O CADERNO DE LEITURAS COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA LEITURA EM FAMÍLIA

Mariana Condeixa Sarreira Monteiro

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019

O CADERNO DE LEITURAS COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA LEITURA EM FAMÍLIA

Mariana Condeixa Sarreira Monteiro

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Especialista Encarnação Silva

2019

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este espelha a investigação desenvolvida com os 26 alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º CEB e respetivas famílias. O objeto de estudo foi a utilização do Caderno de Leituras (CL) como estratégia de promoção da leitura em família.

Tendo em conta algumas características do grupo e do respetivo contexto, nomeadamente a (atual) ausência de propostas de envolvimento das famílias nos hábitos de leitura, foram definidas duas questões de investigação: i) Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura em família?; e, ii) Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura autónoma dos alunos?.

Nesta investigação-ação, utilizaram-se várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente: i) o inquérito por questionário; ii) a observação direta participante; iii) a análise documental; e iv) a entrevista. Os dados recolhidos, por parte dos alunos, dos seus familiares, mas também da professora cooperante, foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

A implementação dos CL feitos em família, durante um período de 5 semanas, mostrou ter algum impacto nos hábitos e práticas de leitura não só em família, mas também autonomamente. O efeito da implementação dos CL verificou-se em vários aspetos, nomeadamente: gosto e interesse pela leitura, frequência de leitura, requisição de livros na biblioteca escolar e, ainda, desenvolvimento do sentido crítico e do à vontade nas apresentações.

Palavras-chave: caderno de leituras; leitura em família; educação literária.

ABSTRACT

This report comes within the scope of the curse unit “Supervised Teaching Practice II”, included in the study plan of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education. This mirrors the research developed with 26 students of a 2nd grade class of 1st CBE and their families. The object of study was the use of the Reading Journal as a strategy to promote family reading.

Taking into account some characteristics of the group and its context, namely the (current) lack of proposals for the involvement of families in reading habits, two research questions were defined: i) What will be the impact of reading journals made as a family in the development of family reading habits and practices?; and, ii) What will be the impact of reading journals made as a family in the development of students' reading habits and practices?.

In this action research, several techniques of data collection were used, namely: i) the questionnaire survey; ii) direct participant observation; iii) the documentary analysis; and iv) the interview. The data collected, by the students, their relatives, but also the teacher, were analyzed quantitatively and qualitatively.

The implementation of family reading journals over a 5-week period has shown to have some impact on reading habits and practices not only in the family, but also autonomously. The effect of the implementation of the reading journals was verified in several aspects, namely: pleasure and interest in reading, reading frequency, requisition of books in the school library and, also, development of the critical sense and of the at will in the presentations.

Keywords: reading journal; family reading; literary education.

AGRADECIMENTOS

À Mafalda, por acreditar em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu não acredito. Por me fazer ver a vida de forma mais leve, por me alargar horizontes e por ser a grande amiga que é para mim. Este caminho não teria sido possível sem ti.

À minha mãe, por ser o meu porto de abrigo, o meu *anti-stress*, por estar sempre presente e por me amar tal como eu sou. Sem si, nada seria possível.

Ao meu pai, pelos mimos nos momentos certos e por acreditar sempre em mim.

À minha prima Margarida, ao meu irmão, à minha avó Isabel, à minha avó Céu e ao meu querido avô João José. Obrigada a cada um por, de diferentes formas, terem feito parte deste caminho.

Às minhas amigas que são família, Cata, Bá, Ana, Carminho e Inha. Obrigada pela paciência para ouvir histórias de criancinhas, por aguentarem a minha falta de disponibilidade e por continuarem a ser tudo aquilo que são desde o início.

Às amigas que fiz na ESE e que levo para toda a vida. Mafra e Tita, obrigada por terem sido a maior constante deste percurso, mesmo quando já em escolas separadas. A vossa forma de ser e a vossa amizade inspiram-me a ser melhor. Obrigada Rach, Mariana, Sara e Kika, por terem tornado os meus dias mais felizes e pela vossa amizade.

Um especial agradecimento às amigas que o mestrado me trouxe, Gambas e Sandra. Gambas, obrigada por te teres finalmente revelado e por seres tudo aquilo que és: uma normas da APA ambulante e uma amiga sempre pronta a *desproblematizar* os meus problemas. Obrigada Sandra pelos abraços na hora certa ao longo destes últimos dois anos.

Aos professores da ESE que foram essenciais para a minha formação enquanto professora, especialmente à professora Encarnação Silva, minha orientadora. A sua forma de falar sobre livros e de os ler fez com que a minha admiração por literatura infantil crescesse a cada aula que passava. Obrigada por ter sido, de facto, uma orientadora neste capítulo final da minha formação. Obrigada pela sua dedicação e apoio e por arranjar sempre tempo.

À Joana Branco e à Joana Lino, por terem feito com que este último mês fosse tudo menos solitário.

À professora Paula, minha primeira professora, por me ter inspirado com a sua prática e por ser uma grande responsável pelo caminho que decidi tomar.

À professora Ana Albergaria, por ter aparecido no nosso caminho na hora certa e por ter feito de nós melhores pessoas e professoras.

Por fim, a todos os miúdos com quem me cruzei nestes últimos 5 anos. Obrigada pelo que me ensinaram e por me fazerem querer ser sempre mais e melhor. É por vocês!

Ao projeto Eco-Sensores4Health (Eco-Sensores na promoção da saúde: Apoiar as crianças na criação de escolas ecosaudáveis). O projeto Eco-Sensores4Health (Lisboa-01-0145-FEDER-023235) é co-financiado pelo FEDER (PORTUGAL2020) e pelo Orçamento do Estado Português (FCT).

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB 3

1. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB 3

1.1. O meio envolvente e a escola 3

1.2. A ação da professora cooperante 4

1.3. A turma 6

1.4. Problemática e objetivos 8

1.5. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas 8

1.6. Processos de regulação e de avaliação 9

2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB 10

2.1. A escola 11

2.2. A ação dos professores cooperantes 11

2.3. As turmas 12

2.4. Problemática e objetivos 14

2.5. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas 14

2.6. Processos de regulação e de avaliação 15

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS 16

PARTE II – ESTUDO 22

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO 22

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 24

5. 1. À volta da leitura 24

5.1.1. O que é ler e para que serve? 24

5.1.2. Fatores que influenciam a leitura 26

5.2. Educação literária e formação de leitores 27
5.2.1. O que é a educação literária? 28
5.2.2. Objetivos da educação literária 29
5.2.3. A educação literária nos documentos orientadores atuais 30
5.2.4. O papel da Escola 31
5.2.5. O papel das Famílias 33
5.3. Reagir e apreciar textos literários 34
5.4. O Caderno de Leituras 36
6. METODOLOGIA 39
6.1. Participantes do estudo 39
6.2. Opções metodológicas 39
6.2.1. Natureza do estudo 39
6.2.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados 40
6.3. Princípios éticos da investigação 42
6.4. Plano de intervenção associado ao estudo 42
7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 45
7.1. Caracterização dos hábitos de leitura em família 45
7.1.1. Os alunos gostam de ler? 45
7.1.2. Hábitos e práticas de leitura em família 46
7.1.3. Importância dada pelas famílias às práticas de leitura em família 50
7.2. Implementação do caderno de leituras 52
7.2.1. Como se realizavam os registos no CL? 52
7.2.2. Frequência de utilização do CL? 54
7.3. Avaliação da implementação dos cadernos de leituras 56
7.3.1. Opinião dos pais 56
7.3.2. Opinião dos alunos 61

7.3.3. Opinião da professora cooperante 64
8. CONCLUSÕES 64
PARTE III - REFLEXÃO FINAL 67
REFERÊNCIAS 71
ANEXOS 75
Anexo A. Entrevista semiestruturada ao coordenador da escola 76
Anexo B. Esquema representativo da sala de aula do 1.ºCEB 79
Anexo C. Grelha de caracterização socioeducativa – 1.º CEB 80
Anexo D. Potencialidades e fragilidades – 1.º CEB 82
Anexo E. Estratégias globais de trabalho – 1.ºCEB 84
Anexo F. Potencialidades e fragilidades – 2.º CEB 85
Anexo G. Estratégias globais de trabalho – 2.º CEB 87
Anexo H. Planificação da aula dos sensores 88
Anexo I. Questionários iniciais aos alunos 91
Anexo J. Questionários iniciais aos pais 94
Anexo K. Evidências fotográficas (atividades da 1ª semana) 99
Anexo L. Exemplos de primeiros registos 100
Anexo M. Primeiras páginas de todos os CL 101
Anexo N. Exemplos de CL dos alunos 105
Anexo O. Circular com informação sobre o projeto 106
Anexo P. Contrato de leitura 107
Anexo Q. Questionários finais aos alunos 108
Anexo R. Questionários finais aos pais participantes 110
Anexo S. Questionários finais aos pais não participantes 113
Anexo T. Gráficos QIP e QIA 114
Anexo U. Tabelas de verificação do CL 116
Anexo V. Exemplos de registos dos CL 118

Anexo X. Gráficos QFA e QFP 126

Anexo Z. Entrevista à professora cooperante após a aplicação dos Cadernos de Leituras 128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Opinião de pais e alunos sobre o gosto/interesse dos alunos pela leitura. 46
Figura 2. Preferências dos alunos: ler sozinho ou em família? 47
Figura 3. Quantidade de livros infantis em casa dos alunos. 50
Figura 4. Importância atribuída pelas famílias à leitura em família. 51
Figura 5. Número de vezes que os familiares participaram no CL.....52
Figura 6. Registos mais frequentes nos CL.....53
Figura 7. Exemplos de registos no CL 54
Figura 8. Número de registos feitos por aluno/família.....55
Figura 9. Opinião dos pais sobre o interesse na leitura autónoma e em família por parte dos alunos durante a realização do CL. 57
Figura 10. Opinião dos pais sobre o impacto dos CL na relação dos filhos com os livros. 58
Figura 11. Opinião dos pais acerca da exigência de tempo e trabalho necessários para a realização do CL. 59
Figura 12. Opinião dos pais acerca do interesse dos alunos nos diversos momentos do CL. 59
Figura 13. Opinião dos pais acerca da importância dos CL feitos em família. 60
Figura 14. Gosto pela leitura durante o CL. 62
Figura 15. Regularidade das leituras durante o CL. 62
Figura 16. Opinião dos alunos acerca das alterações nos hábitos de leitura em família durante o CL. 63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Questões problema e objetivos gerais – 1.ºCEB 8
Tabela 2. Quadro síntese das fases da investigação..... 23
Tabela 3. Atividades dinamizadas em sala de aula durante o período de intervenção 44
Tabela 4. Respostas dos pais em relação à questão 1.1.6. 48
Tabela 5. Respostas dos pais e dos alunos relativamente às idas a bibliotecas e livrarias em família..... 49

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CL	Caderno de Leituras
DT	Diretora de Turma
OGI	Objetivo Geral de Intervenção
PC	Professora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
PMCP	Programa e Metas Curriculares de Português
QIA	Questionários Iniciais aos Alunos
QIP	Questionários Iniciais aos Pais
QFA	Questionários Finais aos Alunos
QFP	Questionários Finais aos Pais
TEO	Tempo de Estudo Orientado
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final enquadra-se na conclusão do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Esta unidade curricular tem em vista o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas com o 1.º e 2.º CEB e inclui um tempo de prática educativa em ambos os ciclos de ensino. Nesta prática pretende-se que os alunos façam propostas pedagógicas adequadas ao contexto em que estão inseridos, acompanhando-o de um olhar reflexivo sobre a sua intervenção.

A PES II incluiu duas práticas supervisionadas: uma no 2.º CEB, com duas turmas de 5.º ano, nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais; outra no 1.º CEB, com uma turma de 2.º ano. Neste último contexto foi desenvolvida a presente investigação que explora o Caderno de Leituras (CL) como uma estratégia de promoção da leitura em família.

O relatório encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte faz-se uma descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de 1.º e 2.º CEB, relativamente a vários aspetos: i) o meio envolvente e a escola; ii) a ação dos professores cooperantes; iii) as características das turmas; iv) a problemática e objetivos definidos; v) as estratégias globais de intervenção e atividades implementadas; e, ainda, iv) os processos de regulação e avaliação utilizados. Posteriormente é apresentada uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A segunda parte relaciona-se com o estudo desenvolvido no contexto de 1.º CEB. Esta começa pela apresentação do estudo, na qual é apresentado o problema objeto de estudo, e respetiva pertinência. São ainda definidas as questões de investigação e respetivos objetivos. Segue-se a fundamentação teórica onde se explicam os conceitos fundamentais associados à problemática, nomeadamente: a leitura, a educação literária, a reação e apreciação de textos literários e ainda o CL como instrumento utilizado para desenvolver tais competências. Apresenta-se de seguida a metodologia, definindo-se os participantes do estudo, as opções metodológicas tomadas, os princípios éticos seguidos e o plano de intervenção associado ao estudo. Seguidamente analisam-se e discutem-se os dados recolhidos em diferentes momentos da investigação. Esta parte termina com a apresentação das conclusões do estudo, onde se sintetizam os seus principais contributos.

A última parte do relatório apresenta a reflexão final tendo em conta os contributos da PES II e do estudo realizado para o desenvolvimentos de competências profissionais, bem como a identificação de aspetos significativos em termos de desenvolvimento pessoal e dimensões a melhorar, no futuro.

Por fim, são apresentadas as referências que sustentam o relatório, bem como os anexos referidos no corpo do texto.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB

Nesta parte do trabalho, far-se-á uma apresentação da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no âmbito da PES II. Esta prática compreende uma intervenção num contexto de 1.º CEB, com a duração de 7 semanas e uma intervenção num contexto de 2.º CEB, abrangendo as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, com a duração de 7 semanas. Pretende-se que esta apresentação vá além de uma mera descrição e assuma também um cariz crítico, procurando dar conta de aspetos que foram desencadeando reflexão e levantando questões ao longo da intervenção nas suas diferentes fases: preparação da ação, ação em sala de aula e reflexão sobre a ação.

Assim, esta parte do trabalho será constituída por três capítulos, sendo o primeiro dedicado à intervenção em 1.º CEB e o segundo à intervenção em 2.º CEB. Cada um destes dois capítulos compreenderá diferentes tópicos relativos à apresentação do trabalho desenvolvido ao longo da intervenção nestes dois ciclos de ensino. Por último, inclui-se um terceiro capítulo em que se faz uma apreciação crítica ao trabalho desenvolvido.

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

Neste capítulo 1, relativo ao 1.º CEB, caracteriza-se o contexto nas suas múltiplas vertentes, dando-se particular ênfase à caracterização do grupo de alunos; apresenta-se a problemática identificada, dá-se conta dos objetivos definidos a partir dessa problemática e do plano de ação estabelecido tendo em vista os objetivos e, de forma breve, apresentam-se os processos de regulação e avaliação.

1.1. O meio envolvente e a escola

A escola na qual foi realizada a prática em 1.º CEB está situada no bairro de Alvalade, em Lisboa. De acordo com a entrevista feita ao coordenador da escola “há uma grande disparidade” (Anexo A, p.75), no que toca ao nível socioeconómico dos alunos, visto que “há meninos de uma classe mais alta, em que os pais são formados . . . cerca de 35%. Depois, há cerca de 45% que são de classe média e 20% que são

pessoas desempregadas e/ou com trabalhos precários". No que se refere aos níveis de escolaridade, algumas famílias têm formação apenas ao nível do 1.º CEB.

No que diz respeito às infraestruturas a escola tem várias salas de aulas, sala de professores, cantina, biblioteca, um pequeno ginásio e uma sala TIC.

A escola tem um generoso espaço exterior, com um vasto recreio que inclui: campo de futebol, espaços verdes, zona de diversões, uma zona coberta e uma horta escolar.

1.2. A ação da professora cooperante

A professora cooperante (PC) segue a turma desde o 1.º ano, embora alguns dos alunos estejam na turma pela primeira vez este ano. Segundo a entrevista feita à PC, a sua relação com os alunos é firme, mas afetuosa, havendo um grande respeito entre ambas as partes.

Não se identificou fidelidade a nenhum modelo pedagógico que fosse seguido de forma sistemática, nem a PC referiu explicitamente nenhum modelo. Contudo, destacam-se alguns princípios orientadores do trabalho da PC, nomeadamente, o respeito pela individualidade de cada criança e a preocupação em criar oportunidades de aprendizagem diferenciadas de acordo com as necessidades de cada uma; o desenvolvimento da autonomia; a preocupação com a motivação e o envolvimento das crianças; o envolvimento das famílias; a promoção de atividades experimentais na área de Estudo do Meio; dar sentido às situações de escrita; o recurso a materiais estruturados na área da matemática.

No que diz respeito à gestão de conflitos e de comportamentos, a PC valoriza sempre mais os comportamentos positivos do que os negativos e dá várias oportunidades aos alunos para melhorarem o seu comportamento.

Para tentar gerir o seu tempo com todos os alunos da melhor maneira, a professora recorre a um sistema de "passes". No início de cada atividade, distribui 2 "passes[1]" a cada aluno. Sempre que as crianças precisam da ajuda da PC para resolver o exercício que têm em mãos têm que entregar um dos "passes" sabendo que apenas terão duas oportunidades para os utilizar. Desta forma, a PC contribui ainda para o aumento da autonomia dos alunos que têm apenas duas oportunidades para tirarem

[1] Pequenos cartões com os nomes de cada aluno.

dúvidas. Depois de as usarem, têm que resolver os seus problemas autonomamente ou recorrendo a um colega.

De forma a potenciar o envolvimento e motivação dos alunos nas atividades, a PC privilegia atividades em que os interesses dos alunos são explorados, tornando as suas curiosidades em momentos de aprendizagem.

Outra estratégia utilizada pela PC, de forma a desenvolver a responsabilidade dos alunos, é a atribuição de uma tarefa diária - o responsável do dia, que verifica as presenças dos alunos.

Relativamente à organização do espaço de sala de aula (cf. Anexo B, p.78), esta encontra-se dividida em 5 grupos de trabalho com 4, 5 ou 6 elementos. Existe uma biblioteca de turma e vários armários para organização de material. As paredes da sala estão decoradas com produções dos alunos e com recursos de projetos a decorrer.

Todos os dias, a aula começa com a reunião da manhã. De acordo com a agenda semanal, todos os dias, de manhã, os alunos têm um momento dedicado ao Português e outro à Matemática. Relativamente às tardes, estas vão alternando entre Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico Motoras. Apesar de esta ser a informação que consta na agenda semanal, durante o período de observação, apenas presenciamos um momento de Expressão Plástica e não observamos nenhuma atividade de nenhuma das outras Expressões.

No que diz respeito ao Português, a utilização prática da escrita é fomentada através de um projeto de correspondência[2] que as turmas de 2.º ano têm com outra escola. Para além deste projeto, são privilegiados momentos de escrita de textos a pares e em grande grupo de diversos géneros textuais. Para estes momentos, a PC utiliza vivências do dia-a-dia das crianças como fatores indutores de aprendizagem.

No que diz respeito à Educação Literária, pelo menos uma vez por semana é feita uma Hora do Conto, dinamizada pela professora ou familiares dos alunos. Para além disto, sempre que os alunos terminam uma tarefa mais cedo podem ir buscar um livro à biblioteca da sala para lerem.

Relativamente à área do Estudo do Meio, a PC, muitas vezes, recorre à horta escolar e aos interesses dos alunos para explorar os conteúdos desta área.

[2] Neste projeto, cada membro da turma ou par de alunos tem o seu respetivo correspondente da outra turma.

A PC, em parceria com a mãe de um dos alunos, tem ainda uma rotina semanal de ida à horta em pequenos grupos. Nestes momentos, os alunos semeiam, arranjam canteiros, fazem colheitas, transplantações, entre outros.

Segundo a entrevista feita à PC, a Matemática é trabalhada com recurso a vários materiais manipuláveis: Material Multibásico, *Cuisenaire*, blocos lógicos, ábaco, blocos padrão, tangram, geoplano, sólidos geométricos, mas também o manual de Matemática, dependendo dos conteúdos que estão a ser trabalhados.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, a PC refere que as propostas de trabalho são adequadas ao nível dos alunos, havendo essencialmente uma distinção entre os dois grupos referidos anteriormente. Esta adequação é feita, maioritariamente, nas atividades de Português e de Matemática. A PC conta ainda com o auxílio da professora de apoio e da professora de educação especial, com as quais os 7 alunos saem muitas vezes da sala de aula, para fazer um trabalho mais personalizado.

Finalmente, no que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos, esta é feita, de uma forma contínua, com recurso a registos realizados com alguma periodicidade pela docente, mas também com recurso às fichas de avaliação relativas às várias áreas.

1.3. A turma

Relativamente ao grupo de crianças, trata-se de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, constituída por 26 alunos, 13 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. No que diz respeito às famílias dos alunos, estas apresentam-se muito diversificadas em vários domínios (cf. Anexo C, p.79).

Depois de feita uma avaliação diagnóstica inicial foi possível fazer a caracterização do grupo no que se refere às aprendizagens. A seguir dá-se conta, de forma muito sucinta, dos resultados globais dessa avaliação. Relativamente às competências de leitura e escrita, 7 dos alunos ainda estão numa fase muito inicial desta aprendizagem, estando ainda a aprender a decifrar, através do método das 28 palavras. Para além destes 7 alunos, existe também um número considerável de alunos que silaba a ler e que mostra ter pouca autonomia leitora. No que concerne à escrita, os alunos escrevem textos narrativos muito relacionados com as suas vivências e as histórias que conhecem, revelando ainda muitas dificuldades no âmbito da competência ortográfica, nomeadamente no que se refere às regras de correspondência som/letra.

Estes textos são ainda pouco claros, coesos e coerentes, uma vez que os alunos revelam dificuldades na sua estruturação. Realça-se por exemplo o número de alunos que não introduzem, desenvolvem e/ou concluem o texto.

Os alunos, de um modo geral, mostram conhecer muitas histórias e muitos livros dando a entender que têm hábitos de leitura, embora haja um número reduzido que refere não ter livros em casa e também não ler fora da escola.

Relativamente à oralidade, os alunos expressam-se com clareza, mostrando ter um vocabulário diversificado.

Na área da Matemática, existem também grandes discrepâncias no que diz respeito às competências adquiridas pelos alunos. Existe um grande grupo que está claramente mais avançado, um grupo de cerca de três alunos que acompanha o grande grupo, embora com algumas dificuldades e, por último, um grupo de duas alunas que mostra grandes dificuldades. De uma forma geral, os alunos demonstram pouca destreza de cálculo mental. Relativamente ao domínio da geometria, conhecem as figuras e sólidos geométricos e a maioria domina os conceitos face, base, aresta e vértice.

No que diz respeito ao Estudo do Meio destacam-se os conhecimentos acerca do mundo vegetal que os alunos possuem, fazendo uma grande relação com o seu quotidiano. Relativamente ao meio social, os alunos sabem identificar alguns dos serviços que são oferecidos na zona, a sua função e profissão de quem lá trabalha. Ainda nesta área, os alunos mostraram um grande à vontade em realizar experiências, demonstrando-se familiarizados com os procedimentos das mesmas e, ainda, perspicazes nas conclusões.

Pudemos observar que, quando têm tempo livre, os alunos gostam muito de fazer desenhos e ilustrar textos que escreveram.

No que concerne às relações entre pares, os alunos parecem dar-se bem e não excluir nenhum elemento da turma, embora por vezes haja alguns problemas com dois alunos em específico que acabam por perturbar a harmonia do grupo com as suas atitudes. Apesar de sempre que solicitado os alunos trabalharem cooperativamente e se ajudarem no que for necessário, não verificamos iniciativa de trabalho em cooperação e espírito de entreajuda por parte dos alunos, sem indicações explícitas da PC.

No que diz respeito à autonomia, os alunos ainda se mostram muito dependentes da PC para realizar as mais diversas atividades, colocando muitas vezes

o braço no ar para pedir ajuda quando por vezes ainda nem leram os enunciados, nem pediram ajuda aos colegas.

Analisando as diferentes caraterísticas da turma, do contexto e da ação da PC, foi-nos possível atribuir maior relevância a certas características e qualificá-las como potencialidades ou fragilidades (Anexo D, p.81).

1.4. Problemática e objetivos

Uma vez consideradas as principais potencialidades e fragilidades dos alunos e do contexto em que estão inseridos, definimos as questões problema, os Objetivos Gerais de Intervenção (OGI) e a respetiva problemática, que se apresentam na tabela 1.

Tabela 1.
Questões problema e objetivos gerais – 1.ºCEB

Questões problema	Objetivos gerais
Como desenvolver a autonomia, responsabilidade e cooperação dos alunos?	**OGI1:** Promover situações que desenvolvam nos alunos o sentido de autonomia, responsabilidade e cooperação
Como potenciar a utilização da horta como indutora para as aprendizagens?	**OGI2:** Dinamizar a horta como recurso de aprendizagem
Como promover os hábitos de leitura dos alunos, contribuindo para aquisição de competências de leitura e de escrita?	**OGI3:** Fomentar hábitos de leitura tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita
Problemática central: Que estratégias são possíveis utilizar para promover a educação para a cidadania, a leitura e a escrita, privilegiando a existência de uma horta pedagógica e a literatura para a infância como recursos de aprendizagem?	

Nota. Elaboração própria.

1.5. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

Na elaboração do nosso plano de ação, tivemos em conta o trabalho realizado pela PC até ao momento e procurámos dar-lhe continuidade. No entanto, propusemo-nos também adotar estratégias novas, que nos permitissem dar resposta às questões-problema orientadoras da nossa intervenção ou que, por outro lado, considerássemos

relevantes para esta turma. Assim sendo, para cada um dos OGI foram criadas várias estratégias globais de trabalho (Anexo E, p.83).

Para além das atividades implementadas, tendo em conta o alcance dos objetivos gerais, importa ainda mencionar algumas outras atividades implementadas mais relevantes. Entre estas temos a rotina diária das "Apresentações", que surgiu de um interesse por grande parte do grupo turma em mostrar ou apresentar coisas aos colegas. Para tal, foi criada uma grelha de inscrição que os alunos tinham que preencher com alguma antecedência de forma a tentarmos que se preparassem minimamente para a sua apresentação.

Importa ainda referir que tivemos o cuidado de dar um papel de maior destaque às Expressões Artísticas, trabalhando-as, sempre que possível, de acordo com a agenda semanal, pelo menos uma vez por semana.

Nas várias propostas feitas, demos especial atenção à integração de todos os alunos nas mesmas, fazendo as adaptações necessárias aos materiais utilizados ou organizando a turma de uma forma específica para que tal fosse possível (criando, por exemplo, pares de trabalho em que os alunos não leitores/escritores ficassem com um aluno leitor/escritor).

1.6. Processos de regulação e de avaliação

Tal como foi feito no plano de ação, também a avaliação foi planeada tendo em conta a continuidade em relação à ação da PC. Assim, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, esta foi feita, de uma forma contínua e com uma vertente essencialmente formativa, tendo por base as produções dos alunos e os registos das observações participantes diretas. Em alguns momentos pertinentes preenchemos ainda grelhas de observação com indicadores de avaliação previamente estabelecidos.

Relativamente à avaliação dos objetivos do PI, após analisarmos os vários instrumentos de avaliação chegámos à conclusão de que o OGI1 - Promover situações que desenvolvam nos alunos o sentido de autonomia, responsabilidade e cooperação - foi demasiado ambicioso, considerando a duração da intervenção. Isto porque envolvia o desenvolvimento de três competências transversais, cuja evolução exige um período de tempo mais alargado. Das três competências elencadas, a que foi trabalhada de forma mais visível e contínua foi a cooperação e, por consequência, foi aquela em que

os alunos mostraram maiores diferenças, nomeadamente no que diz respeito ao indicador de avaliação “Propõe-se a ajudar o colega sem que tal lhe seja pedido”.

O OGI2 - Dinamizar a horta como recurso de aprendizagem – foi um objetivo formulado do ponto de vista do professor. Desta forma, a sua avaliação baseou-se num olhar reflexivo sobre a nossa prática, no que diz respeito às atividades promovidas na horta escolar e através da mesma. Analisando as planificações elaboradas, pudemos concluir que a horta foi utilizada como recurso de aprendizagem para várias áreas curriculares. Assim, apesar de considerarmos que o objetivo teve bons resultados, acreditamos que a horta poderia ter sido ainda melhor aproveitada como indutora de aprendizagens de todas as áreas curriculares.

Segue-se então o OGI3 – Fomentar hábitos de leitura tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Para desenvolver este objetivo contribuíram, essencialmente, as horas do conto semanais, os cadernos de leitura feitos em família, as visitas à biblioteca da escola e à biblioteca da zona da escola e ainda os momentos de apresentações, nos quais os alunos optaram, muitas das vezes, por apresentar ou ler livros para a turma. Salientam-se alguns dos indicadores de avaliação que tiveram uma maior expressão: i) Escreve sobre as suas leituras, quando solicitado; ii) Participa no momento pós Hora do Conto; iii) Lê livros por iniciativa própria; iv) Faz os registos acordados no seu caderno de leituras. Se no período de observação já era claro que os alunos tinham uma grande relação com a leitura, ao longo da intervenção, essa foi cada vez mais evidente.

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

Neste capítulo apresenta-se a intervenção que teve lugar no 2.º CEB. É feita uma caracterização do contexto relativamente a vários aspetos, nomeadamente: a escola; a prática dos professores cooperantes; as características inerentes aos alunos das duas turmas; a problemática identificada através da análise do contexto, bem como os respetivos objetivos; o plano de ação estabelecido; e, ainda, os processos de regulação e avaliação privilegiados.

2.1. A escola

A Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB teve lugar numa Escola Básica 2/3 localizada na freguesia do Lumiar, em Lisboa. A escola tinha 12 turmas de 2.º CEB e 12 turmas de 3.º CEB, o que perfazia um total de 648 alunos inscritos no presente ano letivo. No que diz respeito às suas instalações, a escola tem, para além das salas de aula, uma sala TIC, laboratórios, salas para educação visual e tecnológica, uma sala de música, ginásio, biblioteca, sala de alunos, bar, cozinha e refeitório.

Relativamente ao espaço exterior, apesar das excelentes condições, muitas das suas zonas apenas podiam ser utilizadas pelos alunos durante as aulas de educação física, não lhes sendo concedido acesso durante os intervalos. Assim, o espaço de recreio dos alunos era muito reduzido para o número de estudantes, o que se constitui como uma fragilidade deste contexto.

2.2. A ação dos professores cooperantes

Em primeiro lugar, importa referir que em todas as aulas os alunos se encontram sentados em filas, dois a dois ou sozinhos, virados para o quadro junto ao qual se encontra a mesa e cadeira do professor.

Com a turma do 5.º1ª, apenas acompanhámos a prática de uma professora que lecionava ambas as disciplinas, sendo ainda a sua Diretora de Turma (DT). Esta professora era ainda professora de Ciências Naturais do 5.4ª. A sua ação era muito semelhante nas aulas de Ciências Naturais e de Matemática, não diferindo entre as duas turmas.

Pelo que pudemos observar, a professora utilizava maioritariamente o manual para as suas aulas, apresentando também alguns vídeos, nas aulas de Ciências Naturais. No entanto, em conversas informais, a PC referiu que em Matemática costuma fazer algumas atividades exploratórias e, apesar de não termos assistido a nenhum destes momentos, a PC disponibilizou-nos alguns dos materiais que utiliza nessas atividades. Em Matemática recorria ainda a jogos, como o jogo do 24. Em Ciências Naturais dava uma grande importância à realização de atividades experimentais.

