4.1 Identifica os aspectos a referir em cada uma das partes do texto;</p>	
--	---	---	--	--	---	--

Plano de um texto de opinião sobre um livro

Um monstro que trinca livros

Neste texto apresento a minha opinião sobre o livro *TRINCAS O MONSTRO DOS LIVROS*, texto e ilustração de Emma Yarlett, publicado em Portugal pela Porto Editora.

Considero este livro muito interessante. Assim dou a minha opinião sobre alguns aspetos do livro e apresento argumentos para justificar as opiniões que apresento.

Começo por referir a forma como a capa me desperta logo a curiosidade. A capa do livro tem algum relevo e apresenta o TRINCAS preso numa grade como se estivesse dentro de uma jaula, mas a grade está roída. Se abrímos o livro para conseguir observar a capa e a contracapa ao mesmo tempo, vemos na contracapa o TRINCAS, já livre, a passear com uma trouxa às costas. Na parte superior da contracapa há um cartaz a anunciar que o TRINCAS anda a provocar o caos nas histórias e outro a informar que o TRINCAS é procurado por ter cometido crimes. Assim ficamos logo com muito interesse em conhecer este monstro.

A seguir começa a história e fica-se a conhecer a personagem principal. Chama-se TRINCAS e eu acho que ele é um monstro muito esperto porque ninguém o consegue apanhar.

No que se refere à ação, ao longo da história, o TRINCAS vai-se escapulindo de uns livros para os outros para os roer. Penso que a ação da história é muito empolgante porque quando o TRINCAS está quase a ser apanhado foge para outro livro. O final é completamente inesperado.

Outro aspeto que acho que torna este livro diferente do habitual é o facto de os livros que o TRINCAS vai trincando estarem dentro do próprio livro. Assim, temos um livro com vários livros lá dentro.

Relativamente à ilustração também a considero muito criativa, com cores muito vivas e o facto de um livro ser ilustrado por livros também torna este livro especial. Há também o pormenor das trincadelas do TRINCAS aparecerem ao longo das páginas. As ilustrações aparecem sempre em dupla página.

Quanto à forma como o texto, as palavras e frases aparecem dispostas nas páginas também me parece muito original, observa-se uma grande variedade de tipos e tamanhos de letras e uma grande variedade na forma como as frases e algumas palavras são arrumadas nas páginas, atraindo a atenção de quem está a ler.

Por todas estas razões recomendo vivamente este livro a toda a gente. Não deixem de ler o *TRINCAS O MONSTRO DOS LIVROS*.

1. Observa o texto de opinião. Certamente já reparaste que o texto está dividido em três partes. Consegues dizer a que corresponde cada uma das partes? Discute com os teus colegas e professor.

2. Preenche as caixas de texto com as seguintes palavras:

a) introdução

b) desenvolvimento

c) conclusão

3. Observa novamente cada parte. O que é que é referido em cada uma? Com a ajuda dos teus colegas e professor, preenche a tabela.

Introdução	Desenvolvimento	Conclusão

Sessão n.º 3 (Módulo 1: Os conteúdos do texto de opinião)						
Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p><u>Oralidade</u></p> <p>- Compreensão e expressão;</p> <p>- Produção de discurso oral;</p> <p><u>Leitura e escrita</u></p> <p>- Compreensão de texto;</p>	<p>1. Ler pequenos textos de opinião sobre um livro;</p> <p>2. Analisar criticamente os textos lidos;</p> <p>3. Identificar conteúdos do texto de opinião sobre um livro;</p> <p>4. Colaborar em pequenos grupos;</p>	<p><u>1.ª ATIVIDADE: análise de dois textos de opinião</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> pequenos grupos</p> <p>-Leitura dos textos de opinião.</p> <p>-Os alunos deverão identificar nos textos os conteúdos abordados nos textos de opinião sobre um livro. Para tal, deverão realizar os registos nos seus cadernos.</p>	<p>45 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>- Textos de opinião (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>- Tabela de sistematização (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>- Caderno;</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha.</p>	<p>1.1 Lê pequenos textos de opinião sobre um livro;</p> <p>2.1 Analisa criticamente os textos lidos;</p> <p>3.1 Identifica conteúdos do texto de opinião sobre um livro;</p> <p>4.1 Colabora em pequenos grupos;</p>	<p>- Grelha de observação;</p> <p>-Produção dos alunos;</p>

	<p>5. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>6. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;</p>	<p><u>2.ª ATIVIDADE: sistematização das ideias</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo</p> <p>- Partilha de ideias entre os alunos e o professor. O professor deverá conduzir a conversa para que os alunos entendam os tópicos que devem ser abordados num texto de opinião sobre um livro, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos da capa, contracapa e guardas do livro • A ação da história; • As personagens da história; • Aspetos gráficos (ilustrações e tipografia). <p>Os alunos deverão preencher a tabela de sistematização, distribuída previamente. Após o preenchimento da mesma, os alunos deverão partilhar as suas respostas e, juntamente com o professor, retirar conclusões.</p>	<p>25 min.</p>		<p>5.1 Participa de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>6.1 Pede autorização para falar;</p> <p>6.2 Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>6.3 Respeita as opiniões dos colegas;</p>	
--	---	--	----------------	--	---	--

Textos de opinião sobre um livro

Lê com atenção os seguintes textos de opinião de dois alunos do 3.º ano de escolaridade.

Texto n.º 1

"Eu li o livro «Lulu e o Brontossauro» de Judith Vicerst que era ilustrado por Lane Smith.