Relativamente à gestão do tempo e do espaço, para além da abertura da lição e da escrita do sumário, não conseguimos identificar nenhuma outra rotina e o trabalho em grupos não era promovido.

No que diz respeito à avaliação, a professora privilegiava a avaliação formativa através das Questões-Aula, apenas em Matemática, e a avaliação sumativa, através dos testes e dos relatórios de atividade experimental, em Ciências Naturais.

Finalmente, no que diz respeito à comunicação em sala de aula, apesar de a professora ter um papel central, esta dava espaço aos alunos para se exprimirem, partilharem ideias e explicarem os seus raciocínios. É ainda de notar a relação próxima e afetiva que existia entre a professora e os alunos.

Resta analisar a prática do PC responsável pelas aulas de Matemática do 5.º4ª, em muitos pontos semelhante à prática anteriormente descrita. Este professor também recorria essencialmente ao manual da disciplina, muitas vezes projetado na tela, aproveitando ainda alguns vídeos disponibilizados pela editora do mesmo manual.

Para além da abertura da lição e da escrita do sumário, muitas vezes apenas oral, a única outra rotina identificada dizia respeito à verificação da realização dos trabalhos de casa por parte do professor.

Segundo o professor, a sua avaliação era feita tendo em conta as atitudes, a participação nas aulas, a realização dos trabalhos de casa e os testes de avaliação.

Por último, no que diz respeito à comunicação em sala de aula, esta era muito unidirecional, partindo do professor, sendo que os alunos apenas tinham espaço para se expressar na correção de exercícios ou na resposta a perguntas, o que acontecia com pouca frequência. Os alunos e o professor tinham uma relação amistosa, divertida e baseada no respeito.

2.3. As turmas

A turma do 5.º1ª tinha 20 alunos: 12 rapazes e 8 raparigas. A média de idades dos alunos era de 10 anos. Dois dos alunos encontravam-se abrigados pelo Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Segundo a PC, para estes alunos foram elaborados os respetivos Relatórios Técnico-Pedagógicos e eram aplicadas, no âmbito das medidas universais, Acomodações Curriculares. Um destes alunos apresentava hiperatividade com défice de atenção, associada a dificuldades de leitura e escrita. O outro aluno apresentava uma problemática de perturbação da linguagem com perturbação de défice de atenção. No que diz respeito a retenções, apenas uma das alunas ficou retida duas vezes, por absentismo escolar, uma vez que tem uma situação familiar muito instável.

A PC afirma que esta turma é bastante homogénea tendo a maioria dos alunos facilidade em adquirir conhecimentos nas diferentes disciplinas. Os alunos da turma em

geral têm um bom aproveitamento escolar, cumprem as regras da sala de aula, são atentos e empenhados e têm uma boa relação entre si e com os vários professores. O clima na sala de aula é bom e propício à aprendizagem. No entanto, a DT identifica como fragilidade da turma um forte carácter individualista dos alunos, que gostam de ser só eles a acertar nas questões feitas pelos professores, chegando a ser descritos como elitistas, apontando assim para uma dificuldade de relacionamento pessoal.

Relativamente à disciplina de Matemática, o facto de a grande maioria da turma apresentar facilidades na aquisição de conhecimentos e destreza de cálculo refletem uma boa preparação a nível do 1.º CEB. Nas aulas desta disciplina, os alunos mostravam-se muito participativos.

No que diz respeito à área das Ciências Naturais, os alunos mostravam um grande interesse pelas temáticas ambientais, fazendo muitas perguntas e mostrando gosto em partilhar as informações que conheciam sobre esta temática. Por outro lado, os alunos exprimiam-se sem utilizar um vocabulário específico desta área. Segundo a PC este aspeto precisava de ser melhorado. Nesta turma, os comportamentos e interesse nas duas disciplinas eram muito semelhantes.

Relativamente ao 5º4ª, esta turma tinha 28 alunos: 17 rapazes e 11 raparigas. A média de idades dos alunos era também de 10 anos. Dois dos alunos encontravam-se abrigados pelo Decreto Lei n.º 54/2018 de 6 de julho: um tem Síndrome de Asperger e outro tem Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção e perturbações do foro socio-afetivo, emocional e social.

No que diz respeito a retenções, a turma tinha quatro repetentes, sendo que dois já tinham chumbado 3 vezes e os outros apenas reprovaram uma vez, no ano atual.

Relativamente às Competências Transversais, era notável a boa relação entre os alunos em momentos mais informais. Contudo, não se verificava uma atitude de cooperação nos momentos de aprendizagem. Relativamente ao comportamento em sala de aula os alunos eram um pouco faladores, quando comparados com a outra turma. Relativamente à aquisição de competências, os professores referiram que a turma é bastante heterogénea. Os PC assinalaram ainda que os alunos tinham poucos hábitos de trabalho e de estudo em casa.

No que diz respeito à disciplina de Matemática, não foi possível identificar fragilidades globais uma vez que a dinâmica da sala de aula não o permitiu.

Relativamente à disciplina de Ciências Naturais, os alunos mostravam um grande interesse pelas temáticas da área e revelavam conhecimentos adquiridos no

quotidiano que gostavam de partilhar com a professora e com os colegas. Um grande grupo de alunos, tinha uma boa preparação de 1.º CEB no que diz respeito ao ensino experimental. A PC referiu que os alunos tinham algumas dificuldades no âmbito da Língua Portuguesa, que acabavam por se refletir nestas aulas: dificuldades de escrita e de compreensão de leitura. Estas fragilidades refletiam-se na dificuldade de interpretação de enunciados e de resposta escrita a questões.

Analisando as diferentes caraterísticas das duas turmas, do contexto e da ação dos professores cooperantes, definimos algumas potencialidades e fragilidades a ter em conta na nossa prática (cf. Anexo F, p.84).

2.4. Problemática e objetivos

Através da análise das potencialidades e fragilidades das duas turmas e de algumas conversas informais com ambos os PC, formulámos um conjunto de questões que serviram de base para a definição dos objetivos a ter em conta ao longo do período de intervenção:

1. De que forma podemos promover estratégias de autorregulação por parte dos alunos?
2. Como promover hábitos de trabalho cooperativo, tendo em vista a melhoria do relacionamento entre os alunos?

Tendo em conta estas questões orientadoras, formulámos os seguintes objetivos gerais, formulados do ponto de vista da intervenção do professor:

OGI 1: Promover o desenvolvimento de estratégias de autorregulação.

OGI 2: Promover a cooperação nos momentos de ensino-aprendizagem.

2.5. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

Na elaboração do plano de ação, tal como aconteceu na prática do 1.º CEB, tivemos em conta a importância de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos PC, propondo, no entanto, algumas abordagens novas para os alunos. Desta forma, foram pensadas várias estratégias a realizar de forma a tentar atingir os objetivos definidos (cf. Anexo G, p.86).

Para além das estratégias referidas em anexo, implementámos ainda outras que, embora não estando relacionadas com os OGI, iriam, na nossa opinião, contribuir para uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. Entre estas temos a utilização de materiais manipuláveis na área da Matemática e ainda a utilização de atividades exploratórias para a introdução de conteúdos da mesma área.

2.6. Processos de regulação e de avaliação

À semelhança do que foi feito no plano de ação, novamente a avaliação foi pensada numa lógica de continuidade da ação dos PC, fazendo as alterações que nos parecessem beneficiar os alunos. Desta forma, para além das questões aula e testes aplicados pelos professores, fizemos também uma avaliação contínua e formativa, fazendo alterações ao que estava planeado, sempre que se mostrou necessário.

De forma a avaliar o sucesso ou insucesso dos objetivos estipulados, criámos grelhas de avaliação com os respetivos indicadores de avaliação, que preenchemos em várias fases: no fim do período de intervenção, para o OGI1, e antes e após a intervenção, para o OGI2. Após analisarmos atentamente estas grelhas e tendo em conta a nossa observação direta, chegámos à conclusão que, relativamente ao OGI1, os alunos desenvolveram competências de autorregulação, essencialmente no que diz respeito à identificação de potencialidades e fragilidades, de forma consciente. Ao longo deste período, os alunos foram levados a refletir acerca das suas competências, coisa que não lhes era pedida antes. No entanto, apesar dos resultados obtidos, existe ainda muito espaço para melhoria, uma vez que a autorregulação é algo que, na nossa opinião, demora algum tempo a construir.

No que concerne o OGI2 - Promover a cooperação nos momentos de ensino-aprendizagem –, tendo em conta que este foi formulado do ponto de vista do professor, consideramos que foi bem-sucedido. Isto porque, promovemos muitas atividades em pares ou pequenos grupos, algo a que uma das turmas não estava muito habituada. Apesar de o período temporal ter sido curto, foi possível observar um desenvolvimento nas capacidades de cooperação dos alunos, nomeadamente no que diz respeito aos seguintes indicadores de avaliação: ajuda os colegas quando lhe é pedido; respeita a opinião dos colegas; trabalha em conjunto com os colegas.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

Concluída a descrição das práticas desenvolvidas em ambos os ciclos de ensino, importa analisar crítica e fundamentadamente as suas semelhanças e diferenças, tendo em conta alguns aspetos, tais como: i) formas de relação pedagógica; ii) formas de organização e de gestão do currículo; iii) implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; iv) processos de regulação e de avaliação. É também o momento de refletir sobre o trabalho que foi levado a cabo.

Formas de relação pedagógica

A meu ver, é impossível comparar o 1.º CEB com o 2.º CEB sem referir o regime de docência que existe em cada um destes ciclos. De facto, ser o único professor de uma turma e ter apenas essa turma, ou ser um dos professores de uma turma e ter várias turmas são situações muito diferentes e que exigem formas de atuação diferentes. Estas duas vivências foram, também, para nós experiências muito diferentes. No 1.º CEB, em regime de monodocência, passando todo o dia com as crianças, pudemos conhecer e relacionar-nos com os alunos de uma forma mais plena. Para além disso, "a faixa etária dos alunos implica que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal, o que resulta numa maior proximidade afectiva entre professor e alunos." (Silva, 2005, p.3)

Já no 2.º CEB, estando apenas 3 ou 4 vezes por semana com cada uma das turmas, este conhecimento acabou por ser mais superficial. Através de conversas informais com os PC pudemos perceber que mesmo para eles isto se verificava. Os professores do 2.º CEB, exceto no caso da professora que era DT de uma das turmas, sabiam pouco acerca do contexto extraescolar dos alunos e até mesmo sobre as suas competências académicas. Já no contexto de 1.º CEB isto mostrou ser muito diferente.

Assim, refletindo sobre a minha prática em ambos os contextos, creio que, no 2.º CEB, deveria ter criado, em sala de aula, um momento que tornasse possível esta relação mais aprofundada com os alunos, uma vez que acredito que esta é crucial para o seu bom desenvolvimento. Assim, para além da formação académica, devia ter havido um maior investimento da minha parte na formação humana destes alunos.

Para além da relação professor-aluno, outra relação que se mostrou muito importante em ambos os ciclos foi a relação professor-comunidade escolar. Dentro

desta comunidade refiro-me principalmente aos restantes professores da escola e ainda às famílias dos alunos, tendo a noção de que uma comunidade escolar é muito mais do que isto. No 2.º CEB, a relação entre os vários professores pareceu-nos crucial na medida em que a partilha de informação sobre os alunos permitiria um maior conhecimento dos mesmos por parte dos docentes. Para além disto, esta relação permitiria ainda uma interdisciplinaridade, que abordarei mais à frente.

Relativamente ao 1.º CEB, apesar de o professor ser o docente responsável pela turma, não faz dele o único professor da turma. Juntam-se ainda o professor de apoio, o professor de educação especial e os professores de oferta complementar. Novamente, para beneficiar as aprendizagens dos alunos, pudemos perceber a importância desta relação e da partilha de informação entre docentes que contactam com a turma. Isto porque "é em grupo que o professor aprende com os seus pares, participa e interage apresentando ideias, solicitando esclarecimentos, levantando dúvidas, clarificando situações, dando contributos válidos para a construção do conhecimento" (Marcelino, 2002, p.52). Desta forma, o trabalho cooperativo não é algo que apenas exigimos aos alunos, é algo que tem de fazer também parte da ação da equipa educativa.

A relação escola-família também foi vivida de forma muito diferente em ambos os contextos. No 2.º CEB, o contacto entre a DT e as famílias era feito essencialmente via telemóvel ou email, sendo que os pais apenas vinham à escola se houvesse algum problema. No 1.º CEB, para além deste contacto menos pessoal, várias foram as vezes em que as famílias vieram à escola: ajudar na horta, falar sobre um tema escolhido ou até celebrar um aniversário. Na realidade, as portas desta escola estavam sempre abertas às famílias dos alunos, numa tentativa de troca de conhecimentos e de apoio entre a Escola e a Família. Esta realidade mostrou-se crucial para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que me fez refletir acerca da relação escola-família, da forma como esta relação se pode estabelecer e da importância que pode ter para o desenvolvimento dos alunos, das famílias e até dos próprios professores. Viver esta realidade de perto fez com que passasse a ambicionar desenvolver tal relação no meu futuro profissional, com as famílias dos meus alunos.

Formas de organização e de gestão do currículo

Assim que entrámos no contexto de 2.º CEB, foi possível verificar que a integração entre áreas curriculares (neste caso Matemática e Ciências Naturais) era

inexistente. Não só no caso em que os professores destas áreas eram diferentes, mas também na turma em que a PC era responsável pelas duas áreas verificava-se a mesma ausência de trabalho integrado. Na realidade, embora na nossa formação tenhamos falado variadas vezes de interdisciplinaridade e acreditemos que os alunos beneficiam desta forma de organização do currículo, não a conseguimos pôr em prática neste estágio. Talvez por falta de tempo ou talvez porque a forma como o currículo está construído não facilite esta integração entre saberes das várias áreas. Acresce ainda o facto de a nossa prática acabar por ser condicionada pelos cooperantes e termos uma obrigatoriedade de, naquele período de tempo, introduzirmos uma série de conteúdos predefinidos, limitando um pouco a nossa liberdade enquanto professoras. Acabámos então por ficar pelo "nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam mas que não interagem" (Pombo, 2014, p.5).

Contrariamente, no 1.º CEB, assim que começou o período de observação pudemos constatar logo que a barreira entre as áreas era muito mais ténue e que estas chegavam a interligar-se, por vezes, numa "tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas" (Pombo, 2014, p.4). Assim, também quando chegou a altura de sermos nós a pensar e planear atividades para pôr em prática com os nossos alunos, a interdisciplinaridade surgiu muito mais facilmente. Penso que o facto de sermos as responsáveis por lecionar todas as áreas facilitou muito o processo. Neste contexto, uma vez que eramos responsáveis por dinamizar todo o currículo e, tínhamos mais tempo de aula com os alunos, conseguimos fazer uma gestão do currículo e do tempo mais personalizada e mais de acordo com as nossas ideologias pedagógicas. Para além disto, senti que havia uma maior liberdade para explorar conteúdos que não viessem explicitamente no currículo, que surgissem dos interesses dos alunos ou que se mostrassem pertinentes para esta turma, naquele momento em específico.

Resta ainda referir que, ao contrário do que pude observar no 2.º CEB, no 1.º CEB existia uma maior preocupação por parte da PC em assegurar um desenvolvimento global da criança, não só a nível académico, mas também social (Silva, 2005).

Em suma, apesar das especificidades dos diferentes regimes de funcionamento (monodocência e pluridocência), acredito que é possível fazer uma integração curricular em ambos os regimes. No 2.º CEB, os diretores de turma e os conselhos de turma poderão ter um papel importante na promoção de ações de integração que envolvam várias disciplinas. No entanto, creio que no 1.º CEB esta integração poderá ir um pouco

mais longe, uma vez que, neste contexto, esta dependerá apenas da vontade e empenho de uma só pessoa. Já no 2.º CEB, será necessário gerir e conjugar diferentes vontades, horários e até ideologias.

Implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem

Relativamente à implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, creio que posso dizer que, antes da intervenção, esta era semelhante em ambos os contextos. Os alunos não tinham um papel muito ativo na sua própria aprendizagem, sendo esta muito guiada e orientada pelos PC. Apesar disto, no 1.º CEB as aprendizagens eram, sempre que possível, relacionadas com os interesses das crianças.

No 2.º CEB foi feito um esforço no sentido de mudar esta realidade, embora a mudança tenha sido ténue e insuficiente. Ao introduzirmos o Tempo de Estudo Orientado (TEO), permitimos que os alunos, cerca de uma vez por semana, na aula de Matemática, tivessem uma maior implicação na sua própria aprendizagem, embora orientados por nós de alguma forma. Refletindo sobre isto, e tendo inclusive já visto isto em prática, o TEO é uma estratégia que poderia ser aplicada a qualquer ciclo de ensino ou ano escolar, permitindo sempre pôr o aluno num papel mais central e ativo da sua aprendizagem. Para esta implicação nas aprendizagens, contribuiu ainda o trabalho de pesquisa acerca dos animais, no qual os alunos puderam mostrar o que já sabiam sobre esse animal, e decidir aquilo que pretendiam aprender sobre ele, podendo ainda escolher as fontes a utilizar para o fazer.

Relativamente ao 1.º CEB, numa lógica de continuidade da ação da PC, as aprendizagens foram, sempre que possível, relacionadas com os interesses dos alunos, tendo até partido destes algumas vezes. A este respeito destacam-se todas as atividades dinamizadas com e a partir da horta e dos livros, grandes interesses do grupo no geral. Destacam-se ainda a atividade relacionada com o 25 de abril, em que os avós vieram à escola, e a vinda de um fotógrafo à escola. Nestas atividades, as crianças foram convidadas a formular questões para fazer aos convidados. Assim, estes momentos estiveram relacionados com os seus interesses.

Esta apropriação dos interesses dos alunos para a exploração de conteúdos curriculares, fez com que os alunos se mostrassem mais motivados, o que beneficia as aprendizagens.

No 2.º CEB, a tentativa de motivar os alunos para as aprendizagens foi feita, essencialmente através da exploração de materiais diferentes daqueles a que os alunos estavam habituados, tais como: bingo matemático, jogo do 24, blocos padrão. Destaca-se, ainda, a utilização dos sensores de medição do nível do CO_2 na atmosfera, disponibilizadas pelo projeto Eco-Sensores4Health (Eco-Sensores na promoção da saúde: Apoiar as crianças na criação de escolas Eco saudáveis)[3] (cf. Anexo H, p.87). Estes dispositivos foram utilizados com o auxílio de *tablets*, para explorar a temática do ar atmosférico, mais especificamente, para estudar a qualidade do ar e provocaram uma grande curiosidade por parte dos alunos.

Processos de regulação e de avaliação

Finalmente, pensando nos processos de regulação e avaliação observados e postos em prática, creio que estes foram muito semelhantes em ambos os contextos. No que concerne à avaliação sumativa, esta baseou-se essencialmente nas fichas de avaliação propostas pelos PC, embora com algumas alterações sugeridas por nós, quando pertinente. A avaliação formativa, que pode ser vista como uma "recolha de informação para a tomada de decisões" (Méndez, 2002, p.79), foi a modalidade avaliativa que tivemos mais em conta ao longo da prática, em ambos os contextos. Nos dois casos, tentámos ampliar as fontes de informação usadas, recorrendo por isso não só à observação direta participante, mas também à análise das produções dos alunos.

Com esta modalidade de avaliação tentámos "melhorar tanto o processo de aprendizagem – ao mesmo tempo que . . . . recuperar as dificuldades que os que aprendem devem vencer – como os actos futuros de ensino, mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção da prática escolar." (Méndez, 2002, p.80)

Outra das componentes da avaliação das aprendizagens que importa analisar é a autoavaliação. Pensando nos dois contextos da prática, penso que esta foi sempre desprezada, embora tenha sido tida mais em conta no 2.º CEB. Neste estágio, tendo em conta a adoção da estratégia do TEO e o preenchimento da grelha que antecedia este momento, creio que os alunos foram levados a pensar nas suas aprendizagens e

[3] Projeto Eco-Sensores4Health (Eco-Sensores na promoção da saúde: Apoiar as crianças na criação de escolas ecosaudáveis). O projeto Eco-Sensores4Health (Lisboa-01-0145-FEDER-023235) é co-financiado pelo FEDER (PORTUGAL2020) e pelo Orçamento do Estado Português (FCT).

a fazer uma avaliação das suas próprias capacidades no que concerne à Matemática. Tal não aconteceu no 1.º CEB.

Assim sendo, penso que um aspeto a melhorar diz respeito à promoção de momentos de autoavaliação, essenciais para que os alunos tenham um maior conhecimento acerca das suas próprias competências. O seu desenvolvimento permite que os alunos possam ter um papel mais ativo na sua aprendizagem, uma vez que saberão dizer quais os conteúdos que precisam de trabalhar mais e aqueles que já dominam.

Para além da avaliação dos alunos, penso que é importante refletir acerca das semelhanças ou diferenças entre os processos de regulação e reflexão feitos entre nós, estagiárias, e entre nós e os PC. Tanto a prática de 1.º CEB como a de 2.º CEB foram acompanhadas por uma constante reflexão entre mim e a minha parceira de intervenção. Quase todos os dias conversávamos sobre os aspetos que tinham corrido bem e aqueles que poderíamos melhorar. Com os PC, acabámos por fazer o mesmo, embora com menos regularidade no 2.º CEB. Penso que terá sido pelo facto de os PC terem outras turmas e terem que sair à pressa de uma sala para outra, não dando tempo para reflexões conjuntas muito aprofundadas. Já no contexto de 1.º CEB, visto que passávamos todo o dia com a PC, estas conversas informais em jeito de reflexão, foram muito mais recorrentes. Esta relação e reflexão constante mostrou-se essencial para a melhoria de aspetos menos positivos da prática, mas também para a partilha de conhecimentos pedagógicos por ambas as partes, a fim de melhorar práticas futuras.

Em suma, comparando os dois contextos de estágio, de uma forma mais global, creio que estes se assemelham em muitas coisas. No entanto, diferem em pontos que para mim são muito importantes enquanto futura professora: a relação com os alunos e a *liberdade* dentro da sala de aula. Talvez por essa razão, me tenha sentido muito mais confortável e realizada no estágio de 1.º CEB.

PARTE II – ESTUDO

Nesta parte do trabalho, irá ser apresentado o estudo desenvolvido no contexto de 1.º CEB, no âmbito da promoção da leitura em família, com recurso à implementação de CL. Apresenta-se o estudo, dando conta da questão orientadora que o vai nortear. Enquadra-se teórica e metodologicamente o mesmo, analisam-se e discutem-se os dados recolhidos e, por último, tecem-se algumas conclusões.

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A formação de leitores competentes é essencial para a vida em sociedade visto dotar o indivíduo de ferramentas que lhe permitem aprender ao longo de toda a vida. "É na família que tudo começa, em relação à formação de leitores e à promoção de uma relação íntima, afetiva, prazerosa entre a criança, a literatura e o livro" (Balça, Azevedo & Barros, 2017, p.714). No entanto, a relação família-livro-criança nem sempre é promovida de acordo com a importância que tem para a formação de leitores.

No contexto de 1.º CEB, na turma de 2.º ano, pudemos verificar esta realidade. No ano anterior, a PC desenvolveu uma dinâmica interessante de envolvimento da família na escola, através da leitura e dinamização de livros pelos pais dos alunos, em sala de aula. Apesar de nem todos os pais terem participado, a adesão das famílias à proposta foi grande. Neste ano letivo, esta dinâmica não teve continuidade, visto alguns pais manifestarem alguma falta de disponibilidade, por razões várias, nomeadamente falta de tempo e razões de natureza laboral, entre outras.

Assim sendo, considerou-se relevante fazer uma nova proposta aos pais, tentando-se que esta fosse menos exigente por não exigir que os pais fossem à escola com regularidade. Propôs-se, então, a implementação semanal de um caderno de leituras cujos registos seriam realizados em família. Com esta proposta pretendia-se criar a possibilidade de participação de um maior número de pais, visto que não tinham que disponibilizar o seu tempo para se deslocar até à escola.

Acresceu ainda um interesse pessoal pelo tema da Educação Literária em geral, e da implementação de cadernos de leitura feitos em família, mais especificamente, por se considerar que a família pode ter um papel importante na promoção da leitura em geral e da leitura literária em particular.

Posto isto, formularam-se as questões de investigação que se seguem: i) Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos

e práticas de leitura em família?; e, ii) Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura autónoma dos alunos?.

Tendo em conta as questões orientadoras definidas, foram formulados os seguintes objetivos gerais para o estudo a ser desenvolvido:

i) Identificar e caracterizar as práticas de leitura em família antes da implementação do CL;

ii) Avaliar a importância dada pelas famílias aos hábitos de leitura em família;

iii) Avaliar o impacto da utilização de cadernos de leitura realizados em família nos hábitos e práticas de leitura em família.

A forma como se desenvolveu o estudo é sintetizada num quadro síntese das fases de investigação (cf. Tabela 2), que se apresenta de seguida.

Tabela 2.
Quadro síntese das fases da investigação

Fases	Tarefas	Calendarização
Planificação/ Observação	-Elaboração de inquéritos por questionário; -Elaboração de circular informativa sobre o projeto; -Entrega e preenchimento dos inquéritos por questionário dos pais; -Entrega e preenchimento dos inquéritos por questionário dos alunos.	Nas duas semanas de observação.
Ação/ intervenção	-Realização da Hora do Conto.	Semanalmente, durante 6 semanas.
	-Implementação do CL.	Na 2ª semana de intervenção.
	-Realização de registos no CL em família e apresentação dos CL aos colegas.	Semanalmente, durante 5 semanas.
Avaliação/ análise	-Elaboração de inquéritos por questionário; -Entrega e preenchimento dos inquéritos por questionário dos pais; -Entrega e preenchimento dos inquéritos por questionário dos alunos;	Na última semana da intervenção.

	-Análise dos CL.	Semanalmente, durante 5 semanas.
	-Entrevista à professora cooperante.	Após a última semana da intervenção.

Nota. Elaboração própria.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo procura-se enquadrar teoricamente o estudo que se apresenta neste trabalho. O estudo decorre do reconhecimento que se atribui à importância de formar bons leitores, do reconhecimento do papel que a educação literária desempenha na formação de leitores e do papel que a família pode ter. Atualmente, a leitura é, consensualmente, considerada como uma das chaves, por excelência, de acesso ao conhecimento (Sim-Sim, 2009) e é também uma competência que quando não dominada pode afetar o desenvolvimento de muitas outras competências, sendo, por isso, fundamental um bom domínio da mesma para o sucesso dos cidadãos nas mais diversas áreas. Assume-se, também, de acordo com Balça e Azevedo (2016), que a formação de leitores cabe não só à escola, mas a toda a sociedade, incluindo a família. Assim, neste capítulo abordam-se questões relacionadas com a leitura, nomeadamente, o que é ler e para que serve, a importância da educação literária e o papel da escola e da família no seu desenvolvimento.

5. 1. À volta da leitura

"Nas sociedades atuais tornou-se incontornável a importância do domínio completo do código escrito, nomeadamente das competências de leitura e de escrita" (Balça et al., 2017, p.714). Embora estas competências sejam indissociáveis, sendo o foco deste trabalho a leitura, torna-se relevante defini-la e desenvolvê-la no que diz respeito às suas funções, bem como aos fatores que influenciam o seu desenvolvimento.

5.1.1. O que é ler e para que serve?

A leitura, "entendida como interpretação de textos escritos e construção de significados" (Martins & Azevedo, 2016), é algo que se vai aprimorando ao longo do tempo. A verdade é que não nascemos leitores, mas vamo-nos tornando leitores, em

função da qualidade e quantidade de experiências com a leitura que vamos tendo ao longo da vida (Balça & Azevedo, 2016).

Durante muitos anos pensou-se que ler era "uma operação essencialmente perceptiva: pensava-se que para se aprender a ler, o mais importante era ter uma boa capacidade para discriminar formas visuais e sons" (Martins, 1991, p.19). Com o passar do tempo, e tendo por base alguns estudos realizados nesta área, a leitura deixou de ser vista como um ato percetivo, passando a considerar-se um ato essencialmente cognitivo. Quer isto dizer que "a compreensão que se tem do acto de ler desempenha ao nível da aprendizagem um papel determinante" (Martins, 1991, p.19).

Esta mudança de perspetiva face à leitura fez com que se desse uma maior importância àquilo que cada um pensa sobre a leitura, propondo assim que as crianças criem, desde cedo, um projeto pessoal de leitura. Com isto pretende-se que cada um encontre "motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer" (Balça & Azevedo, 2016, p.1).

De acordo com Sim-Sim (2007), hoje em dia, é de reconhecimento geral, a importância que a leitura tem para o sucesso pessoal, escolar e profissional. Saber ler tem muitas funções e implicações na vida quotidiana e na vida em comunidade. A leitura é importante para a formação intelectual, mas também para a estruturação da imaginação, o desenvolvimento da sensibilidade e a promoção de uma atitude reflexiva (Bastos, 1999).

Conforme Sá, citada por Carvalho (2006), a leitura tem essencialmente três funções: i) lê-se para aprender a ler; ii) lê-se para aprender; e iii) lê-se por prazer ou fruição.

Em primeiro lugar, por muito que possa parecer redundante, ler serve para aprender a ler. Ao terem experiências literárias, sozinhas ou através de mediadores, as crianças vão desenvolvendo comportamentos leitores que, de uma forma gradual e natural, vão dar origem à leitura autónoma. No entanto este trabalho não é espontâneo nem solitário. Torna-se fundamental que haja um ensino explícito da competência leitora (Sim-Sim, 2007; Sim-Sim, 2009).

Depois de adquirida a competência leitora, embora esta vá sempre sendo melhorada ao longo da vida, a leitura pode ser utilizada como fonte de conhecimento – leitura funcional ou informativa. Martins e Niza (1998) referem que esta leitura pode ser feita para obter informações, gerais ou mais precisas, ou para seguir instruções. De qualquer das formas, esta leitura implica a aquisição de novos conhecimentos. Para tal,

o leitor passa por um processo de autointerrogação sobre o que lê, muitas vezes fazendo associações com conhecimentos prévios. As mesmas autoras salientam que a leitura funcional implica a aquisição de estratégias específicas, como por exemplo a escrita de resumos e as anotações ou sublinhados. (Martins & Niza, 1998)

Independentemente do desenvolvimento destas estratégias, importa reforçar a ideia de que "quando lemos podemos e devemos transformar-nos, tendo em vista que antes de ler possuímos um conhecimento que possivelmente, após a leitura, será outro" (Kronbauer, 2004, p.83).

No que diz respeito à leitura recreativa, Antão (1997) afirma que a leitura pode constituir-se como uma das formas mais prazerosas e enriquecedoras de conhecer o mundo, sendo que apresenta uma maior duração temporal. Desta forma, o autor destaca que o gosto associado ao ato de ler pode, muitas vezes, estimular a leitura funcional. Na mesma linha de pensamento, Cerrillo (2010) indica que o gosto pela leitura só se adquire com tempo e que implica que haja, em primeiro lugar, uma leitura compreensiva. De facto, o gosto pela leitura deve pressupor a compreensão do que se lê. É ainda de salientar a ideia de Balça e Azevedo (2016), que consideram que o gosto pela leitura vai crescendo "à medida que os hábitos de leitura se vão consolidando" (p.9).