Neste livro há uma menina chamada Lulu que queria um brontossauro de prenda de anos então, foi para a floresta e conheceu alguns animais, quando voltou ela convidou esses animais para comer bolo na festa de anos dela.

O autor diz-nos que não se deve querer tudo e, quando não temos, não se deve começar a fazer birra.

Eu não gosto das ilustrações porque são a preto e branco. As ilustrações são representativas porque mostram o que é referido no texto e são uma espécie de 'cartoon' porque as cabeças são grandes.

A personagem principal é a Lulua que é corajosa, antipática, tem uma camisola e um par de meias e quer encontrar um brontossauro. As personagens são o pai, a mãe, o brontossauro, o tigre, o urso e a serpente. O pai e a mãe são generosos e gentis. O brontossauro é introvertido.

A primeira palavra de cada capítulo aparece sempre com um tamanho de letra maior e com a cor azul.

As palavras são fáceis porque eu percebi tudo.

Eu não gosto muito porque as ilustrações são a preto e branco.

Eu recomendo este livro a todos porque diz-nos que não se deve fazer birras e querer tudo e isso não se faz."

Texto n.º 2

"Hoje vou falar um pouco do que eu acho sobre o livro «Ynari a menina das cinco tranças».

Vou explicar um pouco da história.

O livro fala sobre uma menina que tinha cinco tranças, e um dia encontrou um homem pequeno e ela foi falar com ele e tornaram-se grandes amigos então foram falando de palavras, e em cada dia encontravam-se.

A personagem de que eu mais gosto é a Ynari porque ela é uma pessoa simpática.

Do que eu mais gostei foram as ilustrações porque parecem pinturas rupestres, mas o resto são também bonitas e delicadas.

A ilustradora Danuta não usou cores muito fortes, usou mais cores de pastel e o sol parece um gato, em cada página tem uma ilustração, algumas pequenas e outras grandes.

O vocabulário é fácil, não tem palavras muito complicadas.

Eu acho que a habilidade do autor é fazer o leitor ficar cheio de curiosidade sobre o que vai acontecer.

Eu recomendo este livro a adultos e crianças porque tem uma história muito bonita e sentimental. "

Fonte: Paulos (2019) – pequenas adaptações de natureza formal

Tabela de sistematização

1. Observa os dois textos. Completa a tabela, assinalando com X, os conteúdos que aparecem em cada texto.

	Conteúdos	Texto n.º1	Texto n.º2
Introdução	Apresentação do livro		
	Breve resumo da história		
Desenvolvimento	Título		
	Capa		
	Contracapa		
	Guardas		
	Ilustrações		
	Tipografia		
	Texto		
	Personagens		
	Ação		
	Conteúdos		
	Vocabulário		
Outros			
Conclusão	Recomendação do livro Apreciação global do livro		

2. Partilha com os teus colegas e professor as tuas respostas. O que podemos concluir?

Sessão n.º 4 – Modulo 1 (Características linguísticas do texto de opinião – Laboratório Gramatical)

Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p><u>Oralidade</u></p> <p>- Compreensão e expressão; - Produção de discurso oral;</p> <p><u>Leitura e escrita</u></p> <p>- Compreensão de texto;</p>	1. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;	<p><u>1.ª ATIVIDADE: início da realização de um laboratório gramatical</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo e a pares.</p> <p>-Entrega do laboratório gramatical e leitura do texto modelar.</p> <p>- A realização da pergunta 1 à 5 deverá ser realizada em grande grupo, na qual o professor deverá promover o debate de ideias.</p> <p>- A realização das perguntas 6 e 7 deverão ser realizadas a pares.</p> <p>- Posteriormente, as respostas deverão ser partilhadas e corrigidas em grande grupo. Será ainda lido o retângulo “Aprende”.</p>	1h25min.	<p>- Laboratório gramatical (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>- Texto modelar (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha;</p>	1.1 Participa de forma ativa na discussão em grande grupo;	<p>- Grelha de observação;</p> <p>- Produção dos alunos;</p>
	2. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;		5 min.		2.1 Pede autorização para falar;	
	3. Colaborar com o par;		15 min.		2.2 Respeita as intervenções dos colegas;	
	4. Identificar um facto;		10 min.		2.3 Respeita as opiniões dos colegas;	
			15 min.		3.1 Colabora com o par;	
					4.1 Identifica um facto;	

	<p>5. Identificar uma opinião;</p> <p>6. Identificar um argumento;</p> <p>7. Identificar organizadores textuais;</p>	<p><u>2.ª ATIVIDADE: continuação da realização de um laboratório gramatical</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo e a pares</p> <p>- Realização da primeira e da segunda questão da parte 2, do laboratório gramatical, em grande grupo. O professor deverá promover o debate de ideias.</p> <p>- Realização da terceira e da quarta pergunta, a pares.</p> <p>- Posteriormente, as respostas deverão ser partilhadas e corrigidas em grande grupo. Será ainda lido o retângulo “Aprende”.</p>	<p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>		<p>5.1 Identifica uma opinião;</p> <p>6.1 Identifica um argumento;</p> <p>7.1 Identifica organizadores textuais;</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Sessão n.º 5 (Modulo 1: Características linguísticas do texto de opinião – Laboratório Gramatical)

Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p><u>Oralidade</u></p> <p>- Compreensão e expressão; - Produção de discurso oral;</p> <p><u>Leitura e escrita</u></p> <p>- Compreensão de texto;</p> <p><u>Gramática</u></p> <p>- Morfologia e lexicologia;</p>	<p>1. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>2. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;</p> <p>3. Colaborar com o par;</p> <p>4. Identificar o presente do indicativo;</p>	<p><u>1.ª ATIVIDADE: continuação da realização de um laboratório gramatical</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo e a pares.</p> <p>-Realização da 3.ª parte do laboratório gramatical. A primeira e a segunda questão serão realizadas a pares.</p> <p>- Partilha de ideias e correção dos exercícios.</p> <p>-Realização do exercício 3 e leitura do retângulo “Aprende”, em grande grupo.</p> <p>- Realização do desafio final, a pares.</p> <p>-Partilha de ideias e esclarecimento de possíveis dúvidas.</p>	60 min.	<p>- Laboratório gramatical (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>-Texto modelar (incluído no fim da planificação desta sessão);</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha;</p>	1.1 Participa de forma ativa na discussão em grande grupo;	<p>- Grelha de observação;</p> <p>- Produção dos alunos;</p>
			15 min.		2.1 Pede autorização para falar;	
			10 min.		2.2 Respeita as intervenções dos colegas;	
			10 min.		2.3 Respeita as opiniões dos colegas;	
			15 min.		3.1 Colabora com o par;	
	4.1 Identifica o presente do indicativo;					

	5. Identificar verbos de opinião;				5.1 Identifica verbos de opinião;	
--	-----------------------------------	--	--	--	-----------------------------------	--

Um monstro que trinca livros

Neste texto apresento a minha opinião sobre o livro *TRINCAS O MONSTRO DOS LIVROS*, texto e ilustração de Emma Yarlett, publicado em Portugal pela Porto Editora.

Considero este livro muito interessante. Assim dou a minha opinião sobre alguns aspetos do livro e apresento argumentos para justificar as opiniões que apresento.

Começo por referir a forma como a capa me desperta logo a curiosidade. A capa do livro tem algum relevo e apresenta o TRINCAS preso numa grade como se estivesse dentro de uma jaula, mas a grade está roída. Se abrimos o livro para conseguir observar a capa e a contracapa ao mesmo tempo, vemos na contracapa o TRINCAS, já livre, a passear com uma trouxa às costas. Na parte superior da contracapa há um cartaz a anunciar que o TRINCAS anda a provocar o caos nas histórias e outro a informar que o TRINCAS é procurado por ter cometido crimes. Assim ficamos logo com muito interesse em conhecer este monstro.

A seguir começa a história e fica-se a conhecer a personagem principal. Chama-se TRINCAS e eu acho que ele é um monstro muito esperto porque ninguém o consegue apanhar.

No que se refere à ação, ao longo da história, o TRINCAS vai-se escapulindo de uns livros para os outros para os roer. Penso que a ação da história é muito empolgante porque quando o TRINCAS está quase a ser apanhado foge para outro livro. O final é completamente inesperado.

Outro aspeto que acho que torna este livro diferente do habitual é o facto de os livros que o TRINCAS vai trincando estarem dentro do próprio livro. Assim, temos um livro com vários livros lá dentro.

Relativamente à ilustração também a considero muito criativa, com cores muito vivas e o facto de um livro ser ilustrado por livros também torna este livro especial. Há também o pormenor das trincadelas do TRINCAS aparecerem ao longo das páginas. As ilustrações aparecem sempre em dupla página.

Quanto à forma como o texto, as palavras e frases aparecem dispostas nas páginas também me parece muito original, observa-se uma grande variedade de tipos e tamanhos de letras e uma grande variedade na forma como as frases e algumas palavras são arrumadas nas páginas, atraindo a atenção de quem está a ler.

Por todas estas razões recomendo vivamente este livro a toda a gente. Não deixem de ler o *TRINCAS O MONSTRO DOS LIVROS*.

Nota: Elaboração própria

LABORATÓRIO GRAMATICAL

É muito importante sabermos dar a nossa opinião. Para o fazermos corretamente devemos saber escrever um texto de opinião.

Quais serão as características que deve ter um texto de opinião? VAMOS DESCOBRIR ALGUMAS?

Convido-te a ser um bom observador. OLHOS BEM ABERTOS. Vamos observar um texto de opinião.

PARTE 1. Distinguir entre facto, opinião e argumento

1. Lê estes excertos do texto.

A seguir começa a história e fica-se a conhecer a personagem principal. Chama-se TRINCAS e eu acho que ele é um monstro muito esperto porque ninguém o consegue apanhar.

No que se refere à ação, ao longo da história, o TRINCAS vai-se escapulindo de uns livros para os outros para os roer. Penso que a ação da história é muito empolgante porque quando o TRINCAS está quase a ser apanhado foge para outro livro. O final é completamente inesperado.


2. Agora discute com os teus colegas e professor(a) e arrumem na tabela os factos, as opiniões e os argumentos presentes nestes excertos.


factos	opiniões	argumentos

3. A seguir comparem com a tabela, abaixo.

factos	opiniões	argumentos
A personagem principal chama-se TRINCAS	eu acho que ele é um monstro muito esperto	porque ninguém o consegue apanhar.
No que se refere à ação, ao longo da história, o TRINCAS vai-se escapulindo de uns livros para os outros para os roer	penso que a ação da história é muito empolgante	Porque quando o TRINCAS está quase a ser apanhado foge para outro livro e o final é completamente inesperado.

4. Repara com atenção na coluna das opiniões: as ideias começam por **eu acho que**; e **penso que**. Porque será? 

5. Agora observa  a coluna dos argumentos. Os argumentos são introduzidos pela palavra porque. Com a ajuda do teu professor, explica porquê.