Apresentadas algumas funções da leitura, quer para fins académicos quer para fins de lazer, importa analisar os fatores que influenciam a aquisição desta competência, essencial à vida quotidiana, na sociedade atual.

5.1.2. Fatores que influenciam a leitura

De acordo com Kronbauer (2004), "o processo de leitura . . . não é homogéneo. Lemos de acordo com o momento, com a nossa profissão, com a nossa idade, com a nossa posição social e com as nossas necessidades" (p.83). Assim sendo, visto que a leitura é um processo influenciado por vários fatores, diferentes para cada pessoa, a leitura de um texto raramente tem o mesmo significado para dois leitores distintos. (Kronbauer, 2004)

Para Giasson (2000), as variáveis que têm influência na leitura dizem respeito: ao leitor, ao texto e ao contexto. Num lugar de destaque surge o leitor, uma vez que o ato de ler depende de fatores como: os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo; a importância que dá à leitura, as estruturas cognitivas e os processos implicados.

A variável “texto” mostra-se relevante “na medida que diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura” (Silva et al., 2011, p.7). Acresce ainda a importância do conteúdo do próprio texto, uma vez que, se este for familiar para o leitor, a sua compreensão será facilitada.

Por último, é pertinente ter em conta o contexto “social, físico ou psicológico” (Giasson citada por Silva et al., 2011, p.8). O contexto tem uma grande influência nas ideias que se criam sobre o que é ler e para que serve. Por consequência, destas ideias depende a importância que é dada ao ato de ler que, como já foi analisado, irá influenciar a leitura. O contexto está então muito ligado à variável “leitor”, podendo influenciá-la de forma positiva ou negativa. Embora se tratem de três variáveis distintas, estas estão grandemente ligadas e dependentes umas das outras no desenvolvimento da leitura, visto que “. . . esta depende dos contextos de nossa vivência, do acesso aos materiais, da dedicação à leitura, da qualidade e quantidade de leituras feitas, do estilo de leitura que fazemos e do que nela buscamos” (Kronbauer, 2004, p.83).

No caso concreto do estudo levado a cabo, a variável contexto teve grande importância visto que esteve em causa a promoção do envolvimento das famílias no desenvolvimento de hábitos de leitura. O papel da família pode ser determinante na criação de hábitos de leitura (Silva, 2014).

5.2. Educação literária e formação de leitores

A leitura revela-se, desta forma, da maior pertinência, visto que permite, ao leitor, conhecer melhor o mundo que o envolve, possibilitando-lhe o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo e lhe facilita a possibilidade de aprender ao longo da vida. Considera-se muito importante valorizar todas as circunstâncias e estratégias que possam contribuir para a formação de leitores. A educação literária pode e deve ser encarada como potenciadora da formação de leitores. Assim, a seguir, aborda-se a importância da educação literária na formação de leitores, tendo em conta os seguintes tópicos: o que se entende por educação literária; os objetivos da sua implementação; a sua visibilidade nos documentos orientadores; e ainda o papel da escola e da família na sua promoção.

5.2.1. O que é a educação literária?

"La literatura ha sido uno de los medios de comunicación, de expresión y de cultura más importantes de los que ha dispuesto el hombre" (Cerrillo, 2010, p.9). Através da literatura têm-se guardado histórias e lendas que, passando de geração em geração, guardam uma parte importante da vida da sociedade em que surgiram (Cerrillo, 2010).

Desta forma, a literatura é uma criação do Homem, com um fim expressivo, visto que segue algumas normas de caráter expressivo e comunicativo. Apesar de existirem pontes entre a linguagem padrão e a linguagem literária, esta última tem uma função própria, a poética, e algumas características específicas. Refira-se, ainda, que esta linguagem é utilizada, nos textos literários, para que possa ser interpretada de diversas maneiras, pelos seus vários leitores, em diferentes épocas ou momentos (Cerrillo, 2010). Uma vez que esta linguagem tem características próprias, o seu ensino tem que ser especializado. Desta forma, torna-se essencial definir educação literária como um ramo específico.

De acordo com Balça e Azevedo (2016) o

> conceito de educação literária ultrapassa . . . o nível do ensino-aprendizagem da literatura . . . referindo-se ao 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 a práxis. (p.3)

Assim sendo, é possível afirmar que a educação literária possibilita um olhar crítico sobre o texto literário, bem como uma "relação de diálogo" (Balça e Azevedo, 2016, p. XIII), alimentada pelo prazer da leitura e o surgimento de emoções e de afetos emergentes da própria leitura. Por conseguinte, a educação literária deve estar assente em quatro pilares: i) a leitura da obra literária por si só; ii) a aceitação das interpretações pessoais que cada um faz da obra literária; iii) a consciencialização sobre os contributos da leitura literária para a formação; e iv) o trabalho simultâneo de leitura e escrita (Cerrilo, 2010).

Uma vez que o contacto com a literatura desenvolve o gosto pela leitura pelas experiências gratificantes que proporciona ao leitor não só através do que é descrito no próprio texto, mas também pela própria situação de leitura em si que, se ocorrer em

contextos ricos de afeto, se torna prazerosa e dá vontade de repetir, a educação literária pode ter um papel importante para a criação de hábitos de leitura.

5.2.2. Objetivos da educação literária

A literatura é um "luxo de primeira necessidade" (Molina citado por Cerrillo, 2010, p.20, tradução própria), uma vez que a sua função não é acessória, mas sim essencial, "porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona" (Cerrillo, 2010, p.20). A educação literária, como domínio independente, tem um valor educativo, mas também social, na medida em que permite conhecer novos mundos, diferentes do do leitor (Cerrillo, 2010).

Um dos principais papéis da literatura, na sociedade atual, é o de permitir a "partilha de valores, saberes e conhecimentos, que nos auxiliam a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum" (Balça & Azevedo, 2006, p.2). Os mesmos autores afirmam ainda que a literatura, sobretudo a infantojuvenil, permite que os leitores conheçam o mundo: quer o real, quer o imaginário. Desta forma, a literatura "deleita e, simultaneamente, instrui" (Balça & Azevedo, 2006, p.2). Este meio de expressão permite-nos visitar outros lugares, viajar no tempo, sentir as emoções dos outros, sejam eles reais ou não, e, ainda, conhecer acontecimentos importantes pela "boca" de quem os viveu (Cerrillo, 2010).

A educação literária tem uma grande influência na vivência em sociedade, uma vez que, "a existência de leitores capazes de ler o mundo de modo abrangente e sofisticado . . . se correlaciona com o efetivo exercício da cidadania" (Balça & Azevedo, 2016, p.1). Os cidadãos capazes de ler e interpretar os mais variados textos, independentemente dos seus temas e formatos, serão capazes de formar juízos de valor e opinar de forma mais entendida podendo, assim, decidir com maior consciência.

A um nível mais pessoal, a educação literária permite despertar o gosto pela leitura, que Cerrillo (2010) relaciona com o gosto do leitor em ampliar os seus conhecimentos e aceder a novos mundos e culturas, através do ato de ler. Segundo este autor, o gosto pela leitura requer tempo e passa, em primeiro lugar, pela leitura compreensiva e apenas mais tarde pela leitura literária.

Rechou citada por Balça e Azevedo (2016) assinala que a educação literária desenvolve a competência enciclopédica dos alunos (competência relacionada com o conhecimento do mundo), especificamente no que diz respeito à competência intertextual. A competência intertextual é a capacidade de identificar a interação

existente entre os vários textos que se leem (Martins & Azevedo, 2016) e a capacidade também de o próprio leitor relacionar uns textos com outros que já tenha lido. O desenvolvimento destas competências (intertextual e enciclopédica) ajuda "o leitor a preencher aquilo que o texto não diz, mas promete ou indicia" (Balça & Azevedo, 2006). Desta forma, o leitor torna-se cada mais competente sendo capaz de ler aquilo que não está escrito, isto é, sendo capaz de realizar inferências com base no seu conhecimento do mundo ou nos textos que já leu e tem em memória.

Tendo em conta as implicações da educação literária para o desenvolvimento pessoal e social, pretende-se agora analisar de que forma esta é mencionada nos documentos que orientam a educação em Portugal, de forma a aferir se lhe é dada o devido destaque.

5.2.3. A educação literária nos documentos orientadores atuais

Analisando o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, podemos verificar que, no 1.º, 2.º e 3.º CEB, existe um domínio específico que diz respeito à educação literária. No entanto, nem sempre foi assim. De acordo com Balça e Azevedo (2017), "a entrada da educação literária nos documentos programáticos oficiais, em Portugal, como um domínio autónomo e explícito, é relativamente recente" (p. 133), datado apenas de 2012. Estes autores referem vários fatores para o aumento da importância dada à educação literária em meio escolar: i) o desenvolvimento da investigação científica nesta área; ii) a formação inicial e contínua dos professores neste âmbito; iii) a implementação do Plano Nacional de Leituras; e iv) o alargamento da rede de bibliotecas escolares por todo o país.

De facto, até no pré-escolar, a educação literária surge no documento oficial que o regula, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, embora não como uma área específica.

No que concerne o 1.º CEB, importa analisar três documentos orientadores a nível nacional: o *Programa e Metas Curriculares de Português* (PMCP), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e ainda as *Aprendizagens Essenciais* (AE).

Tal como referido anteriormente, no *PMCP* (2015) existe um domínio específico, denominado "Educação Literária", para cada nível de ensino, exceto para o 1.º e 2.º anos, em que este se denomina "Iniciação à Educação Literária". Para cada ano, este domínio possui conteúdos específicos bem como metas a atingir. Para além disto, para

cada ano de ensino “foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual” (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p.8).

Uma breve análise ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) permite perceber que, numa das competências-chave – Linguagens e textos – a educação literária encontra o seu lugar. No que se refere a esta competência-chave, no fim da escolaridade obrigatória, pretende-se que o aluno seja capaz de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens simbólicas associadas às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” (Gomes et al., 2017, p.13). Desta forma, a linguagem literária é destacada como uma linguagem diferente da linguagem padrão, merecendo, por isso, uma atenção especializada.

Resta, por fim, analisar as *AE* (2018), criadas em articulação com o Perfil do aluno. Neste novo documento orientador refere-se que “ao longo do 1.º ciclo do ensino básico, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos” (p.2) entre os quais se elenca a educação literária. Para tal, pretende-se que os alunos contactem com obras literárias com muita assiduidade, para que possam desenvolver o gosto pela leitura, a apreciação crítica e ainda hábitos de leitura, através de contactos gratificantes com os livros (Ministério da Educação e da Ciência, 2018, p.2). É ainda proposta uma ligação interdisciplinar com as áreas de Matemática, Estudo do Meio e Expressões, no desenvolvimento da educação literária dos alunos.

Analisando os vários documentos que regulam a educação básica em Portugal, verifica-se um empenho governamental na promoção da educação literária em contexto escolar. Resta, então, que os professores se apropriem destas indicações e promovam atividades que vão ao encontro do que é visado nestes documentos.

5.2.4. O papel da Escola

A educação literária implica o envolvimento de vários intervenientes que devem estar conscientes do seu papel na missão de educar literariamente crianças e jovens. Entre estes intervenientes, encontra-se a Escola, o espaço que muitas vezes se pensa como o principal para a formação de leitores, tendo em conta que aqui se ensina a ler e escrever. De facto, apesar de não ser considerado o único espaço no qual se desenvolve esta competência, a Escola tem, aqui, um papel importante (Balça & Azevedo, 2016, p.6).

De acordo com vários autores (Bastos, 1999; Balça & Azevedo, 2016) um dos papéis da escola na formação literária dos seus alunos é o de assegurar a fruição da leitura. A escola deve ser um "espaço capaz de se configurar como promotor de práticas de leitura, que recupere, em contexto formal, metodologias que valorizam a leitura como fruição e como prazer" (Balça & Azevedo, 2016, p.6). Para tal, Bastos (1999) destaca a importância da existência, em sala de aula, de momentos para a leitura por prazer, livres de questionamentos e avaliações. "Esta é uma atitude fundamental, para que o livro não acabe por adquirir a faceta de mera obrigação e exercício escolar" (p.287), especialmente no caso dos alunos que não leem recreativamente em casa.

Por outro lado, e tendo em conta que "nem todas as crianças e jovens possuem contextos familiares favoráveis à cultura e ambientes de literacia" (Martins & Azevedo, 2016, p.50), a escola assume o papel de assegurar a igualdade de oportunidades ou experiências literárias dos alunos. Uma vez que "os fatores socioeconómicos influenciam fortemente a transmissão ou não da leitura nas crianças" (Gonçalves, Sardinha & Osório, 2016, p.31), a escola deve fazer tudo o que estiver ao seu alcance "a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores" (Buescu et al., 2015, p.8).

Para tal, a escola deve disponibilizar uma grande variedade de obras literárias com qualidade, visto que "importa que os alunos tenham a possibilidade de aceder, sem constrangimentos e com tempo, a um leque variado de obras apelativas e preferencialmente portadoras de alternativas cultural e linguisticamente enriquecedoras relativamente aos seus saberes" (Azevedo, 2014, p.60).

Por último, mas não menos importante, cabe à escola fazer com que as famílias se consciencializem da sua importância no processo da educação literária das crianças. Isto porque "muitas famílias estão longe de imaginar a importância desse seu papel" (Balça et al., 2017, p.719). Assumindo que a escola está consciente da importância do envolvimento das famílias na educação literária das crianças, esta deve envolver as famílias através de projetos de promoção da leitura. Desta forma, para além de consciencializar as famílias para a sua importância neste processo, permite-se que estas contactem com livros e construam conhecimentos sobre o mundo da literatura infantil. Alguns autores (Balça et al., 2017; Martins & Azevedo, 2016) salientam a necessidade de formar as famílias, visto que, na sua opinião, os mediadores de leitura, nos quais estas se inserem, devem ter formação específica. Balça, Azevedo e Barros (2017) reforçam esta ideia, uma vez que referem que muitas famílias não sabem como poderão ajudar as suas crianças a formar-se literariamente, daí a pertinência da sua

formação. A escola tem, assim, a responsabilidade não só de cumprir o seu papel de ajudar a formar bons leitores, mas também de sensibilizar as famílias para a importância de se constituírem, elas próprias, como mediadoras de leitura. O professor é mediador de leitura e formador de mediadores de leitura e este seu papel é de extrema importância no desenvolvimento das sociedades. Daí que projetos que visem envolver as famílias na promoção da leitura são muito relevantes.

5.2.5. O papel das Famílias

Como já se pôde analisar, o papel da escola na formação de leitores é inegável. No entanto, a educação literária "não é responsabilidade exclusiva da escola, ... toda a sociedade tem inúmeras responsabilidades" (Balça & Azevedo, 2016, p.7) nesta missão.

Uma vez que "as famílias são os núcleos básicos para o crescimento e desenvolvimento das crianças" (Balça et al., 2017, p.719), estas têm uma grande função no que diz respeito à sua formação enquanto pessoas, mas também enquanto leitores.

De acordo com Tussi e Rösing, citados por Balça et al. (2017), na mediação da leitura, a família tem dois papéis: "o papel de aproximador e o papel de modelador" (p.715). Em relação ao primeiro papel, o de aproximador, cabe à família garantir que a criança contacta com livros, tendo experiências literárias de forma afetiva e agradável. Estes autores referem que o contacto com os livros deve começar desde cedo, para que, "de forma lúdica, mediante o brincar" (p.715), a criança demonstre os primeiros comportamentos leitores. Importa ainda que, à medida que a criança cresce, a família vá adequando os livros ao seu desenvolvimento, tendo atenção não só à quantidade, mas também à qualidade das obras disponibilizadas. (Balça et al., 2017) A leitura em família por ser uma situação que dá segurança à criança, por implicar o envolvimento afetivo entre a criança, o familiar e o livro poderá ser uma excelente forma de potenciar o prazer de ler e consequentemente a criação de hábitos de leitura.

O papel de modelador remete para o ensino pelo exemplo, que se entende como a influência que as atitudes literárias do adulto têm no estímulo para a leitura, por parte da criança. Desta forma, "a família torna-se o primeiro modelo de atos literácitos, dando importância ao material impresso . . . e aos livros . . . usando-os no seu quotidiano familiar" (Balça et al., 2017, p.716). Segundo Cerrillo, citado por Balça et al. (2017), é importante "que os filhos vejam os pais ler, ou que, juntos, visitem livrarias, comprem livros e frequentem bibliotecas" (p.717). Desta forma, através dos exemplos dos seus

familiares, os alunos poderão perceber a utilidade da leitura e ainda associá-la a momentos prazerosos, sentindo-se motivados para ler. De facto, Balça e Azevedo (2016) mencionam que “no que respeita à motivação para a leitura, o contexto familiar é, com frequência, apresentado como determinante” (p.4).

Relativamente aos benefícios do envolvimento da família na formação literária das crianças, destacam-se o desenvolvimento de competências de oralidade, a aquisição linguística e literácita, o desenvolvimento cognitivo e ainda a promoção de competências ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita (Balça et al., 2017).

Embora a implicação da família no desenvolvimento da educação literária tenha um maior impacto nos primeiros anos de vida da criança (Gonçalves et al., 2016), Balça et al. (2017) referem que as famílias devem fazer parte deste processo ao longo de toda a formação literária das crianças e jovens, adaptando a sua intervenção ao seu estádio de desenvolvimento.

Por fim, depois de explicitada a importância do envolvimento da família na educação literária da criança, tendo em conta todos os benefícios que esta pode dar, resta voltar a frisar o papel da escola enquanto promotora da relação família-livro-criança. Isto porque “há um longo caminho ainda a percorrer na sensibilização das famílias para a sua importância na entrada das crianças no mundo do livro e da leitura” (Balça et al., 2017, p.724).

5.3. Reagir e apreciar textos literários

Como já foi explicitado acima, a leitura implica sempre compreensão. De acordo com Sim-Sim (2007) “aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura” (p.5). No entanto, Giasson (2014) afirma que este não é o único objetivo do ensino da leitura e que a competência leitora, trabalhada deste ponto de vista, acaba por ser isolada da reação pessoal do leitor ao texto. Raphael e McMahon (1994) referem que, no trabalho feito com textos literários, “it is also important to provide opportunity for personal response” (p.103). Assim sendo, considera-se que, relativamente à leitura, existem quatro dimensões complementares a trabalhar: a compreensão, a interpretação, a reação e a apreciação. (Giasson, 2014). Contudo, a partir destas perspetivas, considera-se que, de facto, se pode afirmar que a compreensão é determinante pois sem se compreender o texto não será possível interpretar, reagir ou apreciar o texto. Assim, defende-se: i) o papel determinante do ensino explícito da

compreensão de leitura, tendo em conta os seus diferentes tipos, a saber, compreensão literal, inferencial, crítica, reorganização da informação e extração de significado (Viana et al., 2018); e ii) a importância de, desde cedo, se promoverem hábitos de interpretação, reação e apreciação de textos, indo progressivamente além da mera compreensão do texto.

Em Portugal, os documentos orientadores do ensino do português, nomeadamente o PMCP e as AE, referem explicitamente a importância da apreciação de textos literários. No PMCP, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, no domínio da Educação Literária, está referido o objetivo "Ler para apreciar textos literários" (Buescu et al., 2015). Associados a este objetivo estão alguns descritores de desempenho, nomeadamente: "Exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos", para o 1.º e 2.º anos; e "Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas", no caso do 3.º e 4.º anos. Também nas AE são referidos objetivos específicos, do ponto de vista do aluno, que têm em conta a apreciação do que é lido através da manifestação de ideias, emoções e juízos valorativos. Importa salientar que as indicações que dizem respeito ao desenvolvimento da apreciação de textos no ensino começam logo no início da escolaridade e se prolongam até ao fim da escolaridade obrigatória.

Tendo em conta a problemática identificada no contexto de 1.º CEB, importa estreitar a análise no que diz respeito à reação e apreciação dos textos literários. Segundo Balça e Azevedo (2017), "a reação individual perante uma obra literária . . . é uma das chaves para o fomento da educação literária" (p.140), merecendo atenção por parte dos intervenientes na sua promoção. Silva et al. (2011) consideram "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). Importa frisar que as reações a um texto podem ser diferentes de leitor para leitor, visto que estes possuem vivências diversas que poderão influenciar a sua reação (Giasson, 2014).

De acordo com Giasson (2014) foram vários os autores que se debruçaram sobre este tema (McMahon, Raphael e Boyd, Martinez e Roger), agrupando as reações ou apreciações aos textos em diferentes categorias. Estas categorias vão desde avaliações globais das obras, a reações mais pessoais, passando por apreciações criativas em que se brinca com as ideias principais do texto ou até apreciações dos elementos literários do texto lido.

Convém também referir, de acordo com Giasson (2014), que reagir e apreciar não estão ao mesmo nível. A *reação* engloba as atitudes do leitor face ao texto. Ao reagir a um texto, o leitor pode identificar-se com uma personagem, preferir certa parte do texto ou manifestar emoções que se relacionam com o que é lido. Por outro lado, a *apreciação* ocorre quando o leitor "sai do texto" para o apreciar. Esta pode ser considerada mais complexa e mais exigente por parte do leitor. Apreciar é então ir além da compreensão, da interpretação e da reação. Ao apreciar um texto, o leitor pode manifestar a sua opinião sobre ele ou fazer julgamentos críticos e estéticos sobre o texto. Estes julgamentos implicam o conhecimento dos processos literários aos quais o autor recorre aquando da escrita do texto.

Em suma, pode-se concluir que a reação antecede a apreciação. No caso do presente estudo, tendo em conta a idade e as experiências no âmbito da educação literária dos alunos, pode-se inferir que os mesmos se situavam mais no âmbito da reação aos textos.

A este respeito, a autora realça que "réagir au texte va beaucoup plus loin que de dire si on a aimé le texte ou non" (Giasson, 2014, p.106). Esta mesma autora dá um especial relevo às reações escritas, uma vez que a escrita é uma forma de estruturar o pensamento e que através de propostas deste tipo é mais fácil garantir a participação de todos os alunos. São sugeridas algumas propostas no sentido de fazer com que os alunos reajam aos textos literários, de entre as quais se destaca o caderno de leituras, que irá ser aprofundado de seguida.

5.4. O Caderno de Leituras

O caderno de leituras é uma ferramenta que auxilia o leitor no processo de reação e apreciação de livros, de uma forma pessoal e reflexiva. Este instrumento "coloca os alunos no centro do processo de leitura" (Vieira, 2018, p.23).

Para além de estimular a reação e apreciação das obras literárias, o CL permite "promover a criatividade e imaginação, ampliar a cultura literária das crianças, a capacidade reflexiva e crítica e o gosto pela leitura" (Vieira, 2018, p.23).

Giasson (2014) dá algumas pistas acerca do formato que este caderno deve ter. Segundo a autora, este deve ter um formato fora do normal, ser de grandes dimensões e diferente dos cadernos que os alunos estão habituados a utilizar em sala de aula. Para

além disso, estes poderão tornar-se mais pessoais, sendo decorados pelos leitores, ao seu gosto.

Relativamente à estrutura e organização do CL este deve conter vários elementos, tais como: "capa, . . . regras de utilização, uma sugestão de um registo de leitura, uma lista de livros recomendados . . . e os registos de leituras onde são registadas as apreciações e reações aos textos literários" (Vieira, 2018, p.24). Os registos devem ter duas partes: a primeira dedicada ao preenchimento de informações sobre o livro (título, autor, ilustrador, editora), bem como o número do registo e uma breve opinião sobre o mesmo; na segunda parte, o leitor deve escolher uma atividade a realizar, tendo em conta várias sugestões. De facto, segundo Giasson (2014) os alunos beneficiam do fornecimento de alguma orientação no processo de reação e apreciação aos livros.

Neste sentido, Fall (citado por Raphael & McMahon, 1994) faz algumas sugestões de registos, pelos quais os alunos podem optar na elaboração do CL: fazer um mapa de personagens, escolher palavras especiais, ilustrar uma parte importante ou que tenham gostado, sequenciar os acontecimentos da história, comentar as capacidades literárias do autor, relacionar o livro com vivências pessoais, fazer uma crítica ao livro em geral ou a uma parte em específico e, ainda, referir uma parte especial ou marcante da obra. Apesar de nem todas as atividades sugeridas serem escritas, Raphael e McMahon (1994) referem que os alunos devem legendar os desenhos ou esquemas que fizerem, tornando-os mais completos.

Ainda no que diz respeito à implementação do CL, este pode ser feito na escola ou em casa, promovendo uma leitura que se pretende, cada vez mais autónoma e voluntária. Independentemente do espaço escolhido para a sua dinamização, Giasson (2014) indica que o professor deve incentivar os alunos a partilharem ideias sobre os livros lidos e também os seus registos, se os alunos assim desejarem. De facto, importa não esquecer que este é um instrumento pessoal e que, por essa razão, esta partilha deve ser voluntária e acordada com a turma (Ader et al., 2006). Através das apresentações em grande grupo, será possível despertar o interesse dos colegas para as obras apresentadas, o que poderá, inclusive, resultar na utilização desses livros para os registos seguintes do CL.

Caso o CL seja implementado na escola, Ader et al. (2006) referem que a sua escrita deve ter um momento marcado na agenda semanal da turma, sendo reconhecido como um momento de aprendizagem. Também as apresentações dos registos devem

ter o seu lugar na agenda semanal, devido à sua importância para o desenvolvimento de competências de toda a turma.

Ao longo da implementação do CL o professor tem um papel importante, na medida em que pode fazer sugestões de leitura aos alunos e pode ainda contribuir para a motivação e interesse dos alunos por esta proposta, valorizando os registos que os alunos lhe vão mostrando. Assim, o seu papel é o de incentivar, apontar caminhos ou dar conselhos, de forma a que os alunos possam tirar o melhor partido desta proposta. (Ader et al., 2006).

No que concerne à avaliação dos CL, Giasson (2014) indica que os registos não devem ser avaliados do ponto de vista da sua qualidade. Isto porque o grande objetivo da implementação dos CL é fazer com que os alunos reajam e apreciem livros, não havendo aqui um interesse na capacidade escrita dos mesmos. Essa deverá ser avaliada noutros momentos. Assim sendo, a autora refere que o docente deve apenas verificar se os alunos realizam o número de registos acordados entre a turma e o professor. Desta forma, não existirão registos mais ou menos corretos, sendo todos igualmente válidos. A preocupação deverá ser, pelo menos no começo, com a quantidade e a diversidade e não tanto com a qualidade. Espera-se que à medida que os hábitos de leitura se vão consolidando e as atividades realizadas no âmbito da educação literária vão tendo lugar, a qualidade das reações vá progressivamente melhorando.

Como se pode verificar, o caderno de leituras é uma estratégia que permite que os alunos contactem com uma grande variedade de obras literárias, por si próprios ou através das partilhas dos colegas. Para além disso, os leitores são convidados a ir além da compreensão e interpretação, fazendo um trabalho de apreciação e reação ao que é lido, competências que são, muitas vezes, desprezadas em contexto escolar. Através da sua realização, para além de desenvolverem a leitura, os alunos podem também trabalhar a produção escrita e artística, sendo assim um desenvolvimento mais completo e interligado. Por todas estas razões, o caderno de leituras é uma estratégia importante para implementar nas escolas, mas também para sair dos seus muros e ir até às casas dos alunos, nas quais poderá ser feito em conjunto com as famílias, explorando assim as potencialidades da leitura em família, explicitadas anteriormente.

6. METODOLOGIA

6.1. Participantes do estudo

O presente estudo foi feito com uma turma de alunos de 2.º ano do 1.º CEB e respetivas famílias. A turma era constituída por 26 alunos, 13 raparigas e 13 rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Uma vez que para a realização do estudo era necessário obter respostas dos alunos e das famílias através de questionários, e tendo em conta que nem todos responderam em todas as fases da investigação, o número de participantes em cada uma das fases será sempre referido antes da análise dos dados em questão.

6.2. Opções metodológicas

Este subcapítulo é dedicado ao enquadramento metodológico do estudo desenvolvido, inserindo-se o mesmo no paradigma de investigação-ação. Apresentam-se os métodos e técnicas de recolha e análise de dados privilegiados, as preocupações éticas e o plano de ação associado ao estudo.

6.2.1. Natureza do estudo

Relativamente à metodologia adotada para o presente estudo, optou-se pela investigação-ação, uma vez que se fez "uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção" (Cohen & Manion, 1980, citados por Cardoso, 2014, p.33).

Esta metodologia engloba a planificação, a ação, a observação e a reflexão intercalando todas estas fases ao longo da sua implementação, numa espécie de espiral (Kemmis, 2017, citado por Cardoso, 2014).

Segundo Cardoso (2014), a metodologia de investigação-ação tem como objetivos produzir conhecimentos sobre a realidade, modificá-la e transformar os atores que nela intervêm. No contexto educativo, esta metodologia tem em vista a qualidade do ensino e da aprendizagem, tal como acontece neste estudo, uma vez que se pretende melhorar a educação literária dos alunos e fomentar a criação de hábitos de leitura, através da promoção da leitura em família.

No caso deste estudo destacam-se alguns momentos de ação e de investigação. Houve ação quando se implementou o caderno de leituras e quando, em sala de aula,

se desenvolveram atividades visando a promoção da educação literária. Houve investigação quando se enquadrou teoricamente o estudo, quando se analisaram dados e se refletiu sobre eles.

Relativamente à abordagem feita, esta teve um cariz qualitativo, mas também quantitativo, uma vez que "não raramente, a investigação-ação faz apelo a uma variedade de métodos e técnicas de pesquisa, tanto quantitativos como qualitativos, dependendo da especificidade do problema a abordar" (Cardoso, 2014, p.37).

Tendo em conta esta ideia de Cardoso, importa referir as técnicas e instrumentos selecionados para a recolha de dados.

6.2.2. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

A recolha de dados foi feita tendo em conta três tipos diferentes de técnicas, visto que, de acordo com Baarda (2014), o método da triangulação, no qual se recorre a pelo menos três fontes de informação distintas, permite obter informações mais fidedignas sobre a questão a ser estudada. As técnicas privilegiadas foram: i) o inquérito por questionário; ii) a observação direta participante; iii) a análise documental; e iv) a entrevista.

O **inquérito por questionário** foi aplicado aos alunos e às suas famílias em duas fases distintas: a primeira fase, antes do período de intervenção, e a segunda fase, após a implementação dos CL. Na primeira fase, pretendia-se recolher informação sobre os hábitos de leitura em família e sozinhos, por parte dos alunos, mas também fazer algumas questões mais práticas aos pais, relativas ao envolvimento no projeto.

Esta técnica foi escolhida visto que os comportamentos e situações que se pretendiam analisar eram impossíveis de observar na sala de aula, uma vez que remetiam para o contexto familiar (Ghiglione & Matalon, 2001). Para além disto, este mostrou-se pertinente na medida em que se queria "compreender fenómenos como . . . as opiniões, as preferências, as representações . . . que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem" (Ghiglione & Matalon, 2001, p.13).

Os questionários aplicados aos alunos foram, sempre que possível, de "administração indireta" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.188) visto que foram preenchidos pela inquiridora, de acordo com as respostas dos inquiridos. Esta variante foi escolhida porque "as perguntas são muitas vezes mal interpretadas" (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.189) e esta era uma forma de garantir que todos os alunos percebiam o que era pedido e respondiam em concordância.

Os questionários feitos aos pais foram todos de “administração direta” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.188) uma vez que foram os próprios inquiridos a preenchê-los.

Para complementar a informação recolhida através dos questionários, recorreu-se à **observação direta participante**, que “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.197). Apesar desta definição, como já foi possível perceber, o presente estudo teve uma duração limitada e, por esta razão, a observação teve que ser complementada com outros métodos de recolha de dados mais formalizados (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Com esta técnica recolheu-se, essencialmente, informação relacionada com o conteúdo dos CL, bem como a periodicidade de realização dos CL por cada um dos alunos. Para tal, utilizaram-se grelhas de registo dos CL, preenchidas no fim de cada semana. Estas grelhas permitiram contabilizar o número de registos feitos em cada semana, mas também indicar o familiar com quem este foi feito, o tipo de registo realizado e informações importantes sobre os livros lidos. Para registar as observações recorreu-se também ao registo fotográfico de alguns dos CL.

No que diz respeito à última técnica mencionada, a **análise documental**, esta foi utilizada antes da intervenção, com o intuito de perceber qual o recurso a utilizar para promover o envolvimento das famílias nas práticas de leitura em família. Através da análise documental foi selecionado o CL, tendo em conta os contributos que eram apontados para a sua dinamização em sala de aula, mas também em casa dos alunos. Para além disto, também foram analisados os próprios CL dos alunos, de forma a recolher informação sobre os registos realizados em família.

Depois da intervenção, foi ainda feita uma **entrevista** diretiva à PC, via *email*, com o objetivo de perceber a opinião da docente acerca da implementação do CL e dos efeitos que estes surtiram nos alunos. Esta entrevista era “constituída por um conjunto de questões abertas, estandardizadas e colocadas numa ordem invariável” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.89). A entrevista diretiva, “muito próxima do questionário com questões abertas” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.84), foi selecionada e aplicada sem ser pessoalmente devido a limitações de tempo por parte da entrevistadora e da entrevistada.

Após a recolha da informação através dos métodos descritos, os dados foram analisados de forma a poder compará-los e tecer conclusões. Esta análise envolve um “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese,

procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros" (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205).

A análise foi organizada de acordo com os tópicos da investigação. Assim sendo, para cada um dos tópicos definidos, foram apresentados gráficos e/ou tabelas que permitiram analisar e comparar os dados relacionados com esse mesmo tópico, de um ponto de vista quantitativo e qualitativo. Sempre que pertinente, comparou-se as respostas dadas por pais e filhos às mesmas questões. Foram ainda mobilizados autores de referência e estudos feitos no mesmo âmbito do presente estudo, de forma a discutir os dados de forma mais fundamentada. De um ponto de vista qualitativo, foram também analisadas as respostas dadas pela PC na entrevista.

6.3. Princípios éticos da investigação

Ao longo da investigação, algumas questões éticas foram tidas em conta, sendo seguidas as orientações éticas da *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

Todos os participantes envolvidos, alunos e famílias, bem como a PC foram "informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação" (SPCE, 2014, p.7) e ainda sobre os objetivos do presente estudo.

No que diz respeito à confidencialidade, foi tido em conta que "os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato" (SPCE, 2014, p.8). Por essa razão, em parte alguma do relatório é revelada a identidade dos alunos envolvidos, das suas famílias ou até da instituição em que a prática se desenvolveu. Sempre que foi necessário referir-se aos alunos, estes foram identificados por letras.

Procurou-se sempre colocar em primeiro lugar os interesses das crianças, tendo-se escolhido para a investigação uma problemática considerada relevante para o desenvolvimento das crianças. Tendo as famílias sido envolvidas no estudo, também se teve em conta este contexto, respeitando as decisões das famílias no que se refere ao grau de envolvimento e participação que decidiram ter.

6.4. Plano de intervenção associado ao estudo

Apesar de já ter sido apresentado o quadro síntese das fases da investigação (cf. Tabela 2), importa especificar de forma mais pormenorizada as várias fases desenvolvidas.

Este estudo decorreu ao longo de 2 meses e meio e dividiu-se em três momentos com durações diferentes: o período de observação, o período de intervenção e o momento de análise e avaliação.

No período de observação foram aplicados os questionários de diagnóstico, tanto aos alunos (Anexo I, p.90) como às famílias (Anexo J, p.93). Assim, recolheu-se informação relevante sobre os hábitos de leitura em família, mas também sobre a disponibilidade das famílias para a participação no projeto. Desta forma, definiram-se os moldes do projeto, tendo em conta os dados recolhidos: realização dos CL uma vez por semana, com apresentação e verificação dos mesmos no fim de cada semana. Para a realização do CL, as famílias podiam usufruir dos livros da biblioteca escolar e, neste sentido, todas as semanas as crianças eram convidadas a requisitar livros neste espaço, caso assim entendessem.

Na primeira semana de intervenção apenas se realizaram atividades de aproximação das crianças ao mundo literário – hora do conto e dinamização de uma atividade relacionada com o livro, na escola, e ainda hora do conto na biblioteca da zona (cf. Anexo K, p.98).

Na segunda semana, com o intuito de motivar os alunos para a realização dos CL e de lhes explicar o que se pretendia, realizou-se uma hora do conto, seguindo-se a realização de um registo, semelhante ao que teriam que fazer nos CL. (Anexo L, p.99) Para tal, foram dadas várias hipóteses/ideias de registos e estes foram partilhados entre colegas. Nesta mesma semana, cada aluno recebeu o seu CL com um formato semelhante para todos, que continha: regras de utilização, sugestões de registos e sugestões de leituras (Anexo M, p.100) Após explicadas as regras de utilização do CL, as capas foram ilustradas ao gosto de cada aluno. (cf. Anexo N, p.104) Os pais dos alunos receberam ainda uma circular com a informação sobre o projeto (cf. Anexo O, p.105) e o contrato de leitura (cf. Anexo P, p.106). Pretendia-se assim informar os pais acerca do que era esperado que fizessem e do âmbito em que o projeto era realizado.

Na 3ª, 4ª, 5ª e 6ª semana, foram dinamizadas várias horas do conto (uma por semana) sendo que algumas eram realizadas pelas professoras e outras por alguns alunos que se voluntariaram para tal (cf. Tabela 3).

Tabela 3.
Atividades dinamizadas em sala de aula durante o período de intervenção

Período	Atividades implementadas
1ª semana	-Hora do Conto e atividade de caça ao tesouro: "Procura-se! Ralfy, o Coelho Ladrão de Livros"; -Hora do Conto na biblioteca da zona: "Em que pensas tu?".
2ª semana	-Hora do Conto seguida de um registo do género do CL: "É assim a ditadura"; -Apresentação do CL aos alunos e ilustração das capas dos CL.
3ª semana	-Hora do Conto: "A arca de não é"; -Apresentação e verificação dos CL.
4ª semana	-Hora do Conto: "O Jorge e a sua sombra"; -Apresentação e verificação dos CL.
5ª semana	-Hora do Conto dinamizada por uma aluna: "Oh, João! Foste Tu, Porcalhão?"; -Apresentação e verificação dos CL.
6ª semana	-Hora do Conto dinamizada por quatro alunos: "A força de uma formiga"; -Apresentação e verificação dos CL.
7ª semana	-Apresentação e verificação dos CL.

Após a hora do conto existia sempre um momento de conversa acerca do livro no qual os alunos tinham liberdade para comentar ou partilhar o que quisessem. Em alguns dos casos, após este momento, seguiu-se a dinamização de atividades relacionadas com o conteúdo do livro. Para além disto, no último dia de cada semana existia um momento de verificação e apresentação dos CL. Neste momento, os alunos eram convidados a apresentar o registo que tinham feito com o seu familiar, podendo, inclusive, falar um pouco sobre o livro lido. As apresentações tinham assim três objetivos principais: desenvolver as competências comunicativas do aluno que estava a apresentar; promover a divulgação de obras literárias entre os alunos; e, ainda, motivar os alunos para a participação neste projeto.

Finalmente, na última semana de intervenção os pais e os alunos voltaram a ser inquiridos, tendo respondido aos questionários criados para esse efeito (cf. Anexo Q, p.107; Anexo R, p.109; e Anexo S, p.112). Com estes questionários pretendeu-se analisar o que foi sentido pelos participantes ao longo da participação no projeto dos CL, bem como os hábitos de leitura em família realizados durante este período. Foram

ainda feitos questionários aos familiares que nunca participaram nos CL, de forma a aferir as suas razões para tal.

Nesta semana, na sexta-feira, voltou a existir o momento de verificação e apresentação dos CL, como nas semanas anteriores.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo apresenta-se a análise e discussão dos dados recolhidos nas várias fases da investigação, respeitantes aos alunos, às suas famílias e ainda à PC. A análise estatística e de conteúdo diz respeito: à caracterização dos hábitos de leitura em família antes da implementação dos CL e à implementação e respetiva avaliação dos mesmos.

7.1. Caracterização dos hábitos de leitura em família

Antes da intervenção, procurou-se caracterizar a turma no que se refere à opinião dos alunos sobre se gostam ou não de ler em família, questionando os próprios alunos e os pais. Analisaram-se as respostas dos alunos e respetivos familiares no que diz respeito aos hábitos de leitura em contexto familiar. Para tal, foram tidas em conta as respostas aos Questionários Iniciais aos Pais (QIP) e aos Questionários Iniciais aos Alunos (QIA).

Antes da análise dos dados recolhidos, na primeira fase dos questionários, importa referir que não foi possível recolher dados de todos os alunos e famílias. Assim sendo, nesta fase inicial, obtiveram-se repostas de 21 dos 26 alunos (81% dos alunos) e de 18 das 26 famílias (69% das famílias). Por conseguinte, todas as frequências absolutas ou relativas mencionadas neste ponto dirão respeito à quantidade de participantes referida.

Para facilitar a leitura dos gráficos e tabelas por parte do leitor, as respostas dos familiares aos QIP encontram-se em tons de azul e as respostas dos alunos aos QIA apresentam-se em tons de vermelho.

7.1.1. Os alunos gostam de ler?

Em primeiro lugar, pareceu pertinente avaliar o interesse/gosto dos alunos pela leitura em geral, independentemente do contexto em que a leitura aconteça. Estes dados, recolhidos de pais e alunos, encontram-se na figura 1.

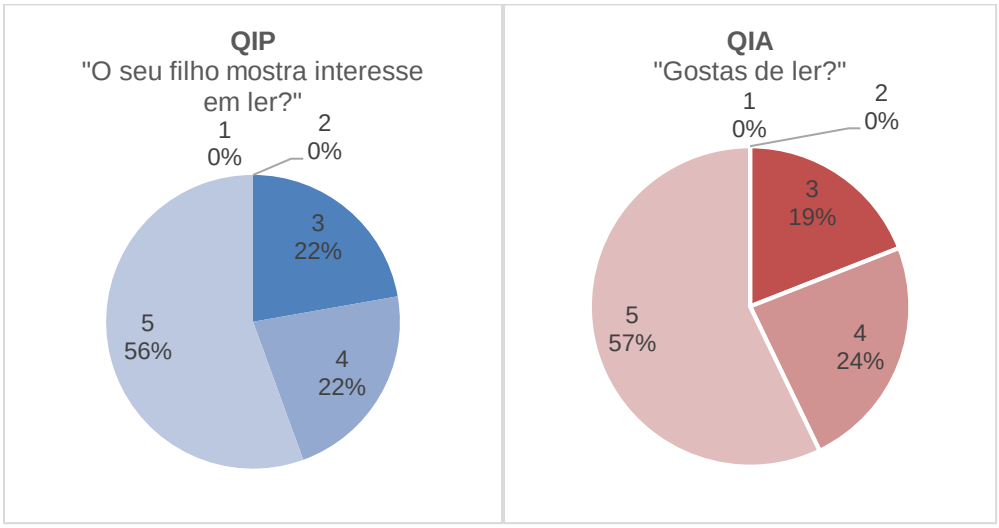


Figura 1. Opinião de pais e alunos sobre o gosto/interesse dos alunos pela leitura.
Legenda - 1= nunca/nada; 5= muitas vezes/muito
Nota. Elaboração própria

Analisando os dados fornecidos pelos pais e pelos alunos (cf. Figura 1) pode concluir-se que a opinião quer de pais, quer de alunos é muito semelhante. Numa escala de 1 a 5, em que 1 era "nunca/nada" e 5 era "muitas vezes/muito", 56% dos pais referiram que os seus filhos mostravam muito interesse em ler. Os restantes pais dividiram-se igualmente entre o valor 4 e o valor 3. No caso das respostas dos alunos, 57% referiu que gostava muito de ler e os restantes também se dividiram entre o valor 4 (24%) e o valor 3 (19%). É relevante salientar que, tanto nas respostas dos pais como nas dos filhos, ninguém indicou os valores 1 ou 2, valores estes que indicariam pouco ou nenhum interesse pela leitura. Os dados autorizam a conclusão de que os alunos, quer na sua própria perspetiva, quer na perspetiva dos pais gostam de ler.

7.1.2. Hábitos e práticas de leitura em família

Considerando, agora, as práticas de leitura em contexto familiar, distinguiram-se várias categorias: i) o aluno lê sozinho; ii) o aluno lê com um familiar; iii) um familiar lê para o aluno. Tendo em conta as respostas dos QIP, calcularam-se as médias da regularidade com que os alunos liam em cada uma das referidas categorias (cf. Anexo T, tabela T1, p.113). Relativamente à leitura autónoma, a média foi de 4,1 (de 1 a 5, sendo 1= "nunca" e 5= "muitas vezes"). A média da leitura com um familiar foi de 4 e a média da leitura feita pelo familiar para a criança foi de 4,3. Assim, apesar de os valores não terem sido muito díspares, pode-se verificar que a categoria de leitura que apresentava uma maior regularidade era a que ocorria na situação em que um familiar

lia **para** a criança e a que apresentava uma menor regularidade era a leitura **com** um familiar.

De seguida, numa tentativa de perceber se existia uma relação entre estas práticas e as preferências dos alunos, agruparam-se as categorias relativas à leitura com e por um familiar, passando estas a ser designadas por leitura em família. Apresentam-se a seguir os dados relativos às preferências dos alunos, sistematizados na figura 2.

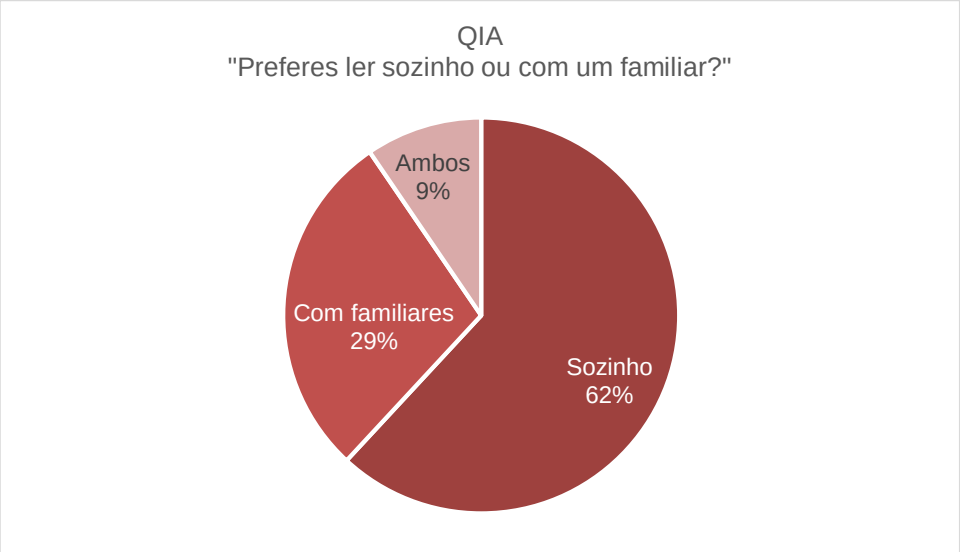


Figura 2. Preferências dos alunos: ler sozinho ou em família?
Nota. Elaboração própria

Assim sendo, analisaram-se as preferências dos alunos: 62% dos alunos referiram que preferiam ler sozinhos; 29% preferiam ler com os seus familiares; e 9% não tinham preferência entre ler sozinhos ou com um familiar (cf. Figura 2).

Ao comparar estes dados conclui-se que não existe uma relação direta entre as práticas que os pais dizem existir e as preferências das crianças. Isto porque, as atividades que os pais referem como sendo as mais frequentes (um familiar lê para o aluno), não são consideradas pelos alunos como as mais apelativas.

Estando estes alunos num segundo ano de escolaridade, pode haver aqui uma necessidade de quererem provar que já são capazes de ler sozinhos e, por essa razão, referirem que gostam mais de ler sozinhos.

Outra das questões analisadas diz respeito aos locais em que os alunos leem, sem ser na escola e em casa. Estes dados apresentam-se de seguida, na tabela 4.

Tabela 4.
Respostas dos pais em relação à questão 1.1.6.

	1	2	3	4	5	média
Fora da escola e sem ser em casa, o seu filho lê livros.	2	2	6	6	2	3,2

Legenda - 1= nunca; 5= muitas vezes
Nota. Elaboração própria.

Nos QIP, foi possível aferir que nem todos os alunos têm hábitos de leitura fora destes dois locais, havendo inclusive 2 alunos que nunca o fazem. Tendo em conta que a regularidade desta ação foi ponderada com valores de 1 a 5, sendo 1= “nunca” e 5= “muitas vezes”, a média das respostas dos pais foi de 3,2. (cf. Tabela 4)

Os alunos, no QIA, responderam a uma questão semelhante: "Fora da escola e sem ser em casa lês livros?". A esta questão os alunos podiam responder “sim” ou “não”. As respostas dividiram-se quase igualmente, sendo que 52% dos alunos respondeu que “não” e 48% que “sim” (cf. Anexo T, figura T1, p.113). Os alunos que referiram que liam noutros lugares indicaram locais como: o metro, salas de espera, casas de familiares, jardins, bibliotecas ou o carro.

Outro dos indicadores que pareceu relevante para a análise dos hábitos de leitura em família relacionava-se com a ida das famílias a bibliotecas e livrarias, visto que, de acordo com Santos (2000) “os pais ou outros familiares podem desencadear uma série de situações e ações, no sentido de estimular a apetência para a leitura, tais como: acompanhar a criança a livrarias ou bibliotecas, ajudando-a a escolher livros de acordo com os seus interesses” (p. 78).

Para tal, analisaram-se as respostas dos pais e dos filhos, relativas à frequência de visita a ambos os locais, em família, que se encontram explicitadas na tabela 5.

Tabela 5.
Respostas dos pais e dos alunos relativamente às idas a bibliotecas e livrarias em família.

		1	2	3	4	5	média
Biblioteca	O seu filho frequenta bibliotecas, sem ser a da escola, com familiares?	8	3	4	2	1	2,17
	Costumas ir a bibliotecas com familiares?	14	3	3	0	1	1,62
Livraria	O seu filho frequenta livrarias, com familiares?	1	5	4	7	1	3,11
	Costumas ir a livrarias com familiares?	11	3	2	2	3	2,19

Legenda - 1= nunca; 5= muitas vezes
Nota. Elaboração própria.

Estas respostas foram dadas utilizando valores de 1 a 5, sendo que 1= “nunca” e 5= “muitas vezes”. Para cada conjunto de questionários foi calculada a média de frequência aos locais referidos. Relativamente às visitas a bibliotecas, a média dos pais foi de 2,17 e a dos filhos de 1,62. No que diz respeito às idas a livrarias, a média dos pais foi de 3,11 e a dos filhos de 2,19 (cf. Tabela 5). Apesar de existirem algumas diferenças entre as perceções dos pais e dos alunos, pode-se concluir que os alunos e as suas famílias frequentam mais vezes livrarias do que bibliotecas, embora nenhum destes espaços seja frequentado com muita frequência, de um modo global.

Ainda no que diz respeito às práticas de leitura, recolheram-se dados acerca do interesse demonstrado pelos alunos em adquirir/requisitar livros. (cf. Anexo T, figura T2, p.114) Constatou-se que 50% dos pais indica que os filhos manifestam este interesse “muitas vezes” e que nenhum dos pais indica que isto “nunca” acontece.

Por último analisaram-se as respostas relacionadas com o número de livros existentes em casa dos alunos, presentes na figura 3.

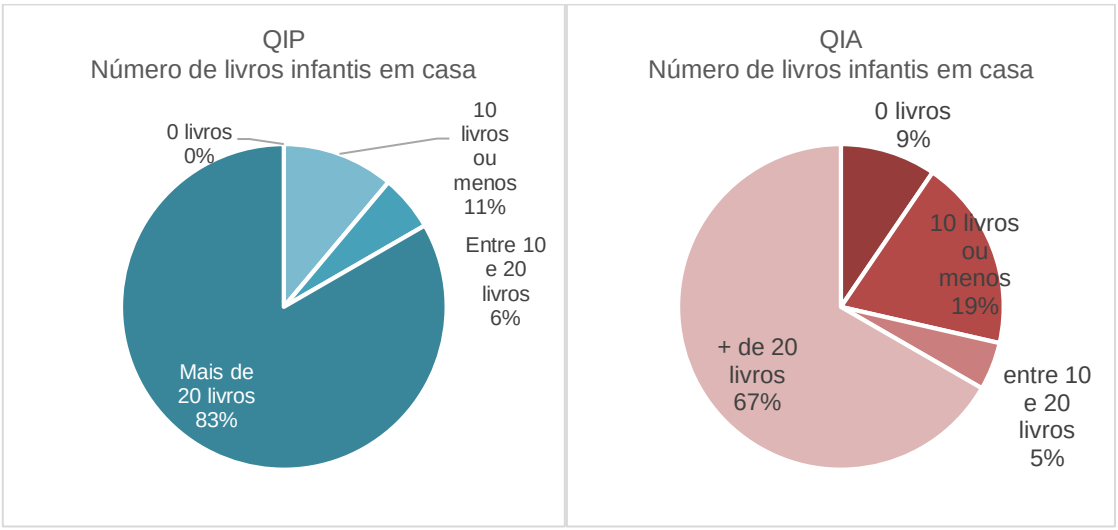


Figura 3. Quantidade de livros infantis em casa dos alunos.
Nota. Elaboração própria

Tanto na opinião dos familiares como na dos alunos, a maioria das respostas apontou para uma existência de mais de 20 livros em casa: 83% nos QIP e 67% nos QIA. Nesta questão houve algumas diferenças consideráveis entre as respostas dadas pelos familiares e pelas crianças. A diferença mais significativa observou-se no número de respostas que apontavam para a existência de zero livros em casa. No caso das respostas dos pais esta opção não foi selecionada por nenhum. No entanto, nos questionários feitos aos alunos, 9% deles (2 alunos) referiram que não tinham nenhum livro em casa. De facto, analisando os questionários mais pormenorizadamente, pode aferir-se que os pais dos dois alunos que deram esta resposta, não responderam aos QIP, o que ajuda a explicar as diferenças encontradas.

De um modo geral, estes dados são um bom indicador no que diz respeito à relação destes alunos com a leitura, visto que, segundo Lundberg citado por Velasquez (2007), "nos estudos de diversos países, o número de livros existentes em casa é um dos fatores que explica uma variação substancial da realização em leitura, tendo maior valor . . . que fatores relacionados com o ensino e o sistema escolar e parecendo ser um sinal indicador do capital cultural familiar" (p.149).

7.1.3. Importância dada pelas famílias às práticas de leitura em família

Como foi possível analisar no capítulo de Fundamentação Teórica, considera-se relevante que as famílias tenham noção da sua importância na formação leitora das crianças, uma vez que apenas poderão desempenhar este papel de forma plena se

estiverem conscientes da importância que a leitura tem na vida das crianças e do papel que a própria família pode ter na criação de hábitos de leitura.

Assim sendo, após a análise dos hábitos e práticas de leitura em família, mostrou-se pertinente perceber se as famílias reconheciam o seu envolvimento nos hábitos de leitura das crianças como relevante. Estes dados apresentam-se na figura 4.

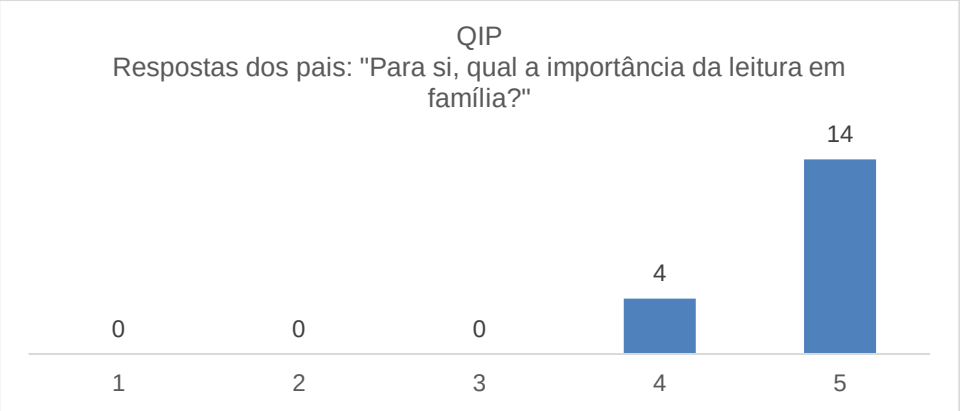


Figura 4. Importância atribuída pelas famílias à leitura em família.
Legenda - 1= nada importante; 5= muito importante
Nota. Elaboração própria

Para tal, foi feita uma análise das respostas dos QIP, para a questão "De 1 a 5 (1= "nada importante"; 5= "muito importante"), para si, qual a importância da leitura em família?". Dos familiares inquiridos, 14 (78%) referiram que a leitura em família era "muito importante". Os restantes 4 (22%) atribuíram-lhe o valor 4, considerando-a também como importante. (cf. Figura 4)

De seguida, foi pedido aos pais que justificassem a importância dada a esta prática, numa resposta mais aberta. Dos 18 familiares que responderam aos questionários, apenas 16 deram resposta a esta questão. A maioria das respostas estava relacionada com a promoção do contacto com livros e dos hábitos de leitura, por parte das crianças. Alguns pais referiram ainda a partilha de momentos de qualidade com os seus filhos, a aquisição de novos conhecimentos, a melhoria das competências de leitura e a fomentação do diálogo e do pensamento crítico. Um dos familiares indicou que "a família ajuda e tem um grande papel nos bons hábitos de leitura e no sentido crítico das crianças". Houve ainda quem referisse que a leitura em família "é importante porque lendo os pequeninos aprendem palavras novas e muitas coisas mais".

Apesar de se ter percebido que todos os pais inquiridos consideram a leitura em família uma prática importante, nem todos revelaram ter rotinas neste sentido.

Houve ainda familiares que não participaram em nenhuma das fases do estudo (não preencheram nenhum dos questionários nem realizaram nenhum CL), 20% dos pais, correspondente a 5 famílias. Pode-se inferir que estes não reconhecem importância na prática da leitura em família. Isto porque, se assim fosse, provavelmente teriam participado no projeto.

7.2. Implementação do caderno de leituras

Após a implementação dos CL, fez-se uma recolha de dados no sentido de avaliar quem participava nesta dinâmica, com que frequência e ainda que tipo de registos eram privilegiados. Assim sendo, esses dados foram tratados e apresentam-se de seguida.

7.2.1. Como se realizavam os registos no CL?

Um dos aspetos que pareceu relevante analisar diz respeito ao familiar que fazia o CL com o aluno. Sempre que os alunos apresentavam o seu CL partilhavam com os colegas quem tinha sido a pessoa que tinha participado na realização do mesmo. (cf. Anexo U, p.115) Estes dados foram agrupados em categorias e apresentam-se na figura 5.

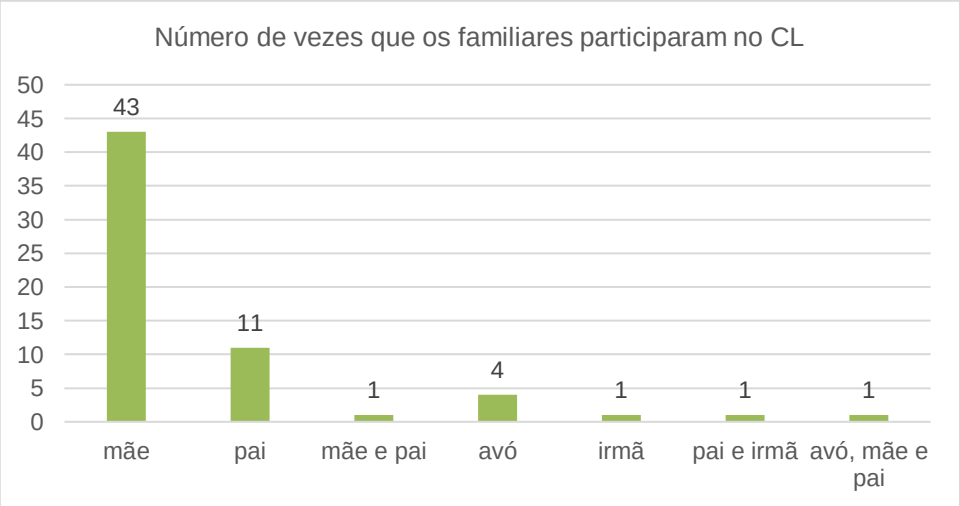


Figura 5. Número de vezes que os familiares participaram no CL
Nota. Elaboração própria.

Analisando esta figura, é possível verificar que os familiares que mais participaram nos CL foram, sem dúvida, as mães dos alunos. Estas participaram em 43

dos 62 registos totais (69% dos registos). De seguida, vêm os pais que elaboraram 11 dos 62 registos (18%) e as avós com 6% dos registos. Verificam-se ainda registos feitos com a mãe e o pai, a irmã, o pai e a irmã e ainda a avó, a mãe e o pai.

A figura materna surge, assim, como a figura que mais participa, o que mostra o papel determinante que as mães desempenham na interação com os livros. Estes resultados corroboram os dados recolhidos por Gomes (2013) numa investigação levada a cabo a fim de "conhecer as práticas e valorização da leitura nos contextos familiares" (p.46) dos alunos de uma escola algarvia. Neste estudo a autora concluiu que as mães eram as protagonistas das interações em torno da leitura, em contexto familiar, quando estas existiam.

Analisou-se também os vários tipos de registos escolhidos pelos alunos e suas famílias, dados estes que se apresentam na figura 6.

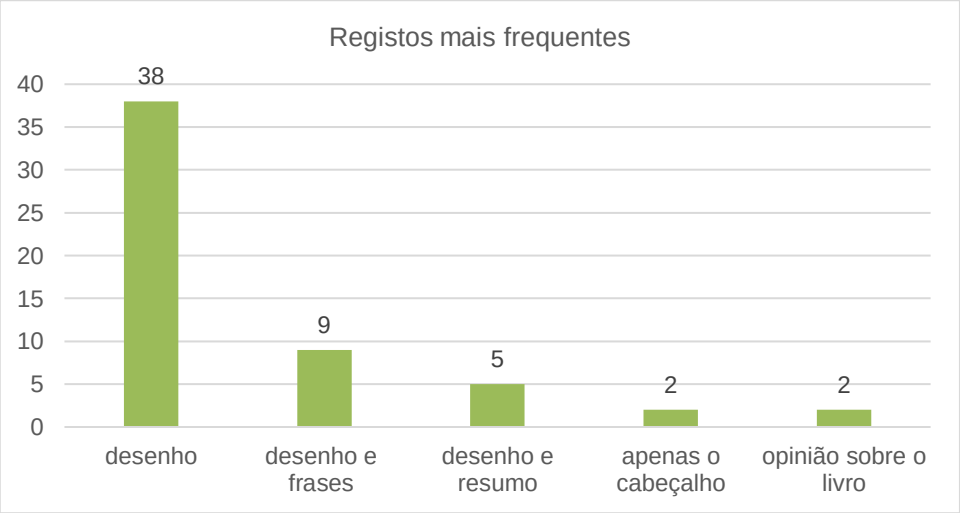


Figura 6. Registos mais frequentes nos CL
Nota. Elaboração própria.