6. Já deves ter percebido o que é um facto, uma opinião e um argumento.  Pensa e faz a correspondência correta.

É uma situação, um acontecimento, um tema que se constata que existe.	●		●	ARGUMENTO
O que cada um pensa sobre situações, temas, acontecimentos.	●		●	FACTO
Ideias, factos, dados que se utilizam para fundamentar e justificar as nossas opiniões.	●		●	OPINIÃO



7. Agora, treina mais um pouco. Sublinha no texto:

- 3 factos a vermelho.
- 3 argumentos a amarelo.
- 3 opiniões a azul

APRENDE:

Num **texto de opinião** apresentam-se **opiniões sobre factos, temas, ideias**. Essas opiniões têm de ser justificadas **com argumentos**.

PARTE 2: Identificar os organizadores textuais

1.  Vamos observar com atenção. Observa novamente o texto e repara nas expressões destacadas.
2.  Discute com os teus colegas e com o teu professor sobre a função dessas expressões? O texto fica mais arrumado com elas? Facilitam a leitura e a localização da informação? Organizam as ideias? Introduzem ideias novas? Registem as conclusões a que chegaram.

3. Agora identifica no texto o que te é pedido e completa a tabela:


Uma palavra/expressão que introduza um argumento.	
Uma palavra/expressão que introduza uma opinião.	
Uma palavra/ expressão que introduza a conclusão do texto.	

4. **DESAFIO:** Treina um bocadinho mais. Procura, no teu manual, um texto de opinião e regista aqui alguns organizadores textuais presentes nesse texto.


APRENDE:

Existem várias palavras e expressões que permitem que organizes melhor o teu texto e que evites a repetição de palavras. A essas palavras e expressões dá-se o nome de **organizadores textuais**.

PARTE 3: Formas verbais: os verbos de opinião

1.  Observa o texto com muita atenção. Sublinha as formas verbais que são utilizadas para dar opiniões. Esta tarefa de observação é muito exigente. Tens de estar com muita atenção

Forma verbal	Tempo	Pessoa

2. Agora observa  os dados da tabela e tira conclusões. Se precisares pede a ajuda do professor. Regista aqui as conclusões.

3. **DESAFIO:** Treina um pouco mais. Faz uma pequena lista de verbos que se podem utilizar para dar opiniões. Este desafio é para fazeres com a ajuda dos teus colegas e da tua professora.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

APRENDE:

Para apresentar as nossas opiniões, utilizamos, regra geral, verbos como pensar, achar, parecer ... que surgem no presente e na 1.^a pessoa.

DESAFIO FINAL: Responde à pergunta do laboratório. Quais são algumas características do texto de opinião?

Confronta a tua resposta com a informação desta caixa de texto.

Num texto de opinião, o autor do texto apresenta **opiniões sobre factos, situações**, temas e justifica essas opiniões com **argumentos**.

Para exprimir uma opinião recorre-se, muitas vezes, a **verbos de opinião** que são usados, regra geral, **no presente e na primeira pessoa**. Por exemplo: *eu penso que*.

Para o texto ficar melhor organizado, quando se vai apresentar um novo tópico, recorre-se a **expressões que ajudam a arrumar melhor o texto**. Por exemplo: em primeiro lugar; no que se refere, entre outras. Essas expressões podem chamar-se **organizadores textuais**.

Sessão n.º 6 (Módulo 2- Sistematização e treino)						
Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p><u>Oralidade</u></p> <p>- Compreensão e expressão; - Produção de discurso oral;</p> <p><u>Leitura e escrita</u></p> <p>- Compreensão de texto; - Produção de texto;</p> <p><u>Gramática</u></p> <p>- Morfologia e lexicologia;</p> <p><u>Educação Literária</u></p> <p>- Leitura e audição;</p>	<p>1. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>2. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;</p> <p>3. Colaborar com o par;</p> <p>4. Identificar o plano de um texto de opinião de um livro;</p>	<p><u>1.ª ATIVIDADE: sistematização das características do texto de opinião</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo</p> <p>- Construção de uma grelha de sistematização das características do texto de opinião.</p> <p>- Em conjunto com os professores, os alunos deverão recordar o que foi trabalhado e descoberto nas sessões anteriores. Na grelha deverão constar as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O plano de um texto de opinião de um livro; • Conteúdos a abordar nos textos de opinião sobre um livro; • Diferenciação entre facto, argumento e opinião; • Organizadores textuais; 	<p>1h40min.</p> <p>25 min.</p>	<p>- Caderno; - Lápis; - Borracha; - Livro <i>A menina que sorria a dormir</i> de Isabel Zambujal;</p>	<p>1.1 Participa de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>2.1 Pede autorização para falar;</p> <p>2.2 Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>2.3 Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>3.1 Colabora com o par;</p> <p>4. Identifica o plano de um texto de opinião de um livro;</p>	<p>- Grelha de observação; - Produção dos alunos;</p>

<p>- Compreensão de texto;</p>	<p>5. Referir os conteúdos a abordar num texto de opinião;</p> <p>6. Distinguir facto, argumento e opinião;</p> <p>7. Identificar organizadores textuais;</p> <p>8. Identificar verbos de opinião;</p> <p>9. Ouvir ler obras de literatura para a infância;</p> <p>10. Identificar as informações sobre o livro;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos de opinião <p><u>2.ª ATIVIDADE: Hora do conto</u> <u>Organização da turma:</u> grande grupo</p> <p>- Antes da leitura, o professor deverá colocar questões para que os alunos possam antecipar os acontecimentos da história, tais como:</p>	<p>10min.</p>		<p>5.1 Refere os conteúdos a abordar num texto de opinião;</p> <p>6.1 Distingue facto, argumento e opinião;</p> <p>7.1 Identifica organizadores textuais;</p> <p>8. Identifica verbos de opinião;</p> <p>9.1 Ouve ler obras de literatura para a infância;</p> <p>10.1 Identifica o autor do livro;</p> <p>10.2 Identifica o ilustrador do livro;</p>	
--------------------------------	--	---	---------------	--	---	--