Verifica-se que os desenhos foram os tipos de registos mais frequentes (38 dos 62 registos). Nestes desenhos foram utilizadas diferentes técnicas artísticas, tais como: costura em papel, carimbos e composição a partir de um fragmento de uma fotografia. Houve ainda quem optasse por fazer um desenho complementando-o com uma frase alusiva ao mesmo ou descrevendo a parte que mais gostou (9 dos 62 registos). Alguns dos participantes decidiram escrever um resumo do livro e complementá-lo com um desenho (5 dos 62 registos). Registaram-se também 2 casos em que os alunos e familiares preencheram apenas o cabeçalho, justificando-o com falta de tempo para

realizar o registo completo. Verificam-se igualmente dois registos de opinião acerca do livro.

Para além dos tipos de registo apresentados na figura 6, registaram-se outros que foram apenas utilizados uma vez: caracterização de personagens e respetivo desenho; escrita de palavras novas e respetiva definição; escrita de palavras que rimam com palavras mencionadas no livro; escrita de um resumo do livro; e, continuação da história acompanhada por um desenho. (cf. Anexo V, p.117 e Figura 7)

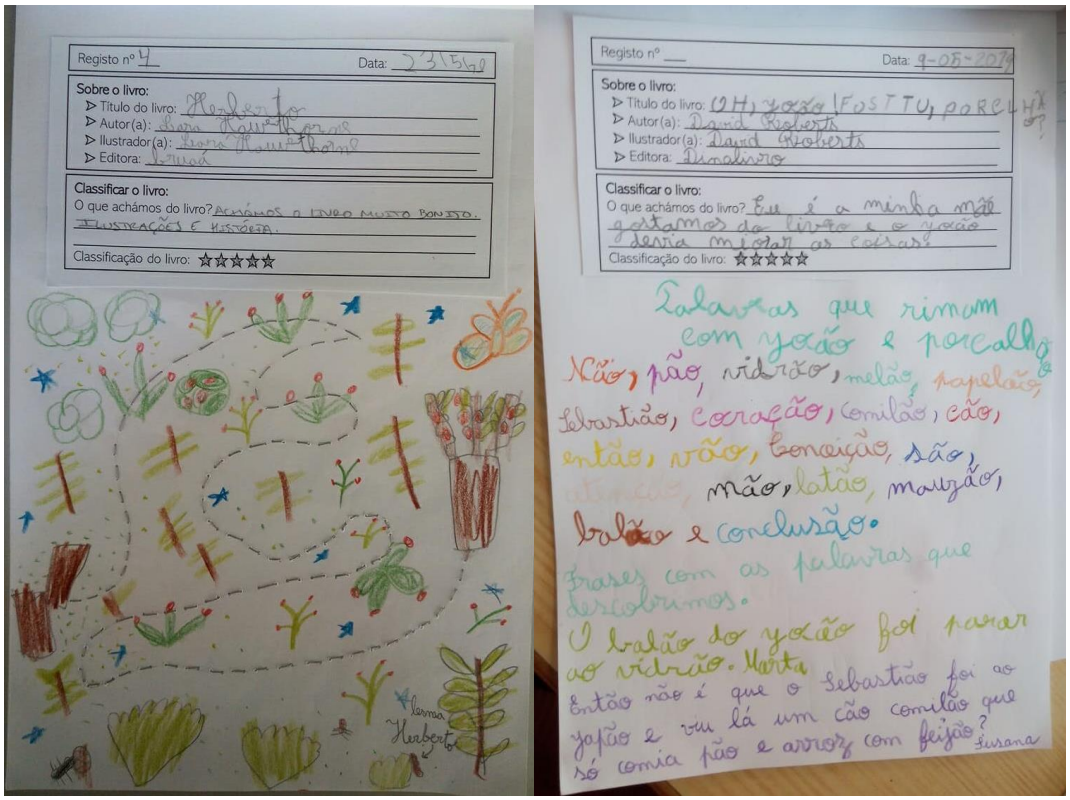


Figura 7. Exemplos de registos no CL

7.2.2. Frequência de utilização do CL?

Para além do tipo de registos realizados, optou-se por analisar o número de registos feitos por cada criança/família ao longo das 5 semanas. Estes dados apresentam-se de seguida, na figura 8.

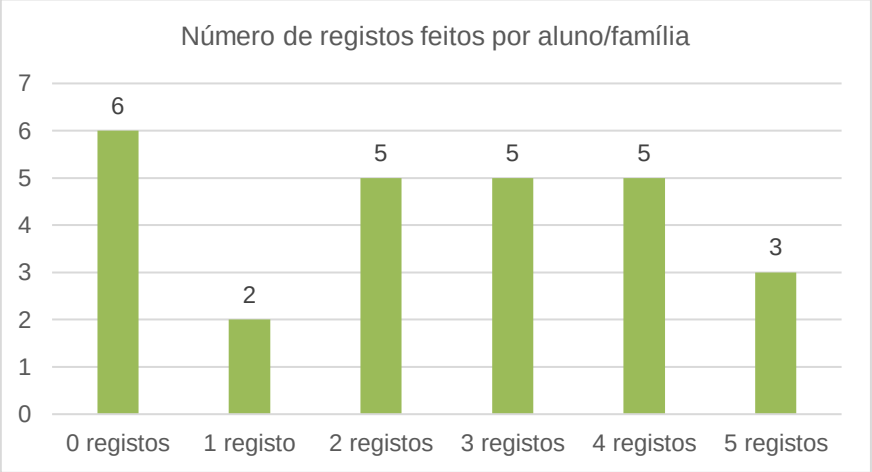


Figura 8. Número de registos feitos por aluno/família
Nota. Elaboração própria.

Tendo em conta esta figura, pode-se afirmar que apenas 20 alunos/famílias realizaram o CL, pelo menos uma vez. Assim sendo, 6 alunos/famílias (23%) não realizaram o CL em nenhum momento. Relativamente aos restantes alunos/famílias, verifica-se que: dois realizaram apenas 1 registo; cinco realizaram 2 registos; outros cinco fizeram 3 registos; também cinco produziram 4 registos; e, três fizeram 5 registos, tendo realizado a proposta todas as semanas. Calculando a média dos registos feitos, aferiu-se que cada aluno/família realizou uma média de 2,4 registos na totalidade das 5 semanas.

7.2.3 Momentos de partilha do CL em sala de aula

No que diz respeito à forma como os cadernos de leitura eram dinamizados em sala de aula, convém referir os momentos das apresentações dos CL. Embora não tenham sido recolhidos dados quantitativos sobre este momento, é relevante fazer uma apreciação global sobre o mesmo. Nestes momentos, dinamizados todas as sextas-feiras, os alunos eram convidados a partilhar o seu registo com a turma, bem como a fazer uma breve referência ao livro lido em família.

Desde a primeira semana até à quinta, foi possível notar um aumento crescente no entusiasmo demonstrado em relação ao momento das apresentações. Nos dias em que foi necessário dinamizar este momento à tarde, era possível observar cadernos de leituras em cima das mesas dos alunos durante todo o dia, à espera do momento. Para além disto, por várias vezes, os alunos perguntavam quando se iria realizar a apresentação.

É ainda de notar o aumento de participantes no momento das apresentações, uma vez que estas tinham um cariz opcional. Por vezes, foi necessário incentivar alguns alunos mais tímidos a participarem neste momento, embora respeitando sempre a sua decisão final. Ao longo do tempo, mesmo os alunos mais tímidos, mostravam-se cada vez mais interessados em mostrar os seus CL aos colegas.

Nestes momentos, os alunos conheciam novos livros, partilhados pelos colegas, discutiam ideias sobre livros que também já tinham lido e contactavam com diferentes formas de reação aos livros lidos.

7.3. Avaliação da implementação dos cadernos de leituras

Após a implementação dos CL, durante um período de 5 semanas, pareceu essencial averiguar a opinião das famílias, dos alunos e da professora cooperante, em relação a esta proposta. Para analisar as respostas dos familiares e dos alunos, recolhidas nos Questionários Finais aos Pais (QFP) e nos Questionários Finais aos Alunos (QFA), criaram-se, novamente, gráficos e tabelas com cores distintas, para facilitar a sua leitura. Deste modo, as respostas dos pais encontram-se em tons de azul e as respostas dos alunos em tons de vermelho.

7.3.1. Opinião dos pais

Nesta fase dos inquéritos por questionário, elaboraram-se dois questionários diferentes: o primeiro para aplicar aos pais participantes e o segundo para aplicar aos pais não participantes.

Relativamente aos pais participantes, obtiveram-se 17 respostas. Tendo em conta que apenas 20 famílias dos alunos participaram no CL, estes 17 representam 85% da totalidade dos familiares que participaram.

Em primeiro lugar, analisou-se a perceção dos pais em relação ao interesse pela leitura, demonstrado pelos filhos ao longo do projeto. Estes dados, relativos à leitura autónoma e em família, apresentam-se na figura 9.

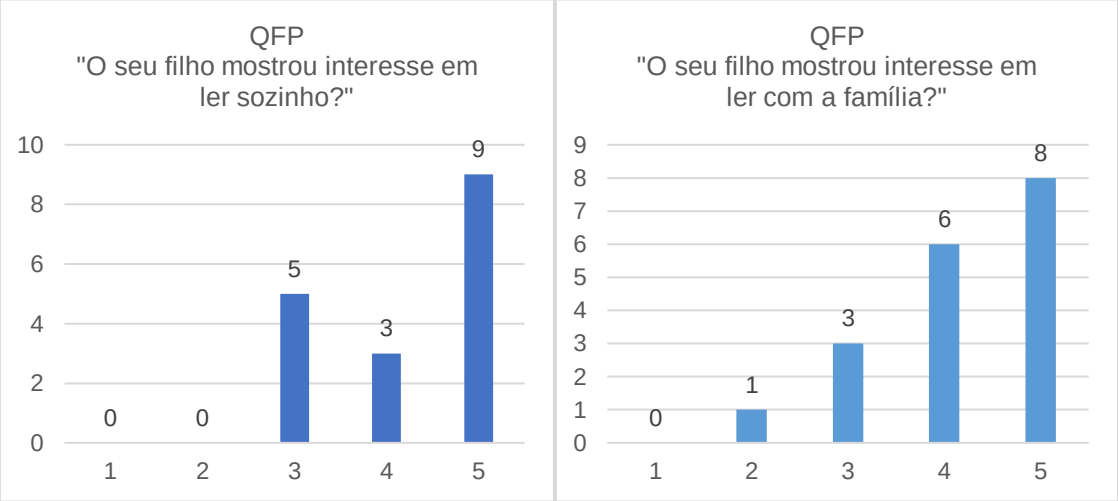


Figura 9. Opinião dos pais sobre o interesse na leitura autónoma e em família por parte dos alunos durante a realização do CL.
Legenda - 1= nunca; 5= muitas vezes.
Nota. Elaboração própria

Através da análise desta figura é possível perceber que, de um modo geral, ao longo da implementação dos CL, os alunos demonstraram interesse pela leitura autónoma e pela leitura em família. Uma vez que, nestas respostas era pedido aos pais que avaliassem este interesse de 1 a 5, sendo 1= "nunca" e 5= "muitas vezes", calculou-se a média do interesse pela leitura autónoma (4,2) e a média do interesse pela leitura em família (4,4). Comparando estas médias, verificou-se que, apesar de se tratarem de valores muito semelhantes, houve um maior interesse pela leitura em família.

Analisaram-se ainda as perceções dos pais em relação ao interesse dos alunos em práticas de leitura tais como a requisição e compra de livros, durante a implementação dos CL. Novamente os pais utilizaram uma escala de 1 a 5, em que 1= "nunca" e 5= "muitas vezes". (cf. Anexo X, figura X1, p.125) No que diz respeito ao interesse na requisição de livros, 50% dos pais afirmou que os seus filhos se mostraram "muitas vezes" interessados, atribuindo o valor 5. As restantes opiniões dividiram-se entre os restantes valores, havendo um familiar que nota que o seu filho "nunca" mostrou interesse nas requisições.

Relativamente ao interesse em adquirir livros, 9 dos 17 pais referem que os filhos mostraram "muitas vezes" interesse nesta aquisição. Neste caso, nenhum dos pais afirmou que o seu filho "nunca" mostrou interesse em adquirir novos livros, durante a implementação do CL.

Nos QFP perguntou-se aos pais se pensavam que este projeto tinha mudado a relação do seu filho com os livros, dados estes que se apresentam na figura 10.

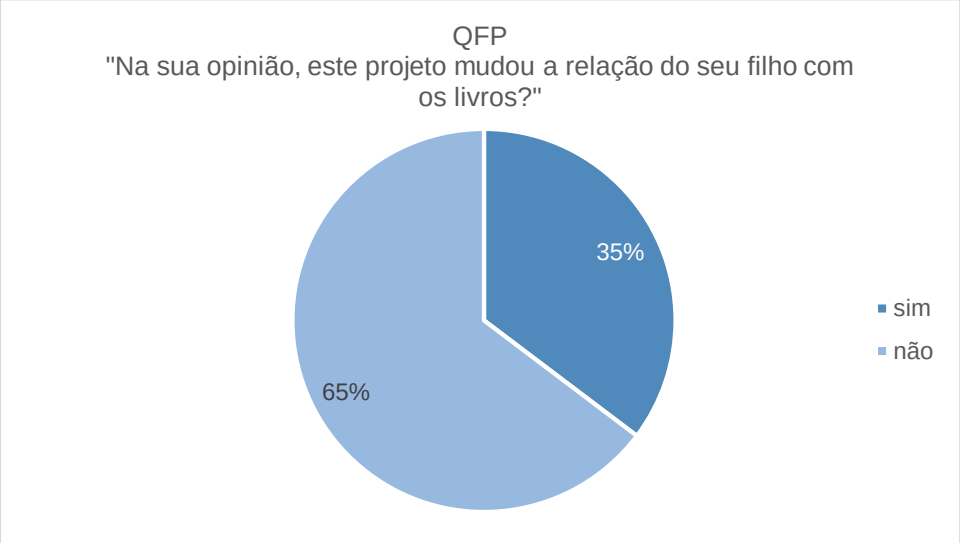


Figura 10. Opinião dos pais sobre o impacto dos CL na relação dos filhos com os livros.
Nota. Elaboração própria.

A esta questão, 65% dos pais respondeu que “não” e 35% dos pais respondeu que “sim”. (cf. Figura 10) Os pais que referiram que este projeto não tinha alterado a relação dos filhos com os livros, justificaram a sua resposta dizendo que os filhos já demonstravam muito interesse em ler ou até que já desenvolviam este hábito de leitura em família regularmente. Por outro lado, os familiares que indicaram que o CL contribuiu para a relação dos seus filhos com os livros, apontaram que “este projeto incentivou o prazer da leitura” e que “o projeto incentivou-nos a refletir sobre aquilo que lemos”.

Os pais foram ainda inquiridos sobre a sua própria experiência aquando a realização dos CL com os seus filhos. De um modo geral, os familiares afirmaram que se sentiram bem nestes momentos dando respostas como: “Foi bastante prazeroso”; “Senti-me com uma imensa responsabilidade e feliz”; “Foram momentos de partilha”; “Gostei muito. A leitura partilhada com a minha filha é maravilhosa!”; “Foi uma atividade familiar muito gratificante”; “Sabe sempre bem podermos “parar” e partilharmos o nosso tempo com as pessoas de quem mais gostamos”; “É muito agradável ler com o meu filho e era um hábito que se estava a perder”; “O projeto “obrigou” a mãe e a filha a parar quer para ler, quer para fazer o caderno e trabalharem em equipa. Foi maravilhosa esta obrigação!”.

Recolheram-se ainda alguns dados relativos ao grau de exigência que os pais associaram aos CL, apresentados na figura 11.

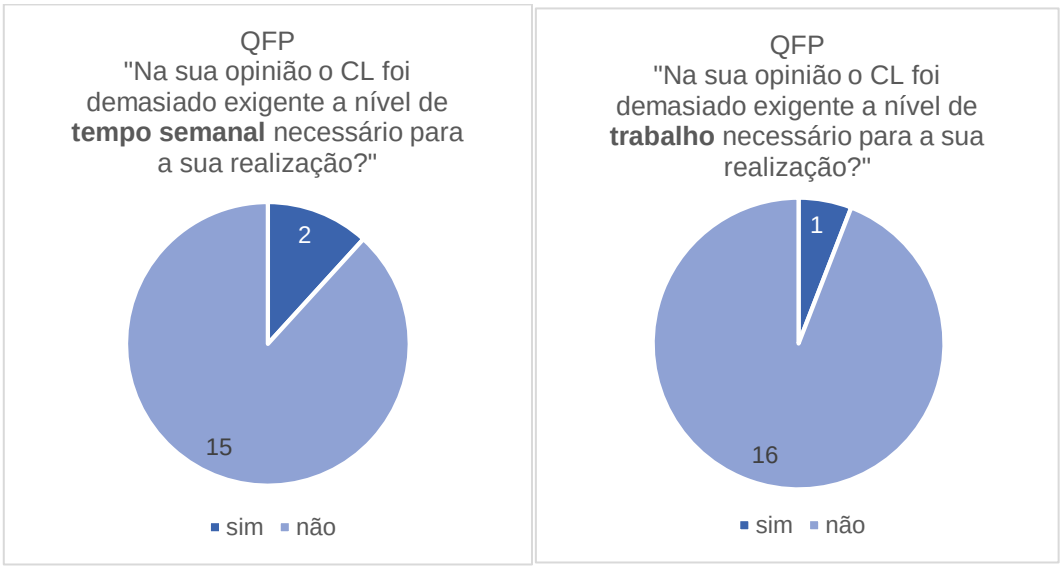


Figura 11. Opinião dos pais acerca da exigência de tempo e trabalho necessários para a realização do CL.
Nota. Elaboração própria.

No que diz respeito à exigência de tempo e trabalho, semanal, para a realização do CL, a grande maioria dos pais afirmou que esta era adequada. (cf. Figura 11) Apesar desta afirmação, nem todas as famílias/alunos participaram semanalmente no projeto, como já foi explicitado no ponto 7.2.2. (cf. Anexo U, p.115). Apenas 3 famílias/alunos realizaram os seus CL todas as semanas.

Relativamente à questão na qual os pais tinham que selecionar o momento de elaboração do registo no CL no qual os seus filhos mostravam mais interesse, eram dadas as seguintes opções: no momento da leitura; no momento do registo sobre o livro; em ambos os momentos. As respostas dos pais apresentam-se na figura 12.

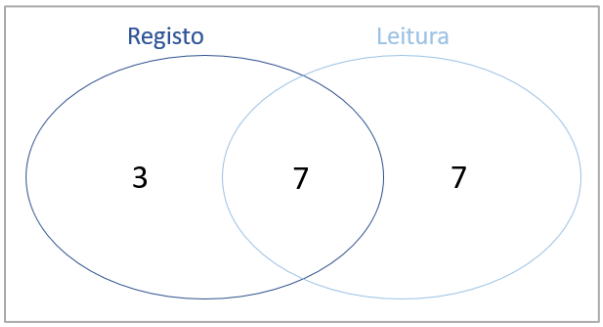


Figura 12. Opinião dos pais acerca do interesse dos alunos nos diversos momentos do CL.
Nota. Elaboração própria.

Analisando estes dados, depreende-se que houve um maior interesse pelo momento de leitura dos livros, comparativamente com a realização dos registos.

Na parte final dos QFP, foi pedido aos pais que avaliassem a importância deste projeto utilizando valores de 1 a 5, sendo 1 “nada importante” e 5 “muito importante”, dados estes apresentados na figura 13.

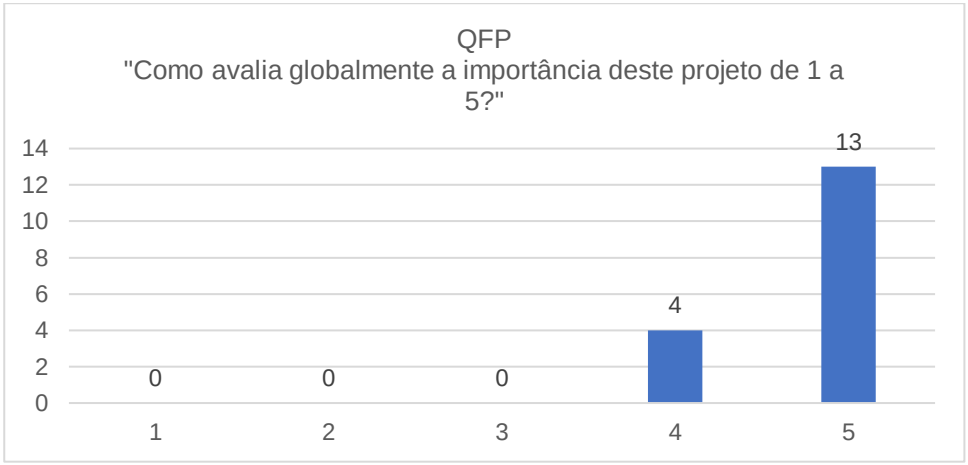


Figura 13. Opinião dos pais acerca da importância dos CL feitos em família.
Nota. Elaboração própria.

Como se pode verificar na figura 13, os pais apenas atribuíram o valor 4 ou 5, o que prova que todos os inquiridos atribuem importância ao projeto em questão.

De seguida, os familiares justificaram esta importância em respostas mais abertas que foram agrupadas em várias categorias: relação pais/filhos; fomentação da leitura; importância da leitura em família; importância da leitura; formação das famílias como se ilustra na figura 15, abaixo.

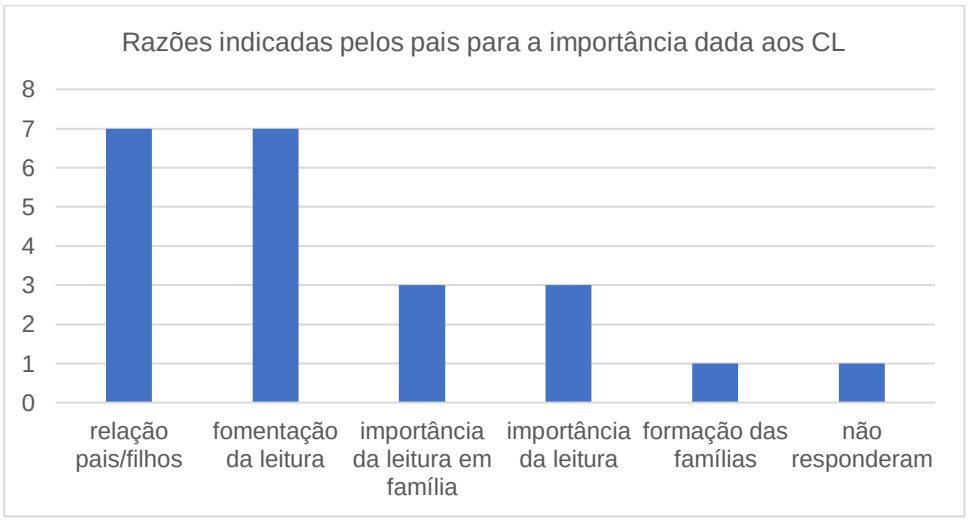


Figura 15. Razões indicadas pelos pais para a importância dada aos CL.
Nota. Elaboração própria.

A análise da figura 15, permite inferir que as razões mais apontadas pelos pais para justificar a importância dos CL disseram respeito à relação pais/filhos (7 das 21

razões) e à fomentação da leitura (7 das 21 razões) proporcionada pelo projeto. De seguida apresentam-se algumas das respostas dos pais, agrupadas de acordo com o seu conteúdo.

Relação pais/filhos – "No momento em que trabalhamos muito, no dia-a-dia muitas vezes não nos sobra tempo para momentos destes com os nossos filhos"; "Este é mais um momento de proximidade com os filhos";

Fomentação da leitura – "A minha filha está a ler com um pouco mais de frequência"; "Este projeto foi importante, uma vez que ajudou na consolidação da leitura";

Importância da leitura em família – "Tudo começa pelos hábitos de leitura em casa";

Importância da leitura – "Porque saber ler é essencial para criar mais imaginação, ter mais ideias sobre o mundo, compreender sentimentos e emoções e partilhar";

Formação das famílias – "Este tipo de iniciativas é importante para alertar as famílias para a importância da leitura e do acompanhamento das crianças".

Após analisados os dados relativos às famílias que participaram nesta iniciativa, importa agora analisar os dados recolhidos acerca das famílias que não participaram. Das 6 famílias em questão, apenas 2 responderam aos questionários enviados para casa. No caso destas duas famílias, uma delas justificou a sua não participação afirmando que "O meu filho não tinha interesse em participar" e a outra afirmando que "Não tinha tempo para fazer a proposta". Quando perguntado aos pais se consideravam a leitura em casa como sendo algo útil, 1 dos inquiridos respondeu que "sim" e o outro que "não".

Estes dados parecem indiciar que este trabalho tem de ser um trabalho de continuidade e ser paralelo à realização de outras atividades de envolvimento das famílias, sobretudo ações que contribuam para um esclarecimento cada vez maior das famílias para as vantagens do seu envolvimento na educação das crianças.

7.3.2. Opinião dos alunos

No período posterior à implementação dos CL, para além de se ter inquirido os familiares, colocaram-se também algumas questões aos alunos que participaram nesta iniciativa. As respostas analisadas dizem respeito aos QFA e englobam a totalidade dos alunos participantes: 20 alunos.

Em primeiro lugar perguntou-se aos alunos se por causa do CL leram mais do que habitualmente e se por causa do CL ficaram a gostar mais de ler. Estes dados podem ser observados nas figuras 14 e 15.

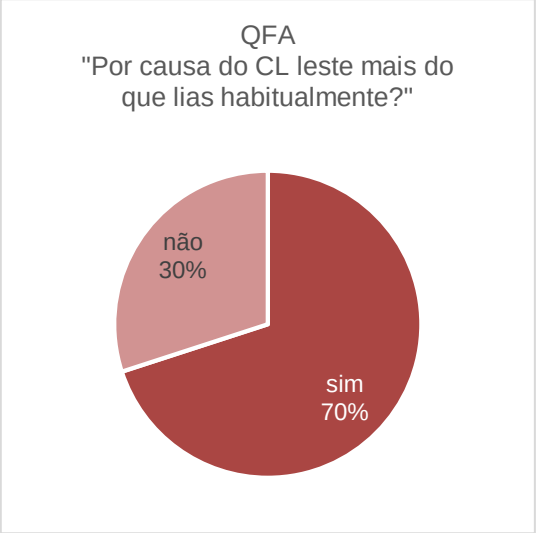


Figura 15. Regularidade das leituras durante o CL.
Nota. Elaboração própria.

Figura 14. Gosto pela leitura durante o CL.
Nota. Elaboração própria.

Em ambas as questões a resposta "sim" foi maioritária: 70% dos inquiridos afirmaram que leram mais do que liam habitualmente e 85% afirmaram que ficaram a gostar mais de ler por causa do CL (cf. Figuras 14 e 15). No que diz respeito a esta questão, parece importante fazer uma comparação com a opinião dos pais relativamente às mudanças na relação criança-livro durante a implementação do CL. Note-se que, ao contrário das opiniões das crianças, apenas 35% dos pais referiram que esta relação melhorou durante este período.

Os alunos foram inquiridos acerca de algumas das suas práticas associadas à leitura, durante a implementação do CL: requisição de livros na biblioteca da escola e visitas a bibliotecas. Analisando estes dados, concluiu-se que, no que diz respeito à requisição de livros na biblioteca da escola, 25% dos alunos passou a fazê-lo mais recorrentemente. Relativamente às visitas a bibliotecas, 30% dos alunos afirma estar a fazê-lo com mais frequência. (cf. Anexo X, figura X2 e X3, p.125)

Foi também perguntado aos alunos se, durante este período, leram mais com as suas famílias do que liam habitualmente, dados que se apresentam na figura 16.

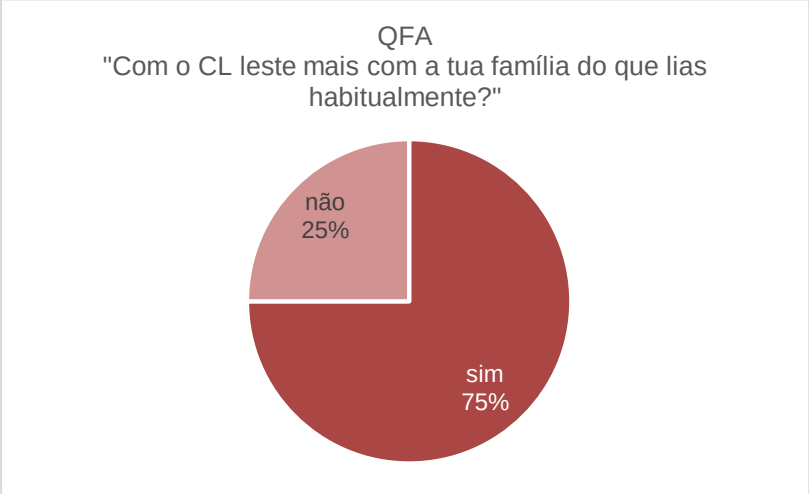


Figura 16. Opinião dos alunos acerca das alterações nos hábitos de leitura em família durante o CL.
Nota. Elaboração própria.

Os dados revelam que 75% dos alunos leram mais com as suas famílias, do que liam habitualmente, e 25% não. Este dado é um bom indicador do impacto que a implementação do CL pode ter nas rotinas de leitura em família.

Quando questionados acerca do que sentiram ao fazer o CL com a sua família, quase todos os alunos responderam que se sentiam bem ou felizes: “Senti-me bem”; “Eu gostei muito de ler com a família”; “Eu senti-me muito feliz”.

Numa das últimas questões do QFA pretendia-se aferir se os alunos tinham gostado de participar no CL, pedindo que justificassem a sua resposta. Todos os alunos responderam que sim, embora tenham dado diferentes justificações. A maioria dos alunos, 13 dos 20, justificou a sua resposta dizendo que esta atividade era “fixe”, “gira” ou “divertida”. Seguem-se alguns outros exemplos de justificações: “Porque me fez mais inteligente.”; “Porque gosto de ler”; “Porque assim aprendo a ler”; “Porque nós ficamos a gostar mais de ler”.

Finalmente analisaram-se as perceções dos alunos acerca da utilidade do CL para o seu desenvolvimento. A este respeito dois dos alunos afirmaram que não viam nenhuma utilidade no CL, que este era apenas “giro”. Os restantes justificaram a utilidade do CL associando-o ao desenvolvimento e treino da leitura (“ajuda quem já sabe ler a ler muito mais”), ao aumento do gosto pela leitura (“faz com que nos interessemos mais pela leitura”) e à aquisição de novos conhecimentos (“serve para ficar mais inteligente”; “conseguimos aprender sobre o título e a editora”).

7.3.3. Opinião da professora cooperante

Numa fase final, pareceu importante recolher dados por parte da PC, a fim de aferir a sua opinião acerca desta proposta, bem como dos efeitos verificados nos alunos.