	<p>11. Antecipar os conteúdos da história;</p> <p>12. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>13. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;</p> <p>14. Expressar, oralmente, opiniões</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguem identificar na capa o autor da obra? E o ilustrador? E a editora? • Por que razão sorria a menina quando dormia? <p>- Leitura da obra <i>A menina que sorria a dormir</i> de Isabel Zambujal, por parte do professor.</p> <p>- Após a leitura, o professor deverá conversar com os alunos sobre a obra ouvida ler. Durante a conversa o professor deverá colocar questões que permitam aos alunos expressar as suas opiniões, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual foi a parte que mais gostaram? Porquê? • Qual foi a parte que menos gostaram? Porquê? • O que acharam das ilustrações? 	<p>10min.</p> <p>15min.</p>		<p>10.3 Identifica a editora do livro;</p> <p>11.1 Antecipa os conteúdos da história;</p> <p>12.1 Participa de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>13.1 Pede autorização para falar;</p> <p>13.2 Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>13.3 Respeita as opiniões dos colegas;</p> <p>14.1 Expressa opiniões sobre a história ouvida ler;</p>	
--	--	---	-----------------------------	--	--	--

	<p>sobre a história ouvida ler;</p> <p>15. Expressar uma opinião crítica a respeito de uma história ouvida ler;</p> <p>16. Participar na planificação do texto;</p> <p>17. Participar na produção do texto;</p> <p>18. Participar na revisão do texto;</p>	<p>3.ª ATIVIDADE: Escrita de um texto de opinião</p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo</p> <p>- Após exprimirem algumas opiniões, coletivamente, deverão escrever um texto de opinião.</p> <p>Para tal, deverão inicialmente planificar o texto, em interação com a ajuda do professor tendo em conta a sistematização feita anteriormente. Após a planificação, deverão produzir um texto de opinião sobre a história ouvida ler. Esta tarefa será feita coletivamente, de forma orientada pelo professor, como forma de levar os alunos a interiorizar as características do texto de opinião e a desenvolver competências de planificação, textualização e revisão de texto.</p> <p>No final, o professor pedirá aos alunos que com o apoio da grelha de planificação verifiquem se realmente o</p>	<p>30min.</p> <p>10min.</p>		<p>15.1 Exprime uma opinião crítica a respeito de ações das personagens;</p> <p>15.2 Exprime uma opinião crítica a respeito de acontecimentos da história;</p> <p>15.3 Exprime uma opinião crítica a respeito de informações que possam ser objeto de juízos de valor;</p> <p>16.1 Participa na planificação do texto;</p> <p>17.1 Participa na produção do texto;</p> <p>18.1 Participa na revisão do texto;</p>	
--	--	--	-----------------------------	--	---	--

		<p>texto produzido está de acordo com o que aprenderam sobre o texto de opinião.</p> <p>Ao longo de toda a dinâmica, o professor deverá certificar-se que todos contribuem para a produção do texto.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

Sessão n.º 7 (Produção final)

Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade	Tempo	Recursos	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<p><u>Educação</u></p> <p><u>Literária</u></p> <p>- Leitura e audição;</p> <p>- Compreensão de texto;</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>- Compreensão e expressão;</p> <p>- Produção de discurso oral;</p> <p><u>Leitura e escrita</u></p> <p>- Compreensão de texto;</p> <p>- Produção de texto;</p>	<p>1. Ouvir ler obras de literatura para a infância;</p> <p>2. Identificar as informações sobre o livro;</p> <p>3. Antecipar os conteúdos da história;</p> <p>4. Participar de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>5. Cumpre as regras de participação em trabalho grupo;</p>	<p><u>1.ª ATIVIDADE: Hora do conto</u></p> <p><u>Organização da turma:</u> grande grupo</p> <p>- Estarão expostas onomatopeias pela sala de aula que serão o indutor para a antecipação dos acontecimentos da história. Tendo em conta os comentários dos alunos, o professor deverá colocar questões, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conseguem identificar na capa o autor da obra? E o ilustrador? E a editora? • O que terá acontecido ao Príncipe-Porco? • Existirão mais personagens na história? Quais? 	<p>55 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Onomatopeias (anexo V);</p> <p>- Livro <i>Oinc! A história do Príncipe-Porco</i> de Isabel Minhós Martins</p> <p>Caderno de Leituras;</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Borracha.</p>	<p>1.1 Ouve ler obras de literatura para a infância;</p> <p>2.1 Identifica o autor do livro;</p> <p>2.2 Identifica o ilustrador do livro;</p> <p>2.3 Identifica a editora do livro;</p> <p>3.1 Antecipa os conteúdos da história;</p> <p>4.1 Participa de forma ativa na discussão em grande grupo;</p> <p>5.1 Pede autorização para falar;</p>	<p>- Grelha de observação;</p> <p>- Produção dos alunos;</p>