Através da entrevista criada, com apenas quatro questões, verificou-se que, apesar de no início a PC ter achado a ideia arriscada, ao longo do tempo foi vendo "uma grande adesão das famílias e das crianças. Um enorme compromisso e envolvimento dos pais aderentes" (Anexo Z, p.127). A PC refere o facto de ter podido observar "as crianças a partilharem as sensações de ler os livros que outros colegas tinham já lido", as horas do conto dinamizadas por alunos e também a "adesão à requisição de livros na biblioteca escolar".

Apesar de considerar que esta proposta também seria interessante se não envolvesse as famílias, a PC reconhece que "a experiência, o exemplo e a relação emocional estabelecida entre os pais e os filhos durante a leitura enriquecem o projeto".

Quando questionada acerca das diferenças observadas nos alunos ao longo da implementação desta dinâmica, a professora refere que os alunos estavam cada vez mais seguros no momento da apresentação dos CL, melhores leitores e cada vez mais críticos em relação às suas leituras e dos colegas. Refere ainda que ao longo do projeto os alunos "desenvolveram a capacidade de fazer apresentações em público; desenvolveram o sentido crítico; apropriaram-se das rotinas e regras de funcionamento da biblioteca da escolar".

8. CONCLUSÕES

No presente capítulo pretende-se sintetizar as principais conclusões do estudo, após a análise e discussão dos dados, realizada no capítulo anterior. Assim sendo, apresentam-se as conclusões do estudo, por referência às questões de investigação formuladas: i) Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura em família?; e, ii) Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura autónoma dos alunos?.

Para responder à primeira questão de investigação - Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura em família? – foi necessário analisar os dados relativos às práticas de leitura em família antes da implementação do CL e compará-los com as opiniões de pais e alunos

no que diz respeito a estas mesmas práticas, no período posterior à implementação dos CL, tal como tinha sido definido nos objetivos do estudo: i) Identificar e caracterizar as práticas de leitura em família antes da implementação do CL; ii) Avaliar a importância dada pelas famílias aos hábitos de leitura em família; iii) Avaliar o impacto da utilização de cadernos de leitura realizados em família nos hábitos e práticas de leitura em família.

A análise comparativa dos dados relativos ao antes e ao depois da implementação dos CL permitiu concluir que os CL terão tido um impacto mais significativo numas famílias do que noutras. Este parece ter sido maior nas famílias que não tinham tantos hábitos de leitura em família, na fase inicial. Na opinião dos alunos, o CL contribuiu para uma maior frequência de leitura em família. Outro dos impactos desta iniciativa relaciona-se com o fortalecimento da consciência das famílias para a necessidade do seu envolvimento na leitura dos filhos, mesmo quando estes já sabem ler autonomamente.

Relativamente à segunda questão de investigação - Qual será o impacto dos cadernos de leituras feitos em família no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura autónoma dos alunos? – os dados apontam para uma melhoria em diversos parâmetros, nomeadamente: a frequência de leitura, o gosto pela leitura, o sentido crítico em relação às suas leituras e às leituras dos colegas e, ainda, a regularidade de requisições na biblioteca escolar. Importa referir que, para esta segunda questão, poderão também ter contribuído as dinâmicas criadas em sala de aula, relacionadas com a leitura, nomeadamente as Horas do Conto.

Com este estudo foi possível recolher algumas evidências que apontam para o impacto positivo que a implementação do CL, feito em família, pode ter no desenvolvimento de hábitos e práticas de leitura em família, mas também autonomamente. Para além disto, verificou-se que este instrumento, com uma exploração adequada, pode também ser benéfico para o desenvolvimento de competências associadas ao sentido crítico e ao à vontade necessário para fazer apresentações para o grande grupo.

Tendo-se realizado com regularidade momentos de apresentação dos CL em sala de aula, destaca-se também o contributo desta estratégia para o desenvolvimento de competências de educação literária. Os alunos ficavam a conhecer obras que não conheciam a partir das apresentações dos colegas e familiarizam-se com formas de reagir aos textos. Para além disso, uma vez que alguns alunos optaram por escolher

livros da biblioteca escolar para fazerem os seus registos no CL, verificou-se também um aumento de visitas e requisições na biblioteca da escola.

No entanto, apesar destas conclusões, importa referir que as alterações verificadas não foram tão significativas como se esperava. De facto, notou-se que algumas das famílias que não tinham participado na dinâmica das Horas do Conto em família, no ano letivo anterior, também não participaram no CL. Esta análise leva a concluir que, nesta turma em específico, ainda há um caminho a percorrer no que diz respeito ao envolvimento das famílias nas práticas e hábitos de leitura com os seus filhos.

No sentido de melhorar estes resultados, numa intervenção futura, sugere-se que se complemente este tipo de abordagem com: i) apresentações de CL feitas por pais e filhos; ii) reuniões de pais com o intuito de analisar, comentar e refletir acerca de livros para a infância; iii) a criação de um blogue, pela professora, no qual se partilham *bons* livros, critérios de seleção de livros e sugestões de exploração dos mesmos. Estas ideias, que parecem poder contribuir para a formação das famílias no sentido de se aperceberem da sua importância na formação leitora das crianças, não puderam ser implementadas no estudo em questão por limitações de tempo e do contexto.

De facto, considera-se que seriam necessárias mais do que 5 semanas de intervenção para poder ter uma influência maior no comportamento das famílias no que diz respeito aos hábitos e práticas de leitura. Desta forma, esta investigação poderia ter resultados mais fidedignos se beneficiasse de um período mais alargado de tempo e da implementação de atividades como as referidas acima. Analisando-a globalmente, considera-se também que teria sido importante ter recolhido dados acerca dos hábitos de leitura dos próprios pais, uma vez que vários autores defendem existir uma relação entre estes e os hábitos e práticas de leitura das crianças.

PARTE III - REFLEXÃO FINAL

Um dos momentos fundamentais da formação docente é o momento da reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Assim sendo, após a prática educativa desenvolvida no 1.º e 2.º CEB, torna-se indispensável refletir sobre o trabalho feito e as aprendizagens realizadas.

Nesta parte do relatório, proponho-me refletir sobre os contributos de ambas as práticas e da presente investigação para a minha formação profissional e pessoal, mencionando ainda os aspetos a melhorar na construção da minha profissionalidade.

Sendo este o último momento reflexivo da minha formação inicial, penso que é pertinente recuar até ao início do meu percurso nesta instituição. Cheguei à ESELx com a plena consciência de que queria ser educadora de infância. Adorava crianças e queria muito poder contribuir para a sua aprendizagem nesta fase tão inicial. Passou-se o 1.º ano e, no 2.º ano, chegou o momento pelo qual mais ansiava: a prática pedagógica. A verdade é que, neste momento, embora continuasse a querer ser educadora, tinha crescido em mim uma curiosidade acerca do 1.º CEB. Por esta razão, decidi fazer a prática num contexto de 1.º CEB, experiência que, subitamente, mudou a minha perspetiva. As certezas que tinha até então sobre o pré-escolar deixaram de parecer certezas e comecei a pensar que no 1.º CEB talvez pudesse ter um maior impacto na vida das crianças que iria acompanhar, uma vez que considero esta fase de extrema importância para o seu desenvolvimento. Este parecia ser um grande desafio, mas ao mesmo tempo uma aprendizagem.

Foi no primeiro momento de prática educativa, num contexto um tanto ou quanto complicado, que percebi a verdadeira razão pela qual queria pertencer ao mundo da Educação. Descobri que, mais do que contribuir para a aprendizagem das crianças, queria e precisava de aprender com elas e, simultaneamente, tinha a oportunidade de ir mudando realidades, pouco a pouco. Desde o segundo ano da licenciatura até ao fim do mestrado, a prática tem vindo a ser o ponto crucial de todos os anos letivos, o momento pelo qual mais anseio e com o qual mais cresço tanto a nível profissional como pessoal. Desta forma, a prática pedagógica deste último ano não foi diferente.

A PES II começou com um grande desafio: o 2.º CEB. Apesar da minha predisposição para 1.º CEB, nunca senti essa recetividade para com o 2.º CEB. Desta forma, esta foi a prática mais difícil pela qual passei. Sentia que não estava suficientemente preparada para dar aulas a um 5.º ano. Sentia que a minha escola não

me tinha dado todas as bases de que precisava para o fazer. Não me conseguia ver como apenas a professora de Matemática ou apenas a professora de Ciências Naturais. No entanto, após algum tempo de prática e muita reflexão, foi no 2.º CEB que percebi que, enquanto professora, nunca saberei todas as coisas, nunca saberei dar todas as respostas no momento e que, se calhar, isso nem é o mais importante porque poderei sempre ir à procura do conhecimento que não tenho e partilhá-lo depois. Essencial será o respeito pelas crianças, a preocupação em criar oportunidades para que todas se possam desenvolver.

No 2.º CEB aprendi a aprender com os outros, a ouvir novas ideias e a aceitar sugestões. Aprendi a adaptar-me à realidade que me rodeava e a procurar saber sempre mais, para poder ser uma melhor professora. Nesta prática, aprendi que uma criança é sempre uma criança, quer esteja no 1.º CEB ou no 2.º CEB e que, como tal, merece ser tratada de igual forma: com afetividade, com respeito pela sua individualidade, com tolerância, com direito a ser ouvida.

Seguiu-se a prática no 1.º CEB e, se comecei o meu contacto com este ciclo de ensino *em grande*, não poderia ter acabado melhor. Esta foi a prática que mais contribuiu para a minha formação, em todos os sentidos.

Numa perspetiva profissional, aqui aprendi a pôr em prática a ideia crucial de que, para além da promoção do desenvolvimento académico das crianças, nos devemos focar no seu desenvolvimento enquanto pessoas. Vendo isto ser posto em prática pela professora cooperante todos os dias, apercebi-me dos efeitos que esta prática pode de facto ter nas crianças. Aprendi também a diversificar as minhas estratégias de gestão de grupo e a valorizar sempre mais os comportamentos positivos dos alunos, do que os negativos. Nesta escola, com esta professora, percebi como o espaço exterior, neste caso a horta escolar, pode ser fonte das mais diversas aprendizagens, sendo ao mesmo tempo uma fonte de motivação para todos os envolvidos. Foi também aqui que aprendi a usufruir da relação escola-família, conheci várias formas para estabelecer e fortalecer essa relação, constatei os enormes benefícios que uma saudável relação escola/família pode ter para o grupo, para as próprias famílias e também para a professora.

Esta foi a prática em que senti uma maior confiança para gerir o grupo, embora sempre apoiada pela restante equipa educativa (professora cooperante e a minha colega de estágio). A este respeito, penso que as práticas que antecederam esta, terão tido um grande contributo para este aumento progressivo de confiança.

No entanto, apesar dos aspetos mais positivos, importa também mencionar aspetos que necessito de melhorar, no futuro. De entre eles destaco a capacidade de realizar uma avaliação sistemática e contínua. A este respeito, sinto que me falta descobrir instrumentos que me auxiliem nesta tarefa árdua, mas essencial. Outro dos aspetos que me proponho melhorar diz respeito à efetivação da implicação dos alunos na sua aprendizagem. Pretendo melhorar a minha prática, criando cada vez mais momentos em que os alunos tenham um papel central na sua aprendizagem, envolvendo-os na planificação e avaliação das aprendizagens. Preciso ainda de aprofundar o conhecimento de alguns modelos pedagógicos que me forneçam ferramentas que possa utilizar para esse efeito.

O estágio não contribuiu só para o meu desenvolvimento profissional, destaco também a contribuição deste estágio para a minha formação pessoal e humana. Tive a sorte de me cruzar com uma professora cooperante que assumiu também o papel de minha/nossa professora. Uma professora que, preocupando-se com o desenvolvimento integral dos seus alunos, teve também connosco a preocupação de nos dar uma formação completa. Com o seu exemplo aprendemos a agradecer incessantemente, a aproveitar os pequenos momentos com as crianças e a ajudar o outro sem esperar nada em troca.

Neste estágio, tive ainda a sorte de implementar um estudo que explorava uma área com a qual me identifico: a educação literária. Através da revisão de literatura feita, ficou para mim ainda mais clara a importância do seu desenvolvimento nas salas de aula e não só. Este estudo fez-me refletir sobre as formas como a educação literária pode ser explorada de forma a motivar os alunos e a aproximá-los dos livros. Fez-me pensar nos vários instrumentos que podem ser utilizados para o fazer, entre eles o caderno de leituras.

Esta investigação colocou-me ainda a refletir sobre o envolvimento das famílias na escola, no que diz respeito à leitura, mas também de um modo mais global. Relativamente ao envolvimento dos pais nos hábitos e práticas de leitura das crianças, a ideia principal que retiro diz respeito ao papel da escola na consciencialização das famílias. Assim, na minha prática futura, farei um esforço no sentido de garantir que todos os pais saibam que o seu envolvimento é determinante no desenvolvimento de competências leitoras dos seus filhos. Para além disto, pretendo fazer várias propostas aos pais para que este envolvimento nos hábitos de leitura seja feito da melhor forma possível. No que diz respeito à relação escola-família, de um modo mais geral, esta

investigação fez-me questionar acerca das diferentes formas que esta relação pode adquirir. Na minha opinião, estas terão que ser o mais diversificadas possível, para que possam atrair todas as famílias e não apenas aquelas que "melhor refletem as intenções e propósitos da escola" (Silva, 2003, p.65).

Ainda no que se refere ao estudo levado a cabo, aprendi que investigar tem de implicar também que os resultados da investigação são aqueles que são e não os que gostaríamos que fossem e que, nem por isso, a investigação é menos válida e menos importante. Investigar é aceitar os resultados como um desafio para melhorar o que for possível a seguir, melhorar as práticas, melhorar os processos, os instrumentos utilizados. Agora acredito que investigar é, por excelência, uma forma de desenvolver competências profissionais e, diria, até pessoais.

Termino referindo que pretendo que esta visão reflexiva da prática me acompanhe ao longo de toda a vida docente e que este autoquestionamento seja constante, a fim de poder desempenhar cada vez melhor o meu papel de professora.

REFERÊNCIAS

Ader, C., Gregoire, F., Guilbert, B., Hauray, C., Rouaud, B., Roux, C., . . . Touzeau, A. (2006). *Le Carnet de Lecteur*. Commission départementale Maîtrise des langages.

Antão, J. (1997). *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Asa.

Azevedo, F. (2014). Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas. (2.ª ed.). Morrisville: Lulu Press.

Baarda, B. (2014). *Research This is it!*. (2 nd edition). D. Hidajattoellah (trans.). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Balça, A. & Azevedo, F. (2016). Educação literária e formação de leitores. In A. Balça & F. Azevedo (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-13). Lisboa: Pactor.

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.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Consultado a 24 de junho de 2019 em http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8

Carvalho, A. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro) Consultado a 20 de junho em http://hdl.handle.net/10773/1101

Cerrillo, P. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia uma nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Editora Paz e Terra.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.

Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école* (2ª ed.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, S. (2013). Redimensionar a biblioteca escolar na comunidade (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro) Consultada em a 23 de junho de 2019 em http://hdl.handle.net/10400.1/3619

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. S., Carrillo, J.L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Rodrigues, S.V. (2017). *Perfil dos alunos para o século XXI*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, C., Sardinha, M. & Osório, P. (2016). Literacia familiar no Ensino Básico: competências literácitas e representações dos alunos. In A. Balça & F. Azevedo (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 31-47). Lisboa: Pactor.

Kronbauer, N. (2004). Para que e por que ler. Unochapecó, 12, 82-90.

Marcelino, F. (2002). Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada: Para uma pedagogia da Cooperação Educativa. *Escola Moderna*, 16, 49-59.

Martins, M. A. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica*, *9*, 1-19. Consultado a 16 de junho de 2019, em http://hdl.handle.net/10400.12/2894

Martins, J. & Azevedo, F. (2016). Educação literária e mediadores. In A. Balça & F. Azevedo (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 49-58). Lisboa: Pactor.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir* (P. Pais, Trad.). Porto: Asa Editores.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 2.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Consultado a 20 de junho de 2019 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Pombo, O. (2014). *Interdisciplinaridade e Integração de saberes*. Conferência apresentada no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação, Porto Alegre.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Raphael, T. E., & McMahon, S. I. (1994). Book club: An alternative framework for reading instruction. *The reading teacher*, 48(2), 102-116.

Santos, E. (2000). Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Coimbra: Editora Quarteto.

Silva, P. (2003). Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, C. M. R. D. (2005). Monodocência no 1. º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. In *Jornadas Pedagógicas*. Viana do Castelo: SPN, (pp. 1-11). Consultado a 13 de junho de 2019, em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%c3%aancia_texto_%28Silva%2cFev_2005%29.pdf

Silva, L. (2014). *Hábitos de Leitura em Contexto Familiar* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santa Maria, Gaia). Consultada a 20 de junho em http://hdl.handle.net/10400.26/6474

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... & Pereira, L. (2018). Aprender a Compreender torna mais fácil o saber: Um programa de intervenção para o 3.º e 4.º Anos E.B. Coimbra: Edições Almedina.

Velasquez, M. G. (2007). Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultado a 22 de junho de 2019 em http://hdl.handle.net/1822/7076

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, Setúbal). Consultada a 23 de junho em http://hdl.handle.net/10400.26/27774

ANEXOS

Anexo A. Entrevista semiestruturada ao coordenador da escola

Qual é a sua formação profissional?

A minha formação é 1º ciclo e tirei o curso há 23 anos.

Há quanto tempo é coordenador desta escola?

Desde setembro, por isso há cerca de 7 meses.

E antes de ser coordenador, já foi professor nesta escola?

Sim, duas vezes.

Em relação à escola, gostávamos de saber quantos alunos é que tem a escola? E por nível de ensino?

São 278 alunos no total, 94 no jardim de infância e o restante no 1º ciclo.

E como é que caracteriza o contexto social da maioria dos alunos?

Há uma grande disparidade. Há meninos de uma classe mais alta, em que os pais são formados, alguns são mesmos cientistas e investigadores, são cerca de 35%. Depois, há cerca de 45% que são de classe média e 20% que são pessoas desempregada e/ou com trabalhos precários.

Acha que existe uma grande diversidade cultural?

Não é muito grande. A grande maioria são europeus. Os africanos não chegam a 5% e os de etnia cigana não chegam a 10% mas fazem-se notar (risos). Há um ou outro da europa de leste. Mas não acho que seja uma diversidade muito grande. Já tive em escolas em que havia muito mais.

Em relação ao projeto educativo do agrupamento, quem são as pessoas que colaboram na elaboração deste?

A escola passou a estar dependente do projeto educativo do agrupamento e, são os departamentos de cada ano que vão definindo, dentro do plano que é o do agrupamento, o que é ou não para trabalhar e fazer.

Acha que esta escola envolve muito a família na vida escolar?

Eu gostava que envolve-se mais, mas depende muito dos professores. Cada sala é um mundo… as coisas estão muito melhores comparativamente a quando eu dei cá aulas, porque cada sala era um mundo e nós não tínhamos a mínima noção do que se passava lá dentro. Apesar de tudo, atualmente há um controlo. Nós sabemos o que é que o 2º ano está a trabalhar, o 3º, etc.

Mas, durante o ano letivo, há alguma iniciativa para trazer as famílias cá, a nível de escola?

Há, mas eu acho que podia haver. Mas temos uma associação de pais que tem um série de iniciativas e nós estamos abertos a elas. Por exemplo organizaram as palestras do bullying. Na minha sala, mas eu agora não tenho sala (risos), eu trago cá os pais e mães no dia do pai e da mãe, trago-os para falarem das profissões, de viagens ou de algo que queiram falar…ou de nada, às vezes há um momento que eu digo quem quiser cá vir, esta semana podem cá vir simplesmente para estar com os meninos na sala de aula, podem participar nas tarefas...eu acho que isso faz com que os miúdos se sintam melhor e ajuda os pais a perceberem que a sala é um sítio em que os miúdos estão bem, porque muitas vezes os pais não têm noção porque estão sempre de fora.

É uma coisa que eu vou tentanto...fiz um apelo no início do ano letivo às professoras para abrirem mais as salas aos pais/famílias mas pronto, cada qual vai fazendo como acha melhor.

A biblioteca da escola está aberta todos os dias?

Sim. A professora tem um horário feito para cada turma ir requisitar livros e depois, para além de trazer cá escritores e ilustradores, tem uma outra atividade que é uma feira anual na altura no Natal que vem cá uma editora. A professora bibliotecária é do agrupamento, portanto está uma parte do dia cá e outras partes do dia nas outras escolas do agrupamento. Mas ela tem uma atividade diária cá para as turmas irem à biblioteca..não é o dia inteiro, mas é um tempo que ela abre para cada turma em que a atividade principal é a requisição de livros mas também pode ser para ler uma história, trabalhar uma obra.

E essa requisição de livros, eles podem levar os livros para casa?

Sim.

Para terminar, algumas perguntas sobre a horta. Sabe porque é que a horta está organizada em espiral?

Essa disposição já é anterior à minha coordenação, é uma ideia da faculdade de ciências com a nossa ajuda e empenho e daquilo que eu percebi pelas formações que fui tendo tem a ver com a possibilidade de cultivar muita coisa num espaço pequeno e tendo o cuidado de cada cultura não sobrepor a outra e era uma maneira de os miúdos terem uma horta que não fosse em canteiros e momentos em que uns estavam parados a olhar e outros estavam ativos e assim todos estão ativos ao mesmo tempo.

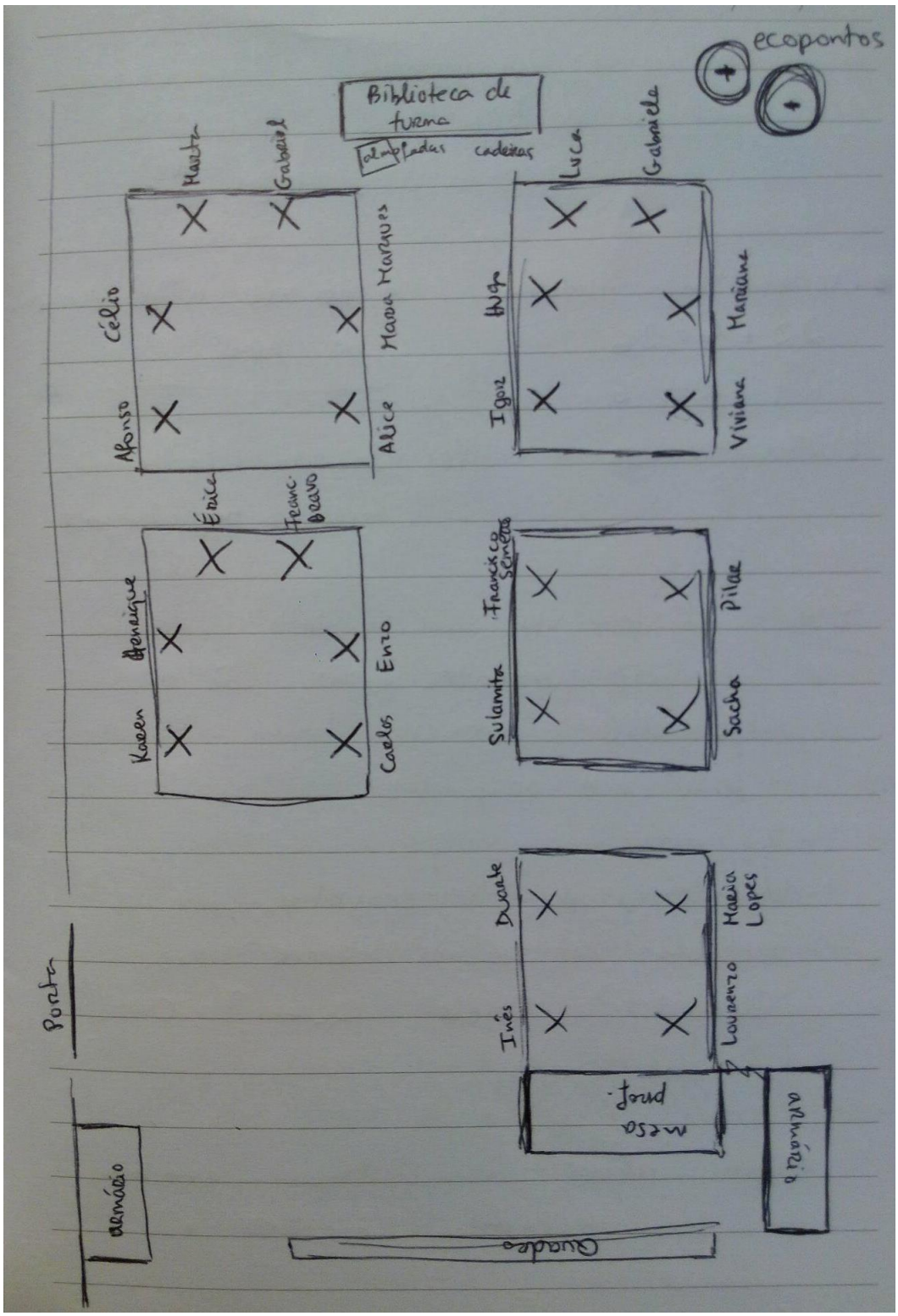
Desde que está como coordenador já promoveu algum tipo de atividade ou formação quer para os alunos quer para os professores?

Não. A formação nunca é nosso. Atividades não porque uma das coisas que eu tento fazer é que haja várias pessoas a coordenar várias áreas e a Ana como é ótima na horta é ela que coordena a horta e que vai dizendo o que há para ser feito.

Mas vão facultar agora o espaço para a formação da ciência viva?

Sim. Já começou no pavilhão do conhecimento e amanhã (dia 23/3) começa aqui. Porque o próprio pavilhão também se demonstrou logo disponível para se juntar e as formação começaram a dadas pelos dois, o pavilhão do conhecimento e a faculdade de ciências. A formação nunca é dada pelas escolas. Nós podemos fazer algumas atividades mas nunca formação.

Anexo B. Esquema representativo da sala de aula do 1.ºCEB



Anexo C. Grelha de caracterização socioeducativa – 1.º CEB

Identificação		Dados Socioeconómicos						Nacionalidade	Outras Observações
Nome	Idade	Hab. Acad. Mãe	Profissão mãe	Hab. Acad. Pai	Profissão pai	Localização da habitação			
						Alvala de	Outra		
Af.	7	Licenciatura	Advogada	Licenciatura	Advogado	X		portuguesa	
Al. K.	7	Licenciatura	Médica	Licenciatura	Optometrista		Odivelas	portuguesa	
Ali.	7	Licenciatura	Engenheira agrónoma	Licenciatura	Consultor	X		portuguesa	
Car.	8	_____	_____	_____	_____	X		portuguesa	Teve uma retenção. Está no 2.º ano pela segunda vez.
Cé.	7	4º ano	_____	4º ano	_____	X		portuguesa	
D.	7	Licenciatura	Médica	Licenciatura	Inspetor	X		portuguesa	
En.	7	12º ano	Esteticista	_____	_____		Corroios	brasileira	
Eri.	7	Licenciatura	Gestora	_____	_____	X		angolana	Por vezes mostra-se cansada devido a uma condição de saúde. Já teve um AVC.
F. B.	7	Doutoramento	Prof. universitária	Licenciatura	Técnico superior		Lumiar	portuguesa	
F. S.	8	_____	_____	_____	_____	X		portuguesa	
G. B.	7	_____	_____	_____	_____		Misericórdia	portuguesa	
Gabri.	7	4º ano	_____	4º ano	_____	X		portuguesa	
Hen.	7	Licenciatura	Médica	Doutoramento	Psicólogo/Prof. universitário		Santo António	portuguesa	
H.	7	Licenciatura	Professora	12º ano	Técnico de informática		Odivelas	portuguesa	
Ig.	8	4º ano	_____	4º ano	_____	X		portuguesa	
In.	7	Licenciatura	Professora	Doutoramento	Prof. universitário		Arroios	portuguesa	
K.	7	12º ano	Esteticista	_____	_____	X		brasileira	

Lor.	7	12º ano	Porteira	12º ano	Segurança	X		brasileira	
Lu.	7	Licenciatura	Estudante de doutoramento	Licenciatura	Engenheiro	X		brasileira	
M. M.	7	Licenciatura	Psicóloga	Licenciatura	Militar	X		portuguesa	
M. L.	7	Licenciatura	Psicóloga	Doutoramento	Psicólogo/Prof. universitário	X		portuguesa	
M. F.	7	Licenciatura	Técnica superior	Licenciatura	Técnico superior		Olivais	portuguesa	
Mart.	7	Licenciatura	Professora	12º ano	Motorista	X		portuguesa	
P.	8	Licenciatura	Advogada	12º ano	Empresário	X		portuguesa	
S.	7	4º ano	_____	4º ano	_____	X		portuguesa	
V.	8	4º ano	_____	4º ano	_____	X		portuguesa	

Habilitações académicas	**Mãe**	**Pai**
Até ao 4.º ano	5	5
Até ao 12.º ano	3	4
Curso superior	15	11
Sem informação	3	6

Anexo D. Potencialidades e fragilidades – 1.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Transversais	-Grande cultura geral relacionada com temas do dia-a-dia (visível essencialmente nas partilhas que por vezes fazem para a turma).	-2 alunos com comportamentos que perturbam (muito) a aula; -Assiduidade e pontualidade de alguns alunos; -Dificuldade em chegar a consensos; -Pouca autonomia.
Português	**Oralidade** -Alguns alunos com vocabulário vasto; **Iniciação à educação literária** -Demonstram cultura literária; -Gosto pelo contacto com o livro.	**Leitura e escrita** -7 alunos ainda estão a aprender a decifrar; -Pouca autonomia leitora; -Erros ortográficos; -Dificuldades na planificação de textos narrativos.
Matemática	**Números e operações** -Problemas envolvendo sequências progressivas; **Geometria e medida** -Reconhecem figuras e sólidos geométricos;	**Números e operações** -Alguns alunos têm grandes dificuldades (duas alunas não sabem os números naturais até 20 nem associam os números a quantidades). -Pouca destreza de cálculo mental; -Definir a unidade quando apenas é apresentada uma fração da mesma.
Estudo do Meio	-Boa preparação ao nível das atividades experimentais; -Muito contacto com a horta escolar e vasto conhecimento sobre diferentes espécies vegetais e as suas caraterísticas;	(Não verificamos nenhuma fragilidade nesta área e a PC também não conseguiu identificar nenhuma.)

	-Projetos relacionados com os seus interesses (temas essencialmente desta área).	
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	-Muito empenhados e motivados nas tarefas de Expressão Plástica (e na Dança).	-Apenas observamos momentos de Expressão Plástica; -Alguns alunos não mostram interesse em participar em atividades que envolvam expressão corporal.
Contexto/ Escola	-Utilização de materiais manipuláveis na área da Matemática; -Horta escolar que respeita os princípios da permacultura, organizada em forma de mandala e com compostor; -Existência do projeto de correspondência com outra escola; -Espaço exterior grande e diversificado; -Apoio familiar; -Recurso às TIC quando surgem dúvidas/curiosidades; -Recurso às TIC para realização de projetos.	-Poucas auxiliares de ação educativa; -Espaço desportivo interior reduzido; -Resistência de algumas famílias em colaborar com a escola;

Anexo E. Estratégias globais de trabalho – 1.ºCEB

Objetivos gerais	Estratégias globais de trabalho
OGI1: Promover situações que desenvolvam nos alunos o sentido de autonomia, responsabilidade e cooperação	→ Implementação de novas tarefas semanais (responsável pelo recreio, limpeza, lanches…); → Dar continuidade à estratégia da PC dos "passes"; → Dar especial atenção à formação dos grupos (leitor + não leitor); → Implementação de um "contrato" de tarefas nos trabalhos de grupo; → Promover o trabalho em grupos/pares.
OGI2: Dinamizar a horta como recurso de aprendizagem	→ Trabalhar Português com recurso à horta (Ex: Escrita de textos sobre vivências da horta …) → Trabalhar Matemática com recurso à horta (Ex: Organização e tratamento de dados com consociações dos diferentes vegetais da horta; Medições de perímetros e áreas; Capacidades com receitas da horta; . . .) → Trabalhar as Expressões Artísticas e Físico Motoras com recurso à horta (Ex: Fazer tintas através de vegetais; Desenhar vegetais à vista; Mimar a vida de uma semente; . . .) → Explorar a temática da sustentabilidade;
OGI3: Fomentar hábitos de leitura tendo em conta o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita	→ Visitar a biblioteca da zona; → Horas do Conto com diferentes dinâmicas (na horta, na biblioteca, com sombras chinesas, com fantoches...) → Implementação de um caderno de leituras familiar; → Abordagem de vários conteúdos a partir de livros; → Promoção do contacto com diversos suportes escritos (jornais, revistas, livros, folhetos…); → Promover atividades de escrita a partir de livros.

Anexo F. Potencialidades e fragilidades – 2.º CEB

5.º 1ª		
	Potencialidades	**Fragilidades**
Matemática	-Facilidade na aquisição de conhecimentos; -Destreza de cálculo; -Boa preparação a nível do 1º CEB.	-Maior dificuldade nos conteúdos de geometria nomeadamente no manuseamento do material de desenho para traçado geométrico.
Ciências Naturais	-Gosto e interesse pelos conteúdos lecionados; -Espírito crítico; -Preocupação com as questões ambientais.	-Linguagem científica pouco desenvolvida.
Competências transversais	-Alunos interessados, empenhados e trabalhadores; -Bom comportamento e respeito pelas regras de sala de aula.	-Individualistas; -Dificuldades de relacionamento intersocial/interpessoal; -Falta de hábitos de trabalho e estudo em casa; -Falta de hábitos de trabalho cooperativo.

5º 4ª		
	Potencialidades	**Fragilidades**
Matemática	-Interesse da maioria dos alunos;	(Não foi possível identificar.)

	-Boas bases de Matemática ao nível do 1ºCEB; -Participativos.	
Ciências Naturais	-Muitos conhecimentos relacionados com a área; -Gosto em partilhar conhecimento relacionado com temáticas das Ciências Naturais; -Boa preparação de 1ºCEB ao nível das atividades experimentais (alguns alunos).	-Dificuldade em ler e interpretar enunciados/textos; -Dificuldade em dar respostas por escrito.
Competências transversais	-Boa relação entre alunos;	-Falta de hábitos de trabalho e estudo em casa; -Falta de hábitos de trabalho cooperativo.

Contexto	
Potencialidades	**Fragilidades**
-Acesso à internet em casa; -Apoios extracurriculares; -Muitos pais com formação superior.	-Ausência de momentos de trabalho em grupo; -Ausência de trabalho explícito de mecanismos de autorregulação; -Papel pouco ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Anexo G. Estratégias globais de trabalho – 2.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias Globais
OGI 1: Promover o desenvolvimento de estratégias de autorregulação	-Rotina semanal: Tempo de Estudo Orientado (TEO) na disciplina de Matemática; -Momentos de autoavaliação; -Trabalho por projeto com um papel ativo do aluno na sua planificação e avaliação; -Esquematização de informação em mapas conceptuais; -Trabalho explícito de seleção e organização de informação (trabalho por projeto).
OGI 2: Promover a cooperação nos momentos de ensino-aprendizagem	-Trabalho por projeto em grupos; -Atividades a pares/trios; -Atividades experimentais em grupo.

Anexo H. Planificação da aula dos sensores

Ciências – 5º ano

Domínio: Atmosfera, Água, Rochas e Ar
Unidade: A importância do ar para os seres vivos
Conteúdos: Qualidade do ar
Objetivos gerais: Reconhecer a importância da qualidade do ar, o que a prejudica e como melhorá-lo

Sumário: Qualidade do ar. **Turmas:** 5.º 4ª e 5.º1ª **Data:** 31 de jan. e 4 de fev. de 2019
Como preservar a qualidade do ar?
Atividades humanas que poluem o ar**.**

Tempo	Objetivos específicos	Atividades / Estratégias	Recursos	Indicadores de avaliação
Total: 90 min 10 min 10 min	-Reconhecer a importância da qualidade do ar para os seres vivos; -Identificar atividades humanas que prejudicam a qualidade do ar;	→Escrever o sumário e a lição. →Inicialmente, a professora deve pedir aos alunos que a ajudem a relembrar a matéria que deram na aula de dia 17, a aula antes das experiências sobre as propriedades do ar. A professora deve conduzir uma breve conversa onde relembre que: -A atmosfera está dividida em diferentes camadas; -O ar é 78% nitrogénio (ou azoto), 21% oxigénio e 1% dióxido de carbono, vapor de água e gases; -Os seus gases são incolores, insípidos e inodoros; -O ar é compressível, tem massa e ocupa espaço. →De seguida, a professora pede aos alunos que abram o manual na página 92, para terem auxílio da informação escrita. A professora deve agora referir que existem gases que permitem que substâncias ardam e deve explicar a definição de combustão, combustível e comburente. Para melhor entendimento a professora deve acender uma vela e explicitar, naquele caso de combustão, qual o comburente e qual o combustível.	-Computador com internet; -Projetor; -Sensores de medição de CO2; -Material de escrita; -Manuais.	-Identifica as principais atividades humanas que comprometem a qualidade do ar; -Reconhece a importância da qualidade do ar para a nossa existência; -Identifica estratégias para melhorar a qualidade do ar;

10 min 25 min 10 min 10 min	-Reconhecer que a qualidade do ar não é igual em todos os cantos do globo; -Identificar estratégias que visem a melhoria da qualidade do ar; -Cooperar no processo de aprendizagem;	Depois deve, à vez, retirar um desses elementos para provar que sem combustível ou sem comburente não é possível haver combustão: 1º - tapar a vela com um copo (quando o comburente for consumido, a combustão acabará); 2º - trocar um pavio por material não-combustível, por exemplo, um arame (não havendo um material combustível, não há combustão). →De seguida, a professora deve questionar os alunos acerca da qualidade do ar nos diversos locais do planeta. Após um curto debate, a professora deve aceder ao seguinte site: https://aqicn.org/here/pt/ ; que monitoriza a qualidade do ar em 60 países diferentes. Aqui devem analisar a qualidade do ar em Portugal e compará-lo com outros países como, por exemplo, a Turquia. A professora deve, então, questionar os alunos sobre a importância de o ar ter qualidade e sobre quais as consequências de o ar não ter qualidade - Perigo para a saúde humana; Destruição da camada de ozono; Chuvas ácidas; Aumento do efeito de estufa (páginas 96 e 97). →No seguimento das disparidades observadas no site, relativas à qualidade do ar em diferentes sítios, a professora deve questionar os alunos sobre a qualidade do ar nos diversos locais da escola. Depois, com o auxílio dos sensores de CO2, a professora deve medir, em grande grupo, os valores dentro da sala, com cerca de 30 pessoas lá dentro (28 alunos + 3 professoras). Os alunos devem agora ser divididos em dois grupos (uma vez que existem apenas dois sensores) e fazer diferentes registos: 1º - Quais os níveis de CO2 registados dentro do edifício da escola, mas fora da sala; 2º- Quais os níveis de CO2 registados, junto à entrada da escola (perto da estrada); 3º - Quais os níveis de CO2 registados junto a uma árvore; →Depois, em grande grupo, devem comparar os diferentes níveis de CO2 registados e perceber quais os fatores que influenciam, ou não, a qualidade do ar no recinto da escola. A professora deve pedir aos alunos que abram o livro na página 95 e deve, em grande grupo, com o auxílio do manual, conduzir uma conversa na qual sejam explicitadas as diferentes atividades humanas que comprometem a qualidade do ar.		-Trabalha em conjunto com os colegas;

15 min		→De seguida, deve pedir aos alunos que escrevam, a pares, num papel, uma solução que contribui para a melhoria da qualidade do ar. Depois, deve juntar todas as soluções numa caixa e lê-las em grande grupo, debatendo-as e validando-as com a ajuda dos alunos. →A professora, deve sugerir como a sua estratégia (caso ninguém sugira), a redução do consumo de carne. De seguida, para explicar o porquê da sua sugestão, a professora deve dar um exemplar a cada aluno de um texto alusivo à produção de metano nos dejetos das vacas. A leitura do texto deve ser uma leitura acompanhada, feita em voz alta e em grande grupo, sendo que a professora deve pedir a diferentes alunos que leiam. Durante a leitura do texto, as ideias nele expressas devem ser discutidas e debatidas para que os alunos as assimilem da melhor forma.		
Balanço Geral:	Esta atividade foi um sucesso. Os alunos demonstram-se muito motivados e envolvidos na atividade, em grande parte por causa do recurso às TIC – Computador, Eco-Sensores 4Health e Tablet Ao medir os níveis de PPM (partícula por milhão) de CO2, com recurso aos sensores, nos diferentes locais, os alunos foram capazes de aferir que o sítio da escola onde a qualidade do ar atmosférico é melhor encontra-se perto das árvores e da horta escolar e o sítio onde o ar apresenta níveis mais elevados de CO2 é o local mais perto de uma estrada muito movimentada. Assim, quando pedido para enumerarem uma solução que contribuísse para a melhoria da qualidade do ar, foi-lhes fácil inferir medidas como: -Andar menos de carro; -Plantar árvores; -Andar de transportes públicos; -Ter plantas dentro de espaços fechados;			

Anexo I. Questionários iniciais aos alunos

Este **questionário** serve para perceber quais os teus hábitos de leitura sozinho e em família.
Obrigada pela tua ajuda!

Nome: _____

1) Hábitos de leitura

1 = Nada/Nunca 5 = Muito/Muitas vezes

	1	2	3	4	5
Gostas de ler?					
Gostas de mexer em livros?					
Em casa lês livros sozinho?					
Em casa lês livros com familiares?					
Em casa os teus familiares leem para ti?					
Costumas ir a bibliotecas, sem ser a da escola, com familiares?					
Costumas ir a livrarias com familiares?					
Gostas de comprar/requisitar livros?					

1.1) Fora da escola e sem ser em casa lês livros? _____

Onde? _____

1.2) Preferes ler sozinho ou com um familiar? _____

2) Leituras do 2º A

1 = Nunca 5 = Muitas vezes

	1	2	3	4	5
Costumam ir à biblioteca da escola?					
Costumam ir a outras bibliotecas?					
Costumam ler livros na sala de aula?					
Costumam ouvir ler livros na sala de aula?					
Costumas requisitar livros na biblioteca da escola?					

3) Livros infantis em casa

3.1) Em casa, tens:

☐ 0 livros.

☐ 10 livros ou menos.

☐

Entre 10 e 20 livros.

☐ Mais de 20 livros.

3.2) Qual o tipo de livros que **mais tens em casa**?

☐ Histórias

☐ Enciclopédias

☐ Livros de poesia

☐ Bandas desenhadas

☐ Outro

3.3) Quem costuma escolher os teus livros?

_____

3.4) Qual o tipo de livros de que **mais gostas**?

☐ Histórias

☐ Enciclopédias

☐ Livros de poesia

☐ Bandas desenhada

☐ Outro

Muito obrigada pela tua ajuda!

Anexo J. Questionários iniciais aos pais

O presente **questionário** tem como objetivo analisar o Envolvimento dos Pais no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no que diz respeito aos hábitos de leitura dos filhos. A pesquisa insere-se num trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico. Garante-se o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

A sua cooperação é muito importante, pelo que solicito que responda de forma cuidada e sincera a todas as questões. Muito obrigada!

Instruções de preenchimento

Em cada questão, deve assinalar com uma cruz (X) o espaço que corresponde à sua opinião ou situação. Nas questões de escolha múltipla selecione apenas uma das opções.

Grau de parentesco com a criança: _____ Género: ☐ masculino ☐ feminino

1) Hábitos de leitura do/a seu/sua filho/a

1.1) Na seguinte tabela faça uma cruz (X) em cada linha tendo em conta a frequência dos seguintes acontecimentos. (1 = "nunca"; 5 = "muitas vezes")

	1	2	3	4	5
O seu filho mostra interesse em ler.					
O seu filho mostra interesse em contactar com livros.					
Em casa o seu filho lê livros, sozinho.					
Em casa o seu filho lê livros, com um familiar.					
Em casa, um familiar lê livros para o seu filho.					
Fora da escola e sem ser em casa, o seu filho lê livros.					
O seu filho frequenta bibliotecas, sem ser a da escola, com familiares.					
O seu filho frequenta livrarias, com familiares.					
O seu filho mostra interesse em adquirir/requisitar livros.					

1.2) Na seguinte tabela faça uma cruz (X) em cada linha tendo em conta **aquilo que pensa que acontece na escola/sala do seu filho** (1 = "nunca"; 5 = "muitas vezes")

	1	2	3	4	5
O seu filho e os colegas frequentam a biblioteca escolar.					
O seu filho e os colegas vão a outras bibliotecas.					
O seu filho e os colegas leem livros na sala de aula.					
O seu filho e os colegas têm a oportunidade de ouvir ler livros na sala de aula.					
O seu filho requisita livros na biblioteca da escola.					

1.3) Na sala de aula do seu filho existe uma pequena biblioteca?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

1.4) Na sala de aula do seu filho, são promovidas atividades que envolvem a leitura de livros?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

2) Livros infantis em casa

2.1) Em casa, o seu filho tem:

☐ 0 livros.

☐ 10 livros ou menos.

☐ Entre 10 e 20 livros.

☐ Mais de 20 livros.

2.2) Costuma comprar ou requisitar livros para o seu filho?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu "Sim", responda às perguntas seguintes. Se respondeu "Não" avance para a pergunta 3.

2.3) Classifique os seguintes critérios, de 1 a 5 (1 é "nada significativo"; 5 é "muito significativo"), colocando uma cruz (X) em cada linha, de acordo com a influência que têm na escolha dos livros que compra/requisita para o seu filho.

	1	2	3	4	5
O preço do livro.					
As ilustrações da capa do livro.					
A informação da contracapa do livro.					
O autor do livro.					
As ilustrações do interior do livro.					
O título do livro.					
A opinião do seu filho acerca do livro.					

O facto de o tema do livro ser referente a desenhos animados que o seu filho vê.					
O material de que o livro é feito.					
O facto de ser um livro da sua infância.					
O facto de ser um livro recomendado em revistas, *blogs*, por amigos…					
O facto de o livro lhe ter sido recomendado por alguém que trabalhe no local onde compra/requisita o livro.					

Se utiliza algum outro critério para escolher um livro para comprar/requisitar para o seu filho escreva-o na linha abaixo.

_____

_____

2.4) Quando compra/requisita um livro para o seu filho folheia o livro antes de o comprar/requisitar ou compra-o/requisita-o sem o abrir?

☐ Folheio sempre o livro antes de o comprar/requisitar.

☐ Compro/Requisito sempre o livro sem o abrir.

☐ Por vezes folheio o livro e por vezes compro-o/requisito-o sem o abrir.

2.5) Quando compra/requisita um livro para o seu filho costuma escolher livros diversificados (histórias, enciclopédias, bandas desenhadas…)?

☐ Sim, costumo variar o tipo de livros.

☐ Não, costumo comprar/requisitar sempre o mesmo tipo de livros.

Se escolheu a segunda opção, indique, na linha abaixo, o tipo de livros que costuma privilegiar.

_____

2.6) Tendo em conta algumas das características de um livro infantil enunciadas abaixo, classifique-as de 1 a 5 (1 é "nada significativo"; 5 é "muito significativo"), colocando uma cruz (X) em cada linha.

	1	2	3	4	5
O livro conter palavras "novas" para o seu filho.					
O livro ter um caráter cómico.					
O livro recorrer à ironia.					
O tema do livro estar relacionado com vivências do dia-a-dia do seu filho.					
O texto do livro estar escrito em prosa e poesia.					

O tema do livro estar relacionado com o fantástico, o maravilhoso.					
As ilustrações do livro completarem a informação do texto.					
As ilustrações recorrerem a diferentes técnicas (desenho a caneta, recorte e colagem, aguarelas…).					
O tema do livro estar relacionado com valores que considera importantes.					

3) Projeto de leitura em família

3.1) De 1 a 5 (1= "nada importante"; 5= "muito importante"), para si, qual a importância da leitura em família? (Coloque uma cruz no local mais indicado)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.1.1) Justifique a sua resposta à questão anterior.

_____

_____

_____

3.2) Se fosse implementado um pequeno projeto de leitura em família estaria disposto a vir, um dia, à escola do seu filho?

☐ Sim

☐ Não

☐ Dependeria do horário

Se respondeu "sim" ou "dependeria do horário", dava-lhe mais jeito que esta atividade decorresse no período da manhã ou da tarde? _____

3.3) Se fosse combinada uma sessão entre pais e professoras com o objetivo de conversar acerca de livros infantis e dos critérios a utilizar para os selecionar, estaria interessado em participar?

☐ Sim

☐ Não

☐ Dependeria do horário

3.4) Tem acesso à *internet* em casa?

☐ Sim

☐ Não

3.5) Se fosse criado um *blog* no qual a professora faria várias publicações sobre livros infantis e os critérios a utilizar para os selecionar, teria disponibilidade para consultar o blogue com alguma periodicidade (semanalmente ou quinzenalmente).

☐ Sim

☐ Não

3.6) No caso de ser criada uma proposta na qual teria que ler, com alguma regularidade, um livro com o seu filho, preferia que esta proposta fosse semanal ou quinzenal?

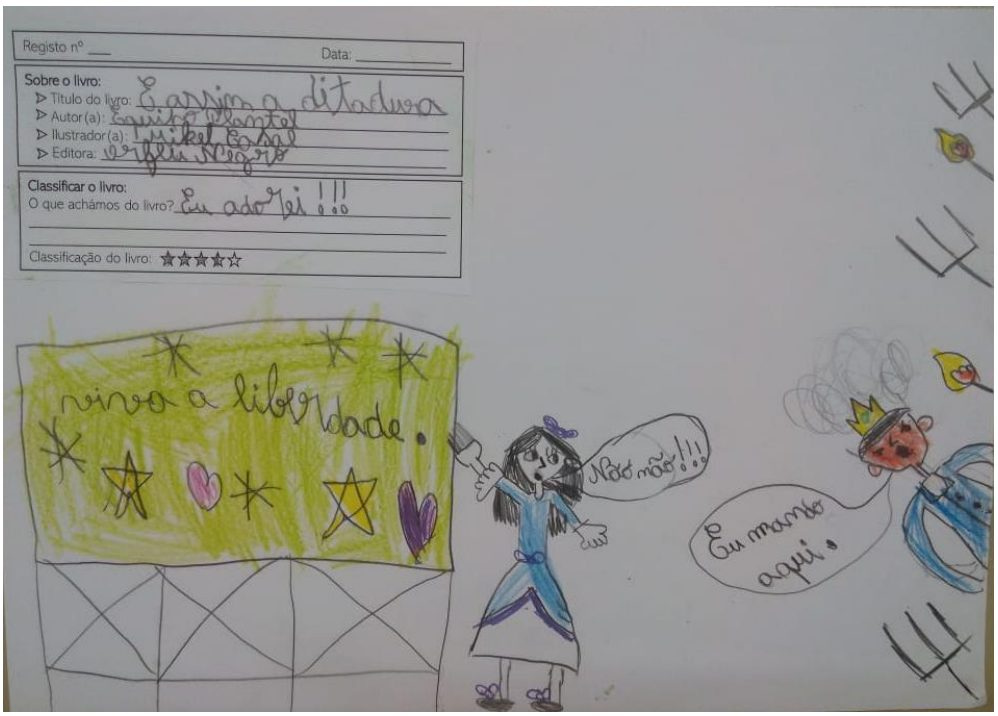
☐ Semanal

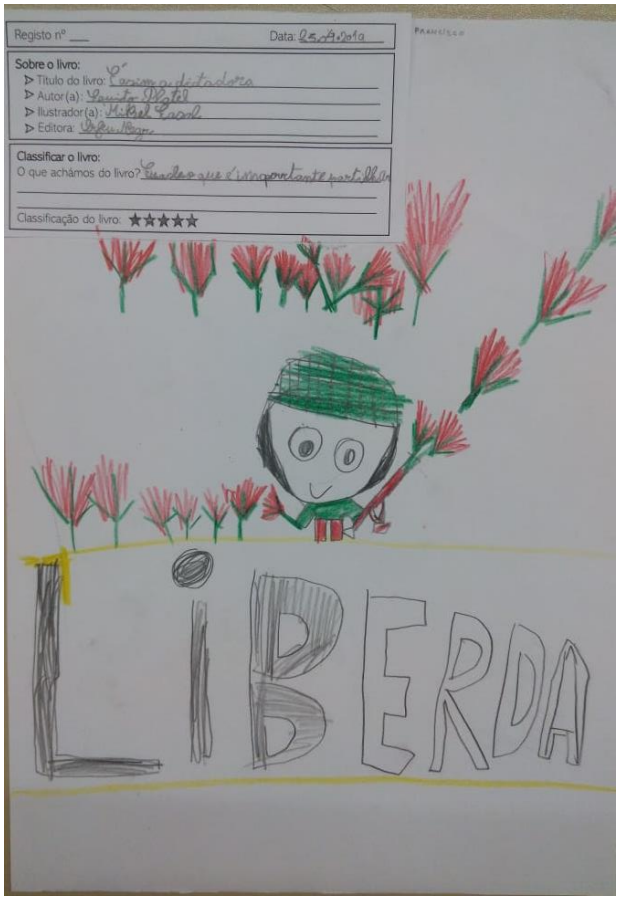
☐ Quinzenal

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo K. Evidências fotográficas (atividades da 1ª semana)

Anexo L. Exemplos de primeiros registos





Anexo M. Primeiras páginas de todos os CL

Caderno de Leituras
familiar

Este é o vosso Caderno de Leituras familiar. Nele deverão fazer, **semanalmente**, um registo sobre um livro que tenham lido em conjunto.

Regras de utilização:

1º - Devem escolher um livro e lê-lo juntos.

2º - Devem utilizar as páginas deste caderno para fazer um registo sobre o livro lido. Comecem por preencher as informações obrigatórias: nº do registo, data, informações sobre o livro, breve opinião sobre o livro e ainda a classificação que dão ao livro.

3º - De seguida, escolham um registo das propostas dadas na próxima página ou outro que prefiram e façam-no em conjunto.

4º - No fim da semana (no máximo na sexta-feira), o caderno de leituras deve ser trazido para a escola para que a professora possa ver que o registo foi feito.

Leiam muito e aproveitem este momento juntos!

Que tipo de registo podemos fazer?

O registo pode ser aquele que quiserem, mas aqui ficam algumas ideias.

- Dar uma opinião sobre o livro (escrevendo sobre o que mais gostaram ou o que menos gostaram, dando sugestões de melhoria…)
- Ilustrar uma parte da história de que tenham gostado (usando lápis, canetas ou até utilizando outras técnicas como colagem e recorte)
- Relacionar o livro com memórias ou vivências (explicando como é que o livro vos fez pensar nessas memórias, colando fotografias…)
- Identificar palavras novas ou interessantes (pesquisando e escrevendo depois o seu significado)
- Ilustrar e caracterizar uma das personagens (Como se chama? O que fez na história? Como era?)
- Escrever uma continuação da história (O que poderia acontecer depois?)

Nota: Lembrem-se que podem fazer um registo diferente destas propostas, desde que esteja relacionado com o livro que leram. Sejam criativos!

O que ler?

Caso não saibam por onde começar, aqui ficam algumas sugestões…

O incrível rapaz que comia livros
Oliver Jeffers

A árvore das recordações
Britta Teckentrup

A arca de não é
Miguel Neto

Fim? Isto não acaba assim
Noemi Vola

Ir e Vir
Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho

Um capuchinho vermelho
Marjolaine Leray

Cá em casa somos…
Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso

365 pinguins
Joelle Jolivet e Jean-Luc Fromental

O coração e a garrafa
Oliver Jeffers

Nota: Todos os livros com o símbolo podem ser emprestados por uma das professoras.

Registo nº ___ Data: _____

Sobre o livro:

- Título do livro: _____
- Autor(a): _____
- Ilustrador(a): _____
- Editora: _____

Classificar o livro:

O que achámos do livro?_____

_____

_____

Classificação do livro: ☆☆☆☆☆

Anexo N. Exemplos de CL dos alunos

Anexo O. Circular com informação sobre o projeto

Caderno de Leituras
familiar

Caro Encarregado(a) de Educação,

Como já lhe deve ter sido transmitido na reunião de fim do 2º Período, durante a minha intervenção com a turma do seu educando pretendo desenvolver um pequeno projeto de leitura em família, tendo em conta a importância que a leitura em família pode ter para as aprendizagens das crianças, nesta fase inicial.

Assim sendo, venho convida-lo(a) a participar no projeto **Caderno de Leituras familiar**. O que tem que fazer?

1º- Uma vez por semana, lê um livro em conjunto com o seu educando.

2º- Fazem, em conjunto, um registo sobre esse livro no caderno de leituras (um desenho, escrevem uma continuação para a história, fazem uma lista de palavras novas…).

3º- No fim de cada semana, na sexta-feira, o seu educando traz o caderno de leituras para a escola para que eu possa ver que o registo foi feito e para que as crianças possam partilhar os livros que leram e a experiência que tiveram em família.

Em conjunto com esta informação envio o "Contrato" que deverá vir **assinado até dia 26 de abril**. O projeto só começa de facto a partir desse dia e o Caderno de Leituras deverá vir à escola para a primeira verificação no dia 3 **de maio, sexta-feira**.

Nota1: Se sente que ainda não percebeu bem o que vai ter que fazer, não se preocupe. No início do Caderno de Leituras familiar existem algumas "regras de utilização" para ajudar!

Nota2: Se não tiver livros infantis à sua disposição, o seu educando pode requisitá-los na biblioteca da escola!

Obrigada!

Mariana Monteiro

Eu, Encarregado(a) de Educação do(a) _____

do 2ºA, confirmo que li este aviso sobre o projeto Caderno de Leituras familiar.

Data: _____ Assinatura: _____

Anexo P. Contrato de leitura

Contrato de leitura

Eu, _____ e a/o minha/meu mãe/pai _____ comprometemo-nos a fazer um registo no nosso Caderno de Leituras familiar 1 vez por semana.

Comprometo-me ainda a trazer o caderno de leituras para que a minha professora o possa ver, todas as sextas-feiras.

_____ _____

(filho/a) (pai/mãe)

Data: _____ Professora: _____

Anexo Q. Questionários finais aos alunos

Este **questionário** serve para perceber qual foi o impacto do Caderno de Leituras familiar para ti. Obrigada pela tua ajuda!

Nome: _____

1) Hábitos de leitura

1.1) Por causa do Caderno de Leituras leste mais do que lias habitualmente?

☐ Sim

☐ Não

1.2) Por causa do Caderno de Leituras achas que ficaste a gostar mais de ler?

☐ Sim

☐ Não

1.3) Nos últimos tempos tens requisitado mais livros na biblioteca da escola?

☐ Sim

☐ Não

1.4) Nos últimos tempos tens ido mais vezes a bibliotecas?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, com quem? _____

2) Ler em família

2.1) Com o Caderno de Leituras leste mais com a tua família do que lias habitualmente?

☐ Sim

☐ Não

2.2) O que sentiste ao fazer o Caderno de Leituras com a tua família?

_____

_____

_____

2.3) Quando faziam o Caderno de Leituras, gostavas mais de…

☐ Ler o livro.

☐ Fazer o registo no caderno.

☐ Estar com o teu familiar.

☐ Outro. _____

2.4) Dos registos que fizeste, qual foi aquele que gostaste mais de fazer? Porquê?

_____

_____

_____

2.5) Dos registos que fizeste, qual foi aquele que gostaste menos de fazer? Porquê?

_____

_____

_____

2.6) Gostaste de fazer o Caderno de Leituras? Porquê?

_____

_____

_____

2.7) Achas que a realização do Caderno de Leituras é útil? Porquê.

_____

_____

_____

3) Classifica o Caderno de Leituras: ☆☆☆☆☆

4) Tens mais alguma coisa a dizer sobre o Caderno de Leituras?

Muito obrigada pela tua ajuda!

Anexo R. Questionários finais aos pais participantes

O presente **questionário** tem como objetivo analisar os efeitos do Caderno de Leituras junto das famílias que participaram nesta proposta.

Primeiro que tudo, gostava de vos agradecer a participação e empenho nesta proposta. Foi muito bom ver o entusiasmo dos vossos filhos, todas as sextas-feiras, no momento de apresentação.

Volto a lembrar que os dados recolhidos neste questionário servem apenas para a realização do meu relatório final de estágio, não indo ser utilizados para outros fins.

Agradeço desde já a vossa participação no preenchimento do questionário.

Muito obrigada!

Nome do aluno: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

1) Hábitos de leitura do/a seu/sua filho/a

1.1) Na tabela seguinte faça uma cruz (X) em cada linha tendo em conta a frequência dos seguintes acontecimentos **durante o projeto dos Cadernos de Leitura em família**.

(1 = "nunca"; 5 = "muitas vezes")

	1	2	3	4	5
O seu filho mostrou interesse em ler.					
O seu filho mostrou interesse em adquirir novos livros.					
O seu filho mostrou interesse em requisitar livros (por exemplo na biblioteca da escola).					
O seu filho mostrou interesse em ler com a família.					

1.2) Na sua opinião, este projeto mudou a relação do seu filho com os livros?

☐ Sim

☐ Não

Explique a sua resposta.

_____

_____

_____

_____

2) O projeto Caderno de Leituras familiar

2.1) Para o Caderno de Leituras familiar, quem costumava escolher os livros que liam em conjunto?

_____

2.2) Como se sentiu nos momentos partilhados com o seu filho para a realização do Caderno de Leituras?

_____
_____
_____
_____

2.3) Na sua opinião, a proposta do Caderno de Leituras familiar foi demasiado exigente a nível de **tempo semanal** necessário para a sua realização?

☐ Sim

☐ Não

2.4) Na sua opinião, a proposta do Caderno de Leituras familiar foi demasiado exigente a nível de **trabalho** necessário para a sua realização?

☐ Sim

☐ Não

2.5) O seu filho mostrava mais interesse:

☐ No momento da leitura.

☐ No momento do registo sobre o livro.

☐ Em ambos os momentos.

2.6) Como avalia globalmente a importância deste projeto de 1 a 5?

(sendo 1 = nada importante; 5= muito importante)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

2.7) Se avalia positivamente este projeto, indique a razão ou razões porque o considera importante.

_____
_____
_____

3) Se tiver alguma sugestão ou observação que queira fazer, faça-o aqui.

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo S. Questionários finais aos pais não participantes

O presente **questionário** tem como objetivo perceber quais as razões que levaram à não participação na proposta do Caderno de Leituras familiar.

Volto a lembrar que os dados recolhidos neste questionário servem apenas para a realização do meu relatório final de estágio, não indo ser utilizados para outros fins.