	<p>8. Planificar a escrita de um texto;</p> <p>9. Redigir corretamente;</p> <p>10. Rever o texto escrito;</p>	<p>Cadernos de Leitura, um texto de opinião sobre a história ouvida ler.</p>			<p>respeito de informações que possam ser objeto de juízos de valor;</p> <p>8.1 Planifica a escrita de um texto;</p> <p>9.1 Utiliza uma caligrafia legível;</p> <p>9.2 Respeita as regras de ortografia;</p> <p>9.3 Respeita as regras de acentuação;</p> <p>9.4 Respeita as regras de pontuação;</p> <p>9.3 Usa vocabulário adequado;</p> <p>10.1 Revê o texto escrito;</p>	
--	---	--	--	--	--	--

Olá Turma do 3.º ano,

Eu sou o Manuel. Eu e o meu amigo João tivemos uma ideia genial. Vamos escavar o buraco mais fundo que conseguirmos. Queremos encontrar uma coisa **ESPETACULAR.**

Venham também. Estamos à vossa espera no nosso quintal, no dia 25 de março. Não falem!

Manuel

Campo de Ourique, 1 de abril do 2020

Olá turma do 3.º ano! Como estão?

Chamo-me Glória e sou uma criança como vocês, mas tenho uma característica muito especial: eu durmo a sorrir! Vocês conseguem dormir a sorrir?

Mas nem sempre foi assim... Antigamente tinha muitas dificuldades em dormir mas, com a ajuda de uma pessoa muito especial, consegui ultrapassar esta dificuldade e agora durmo muito bem!

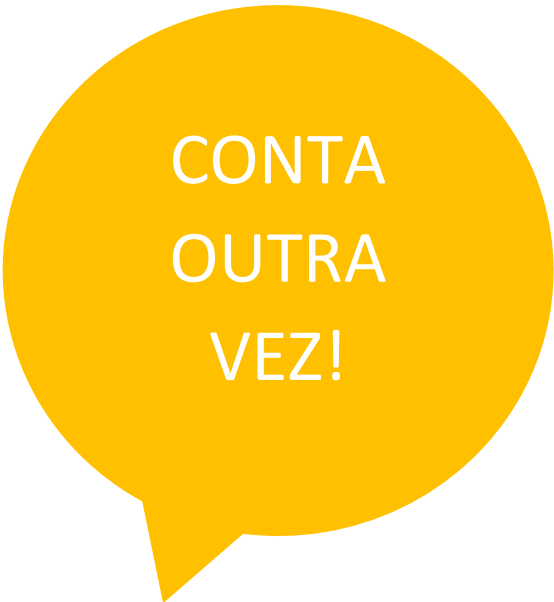
Tenho um segredo... Ficaram curiosos?

Terão de ler a minha história para saberem!

Espero que gostem!

Beijinhos,

Glória



CONTA
OUTRA
VEZ!



E DEPOIS?

CARTA

VIAGENS

FÁBULAS

**REINOS
DISTANTES**

ADIVINHAS

FLORES

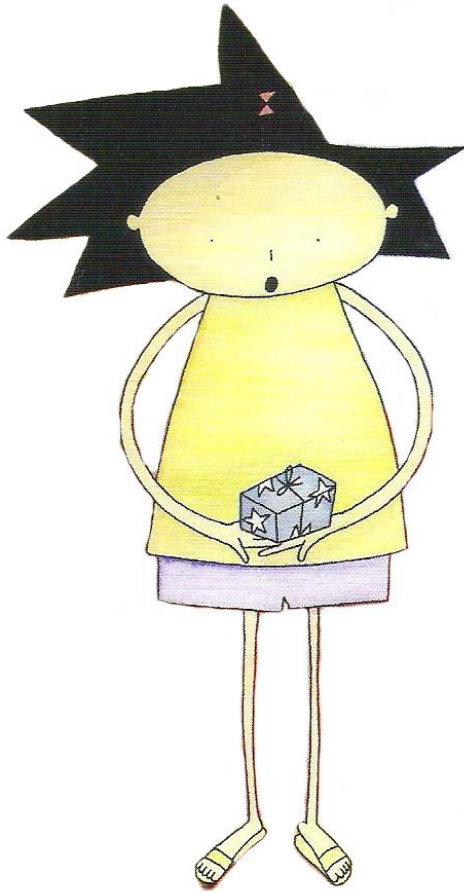
AMOR

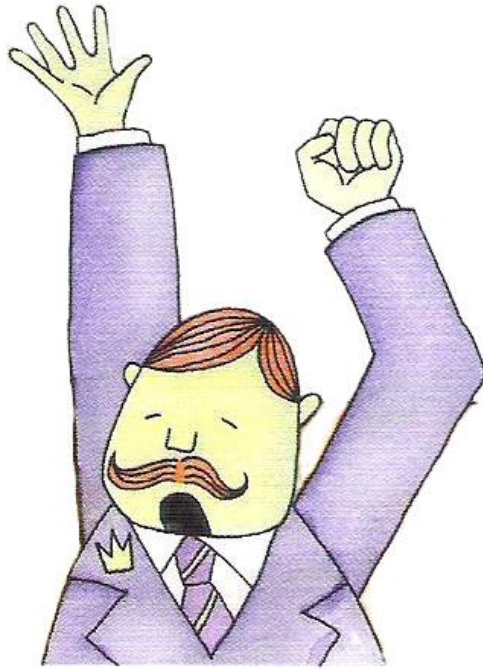
BRUXAS

FEITICEIROS

VAMPIROS

LOBISOMENS





Caiu uma estrela do céu

Na passada noite do dia 22 de abril, caiu uma estrela do céu na aldeia de Fontanelas, em Sintra.