Agradeço desde já a vossa participação no preenchimento do questionário.

Muito obrigada!

Nome do aluno: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

1) Selecione **as opções** que melhor se adequam ao seu caso, com uma cruz (X).

Não participei no Caderno de Leituras familiar porque…

- ☐ Não tive conhecimento do projeto.
- ☐ Não tinha tempo para fazer a proposta.
- ☐ Não tinha livros em casa para o fazer.
- ☐ Não tinha interesse em participar.
- ☐ O meu filho não tinha interesse em participar.
- ☐ Outra razão. Qual?_____

2) Acha que ler em casa com o seu educando é útil para ele?

- ☐ Sim
- ☐ Não

3) Se tiver alguma outra observação a fazer, pode utilizar o espaço abaixo.

Muito obrigada pelas suas respostas!

Anexo T. Gráficos QIP e QIA

Tabela T1
Regularidade de leitura em várias categorias

	1	2	3	4	5	média
Em casa o seu filho lê livros, sozinho.	0	1	4	5	8	4,1
Em casa o seu filho lê livros, com um familiar.	0	1	5	5	7	4
Em casa, um familiar lê livros para o seu filho.	0	0	2	8	8	4,3

Legenda – 1= “nunca”; 5= “muitas vezes

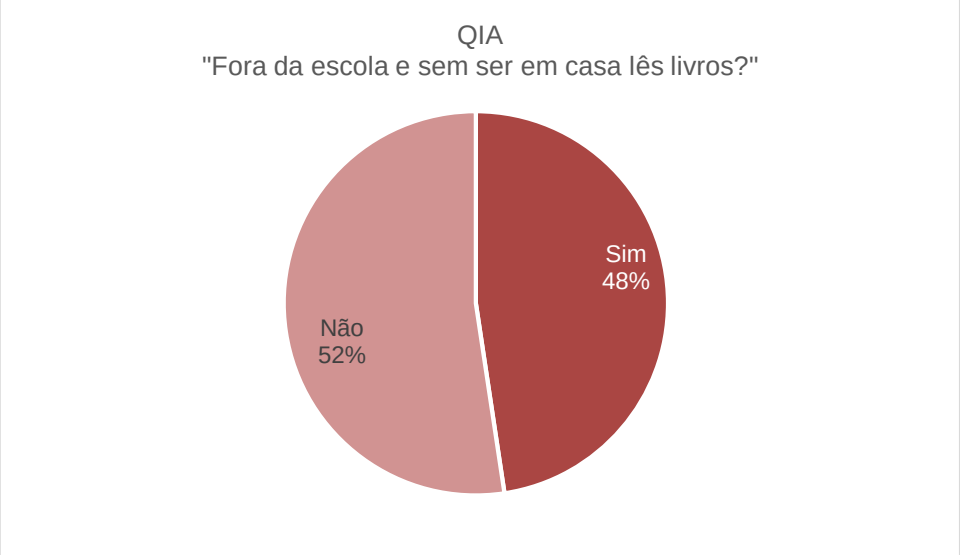


Figura T1. Respostas dos alunos sobre a leitura *extra* escola e casa.

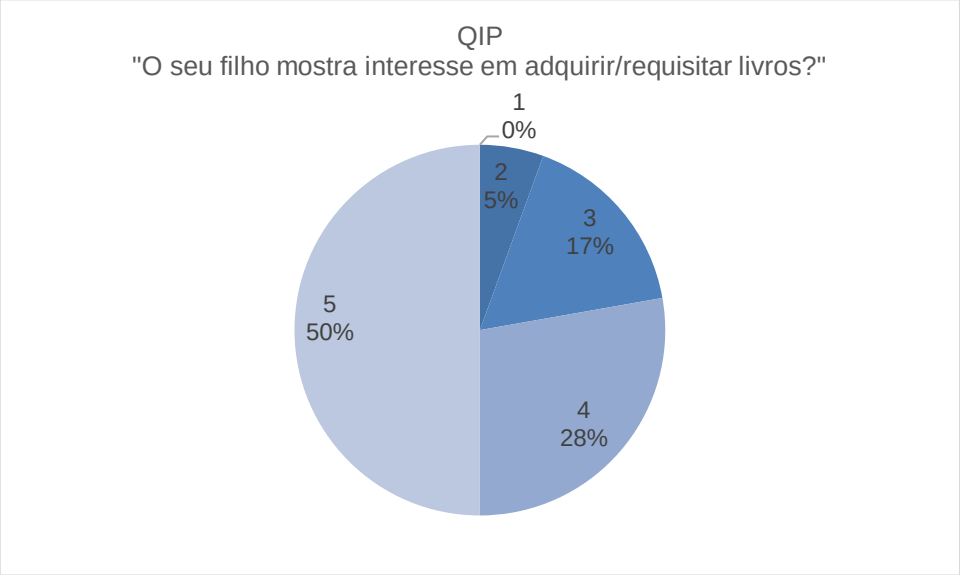


Figura T2. Opinião dos pais acerca do interesse dos filhos em adquirir/requisitar livros.

Anexo U. Tabelas de verificação do CL

	Mãe	Pai	Mãe e pai	Avó	Irmã	Pai e irmã	Avó, mãe e pai	Total
Semana 1	11	1	1	1				14
Semana 2	9	3			1			13
Semana 3	9	2		1				12
Semana 4	8	3		1		1		13
Semana 5	6	2		1			1	10
Total	43	11	1	4	1	1	1	62

Nome	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Número total de registos
Af.	----------	----------	Sim	Sim	Sim	3
Al.	Sim	Sim	----------	----------	----------	2
Ali.	Sim	----------	Sim	----------	Sim	3
C.	----------	----------	----------	----------	----------	0
Cé.	----------	----------	----------	----------	----------	0
D.	Sim	Sim	----------	Sim	----------	3
En.	Sim	----------	----------	Sim	----------	2
Er.	----------	----------	Sim	----------	Sim	2
F. B.	Sim	Sim	----------	Sim	Sim	4
F. S.	----------	Sim	Sim	Sim	Sim	4
G.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5
Ga.	----------	----------	----------	----------	Sim	1
Hen.	Sim	----------	----------	Sim	----------	2
H.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5
Ig.	----------	----------	----------	----------	----------	0
I.	Sim	Sim	Sim	Sim	----------	4
K.	----------	----------	----------	----------	----------	0
Lo.	----------	----------	Sim	Sim	----------	2
Lu.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5
M. M.	Sim	Sim	----------	Sim	Sim	4
M. L.	Sim	Sim	Sim	----------	----------	3
M.	Sim	Sim	Sim	----------	----------	3
Mt	Sim	Sim	Sim	Sim	----------	4
P.	----------	Sim	----------	----------	----------	1
S.	----------	----------	----------	----------	----------	0
V.	----------	----------	----------	----------	----------	0

Total por semana	14	13	12	13	10

Anexo V. Exemplos de registos dos CL

Registo nº ___ Data: 21/5/2019

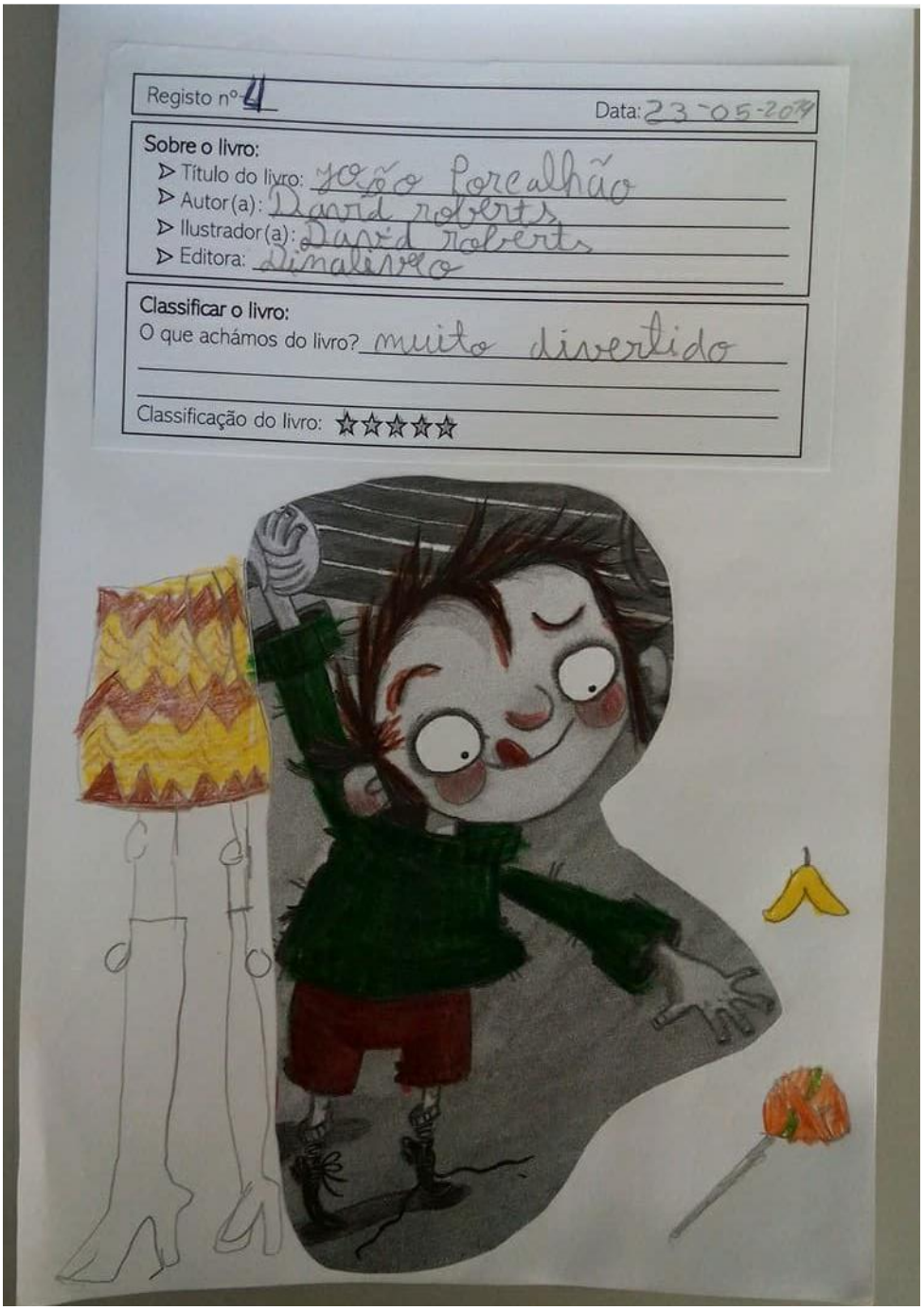
Sobre o livro:

- Título do livro: A força de uma formiga
- Autor(a): Rosário Araújo
- Ilustrador(a): Francisco Rodrigues
- Editora: Leigos para o Desenvolvimento

Classificar o livro:

O que achámos do livro? Eu gostei muito do livro.

Classificação do livro: ★★★★★


Registo nº 4 Data: 23-05-2019

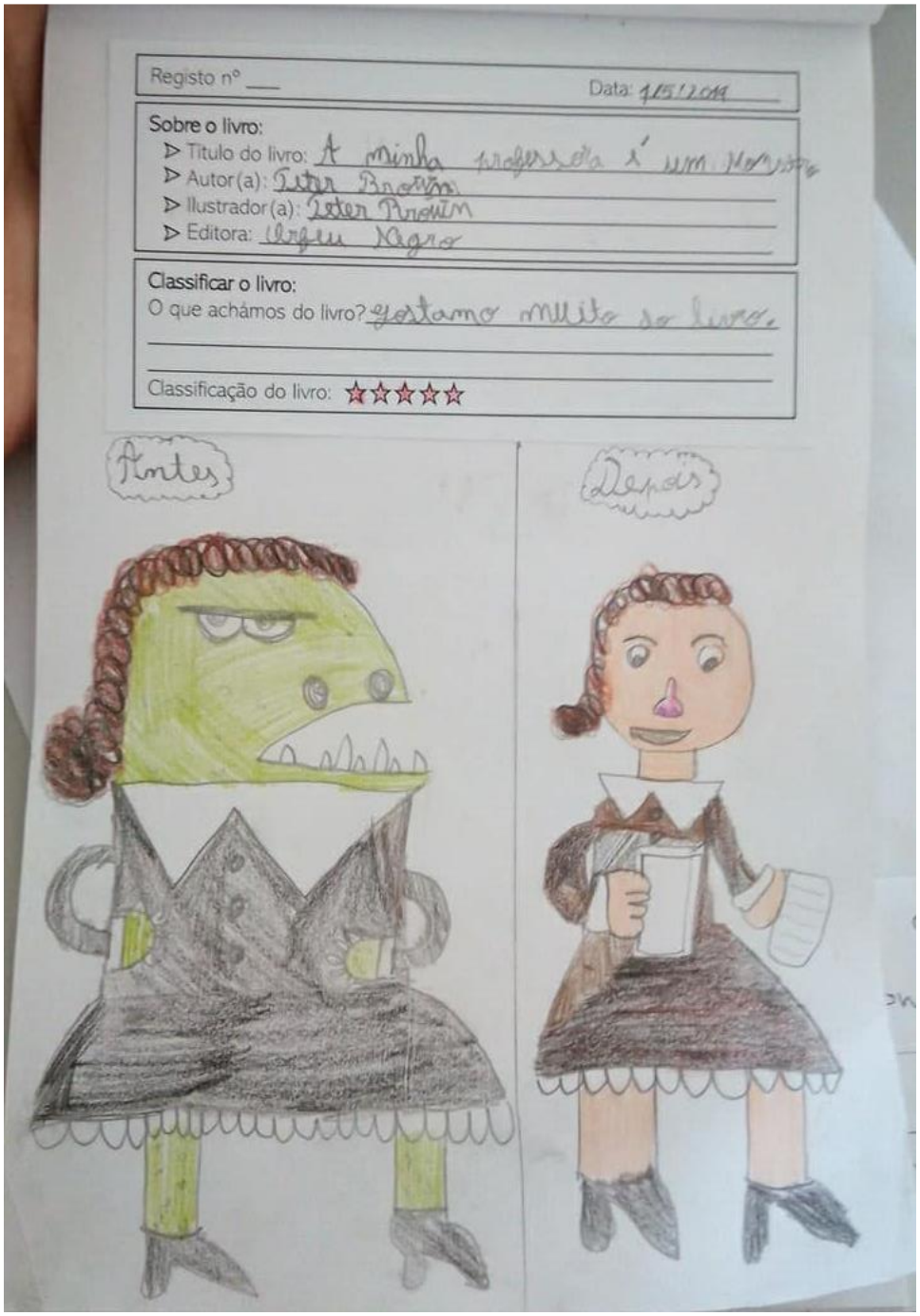
Sobre o livro:

- Título do livro: João Porcalhão
- Autor(a): David roberts
- Ilustrador(a): David roberts
- Editora: Dinalivro

Classificar o livro:

O que achámos do livro? muito divertido

Classificação do livro: ☆☆☆☆☆



Registo nº ___ Data: 4/5/2019

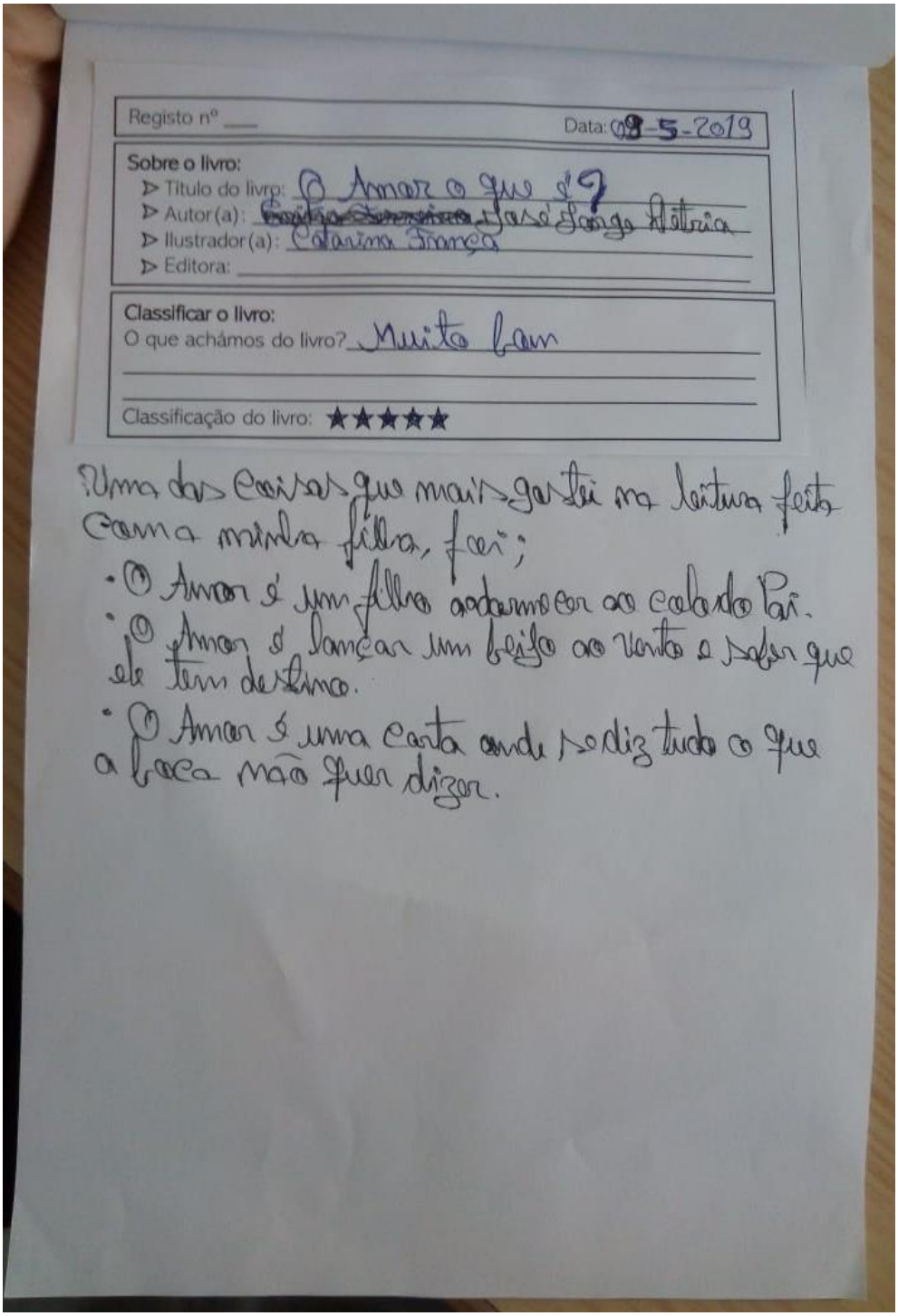
Sobre o livro:
- Título do livro: A minha professora é um Monstro
- Autor(a): Peter Brown
- Ilustrador(a): Peter Brown
- Editora: Orfeu Negro

Classificar o livro:
O que achámos do livro? gostamos muito do livro.

Classificação do livro: ☆☆☆☆☆

Antes

Depois



Registo nº ___ Data: 08-5-2019

Sobre o livro:

- Título do livro: O Amor o que é?
- Autor(a): ~~Sónia Sarmento~~ José Jorge Letria
- Ilustrador(a): Catarina França
- Editora: ___

Classificar o livro:

O que achámos do livro? Muito bom

Classificação do livro: ★★★★★

Uma das coisas que mais gostei na leitura feita com a minha filha, foi;

- O Amor é um filho adormecer ao colo do Pai.
- O Amor é lançar um beijo ao vento a saber que ele tem destino.
- O Amor é uma carta onde se diz tudo o que a boca não quer dizer.

Data: 10/05/2017

Título do livro: FROZEN

Autor: Elsa Marvali

Ilustrador: Disney Artists

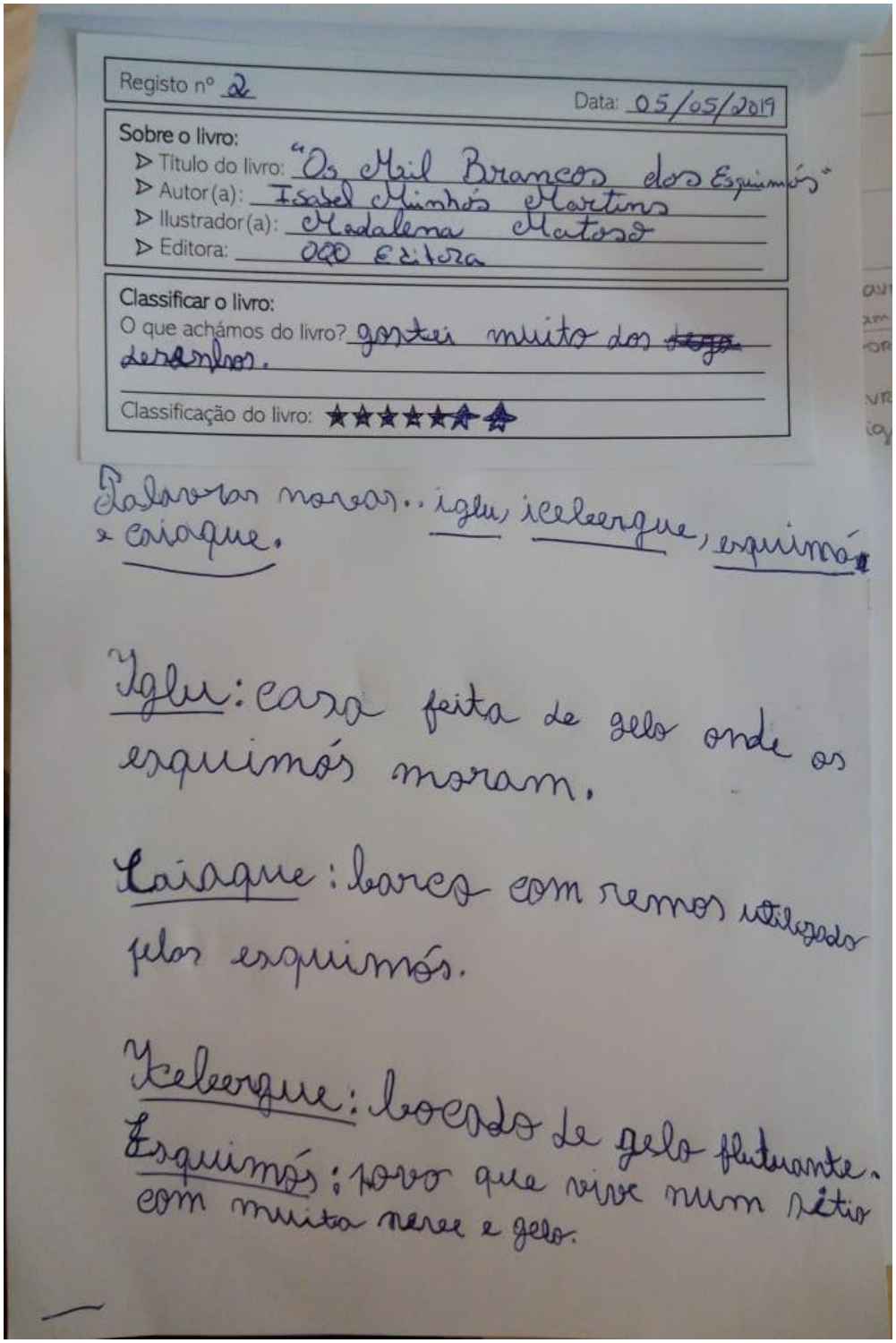
Editora: D.QUIXOTE

O que achamos do livro? Bom

Caracterizar uma das personagens:

O x nome é Elsa e tem cabelos loiros.

tem uma irmã que se chama x Anna que foi congelada pela x Elsa e depois x derretu o x Gelo.



Registo nº 2 Data: 05/05/2019

Sobre o livro:
- Título do livro: "Os Mil Brancos dos Esquimós"
- Autor(a): Isabel Minhós Martins
- Ilustrador(a): Madalena Matoso
- Editora: ODO Editora

Classificar o livro:
O que achámos do livro? gostei muito dos ~~desenhos~~ desenhos.

Classificação do livro: ★★★★★★

Palavras novas.. iglu, iceberque, esquimós e caiaque.

Iglu: casa feita de gelo onde os esquimós moram.

Caiaque: barco com remos utilizado pelos esquimós.

Iceberque: bocado de gelo flutuante.

Esquimós: povo que vive num sítio com muita neve e gelo.

Registo nº ___ Data: 9/5/2019

Sobre o livro:

- Título do livro: Porque é que os sapinhos não conduzem?
- Autor(a): Pedro Seromenho
- Ilustrador(a): Pedro Seromenho
- Editora: Paleta de letras.

Classificar o livro:

O que achámos do livro? Eu acho o livro engraçado para quem está a aprender a ler.

Classificação do livro: ★★★★★

A vida que gostei mais foi a do gorila

O gorila não conduz porque nunca leva o macaco! De que gostei menos foi a do dinossauro. É o dinossauro porque não conduz

Essa é fácil! Porque já não existe!

Anexo X. Gráficos QFA e QFP

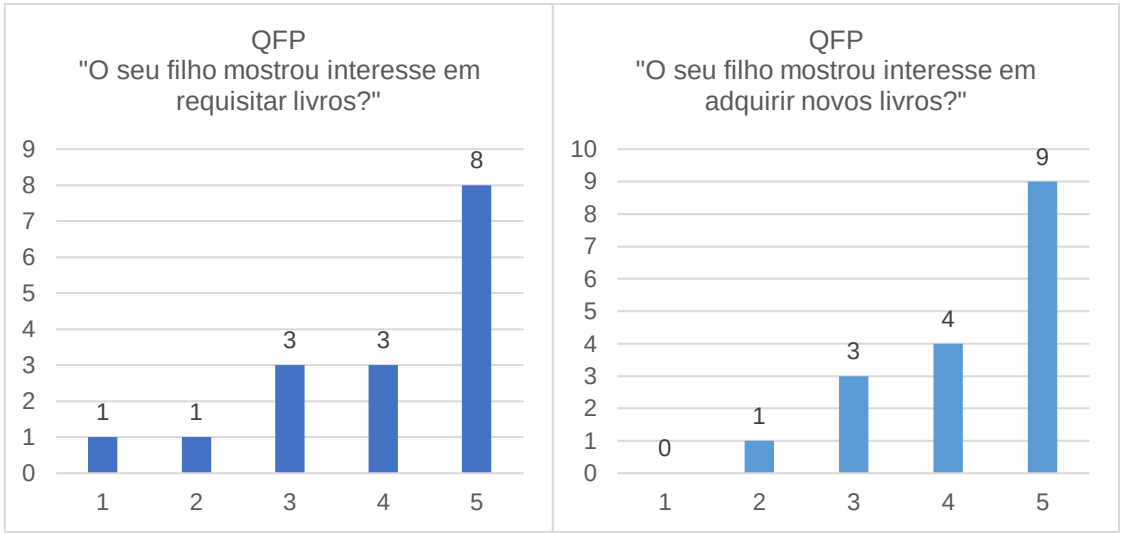


Figura X1. Perceções dos pais em relação ao interesse dos alunos na requisição e compra de livros, durante a implementação dos CL

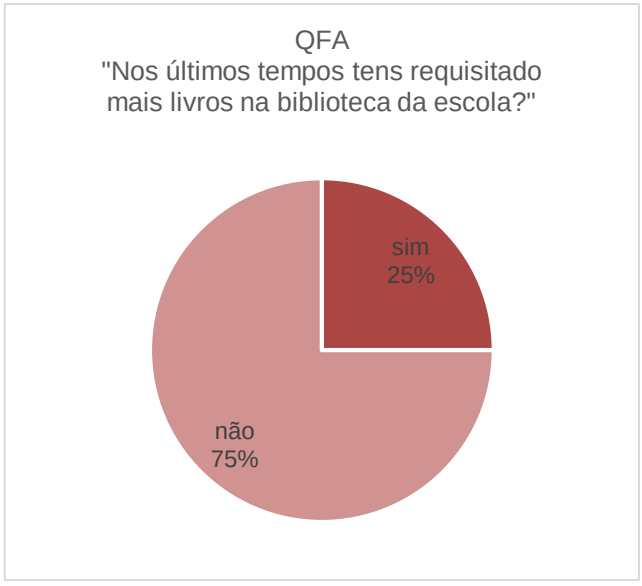


Figura X2. Requisições na biblioteca da escola.

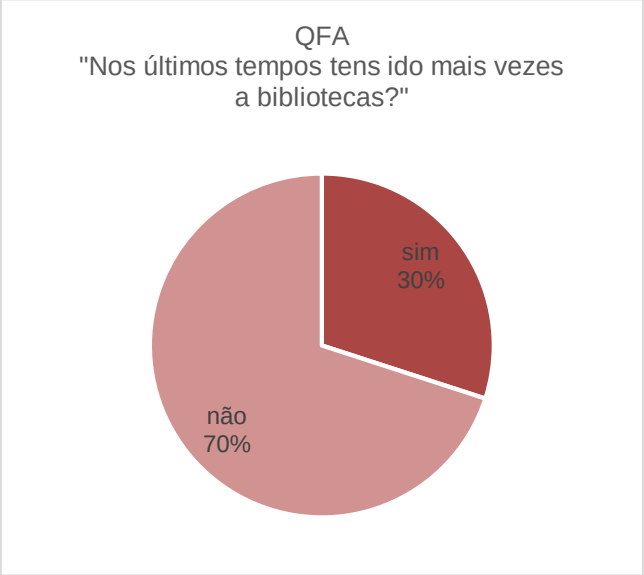


Figura X3. Visitas a bibliotecas.

Anexo Z. Entrevista à professora cooperante após a aplicação dos Cadernos de Leituras

1) O que achou da proposta dos Cadernos de Leituras em família?

Inicialmente: Uma ideia arriscada e contra o contrato estabelecido com as famílias de não enviar "trabalhos para casa". Resistência de pelo menos um aluno em assinar um contrato que envolvesse uma rotina de leitura.

À medida que o projeto ia decorrendo: testemunhei uma grande adesão das famílias e das crianças. Um enorme compromisso e envolvimento dos pais aderentes. As crianças a partilharem as sensações de ler os livros que outros colegas tinham já lido. Um grupo de alunos/amigos a ler um livro coletivamente. Um grande sentimento de pertença em relação aos livros lidos. Uma adesão à requisição de livros na biblioteca escolar.

Atualmente: As crianças continuam a manter o projeto dos cadernos de leituras.

2) Se a mesma proposta fosse feita, mas sem o envolvimento das famílias, pensa que continuaria a ser uma boa proposta? Porquê?

Sim. Os alunos já têm autonomia leitora suficiente para lerem sozinhos. Creio que também estão "empoderados" o suficiente para escolherem as suas leituras. No entanto, a experiência, o exemplo e a relação emocional estabelecida entre os pais e os filhos durante a leitura enriquecem o projeto.

3) Conseguiu identificar algum tipo de diferenças nos alunos? Se sim, quais?

Progressivamente seguros nas suas apresentações. Melhores leitores. Leitores de textos diversos. Críticos das suas e das leituras dos colegas.

4) Para além da contribuição para os hábitos de leitura em família, pensa que esta proposta teve algum outro benefício para os alunos? Se sim, qual?

Desenvolveram a capacidade de fazer apresentações em público. Desenvolveram o sentido crítico. Apropriaram-se das rotinas e regras de funcionamento da biblioteca da escolar.