O acontecimento originou um grande alvoroço na aldeia e mais ninguém conseguiu dormir.

Ainda não foi possível contactar com o jovem que viu a estrela a cair, nem se sabe onde é que a guardou. Não querem vir ajudar

a descobrir quem será este jovem?



APAREÇAM no dia 15 de abril à **HORA DO CONTO**.

Anexo S – Indutor da obra *A grande fábrica de palavras* de Agnès de Lestrade

QUEM QUER COMPRAR

PALAVRAS? QUEM QUER

COMPRAR PALAVRAS?

cereja 5€

poeira 7€

cadeira 10€

beijo 20€

abraço

20€

castigo

18€

sorriso

12€

praia

9€

chocolate

30€

gafanhoto

5€

brinquedo

15€

dormir

11€

Anexo T – Indutor da obra Procura-se! Ralfy, o coelho ladrão de livros de Emily Mckenzie

PROCURADO



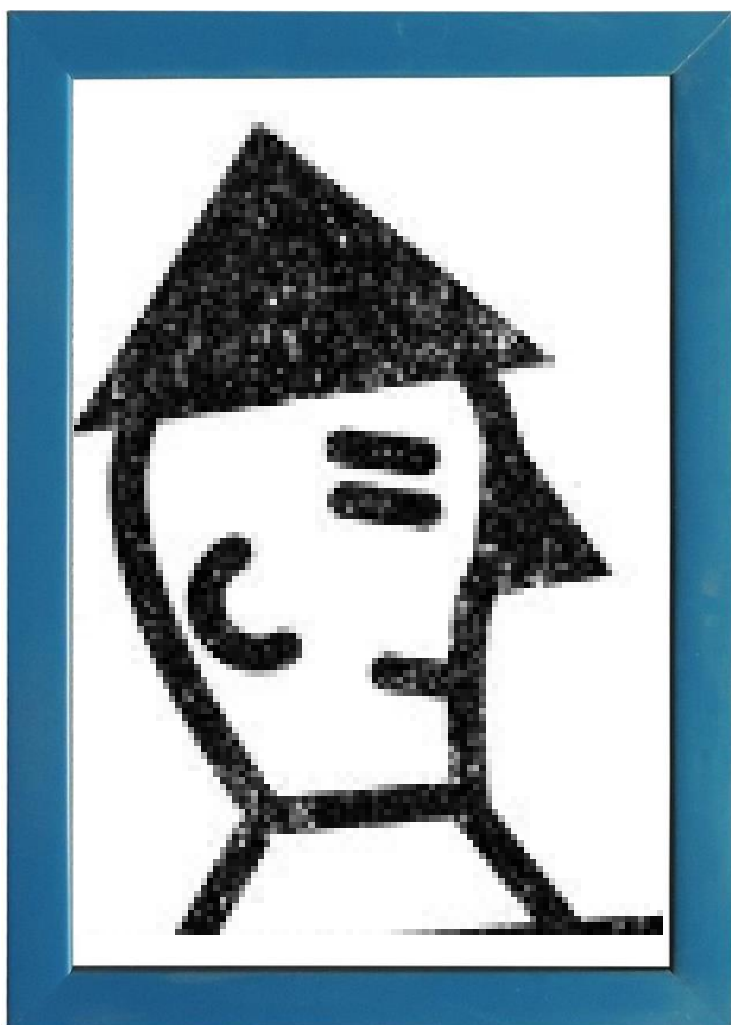
Este coelho é procurado por fugir sorrateiramente com álbuns ilustrados, por furtar livros de receitas, por deitar a mão a dicionários, por surripiar romances e desviar poesia!

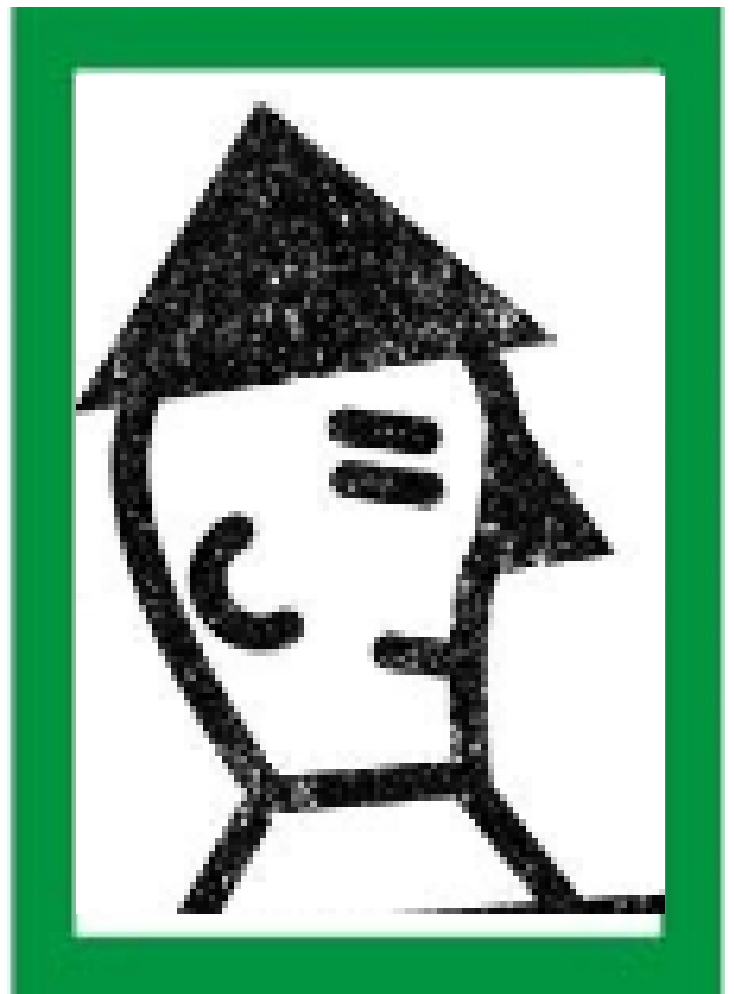
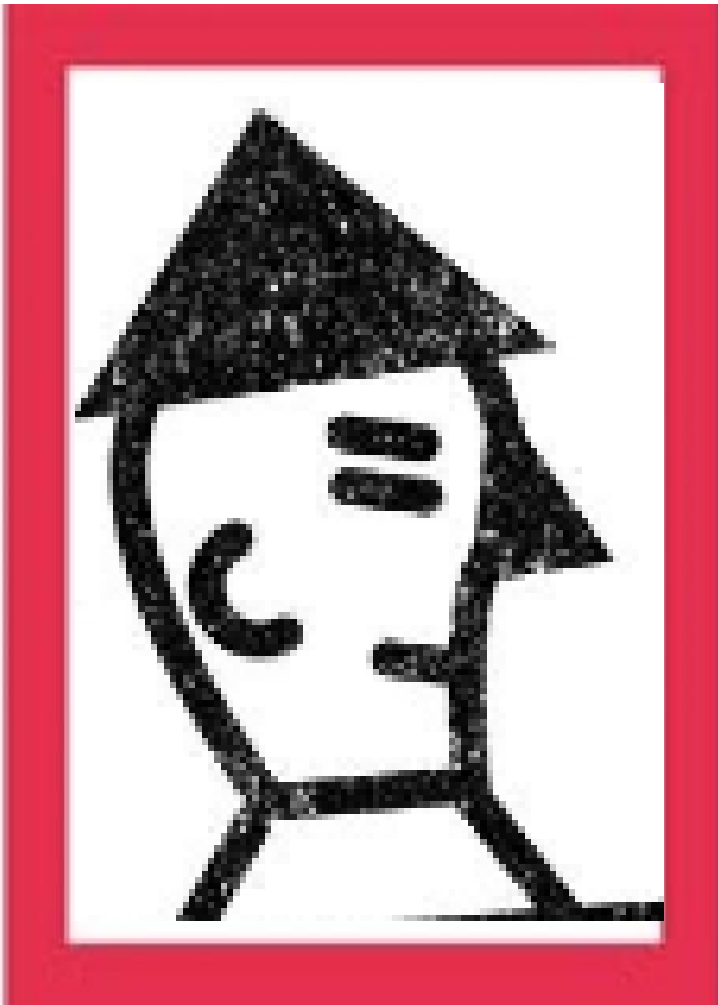
Contacte de imediato as autoridades se o vir ou souber alguma informação!

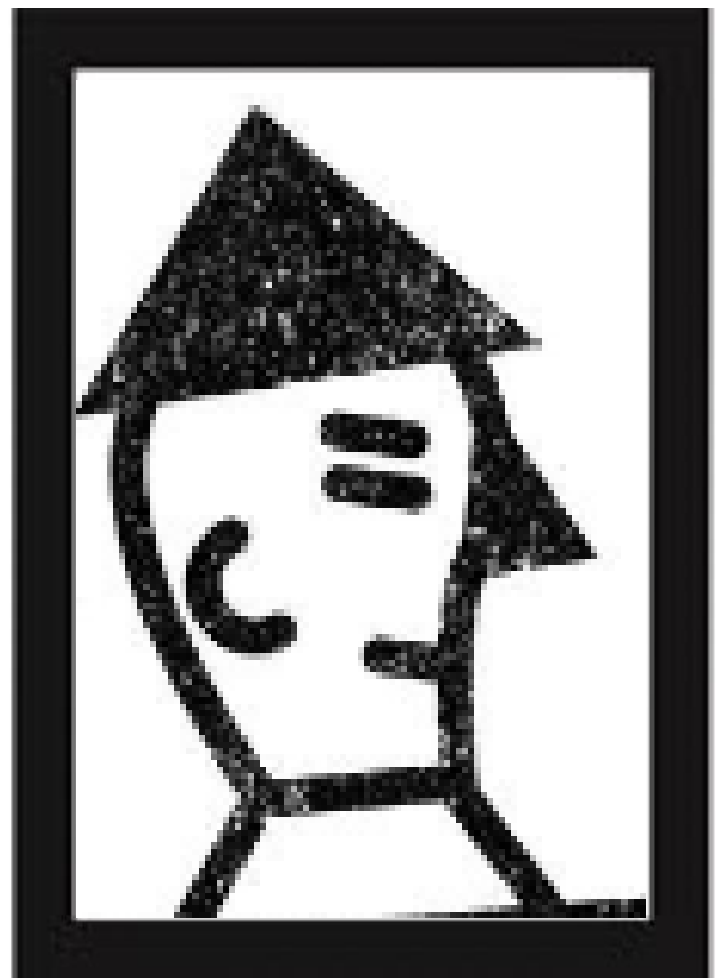
Anexo U – Indutor da obra *O capuchinho cinzento* de Matilde Rosa Araújo



Anexo V – Indutor da obra *Os sete irmãos chineses* de Rodolfo Castro









Oinc

Ahhh

Blherc

Plof

Ufff

Ui

Glup

Ai

Tic-tac

Toc toc

Tum tum

Buaaaá